



HAL
open science

Savoir être qu'est-ce à dire ? : du métier d'homme d'"Emile" de J.-J. Rousseau au savoir-être des apprenants d'aujourd'hui

Véronique Dagues

► **To cite this version:**

Véronique Dagues. Savoir être qu'est-ce à dire ? : du métier d'homme d'"Emile" de J.-J. Rousseau au savoir-être des apprenants d'aujourd'hui. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2013. Français. NNT : 2013BESA1025 . tel-01320977

HAL Id: tel-01320977

<https://theses.hal.science/tel-01320977>

Submitted on 24 May 2016

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.

**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE
ECOLE DOCTORALE «LANGAGES, ESPACES, TEMPS,
SOCIETES»**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SCIENCES DU LANGAGE

**SAVOIR ETRE QU'EST-CE A DIRE ?
DU METIER D'HOMME D'EMILE DE J.-J. ROUSSEAU
AU SAVOIR-ETRE DES APPRENANTS D'AUJOURD'HUI**

Présentée et soutenue publiquement par

Véronique DAGUES

Le 26 novembre 2013

Sous la direction de M. le Professeur Patrick ANDERSON

Membres du jury :

Patrick ANDERSON, Professeur à l'Université de Franche-Comté
Jacques BERCHTOLD, Professeur à l'Université Sorbonne Paris IV, Rapporteur
Bruno MAURER, Professeur à l'Université Montpellier III Paul Valéry, Rapporteur
François MIGEOT, Directeur de recherche à l'Université de Franche-Comté

**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE
ECOLE DOCTORALE «LANGAGES, ESPACES, TEMPS,
SOCIETES»**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SCIENCES DU LANGAGE

**SAVOIR ETRE QU'EST-CE A DIRE ?
DU METIER D'HOMME D'*EMILE* DE J.-J. ROUSSEAU
AU SAVOIR-ETRE DES APPRENANTS D'AUJOURD'HUI**

Présentée et soutenue publiquement par

Véronique DAGUES

Le 26 novembre 2013

Sous la direction de M. le Professeur Patrick ANDERSON

Membres du jury :

Patrick ANDERSON, Professeur à l'Université de Franche-Comté
Jacques BERCHTOLD, Professeur à l'Université Sorbonne Paris IV, Rapporteur
Bruno MAURER, Professeur à l'Université Montpellier III Paul Valéry, Rapporteur
François MIGEOT, Directeur de recherche à l'Université de Franche-Comté

L'harmonie invisible surpasse celle qui saute aux yeux.
Fragment 54, Héraclite.

Fay ton faict et te cognoy.
Essais, Montaigne

Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige...
Ton souvenir en moi luit comme un ostensor !
« Harmonie du soir », Baudelaire.

Hé, Louise !

Remerciements

On reconnaît une voix pas tant pour ce qu'elle nous apprend mais au lieu où elle résonne... et il faut encore longtemps pour qu'un écho réponde. Le discours du Professeur Patrick Anderson donne l'occasion d'accéder à sa propre voix, ce dont je souhaitais le remercier ici.

Je remercie également :

Les membres de mon jury : Messieurs Jacques Berchtold, Bruno Maurer et François Migeot pour avoir accepté de lire, commenter, critiquer et rapporter ce travail ;

Ceux et celles qui ont su m'encourager et me soutenir de diverses manières : Luce Lenoir, Dominique Giraud et Catherine Montels, ainsi que mes précieuses lectrices, Aline Etienne et Danielle Collombet ;

Le *Séminaire* de Monsieur Anderson : « Didactique des langues, constitution de la parole et subjectivation » (2006-2013) repère constant et opportunité d'approfondir ce travail avec des condisciples d'ici et d'ailleurs ;

La ville de Besançon qui m'accorda un emploi étudiant dans ses bibliothèques et permit ces années de recherche ;

L'Education nationale dont je suis fille depuis l'école maternelle ;

Swami Satyananda (*Bihar School of Yoga*, Inde) auprès duquel j'entendis une autre voix venue d'une culture lointaine.

Avertissement

Concernant la ponctuation :

- comme il est d'usage, les guillemets français « ... » encadrent un extrait d'ouvrage intégré (extrait court) ou séparé (extrait long) du corps du texte ;
- de même, *l'italique* indique un titre d'ouvrage, une langue étrangère, un néologisme d'auteur, une citation intégrée à notre phrase ou une insistance de notre part ;
- nous avons employé les guillemets anglais "... " parfois à défaut du point d'ironie (°), pour indiquer un jeu de mots ou un néologisme personnel, marquer de l'étonnement ou un trait remarquable. Ils indiquent également qu'une citation est enchâssée dans une autre.

Les sigles et abréviations souvent employés :

- AC : approche(s) communicative(s)
- CECR : cadre européen commun de référence (pour les langues)
- CEE : communauté économique européenne
- DLE : didactique des langues étrangères
- FLE : français langue étrangère
- LE : langue étrangère
- PA : perspective actionnelle
- UE : union européenne

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	11
PARTIE I	14
I PLUS QU'UN TRAITE D'EDUCATION.....	14
<i>I.1 DES POSITIONS.....</i>	14
I.1.1 L'indépendance	14
I.1.2 Une réflexion.....	15
I.1.3 Un choix décisif	17
I.1.4 L'essentiel.....	18
I.1.5 Un destin	20
<i>I.2 LA REVOLUTION EDUCATIVE DE ROUSSEAU.....</i>	21
I.2.1 Regarder là	21
I.2.2 Viser l'utile.....	22
I.2.3 Comment apprendre ?	25
I.2.4 Du savoir faire	26
I.2.5 Et savoir-être.....	28
I.2.6 Conclusion sur la révolution de Rousseau.....	30
<i>I.3 EMILE PARADIGME « CENTRE DE L'APPRENTISSAGE ».....</i>	32
I.3.1 Le Projet de Rousseau	32
I.3.2 Un seul élève pour un seul maître.....	33
I.3.3 L'objet de tant de soins	34
I.3.4 Une démarche scientifique	36
I.3.5 Le propos d' <i>Emile</i>	36
<i>I.4 LES "REFORMES" DE JEAN-JACQUES.....</i>	38
I.4.1 L'expérience décisive.....	38
I.4.2 L'obsession	39
I.4.3 La conviction.....	40
I.4.4 Et son impératif	41
I.4.5 Le conflit.....	42
I.4.6 De la surdité	43
I.4.7 La <i>raison</i> de Rousseau	44
I.4.8 Le sentiment.....	47
I.4.9 La raison du sentiment	48
I.4.10 La conscience	48
I.4.11 Equilibre et dépassement.....	51
<i>I.5 EXEMPLAIRE D'UN « SUJET ».....</i>	53
I.5.1 L'�quilibre.....	53
I.5.2 L'ombre	54
I.5.3 Spécificité	56
I.5.4 Besoins	57
<i>I.6 CE QUE PARLER VEUT DIRE.....</i>	60
I.6.2 L'�nigme	61
I.6.3 Retournement	62
I.6.4 La parole.....	63
I.6.5 Et ses conséquences.....	64
I.6.6 La "vérité" d'une fiction	65
PARTIE II	67
II QU'EN EST-IL DES BESOINS ?	67
<i>II.1 CE QU'EN DIT LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE.....</i>	67
II.1.1 Pour commencer	67
II.1.2 Physiologie	67
II.1.3 Homéostasie.....	68
II.1.4 Cybernétique.....	69
II.1.5 Biologie.....	70
II.1.6 La révolution en biologie	71
II.1.7 La biotechnologie	72
II.1.8 Le génie génétique	73

II.1.9 Les applications	74
II.1.10 L'ambiguïté « biologique »	74
II.1.11 Manipulation biologique	75
II.1.12 Révision, égarement et incertitude	75
II.2 CE QU'EN PENSENT LES SCIENCES HUMAINES.....	77
II.2.1 Conséquemment	77
II.2.2 <i>Désaide</i> originaire.....	78
II.2.3 Le remède.....	80
II.2.4 L'empreinte biologique	82
II.2.5 Le poids de l'histoire	83
II.2.6 Horizon lointain	85
II.2.7 L'in-signifiante	87
II.2.8 L'incomplétude.....	89
II.3 QUATORZE BESOINS FONDAMENTAUX pour V. Henderson.....	90
II.3.1 Le modèle	90
II.3.2 La réplique.....	91
II.3.3 Les fondations	93
II.3.4 L'aube du béhaviorisme	93
II.3.5 La hiérarchisation	95
II.4 LA THEORIE DE LA MOTIVATION de A. Maslow	95
II.4.1 Les besoins « physiologiques ».....	95
II.4.2 Les besoins de sécurité.....	96
II.4.3 Les besoins d'amour.....	97
II.4.4 Les besoins d'estime	98
II.4.5 Le besoin d'accomplissement de soi	98
II.4.6 Préalables et dépassements.....	98
II.4.7 Limites	100
II.4.8 De l'incertitude.....	101
II.4.9 Schématisation de la théorie de la motivation.....	101
II.4.10 Ebranlement.....	103
II.4.11 Motivation <i>versus</i> comportement.....	104
II.4.12 Intrusion	106
II.5 L'OMBRE BEHAVIORISTE	108
II.5.1 De la psychologie scientifique	108
II.5.2 L'élaboration béhavioriste.....	110
II.5.3 La science du comportement	111
II.5.4 Objectif et modèles béhavioristes.....	113
II.5.5 La clé de l'apprentissage humain	115
II.5.6 Convictions et descendance	116
II.5.7 Applications skinnériennes.....	118
II.6 DE LA RESISTANCE BEHAVIORISTE	119
II.6.1 <i>CECR</i> : « Soyons clairs »	120
II.6.2 Du besoin.....	121
II.6.3 De l'exhaustivité	123
II.6.4 Des unités au tout	124
II.6.5 De l'identité	126
II.6.6 Du progrès ?	127
II.7 DU LANGAGE.....	129
II.7.1 L'hypothèse taxinomique	129
II.7.2 Si l'on entend Saussure	131
II.7.3 De l'arbitraire et de la valeur.....	132
II.7.4 Forme ou substance ?	134
II.7.5 Un tout des différences	135
II.7.6 Et deux ordres	137
II.7.7 L'enseignement saussurien	137
II.7.8 Plurilinguisme européen	138
II.7.9 De l'évolution	141
II.7.10 Et du changement de paradigme	145
II.7.11 Le « sujet apprenant » ?	148
II.7.12 Et quelques conséquences	150
II.7.13 De la communication.....	152
II.7.14 L'acteur.....	155
II.7.15 L'impraticable.....	157

II.7.16 La fin du besoin	160
II.7.17 La trace de <i>l'autre scène</i>	162
II.8 DU LANGAGE COMME ACTION	166
II.8.1 Dire le faire et l'agir	166
II.8.2 Le pragmatisme comme philosophie	168
II.8.2.1 Vérité ou signification	171
II.8.3 La pragmatique comme usage	174
II.8.4 Communiquer la pensée	175
II.8.4.1 Où la logique nous est nécessaire	178
II.8.5 Les <i>actes</i> de langage.....	181
II.8.6 L'enfermement performatif	184
II.8.7 De l'oubli pragmatique	185
II.8.8 La dénégation pragmatique	188
II.8.9 La <i>perspective actionnelle</i> expliquée par C. Puren	191
II.8.9.1 Le déni de l'approche communicative	194
II.8.9.2 Et le <i>bel avenir</i> de l'Europe.....	196
II.8.10 De l'ajustement	197
II.8.11 De l'équipement.....	198
II.8.12 Et de l'outillage.....	201
II.8.13 L'interface machine.....	203
PARTIE III	206
III ENQUETE SUR L'APPRENANT	206
III.1 QU'EST-CE QU'UN APPRENANT ?.....	206
III.1.1 Apprenant par déduction	210
III.1.2 Apprenant par évidence	212
III.1.3 Le <i>sujet</i> dont il est question.....	216
III.1.4 Les sujets didactiques.....	219
III.1.4.1 Elève-apprenant : sujet didactique	221
III.1.4.2 L'inconscient du sujet didactique.....	223
III.1.4.3 L'apprenant sujet de la DLE.....	226
III.1.4.4 Une DLE libérale	231
III.1.4.5 Et des <i>affinités électives</i>	235
III.1.4.6 Perte et profits	239
III.1.5 Retour à l'origine : un lointain cousin germain	241
III.1.6 De la « centration »	243
III.1.7 De la « liberté » ?.....	246
III.1.8 Et des avantages secondaires.....	253
III.2 DE QUELLE LANGUE PARLE-T-ON ?	254
III.2.1 De la concordance	254
III.2.2 De la résonance	255
III.2.3 De l'évocation.....	260
III.2.4 Du nécessaire et du superflu	263
III.2.5 Acquérir ou convertir	266
III.3 DE L'HISTOIRE ANCIENNE.....	269
III.3.1 De l'obsolescence ?	269
III.3.2 La configuration didactique dans Platon	272
III.3.3 Inflexion des positions.....	274
III.3.4 Convergence.....	275
III.3.5 Filiation	276
III.3.5.1 Ancienne	276
III.3.5.2 Moderne	278
III.3.6 Vérité et méprise.....	280
III.3.7 De l'utile et du nécessaire	282
III.4 DES MODELES	284
III.4.1 Fidélité.....	284
III.4.2 Du devoir	288
III.4.3 De la contrainte : éduquer	289
III.4.4 La fin de l'éducation pour Kant et Rousseau	292
III.4.5 <i>L'Avenir d'une illusion</i> ou de l'usage de <i>Mètis</i>	297
III.4.5.1 L'effacement socratique	297
III.4.5.2 L'amour montaignien	299

III.4.6 Les <i>illusions</i> rousseauistes	304
III.4.6.1 L’empreinte socratique	304
III.4.6.2 L’influence de Montaigne	305
III.4.7 D’art et d’excès.....	306
III.4.8 Postérité d’une illusion.....	307
III.4.9 L’intelligence rusée.....	309
CONCLUSION	311
BIBLIOGRAPHIE.....	319
INDEX NOTIONS.....	330
INDEX AUTEURS.....	334

INTRODUCTION

Nous reprendrons la question « *De quoi avons-nous donc besoin ?* » *De la nécessité d'Emile de J.-J. Rousseau au besoin des apprenants de notre temps*¹ qui était notre sujet de recherche en Master 2 FLE (français langue étrangère), en considérant que la situation de nécessité où Rousseau plaçait Emile était essentielle pour que le maître y réponde tout comme le besoin est nécessaire aux apprenants d'aujourd'hui pour qu'ils y trouvent le motif de leur conquête de savoir-faire par eux-mêmes.

Que cette conquête, se rangeant résolument sous le régime des besoins aux côtés de ceux généralement connus pour être des *besoins primaires*, soulève bien des difficultés et tente d'évincer ou d'économiser la question du désir des apprenants ; c'est ce que nous avons pu observer avec les conséquences que cela entraîne. Mais, l'extrême difficulté où se trouve la Didactique des Langues Etrangères (DLE) et le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* « en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractères et les ressources de l'apprenant² », à faire coïncider les objectifs d'apprentissage avec les besoins des apprenants, laisse tout aussi perplexe tant les besoins sont insaisissables, variables et interprétables, et que la notion même reste ambiguë, si ce n'est impossible à retenir pour fonder un programme.

De son côté, Rousseau, s'il n'évacue pas le désir d'Emile : « Un moyen plus sûr que tout cela, et que l'on oublie toujours, est le désir d'apprendre³ », démontre finalement qu'il est davantage le résultat d'une habile manœuvre du gouverneur que l'expression du désir de son jeune élève. « Songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il

¹ DAGUES, V., *De quoi avons-nous donc besoin ? De la nécessité d'Emile de J.-J. Rousseau au besoin des apprenants de notre temps*, BE-1040 Bruxelles & 5380 Fernelmont, E.M.E, Ed. Modulaires Européennes, coll. Proximités « Didactique », 2009.

² *Cadre européen commun de référence pour les langues*, « Recommandation R (82) 18 : A. Mesures de caractère général 2.1 », Conseil de l'Europe / Ed. Didier, Paris, 2005, p. 10

³ ROUSSEAU, J.-J., *Emile ou de l'éducation*, (1762), Paris, GF Flammarion, 1966, Livre II, p. 145.

doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver ; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire¹ ».

Ce faisant, et à la relecture de ce travail, nous nous apercevons que nous nous sommes plus intéressés au second terme de la proposition de notre recherche – le déroulement du scénario entre Emile et son gouverneur puis les péripéties de la quête du besoin fondateur de l'apprentissage des nouveaux apprenants –, qu'à la question elle-même : « De quoi avons-nous donc besoin ? ». Rousseau y répond d'une certaine façon par l'omniprésence, voire l'omnipotence, de son maître et Emile lui-même le réclame lorsqu'il sent venir les dangers supposés du désir : « O mon ami, mon protecteur, mon maître, reprenez l'autorité que vous voulez déposer au moment qu'il m'importe plus qu'elle vous reste² ». Mais tandis que le maître règle en coulisse la symphonie de sa méthode, c'est à Emile finalement que revient le premier rôle.

Ce sera la leçon la mieux retenue du pédagogue Rousseau dont héritent aujourd'hui les apprenants « au centre de l'apprentissage » qui n'éprouvent que fortuitement le besoin d'un maître. Qu'à retenir *l'utile* pour consentir à leur effort d'apprentissage, les “élèves” de notre époque puissent y trouver un motif suffisant d'intégrer rapidement les compétences, habiletés, savoir-faire et autres savoir-être attendus peut paraître vraisemblable, et même efficace, mais reste néanmoins discutable.

C'est ainsi que se résumerait notre première recherche de Master.

Or, si l'éducation d'Emile a le grand mérite de se montrer pratique, elle repose aussi, et très largement, sur une autre ambition de son mandataire. Car si *la mise en situation de la nécessité d'apprendre* peut amorcer la marche de l'indépendance et de l'autonomie, elle n'est que la partie la plus visible et le prétexte d'une entreprise autrement plus exigeante : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre. [...] Notre véritable étude est celle de la condition humaine³ ». Voici donc la priorité de Rousseau derrière toutes ses mises en scène.

Reprenant l'*Emile ou de l'éducation* comme à l'origine d'une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage dont on peut voir encore la trace actuellement dans les

¹ *Emile*, Livre III, p. 231.

² *Emile*, Livre IV, p. 426.

³ *Emile*, Livre I, p. 42.

orientations générales de l'enseignement en France et du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en particulier, nous poursuivrons notre étude en partant de l'intention clairement exprimée de Rousseau qui veut que son élève Emile apprenne le métier de vivre et parce que, quels que soient notre âge et notre position d'élève ou de maître, « nous sommes apprentis hommes¹ ».

Aussi, retiendrons-nous pour cette nouvelle recherche certaines questions telles que :

- Est-il possible de soutenir qu'il y a un rapport entre les propositions de J.-J. Rousseau dans l'*Emile* et celles affichées dans les méthodes d'enseignement aujourd'hui et de la didactique des langues en particulier ?
- Y aurait-il dans ce cas une filiation entre des suggestions énoncées au XVIII^e siècle et celles revendiquées aux XX-XXI^e siècles et jusqu'où tient-elle ?
- Les succès et les dangers rousseauistes préfigurent-ils les orientations à venir de l'éducation ?
- S'il s'agit en effet « d'avoir besoin de » langue ou d'autre chose pour apprendre et de « motivation » pour s'y engager et persévérer, seraient-ils l'alpha et l'oméga de tout apprentissage comme de tout enseignement ?
- De quels besoins est-il question en didactique des langues et qui les exprime ?
- S'agissant pour l'Europe de pourvoir à ses besoins de langue, de quelle langue s'agit-il ?
- Entre l'élève d'hier et l'apprenant d'aujourd'hui, aurait-on franchi un nouveau stade d'évolution de l'humain ?
- Le « savoir-être » comme compétence attendue dorénavant des apprenants, serait-ce la nouvelle version de « l'état d'homme » qu'ambitionnait Rousseau ?
- De quel futur rêve l'Europe pour ses apprenants ?
- Et, quelques considérations sur : *Ce que parler veut dire*².

¹ *Emile*, Livre III, p. 261.

² BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Arthème Fayard, 1982, revu et augmenté par l'auteur, intégré comme 1^{ère} Partie dans *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001 ; nous signalons que « Ce que parler veut dire » est également le titre d'un article de M. LEIRIS publié en 1944 dans *Les Lettres françaises* (revue clandestine) où il s'agissait d'une réflexion sur la morale de la parole pendant l'occupation allemande. L'article est repris dans *La Règle du jeu*, M. Leiris, Paris, Gallimard, OC, coll. « La Pléiade », 2003, p. 1266-1268.

PARTIE I

I PLUS QU'UN TRAITE D'EDUCATION

I.1 DES POSITIONS

I.1.1 L'indépendance

C'est en remportant le prix de morale de 1750 mis au concours par l'Académie de Dijon que Rousseau surgit brusquement sur le devant de la scène littéraire parisienne avec la publication de son premier écrit : *Discours sur les sciences et les arts*.

Il s'était jusqu'alors davantage préoccupé de musique, allant jusqu'à proposer une refonte de la notation musicale dans un *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique* (1742) et une *Dissertation sur la musique moderne* (1743) et il commence en 1755 un *Dictionnaire de musique* (publié en 1767) dans lequel il reprend et actualise des dizaines d'articles écrits pour l'*Encyclopédie* à la demande de Diderot. Il connaîtra, par ailleurs, un véritable triomphe à la cour de Fontainebleau avec son opéra *Le Devin du village* (1752) d'un genre très nouveau pour les oreilles françaises. C'est à cette occasion qu'il négligera la pension que se proposait de lui accorder Louis XV, s'exemptant ainsi du joug qu'elle lui aurait imposé.

Tandis que ses positions sur la musique française déclenchent une guerre féroce entre partis français et italiens, son opéra augure l'ère « des chagrins infinis » et inocule le germe d'une jalousie souterraine qui ne cessera de s'exercer contre son auteur :

« Pour moi, je crois que mesdits amis m'auraient pardonné de faire des livres, et d'excellents livres, parce que cette gloire ne leur était pas étrangère ; mais ils ne purent me pardonner d'avoir fait un opéra, ni les succès brillants qu'eut cet

ouvrage, parce qu'aucun d'eux n'était en état de courir la même carrière, ni d'aspirer aux mêmes honneurs¹ ».

C'est encore de la musique que lui viendront les subsides à peine suffisants à l'entretien de son ménage comme simple copiste payé à la page, activité qu'il gardera toute sa vie afin de préserver son indépendance morale et financière.

« Je renonçai pour jamais à tout projet de fortune et d'avancement. Déterminé à passer dans l'indépendance et la pauvreté le peu de temps qui me restait à vivre, j'appliquai toutes les forces de mon âme à briser les fers de l'opinion, et à faire avec courage ce qui me paraissait bien, sans m'embarrasser aucunement du jugement des hommes² ».

Cette « réforme personnelle », allant de son choix de vivre isolé en passant par son mode vestimentaire jusqu'à lui faire vendre sa montre, acheva d'exciter la fureur de ses "amis" qui lui « auraient peut-être pardonné de briller dans l'art d'écrire, mais ne purent me pardonner de donner par ma conduite un exemple qui semblait les importuner » (*id.*, p. 110).

Pourtant, la précaution de garder par-devers soi l'activité de copiste ne fut pas vaine. En dépit du succès de ses publications, de l'énorme retentissement de *La Nouvelle Héloïse* (1761) écrite « presque sans y penser » et de sa non moins grande réputation dans toute l'Europe, ses productions et ses idées, ou encore son mode de vie, furent l'objet de tant de controverses et d'attaques assidues que sa santé physique et mentale, sa sécurité et sa vie même, furent constamment troublées et précaires.

I.1.2 Une réflexion

Avec le *Discours sur les sciences et les arts* (1750) Rousseau répond à la question de l'Académie de Dijon : « Le progrès des arts et des sciences contribue-t-il à corrompre ou à épurer les mœurs ? ». A contre-courant de l'air du temps et de ses amis Encyclopédistes, il conteste que les progrès de la science et de la culture améliorent l'existence des hommes et prétend au contraire que l'histoire, loin de les libérer, participe à leur corruption et augmente l'injustice et l'inégalité parmi eux. Sa position est téméraire

¹ ROUSSEAU, J.-J., *Les Confessions II*, (1769-1770, publi. posthume 1789), Paris, GF Flammarion, 1968, Livre VIII, p. 137.

² *Les Confessions II*, *op. cit.*, p. 110-111.

dans un siècle où les meilleurs esprits sont portés par les Lumières de l'investigation et de la raison. Cependant elle est originale et lui vaut d'être récompensé par l'Académie et respecté par ses pairs.

Rousseau radicalise sa pensée dans son second discours sur l'*Origine de l'inégalité parmi les hommes*, nouvelle question mise au concours par l'Académie de Dijon (1755). Il laisse alors voir la violence et l'exploitation dont les hommes sont coupables et indique les conditions d'un changement possible. D'une certaine façon, selon l'expression lapidaire d'Alexis Philonenko, il y a chez Rousseau *une pensée du malheur* tout comme une extrême sensibilité à l'injustice et une exigence absolue de vérité. Aussi dit-il tout haut ce qu'il pense de la société et des hommes :

«... j'osais dévoiler à nu leur nature, suivre le progrès du temps et des choses qui l'ont défigurée, et comparant l'homme de l'homme avec l'homme naturel, leur montrer dans son perfectionnement prétendu la véritable source de ses misères [...] je leur criais d'une faible voix qu'ils ne pouvaient entendre : Insensés qui vous plaignez sans cesse de la nature, apprenez que tous vos maux viennent de vous¹ ».

Le *Second Discours* suppose le passage d'un état de nature innocent à celui d'une société injuste et violente. Peu l'entendirent et encore moins voulurent en parler, ce *Discours* passa presque inaperçu tout en scandalisant beaucoup, dont Voltaire particulièrement. Sept ans plus tard, le *Contrat social* (1762) imagine un autre passage possible : celui de l'état de guerre à un hypothétique Etat de droit. Mais, l'énorme scandale provoqué par l'*Emile* publié la même année étouffera momentanément l'impact du *Contrat* qui deviendra, une génération plus tard, la bible des révolutionnaires.

Cependant, la grande originalité de Rousseau n'est pas d'envisager, comme le pensaient à tort Voltaire et bien d'autres à sa suite, un retour à la vie naturelle :

« J'ai reçu, Monsieur, votre nouveau livre contre le genre humain ; je vous en remercie ; vous plairez aux hommes à qui vous dites leurs vérités, et vous ne les corrigerez pas. Vous peignez avec des couleurs bien vraies les horreurs de la société humaine dont l'ignorance et la faiblesse se promettent tant de douceurs. On n'a jamais employé tant d'esprit à vouloir nous rendre bêtes. Il prend envie de marcher à quatre pattes quand on lit votre ouvrage. Cependant comme il y plus de soixante

¹ *Confessions II, op. cit.*, p. 139.

ans que j'en ai perdu l'habitude, je sens malheureusement qu'il m'est impossible de la reprendre. Et je laisse cette allure naturelle à ceux qui en sont plus dignes, que vous et moi¹ ».

Si Rousseau exalte les vertus du « bon sauvage », il ne cesse de répéter que « la nature ne rétrograde pas et jamais on ne remonte vers les tems d'innocence et d'égalité quand une fois on s'en est éloigné² ». Ce qu'il y a d'extrêmement novateur chez Rousseau, c'est qu'il repère chez l'homme la capacité de se soustraire à la détermination, à se *dénaturer* précisément, grâce à ce qu'il appellera la faculté de se perfectionner ou *perfectibilité* – terme qu'il forgera à cette occasion.

« Mais, quand les difficultés qui environnent toutes ces questions, laisseraient quelque spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est *la faculté de se perfectionner* ; faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans³ ».

Rousseau espère du contrat social une mutation qualitative de l'homme qui lui permettrait de retrouver sa liberté et son authenticité. « Jamais théorie n'avait jusque là (sauf peut-être chez Spinoza) poussé si loin l'idée d'autonomie au sens de se donner à soi-même sa propre loi⁴ ».

I.1.3 Un choix décisif

Parallèlement à ses travaux, le ménage de Jean-Jacques Rousseau avec Thérèse Levasseur porte un premier fruit que le père décidera d'abandonner « gaillardement » aux Enfants-Trouvés. « L'année suivante, même inconvénient et même expédient⁵ », il en fut de même pour les trois suivants... et l'on reste sans voix devant l'indifférence de ton qui annonce sans état d'âme l'avenir de cinq enfants. Cet épisode biographique brouilla pour

¹ VOLTAIRE, « Lettre à J.-J. Rousseau du 30 août 1755 », in *Correspondance Générale de J.-J. Rousseau*, Paris, 1924, Th. Dufour, Armand Colin, tome II, p. 203.

² ROUSSEAU, J.-J., *Rousseau juge de Jean-Jacques*, « Dialogue troisième », (1772-1776, publi. posthume 1782), Paris, 1964, Gallimard, OC III, coll. « La Pléiade », p. 635.

³ ROUSSEAU, J.-J., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, (1755), Paris, Garnier Flammarion, 1971, (nous soulignons), p.171.

⁴ DELRUELLE, E., *Métamorphoses du sujet*, Bruxelles, Ed. De Boeck Université, 2004, p. 208.

⁵ *Les Confessions II, op. cit.*, Liv. VII, p. 89.

nous, et pour longtemps, tout commerce avec Jean-Jacques Rousseau que nous avons jugé et condamné sans circonstances atténuantes à plus de deux siècles de distance. D'apprendre, de surcroît, qu'il avait écrit un livre traitant d'éducation relevait tout simplement de l'inconcevable.

Mais contre toute attente, notre recherche de Master nous ramena à Jean-Jacques et, sans lui trouver beaucoup d'excuses, nous fit découvrir quelqu'un d'autre.

« Si je disais mes raisons, j'en dirais trop. Puisqu'elles ont pu me séduire, elles en séduiraient bien d'autres : je ne veux pas exposer les jeunes gens qui pourraient me lire à se laisser abuser par la même erreur. Je me contenterai de dire qu'elle fut telle, qu'en livrant mes enfants à l'éducation publique, faute de pouvoir les élever moi-même, [...] je crus faire un acte de citoyen et de père ; je me regardai comme un membre de la république de Platon. Plus d'une fois, depuis lors, les regrets de mon cœur m'ont appris que je m'étais trompé ; mais, loin que ma raison m'ait donné le même avertissement, j'ai souvent béni le ciel de les avoir garantis par là du sort de leur père, et de celui qui les menaçait quand j'aurai été forcé de les abandonner¹ ».

C'est Voltaire qui se chargea bien, en son temps et incognito dans un pamphlet ignominieux : *Sentiment des citoyens* (1764), de lui faire sentir son infamie et le poids de la honte. Le dénonçant comme *fou* jusqu'à la *démence*, *blasphémateur* et *impie*, *indécent*, *criminel* et *débauché*, il le décrit tout juste bon pour la corde : « si on châtie légèrement un romancier impie, on punit capitalement un vil séditieux² ». Et Rousseau pour sa part garda le doute et le remords toute sa vie.

I.1.4 L'essentiel

Ces quelques rappels ne sont pas tout à fait indifférents à notre propos car il y a de l'intérêt à saisir l'*Emile* dans ce qu'il peut représenter de viscéral pour son auteur et qu'une lecture hors contexte de l'ouvrage n'en amoindrit ni les enjeux ni la portée. On peut également remarquer qu'on trouve dans l'*Emile* des partis pris engagés et très personnels de l'auteur qu'il creusera ou forgera grâce à l'écriture et qu'il n'abandonnera jamais au prétexte de faire de la littérature. A ce sujet, nous relèverons :

¹ ROUSSEAU, J.-J., *Les Confessions I*, (1765-1767, publi. posthume 1782), Paris, GF Flammarion, 1968, Livre VIII, p. 105.

² VOLTAIRE, *Sentiment des citoyens*, (1764), Paris, Honoré Champion Editeur, 1997.

- Son souci d'indépendance morale et financière : le choix de garder l'activité de copiste de musique par exemple, quels que soient sa situation et l'état de ses ressources ;
- De n'écrire que ce qu'il pense sincèrement : s'agissant des mœurs et de la société, de Dieu et de la religion, de l'éducation, du gouvernement, de l'amour et de la vertu ou de soi-même : « Je jetai mes livres dans le public avec la certitude d'avoir parlé pour le bien commun, sans aucun souci du reste¹ ». Consacrer sa vie à la vérité : *Vitam vero impendere* est sa devise ;
- De se conformer, jusque dans sa façon de vivre, aux principes qu'il juge les plus dignes : l'indépendance, la pauvreté et la vérité, tels qu'il les a formulés dès son *Premier discours* ;
- De négliger les opinions et les jugements d'autrui quitte à en payer le prix ;
- De tirer des leçons de ses expériences éducatives ; on songe alors au temps où il fut précepteur des enfants de M. de Mably (1740) puis chez les Dupin (1745) et qu'il s'essaya à conduire sa méthode. L'épreuve confine à l'échec, mais il écrit un projet et un *Mémoire pour l'éducation de M^r de Sainte Marie*, prélude à *Emile*.

L'*Emile ou de l'éducation* (1762) est, aux dires de Rousseau, l'ouvrage qui lui coûta vingt ans de méditation et trois ans de travail. « On croira moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation² », cependant il nous apparaît que, loin d'être une fiction, l'*Emile* traduit la somme des expériences personnelles, des positions, idées, pensées et sentiments d'un auteur qui ne cesse de surgir à tout instant dans l'ouvrage. On serait tenté de dire qu'*Emile* doit, tout à la fois :

- Réparer la défaillance d'un père ;
- Théoriser l'expérience d'un précepteur ;
- Traduire la perception d'un visionnaire ;
- Retranscrire sa conviction en concepts rationnels et philosophiques ;
- Exhiber le style d'un écrivain ;
- Répondre à l'exigence de vérité d'un homme.

¹ *Les Confessions II*, Livre IX, *op. cit.*, p. 157.

² *Emile*, « Préface », p. 32.

A ce compte, il n'est pas surprenant qu'on y trouve du génie et des failles. Et si Rousseau fut visionnaire, c'est qu'il préfigure dans *Emile* tout ce qui agitera le champ de l'éducation sans interruption jusqu'à nos jours. Chaque pédagogue y trouve l'inspiration de sa méthode, chaque génération y cherche des solutions, chacun essaie de le faire parler à l'aune de ce qu'il veut entendre ou bien tente de le faire taire en le discréditant ; il se prête à incarner les valeurs aussi bien que les maux de la postérité.

I.1.5 Un destin

Car il est remarquable en effet qu'il n'y ait dans le livre *Emile ou de l'éducation* rien que Rousseau n'ait déjà dit avant et ailleurs.

« *La Nouvelle Héloïse* parut encore avec la même facilité, j'ose dire avec le même applaudissement, et ce qui me semble presque incroyable, la profession de foi de cette même Héloïse mourante est exactement la même que celle du Vicaire savoyard. Tout ce qu'il y a de hardi dans le *Contrat social* était auparavant dans le *Discours sur l'inégalité* ; tout ce qu'il y a de hardi dans l'*Emile* était auparavant dans la *Julie*. Or, ces choses hardies n'excitèrent aucune rumeur contre les deux premiers ouvrages ; donc ce ne furent pas elles qui l'excitèrent contre les derniers¹ ».

Cependant, *Emile* est condamné par le Parlement de Paris à être lacéré et brûlé tandis que « Le nommé J.-J. Rousseau... sera pris et appréhendé au corps, et amené ès prisons de la Conciergerie de Paris » ; il s'enfuira pourtant in extremis pour se réfugier en premier lieu en Suisse. Dans le même temps, le *Contrat social* est interdit en France et brûlé à Genève avec *Emile* et les deux ouvrages sont jugés par le Petit Conseil « comme téméraires, scandaleux, impies, tendant à détruire la religion chrétienne et tous les gouvernements ».

Plus qu'un terrible coup porté à l'auteur qui tenait *Emile* pour son « plus digne et son meilleur livre », c'est un bannissement dont il ne se remit jamais, qu'on ignore souvent et dont on s'étonne encore.

¹ *Les Confessions II*, Liv. IX, p. 161.

I.2 LA REVOLUTION EDUCATIVE DE ROUSSEAU

I.2.1 Regarder là

Sans plus d'embarras Rousseau va droit au but : « Je remarquerai seulement que, depuis des temps infinis, il n'y a qu'un cri contre la pratique établie, sans que personne s'avise d'en proposer une meilleure¹ ». Il sera donc l'homme qui suggère de nouvelles propositions et les fait advenir. Observant « qu'on ne connaît point l'enfance » et qu'à « chercher toujours l'homme dans l'enfant » on le rate, il propose de commencer par l'étudier car très assurément on ne le connaît point. Le diagnostic est sévère et le jugement sans concession.

Le ton assuré de Rousseau n'est pourtant pas celui de qui « croit être plus sage que tout le monde », parce qu'il ne cherche pas tant à « en imposer au lecteur » qu'à lui « dire exactement ce qui se passe dans mon esprit ». C'est chez lui un credo indéfectible : *Vitam vero impendere*. Voilà en tout cas le projet d'un « visionnaire sur l'éducation » qui, « hors d'état de remplir la tâche la plus utile », s'efforcera de la dire selon ce qu'il voit de ses propres yeux et conformément à ce qu'il imagine avec ses idées propres ; ce dont il ne se départira jamais tout le long de l'ouvrage.

Commençant par indiquer que le regard ne porte pas au bon endroit – visant trop loin l'homme à venir – Rousseau ramène à se focaliser sur ce qui est sous nos yeux, l'élève et l'enfant à portée de vue et de voix et que, pour autant selon lui, on n'entend ni ne voit.

On remarquera aussi l'autre obsession de Rousseau qui ne cesse de décrier une éducation qui projette un devenir où l'on n'est jamais assuré de pouvoir vivre.

« La prévoyance ! la prévoyance qui nous porte sans cesse au-delà de nous, et souvent nous place où nous n'arriverons point, voilà la véritable source de toutes nos misères. Quelle manie a un être aussi passager que l'homme de regarder toujours au loin dans un avenir qui vient si rarement, et de négliger le présent dont il est sûr !² ».

Réflexion qui va de pair avec celle qui lui fait préférer les leçons de la nature plutôt que celle du latin ou de la rhétorique et s'il retient malgré tout l'histoire, c'est parce qu'elle donne nombre d'exemples à méditer pour mesurer l'action à conduire chaque jour.

¹ *Emile*, « Préface », p. 32.

² *Emile*, Livre II, p. 97.

En parcourant *l'Emile ou de l'éducation*, nous pourrions ainsi collecter toutes les pensées et suggestions de Rousseau et voir qu'elles trouvent leur équivalence dans les termes qu'utilise la didactique des langues aujourd'hui. D'une certaine façon, nous avançons l'idée que les grandes innovations ou révolutions de Rousseau en matière d'enseignement-apprentissage peuvent aisément se traduire en langage contemporain et qu'Emile lui-même augure de l'apprenant comme un "protoapprenant" ou son archétype. Qu'il serait ainsi possible de repérer le meilleur modèle de l'enseignement-apprentissage actuel et notamment de la didactique des langues chez Rousseau et tenter de voir jusqu'où l'on peut pousser cette filiation dont la didactique pourtant ne se réclame pas. Nous poursuivrons néanmoins cette hypothèse et ainsi nous autoriserons-nous à relever :

- ***Les 1^{ère} et 2^e révolutions éducatives de Rousseau***

Transposables en :

- *L'élève au centre de l'apprentissage* : tout le système éducatif doit tourner autour de l'élève, c'est-à-dire passer d'une pédagogie centrée sur les contenus à une pédagogie centrée sur un apprenant – position même d'Emile dans l'ouvrage ;
- *Apprendre pour maintenant* : parce que c'est dans ce temps-ci que vit l'apprenant et son apprentissage doit répondre aux besoins qu'il éprouve aujourd'hui – obsession rousseauiste récurrente.

I.2.2 Viser l'utile

Tout comme on aura renoncé à spéculer sur un avenir aussi incertain qu'imprévisible et sur ce qu'il conviendrait de savoir à un âge qu'on n'a pas, il conviendra d'abandonner les enseignements superflus ou désuets (latin-grec, rhétorique, logique et philosophie scolastique par exemple) afin de revenir à ce qui est éminemment pratique et utile pour vivre aux temps présents :

« Je me souviens d'avoir vu quelque part une géographie qui commençait ainsi : *Qu'est-ce que le monde ? C'est un globe en carton*. Telle est précisément la géographie des enfants. Je pose en fait qu'après deux ans de sphère et de

cosmographie, il n'y a pas un seul enfant de dix ans qui, sur les règles qu'on lui a données, sût se conduire de Paris à Saint Denis¹ ».

Sur cette observation, et bien d'autres du même cru, Rousseau d'en conclure que la plupart des signes et des représentations dont on use n'ont aucun sens pour un jeune esprit parce qu'il n'en voit aucune utilité et ne peut s'en servir. « Des mots, encore des mots, et toujours des mots » (*id.*, p. 134). Qu'on n'enseigne pas ce qui serait véritablement utile « parce que ce seraient des sciences de choses » et Rousseau, qui ne parle « ni en savant ni en philosophe, mais en homme simple, ami de la vérité », affirme que les sciences qu'on invoque avec assurance parce qu'on en connaît les termes sont « si loin de l'homme, et surtout de l'enfant, que c'est une merveille si rien de tout cela lui peut être utile une seule fois en sa vie » (*ibid.*). En un mot, du concret, du pratique et de l'utile.

De même que : *A quoi cela est-il bon ?*² borne les limites de l'apprentissage d'Emile, Rousseau avertit que « Celui à qui, pour sa plus importante leçon, l'on apprend à ne vouloir rien savoir que d'utile, interroge comme Socrate ; il ne fait pas une question sans s'en rendre à lui-même la raison qu'il sait qu'on lui va demander avant que de la résoudre » (*id.*). Il devra donc s'arrêter sur le bien fondé de sa requête avant qu'on lui réponde : *En quoi ce que vous me demandez est-il utile à savoir ?* (*ibid.*).

C'est entendre ce que recommandait déjà Montaigne dans le chapitre « De l'institution des enfans » des *Essais* :

« Si nous savions restreindre les appartenances de notre vie à leurs justes et naturelles limites, nous trouverions que la meilleure part des sciences qui sont en notre usage est hors de notre usage ; et en celles mêmes qui le sont, qu'il y a des étendues et enfonçures très inutiles, que nous ferions mieux de les laisser là, et, suivant l'institution de Socrate, borner le cours de notre étude en icelles, où faut l'utilité³ ».

La méthode s'en réfère à celle de Socrate – maître en l'art de la maïeutique ou de l'accouchement des esprits (du grec *maieutikê* : accouchement) –, à l'exemple de sa mère sage-femme qui assistait celui des corps. Par le jeu habile de son questionnement, Socrate, mis en scène par Platon, montre à son interlocuteur qu'en fait, de ce qu'il prétend savoir : il n'en sait rien. Ou bien que, de ce qu'il pense ignorer : il en sait quelque chose. Cependant,

¹ *Emile*, Livre II, (souligné dans le texte), p. 135.

² *Emile*, Livre III, (souligné dans le texte), p. 230-231.

³ MONTAIGNE, M., *Essais*, Livre 1, (1580), chap. XXVI, Paris, GF-Flammarion, 1969, p. 207.

qu'il est préférable de limiter l'enquête à ce qu'il est important de savoir et Montaigne, pour illustration, reprend ce qu'écrivait Anaximène à son disciple Pythagore : « De quel sens puis-je m'amuser au secret des étoiles, ayant la mort ou la servitude toujours présente aux yeux ? » (*id.*, p. 207).

Rousseau lui ne cesse de réclamer : « Les choses ! les choses ! » parce qu'il n'aime pas les explications en discours et dans sa fougue il dira même : « Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas¹ » – ce qui est vrai pour servir sa méthode mais faux pour lui-même qui fut un lecteur insatiable et un autodidacte acharné toute sa vie – il en appelle néanmoins aux choses dans ce qu'elles offrent d'utile pour chaque âge de la vie.

Leçon entendue au XVIII^e siècle dont l'application ne sera effective qu'à partir du XX^e siècle puisque « avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches² ». S'agissant “de mots” quand on parle de langue, ceux-ci lestés du poids d'un acte deviennent des « actes de parole » qui s'actualisent « dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (*id.*, p. 15). Avec de tels moyens, l'apprenant peut viser à l'utile selon ses besoins – la langue des affaires ou du commerce, du tourisme, des médias ou des échanges internationaux, du droit, de la recherche ou d'autres domaines –, en fonction des objectifs qu'il s'est fixés.

- ***Les 3^e et 4^e révolutions introduites par Rousseau***

Transposables en :

- *Privilégier l'utile* : c'est-à-dire les connaissances et les apprentissages dont les apprenants ont besoin dans l'immédiat ou dans un avenir proche – situation d'apprentissage toujours préférée par Rousseau pour Emile ;
- *Agir* : plus que lire, écrire, penser ou méditer, renvoie à la formule *je hais les livres* qui suppose une meilleure leçon de l'expérience – Emile apprendra en se confrontant aux êtres et aux choses ;

¹ *Emile*, Livre III, p. 238.

² *Cadre européen commun de référence pour les langues*, op. cit., p. 15, noté ensuite *CECR* ou *Cadre*.

- *S'engager dans l'action* ou *avoir des tâches à conduire* : ce qui décline les modes de *l'agir* – l'expérience pratique précède pour Emile la connaissance théorique.

I.2.3 Comment apprendre ?

Reprenons alors la très célèbre leçon d'astronomie de Jean-Jacques Rousseau. Apprendre par soi-même et mener des tâches sont les déclinaisons du mode de l'agir. Rousseau leur donne le pas sur la connaissance théorique ; c'est en ressentant la nécessité (ou le besoin) de savoir qu'Emile consentira à apprendre, et Rousseau d'en faire la brillante démonstration avec une aventure pédagogique conduite dans la forêt de Montmorency que nous résumons rapidement.

Alors que dans la classe le maître commence sa leçon sur la science de l'orientation et de tous les bénéfices qu'on en a, son jeune élève l'interrompt : *A quoi sert cela ?* selon la règle de l'utilité qui préside à leurs études. Pris de court, le gouverneur abandonne la partie et improvise une promenade où l'on observe incidemment : « qu'hier au soir le soleil s'est couché là, et qu'il s'est levé là ce matin. Comment cela peut-il se faire ?¹ » ce qui donne « quelques jours d'inquiétude » à notre Emile, et le maître à part soi de songer à une autre « stratégie » dont l'objectif sera de se perdre lors d'une prochaine promenade... ce que l'on fit. Mort de faim et de soif, rompu de fatigue, Emile tombe en pleurs tandis que son gouverneur s'inquiète : « Mon cher Emile, comment ferons-nous pour nous sortir d'ici ? » (*ibid.*, p. 233), et suggère : « Voyons votre montre ; quelle heure est-il ? Il est midi [...] midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt » et, de remarques en déductions, la leçon progresse pour finir dans le cri de joie d'Emile : « Oh ! voilà le sud ! voilà le sud ! sûrement Montmorency est de ce côté. [...] Allons déjeuner, allons dîner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose » (*ibid.*, p. 235).

Pour rendre l'élève attentif et stimuler sa curiosité, il ne faut pas se presser de lui répondre : « Qu'il ne sache rien parce que vous lui avez dit mais parce qu'il l'a compris lui-même » (*ibid.*, p. 215) puisque c'est par son propre effort qu'il stimule sa raison et ne se contente pas d'acquiescer à celle de l'autorité.

¹ *Emile*, Livre III, p. 217.

- ***Les 5^e et 6^e révolutions de Rousseau***

Traduisibles dans un modèle d'apprentissage qui passe par :

- *Apprendre à apprendre* : « c'est s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre des décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation, et la gestion d'un programme d'apprentissage¹ » – pour Emile ce sera en progressant de questionnements en déductions afin de déterminer sa propre ligne de conduite ;
- *Faire soi-même* : concernant « la compétence méthodologique (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage)... un tel apprentissage fait appel... aux travaux pratiques qui permettent d'apprendre en faisant » (*id.*) – l'apprentissage d'Emile se fera essentiellement dans l'expérience d'une situation.

Certes, le modèle a évolué mais on reconnaît encore les mêmes principes qui valent toujours dans les propositions d'enseignement-apprentissage et les définitions que donne le *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde* par exemple.

I.2.4 Du savoir faire

Il s'agit donc d'observer attentivement Emile pour savoir distinguer entre ses fantaisies et ses besoins et de ne lui enseigner que ce qu'il y a d'utile en fonction de son âge. La méthode suit cette logique et chaque fois repose cette même question : qu'est-ce qui sera le plus utile de savoir et d'apprendre à tel âge ?

Il apparaît clairement que Rousseau rompt radicalement avec les méthodes de son temps et condamne sans équivoque « ces risibles établissements que l'on appelle collèges » (Liv. I, p. 38) tout en n'étant pas plus amène à l'égard du précepteur qui « songe à son intérêt plus qu'à celui de son disciple » (Liv. II, p. 208) car ce qu'il enseigne doit être plus

¹ « Apprendre à apprendre » *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, dir. J.-P. Cuq, Paris, CLE International, SEJER., 2003.

visible qu'utile, étant entendu qu'on le paye pour cela. Fidèle à son credo, Jean-Jacques dit la vérité telle qu'il la pense.

Egal à lui-même, il s'avise alors qu'Emile n'est pas pauvre puisqu'il l'a imaginé riche, et quoique orphelin, il peut avoir de l'héritage. Or les temps changent, la roue de fortune tourne et les états et les rangs se bouleversent. Par ailleurs, chacun dans la société doit payer par son travail le prix de son entretien. Emile apprendra donc un métier parce qu'il doit savoir vivre sans s'avilir quel que soit son état. « L'artisan ne dépend que de son travail ; il est libre » (Liv. III, p. 253), Emile sera menuisier.

« Il est prêt à tout : il sait déjà manier la bêche et la houe ; il sait se servir du tour, du marteau, du rabot, de la lime ; les outils de tous les métiers lui sont déjà familiers. Il ne s'agit plus que d'acquérir de quelqu'un de ces outils un usage assez prompt, assez facile, pour égaler en diligence les bons ouvriers qui s'en servent [...] Pour savoir travailler en maître il ne lui manque que l'habitude, et l'habitude ne se gagne qu'avec le temps¹ ».

En apprenant un métier, Emile intègre plusieurs niveaux d'apprentissage ; il maîtrise un savoir et des savoir-faire qui lui assurent une indépendance économique et peuvent garantir aussi une indépendance morale. Il côtoie par ailleurs la réalité du monde social avec ses règles et ses lois ; il devient autonome et citoyen.

Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (noté ensuite *CECR* ou *Cadre* ou bien *Cadre de référence*), les habiletés et savoir-faire du *sujet apprenant ou communiquant* (*CECR*, 2.1.1, p.16) sont fidèles au modèle de Rousseau : l'apprentissage se fait par manipulation et répétition d'une habitude pour renforcer l'assimilation et fixer la maîtrise.

En choisissant l'exemple de l'apprentissage de la conduite automobile pour illustrer les différentes étapes de la maîtrise d'une langue, on comprend qu'avec la fragmentation, la succession, l'exercice et la répétition, il ne s'agit plus qu' « un enchaînement quasi automatique de procédures² ». Des opérations à l'origine décomposées sont associées avec un certain nombre de savoirs puis oubliées lorsque l'on « sait conduire ». Ceci renvoie à un modèle d'apprentissage sur lequel nous nous attarderons dans la suite de notre étude (II.5 et 6) et touche à une conception du langage et de la langue que nous étudierons en détail

¹ *Emile*, Livre III, p. 259.

² *CECR*, *op. cit.*, p. 16.

dans notre Partie II, de même que nous reprendrons la question du *sujet apprenant* dans notre Partie III.

- ***Les 7^e et 8^e révolutions éducatives de Rousseau***

Equivalentes aux :

- *Savoir-faire* : « appelé encore savoir procédural est la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle forme de la langue-cible¹ » afin que l'apprenant maîtrise de mieux en mieux *ses actes de parole* – la maîtrise d'une action comme du geste assure l'indépendance économique d'Emile ;
- *L'autonomie* ou *l'indépendance* : se gagne grâce à la maîtrise précédente – cette autonomie d'Emile n'est pas suffisante pour Rousseau qui veut, en plus, lui faire gagner la liberté de penser par soi-même et une totale indépendance morale.

I.2.5 Et savoir-être

Si l'on suit Rousseau, l'étape nécessaire du savoir-faire n'est pas suffisante car nous dit-il :

« Si jusqu'ici je me suis fait entendre, on doit concevoir comment avec l'habitude de l'exercice du corps et le travail des mains, je donne insensiblement à mon élève le goût de la réflexion et de la méditation [...] Il faut qu'il travaille en paysan et qu'il pense en philosophe² ».

On avait cru jusque là que l'objectif de Rousseau était résolument pratique, utile et applicable immédiatement ; qu'il s'agissait finalement de remettre l'éducation sur ses pieds parce qu'elle s'était égarée dans les nuées. Serait-ce alors une de ses contradictions qu'on lui reproche souvent et dont il use sans vraiment se contredire ? Ou bien n'est-ce pas simplement vouloir glisser du registre concret à celui de l'abstrait tout en gardant les mêmes principes : ceux qui concourent à l'indépendance morale et à la liberté. Car le gouverneur, en s'associant à Emile dans leur apprentissage commun de la menuiserie,

¹ « Savoir-faire », *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

² *Emile*, Livre III, p. 263.

déclare en effet : « Nous ne sommes pas apprentis ouvriers, *nous sommes apprentis hommes* ; et l'apprentissage de ce dernier métier est plus pénible et plus long que l'autre¹ ».

Ce qui importe ce n'est pas tant de dénoncer l'iniquité éducative d'une époque – ce que Montaigne avait déjà fait un siècle avant lui et dont on lit aisément l'emprunt chez Rousseau –, que de proposer un système évolutif qui va essayer d'embrasser vingt-cinq ans de formation tout en gardant les mêmes fondations, la même intention fondamentale :

« Il me suffit qu'il sache trouver l'*à quoi bon* sur tout ce qu'il fait, et le *pourquoi* sur tout ce qu'il croit. Car encore une fois, mon objet n'est point de lui donner de la science, mais de lui apprendre à l'acquérir au besoin, de la lui faire estimer pour ce qu'elle vaut, et de lui faire aimer la vérité par-dessus tout² ».

Ainsi ne pas s'en tenir seulement à : A quoi ça sert ? mais aussi : Qu'est-ce que cela veut dire ? ne pas retenir « le faire » en oubliant « le sens ». A bien examiner l'*Emile*, on progresse du bon sens aux vérités sensibles puis, à celles du jugement et des idées qu'on se forge pour être capable d'en examiner d'autres qui peuvent dépasser l'entendement mais dont on peut reconnaître néanmoins le bien-fondé.

- ***La 9^e révolution éducative de Rousseau***

Non reprise dans le vocabulaire de la didactique des langues étrangères (notée aussi DLE) :

- *L'état d'homme* : n'est pas un objectif retenu comme tel par l'enseignement-apprentissage d'aujourd'hui. On peut soit le considérer comme oublié, superflu, négligeable et encore inopportun, soit envisager que le « savoir-être » le remplace ;
- *Le savoir-être* : « Cette vieille lexie a trouvé une nouvelle vigueur avec la combinaison de l'approche communicative et des préoccupations interculturelles. L'apprenant est invité à se situer dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. L'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité personnelle est soulignée, l'apprenant n'ayant pas à se muer en réplique d'un locuteur natif. *On aurait intérêt à*

¹ *Emile*, Livre III, (nous soulignons), p. 261.

² *Emile*, Livre III, (souligné dans le texte), p. 270.

remplacer “savoir-être” par “savoir se comporter”¹ », aux antipodes des leçons d’Emile.

I.2.6 Conclusion sur la révolution de Rousseau

Nous avançons ainsi qu’il est possible de faire un saut de deux siècles et demi afin d’établir un parallèle entre ce que suggère Rousseau dans l’*Emile* avec les programmes d’enseignement apprentissage aujourd’hui, notamment en didactique, et plus particulièrement selon les orientations du *Cadre européen commun de références pour les langues*.

Ainsi lit-on que le *Cadre* privilégie une perspective « de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] Il y a “tâche” dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé² ». Les compétences regroupent quant à elles « l’ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d’agir » (*id.*), autrement dit : des savoirs (empiriques et académiques), des savoir-faire, des savoir-apprendre et savoir-être. Par ailleurs, le *Cadre* souligne que la compétence à communiquer langagière (*CECR*, 2.1.2, p. 17) de tout acteur social est faite de plusieurs *composantes* : linguistique, sociolinguistique et pragmatique, chacune constituée notamment de savoirs, d’habiletés et de savoir-faire spontanément acquises avec la langue première ou maternelle puis oubliées. En situation d’apprentissage, ces composantes intégrées – souvent insues et variables selon les contextes culturels et les modes d’apprentissage – deviennent des *compétences* à (re)découvrir, actualiser ou conscientiser. Ainsi, les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique seront-elles nécessaires à l’apprenant pour qu’il soit capable d’agir en langue étrangère et « simultanément, [capable de] développer ou transformer ses représentations internes, ses mécanismes et capacités » (*CECR*, 2.1.2, p. 18).

Dans un premier temps, on peut constater que la traduction d’un auteur du XVIII^e siècle dans les termes qu’utilise la DLE aux XX^e et XXI^e siècle est réalisable sans être

¹« Savoir-être », *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, (nous soulignons), *op. cit.*

² *CECR*, 2.1, *op. cit.*, p. 15.

anachronique tout en restant fidèle à la lettre de Rousseau, ce qui donne une assez bonne crédibilité au risque d'un tel saut. Néanmoins, dans un second temps, on s'aperçoit aussi que partant d'un dispositif d'enseignement-apprentissage qui se définit quasi dans les mêmes termes, Rousseau et l'Approche Communicative (terminologie générale qui désigne le changement d'orientation en didactique des langues étrangères des années 1970-80, modèle repris, enrichi et décliné jusqu'à aujourd'hui) ne parle pas exactement de la même chose. D'une autre façon, nous dirions que Rousseau offre des perspectives de révolutions éducatives qui sont reprises pratiquement à l'identique mais cependant profondément transformées. Or, il ne s'agit pas d'une évolution sémantique de la langue française entre le XVIII^e siècle et les XX^e-XXI^e siècles mais d'autre chose, ce que nous essaierons d'identifier, soit : à quelles conditions une même lecture peut changer radicalement d'interprétation ?

Par ailleurs, le programme de Rousseau s'est vu étudié, appliqué, repris, traduit, commenté ou aménagé sur nombre de ses propositions sans interruption depuis 1762, ce qui, pour le moins, reste un "phénomène" déroutant. C'est dire aussi qu'il n'a pas cessé de parler à tous ceux qui se sont attachés à la difficile question de l'éducation et aux conditions de possibilité d'un enseignement comme d'un apprentissage, ce qu'interpelle *Emile*. Pourtant, si la lettre reste parfaitement lisible, le fond s'est effacé et abîmé dans les moyens et les méthodes qui s'en sont inspirés. N'est-il pas étonnant qu'on ne puisse trouver l'équivalent du *métier d'homme* que visait essentiellement Rousseau ? Comme si ce projet était dépassé ou obsolète, ou bien trop ambitieux, déplacé voire dangereux. Question portée disparue ou impossible à poser aujourd'hui, sauf par quelques philosophes audacieux que l'on n'entend guère dans le champ de la didactique. Pourtant :

- Qu'en est-il de ce qui fait et distingue un homme ?
- A négliger cette question, à quoi s'expose-t-on ?
- Quels sont les avantages des didactiques d'enseignement-apprentissage efficaces et notamment ceux de la DLE en Europe ?

C'est sur cette interrogation que nous poursuivrons notre recherche.

I.3 EMILE PARADIGME « CENTRE DE L'APPRENTISSAGE »

I.3.1 Le Projet de Rousseau

Nous avons considéré les avancées de Rousseau comme une véritable “Révolution éducative” faite de plusieurs révolutions procédurales avec ce qu’elles annoncent du changement de point de vue et de la représentation.

En se projetant dans l’espace hors du champ terrestre, Copernic conclut que ce n’est pas le Soleil qui se déplace dans le ciel mais la Terre qui tourne autour du Soleil. C’est plus qu’une découverte : un bouleversement de l’ordre du monde. A sa façon, Rousseau bouscule toute la conception de l’éducation qui ne tourne plus autour des savoirs à transmettre mais autour de l’élève qu’il met « au centre de l’apprentissage » sans maître ni médiateur, inaugurant ainsi le nouveau paradigme de l’enseignement-apprentissage et inventant en même temps avec Emile le parangon des apprenants d’aujourd’hui.

Cependant, l’entreprise de Jean-Jacques est de plus grande envergure puisqu’il ne s’agit pas uniquement de bousculer les méthodes, de changer les matières et les places de chacun mais, de parcourir toute la trajectoire d’une éducation. Rousseau pense en effet que pour s’assurer quelque succès, il est préférable de saisir l’enfant au berceau « emparez-vous de lui, et ne le quittez plus qu’il ne soit homme » (Liv. I, p. 51) et de le sortir des champs d’attraction que sont ceux de la famille, de l’école et de la société, ce qu’on lui reprochera assez. Néanmoins et à y regarder de plus près, cette extraction ou mise en orbite souvent discréditée pour réfuter tout ou partie de son système a le grand avantage de ménager la distance nécessaire à l’étude et à l’observation, ce qui prévaut dans toute recherche : « Il faut donc généraliser nos vues, et considérer dans notre élève l’homme abstrait » (Liv. I, p. 42) qui explique le paradoxe déroutant : « J’ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire [...] Cette méthode me paraît utile pour empêcher un auteur qui se défie de lui de s’égarer dans des visions » (Liv. I, p. 54).

De même que l’entrée de Rousseau en littérature commence par une méprise inaugurale connue comme “l’épisode de Vincennes” (1750) où – dans le bouleversement d’une illumination soudaine se dévoile à ses yeux ce qui deviendra la substance de sa philosophie et de sa vie personnelle –, il transcrit sur le lieu même la *Prosopopée de*

Fabricius ou l'ébauche de son Premier *Discours sur les sciences et les arts* : « Voilà comment lorsque j'y pensais le moins, je devins auteur presque malgré moi¹ ».

L'essentiel de son écriture se fonde sur cette inspiration et sa carrière se poursuit dans le malentendu : « J'ai reçu, Monsieur, votre nouveau livre contre le genre humain » (Voltaire, *op. cit.*), qui ne le quittera pas de toute sa vie. *Emile* déclenche la fureur à Paris et on le jette au feu à Genève... mais, outre qu'il est *plus* qu'un traité d'éducation, n'est-il pas aussi un roman d'aventures (celles d'*Emile*), une occasion pour le révolté Jean-Jacques de dénoncer l'injustice, un défi pour le philosophe Rousseau d'éprouver sa pensée ? Toutes postures qu'un auteur inclassable abandonne volontiers lorsqu'il écoute et son cœur et son âme et qu'il poursuit sa marche méditative, emporté soudainement par un élan lyrique ou absorbé dans une presque absence (*Les rêveries*).

Emile s'écrit à la troisième comme à la première personne dans une langue sans ride, arrivée de très loin, que l'on entend encore. On l'écoute comme une musique que l'on suit aisément dans les tableaux changeants de ses motifs jusque dans ses échappées métaphysiques. La sagacité de ses phrases ramasse l'idée dans une fulgurance qui stupéfie et l'on reste ou enchanté de l'harmonie ou bien saisi de la justesse de « son beau style ».

Si *Emile* est souvent « folâtre », l'écriture lui rend bien son humeur. Et, même si l'auteur trébuche par excès, il a le grand mérite de « vivre » dans tous ses états, ce qui lui donne la saveur peu commune d'un « vivant » que l'on retrouve à chacune de ses œuvres et le distingue dans ce qu'il donne d'immédiatement sensible et de reconnaissable : la passion d'être un Homme.

I.3.2 Un seul élève pour un seul maître

Si Rousseau *se donne un élève imaginaire* pour que l'entreprise donne ses meilleurs fruits, il le préfère orphelin afin de le soustraire à « l'aveugle tendresse des mères² » – même si « la sollicitude maternelle ne se supplée point » (Liv. I, p. 46) – et de le garantir de « l'ambition, l'avarice, la tyrannie, la fausse prévoyance, la négligence et la dure insensibilité des pères » (*ibid.*, note, p. 36).

Il l'éloigne encore de *ces risibles établissements que l'on appelle collèges*, lui épargne un précepteur qui *songe plus à son intérêt qu'à celui de son disciple* et se propose

¹ ROUSSEAU, J.-J., *Lettre à Monsieur de Malesherbes* (du 12 janvier 1762), Paris, 1967, Seuil, OC I, p. 62.

² *Emile*, Livre I, Note, p. 36.

d'être gouverneur et non précepteur « parce qu'il s'agit moins d'instruire que de conduire » (Liv. I, p. 55). Éliminant tout ce qui risque de gêner l'ouvrage, Emile est saisi au berceau par un homme qui ne le quittera plus pendant vingt-cinq ans : « vous ne réussirez jamais sans cela » (Liv. I, p. 51).

Quelle éducation se montrerait plus étroite et exclusive que celle-ci ? Ne serait-ce pas le modèle absolu, parfait et jamais atteint de « l'élève au centre de l'apprentissage » seul objet de tous les soins d'un maître qui n'a d'yeux que pour lui ? On pourrait aisément s'engouffrer dans cette brèche, ce à quoi nous n'avons pas échappé dans notre première étude du dispositif rousseauiste en remarquant que : « si la trinité du gouverneur est hautement improbable [père-mère-précepteur] la consubstantialité de l'ami peut tout aussi inquiéter dans ce qu'elle suppose d'une relation vécue sur le mode fusionnel¹ » et de balayer sans plus d'embarras les précautions d'un Rousseau qui se donne un élève imaginaire parce qu'il voit loin. Et qui, pour éviter de *s'égarer dans ses visions*, s'astreint à vérifier sur son modèle ses nouvelles vues éducatives et la faisabilité de ses règles : « je les ai toutes appliquées à mon Emile ou à d'autres exemples, et j'ai fait voir dans des détails très étendus comment ce que j'établissais pouvait être pratiqué ; tel est du moins le plan que je me suis proposé de suivre » (Liv. I, p. 54).

L'*Emile* est un idéal chez Rousseau qui devient un idéal théorico-pratique, une hypothèse d'étude mise à l'épreuve qu'il appellera son « système » : construction de sa pensée qui certes va faire école pendant longtemps mais peut-être pas là où Rousseau voulait en faire la démonstration.

I.3.3 L'objet de tant de soins

Rien de tel que de dire : « enfant », pour qu'on se prenne à imaginer tous les soins qu'il faut porter à cet objet précieux. On remarque alors que la méthode rousseauiste est, à l'inverse et pour le moins, d'un genre plutôt spartiate au sens premier du terme : « au lieu de les coller sur des livres on commençait à leur apprendre à voler leur dîner » (Liv. II, p. 149), exercice que l'on rapporte pratiqué chez les Spartes.

¹ DAGUES, V., *De quoi avons-nous donc besoin ?*, op. cit., p. 20.

Point de maillot, de têtère, de roulettes et autre machinerie pour lui former le corps ou l'aider à marcher « comme si l'on n'avait vu quelqu'un qui, par négligence [...] ne sût pas marcher en étant grand ? » (Liv. II, p. 90). De l'eau froide pour le bain, du grand air par tous les temps, pas de lit *mollet*, de vêtements compliqués ni de nourriture raffinée ; une vie rustique qui rend solide : « à force de plonger leurs enfants dans la mollesse, elles [les mères] les préparent à la souffrance » (Liv. I, p. 49).

A rebours de toutes les précautions que l'on croit nécessaires à la conservation d'un être si fragile, Rousseau préfère l'entraîner aux risques de l'existence qu'il nomme les voies de la nature : « elle enduret leur tempérament par des épreuves de toutes espèces ; elle leur apprend de bonne heure ce que c'est que peine et douleur » (Liv. I, p. 49). Et, reprenant le modèle de Montaigne : « Ce n'est pas assez de luy roidir l'âme ; il lui faut aussi roidir les muscles¹ » en y ajoutant à l'occasion des exemples trouvés chez John Locke. Aussi, ne se privera-t-il pas d'exercer son élève à toutes sortes d'épreuves : à la peur de la nuit et la crainte de certains animaux, à celle des masques et des armes à feu, aux coutumes et aux lois étrangères parce qu' « avec une gradation lente et ménagée on rend l'homme et l'enfant intrépide à tout » (Liv. I, p. 72). Emile va donc courir, sauter et se faire souvent mal, pleurer, crier et appeler au secours, et pourra tout aussi bien taper du pied, se rebeller ou s'enfuir comme vouloir commander...

« La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune [...] Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une² ».

Finalement Rousseau « prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de faire tout en ne faisant rien » (Liv. II, p. 149). En résumé, ne point se mêler excessivement de ce que la vie enseigne très bien. Mais alors, pourquoi s'inquiéter d'une nouvelle méthode ?

¹ MONTAIGNE, M., *Essais*, Livre 1, chap. XXVI, *op. cit.*, p. 201.

² *Emile*, Livre I, p. 71.

I.3.4 Une démarche scientifique

Car comment nommer autrement que : démarche scientifique, la procédure qui consiste à isoler le spécimen d'un environnement jugé suspect ou nuisible à son plein développement ? Les unes l'étouffent (les mères), les autres le négligent ou le brisent (les pères) ou bien le pervertissent (les précepteurs). Plaçons donc l'exemplaire à l'abri des maux et des « vices » : dans le laboratoire naturel de la vie qui offre l'occasion de multiples expériences sans qu'il soit besoin d'en rajouter, et, observons.

Ce n'est pas là le moindre des défis de Rousseau. Car, si le "naturel" (parce qu'ordinaire) de la vie sociale et familiale se révèle finalement corrupteur et les lois de la Nature un modèle plus sûr d'apprentissage, la méthode rousseauiste est alors rigoureuse et conforme à la démarche scientifique : une hypothèse de travail – un spécimen – des expérimentations – des remarques et observations – une conclusion pour finir. Certes, le paradoxe est difficile à réduire : que signifie de kidnapper un enfant dès le berceau puis de l'élever hors de sa famille et loin de la société ? Mais, faut-il le répéter, c'est une hypothèse d'étude qui nous épargne une lecture psychologisante d'*Emile* sans nous dispenser de voir les ressorts qui sous-tendent la relation du maître avec l'élève.

Le second défi est de classer rapidement ce cas d'école dans le registre de l'imaginaire puisque Rousseau lui-même nous y autorise. Mais, ce serait passer outre, voire nier ou refuser ce qu'il essaie de nous dire *grâce* à cette fiction. D'ailleurs, nombreux sont ceux qui l'ont entendu pendant plus de deux siècles à travers leurs filtres afin de l'associer à leur propre projet. Qu'en est-il de ce que dit lui-même Rousseau ?

I.3.5 Le propos d'*Emile*

Loin d'être un « recueil de réflexions sans ordre et presque sans suite » (1^{ère} phrase de la Préface, p. 31), Rousseau suit scrupuleusement les avancées d'un petit d'homme et invente des situations d'apprentissage aux proportions de son âge, de sa maturité, de ses forces et de son entendement. Et s'il l'extrait du milieu où il vit d'ordinaire (famille, école, société), c'est pour dénoncer les abus et imaginer des remèdes. A l'occasion, il montre que la question de l'éducation n'intéresse pas uniquement l'école mais qu'elle interroge aussi les deux autres.

Nous pensons que la voix de Rousseau est toujours audible même si elle s'est voilée ; comme si elle tentait encore de nous dire quelque chose que nous n'entendons plus et qui pourtant clame sa véritable ambition. Car, ce n'est pas tant la place qu'occupe Emile (unique élève) ni les soins qu'on lui donne (ne rien faire) mais le lieu où l'on veut le conduire qui importe.

La première période de l'éducation d'Emile retracée dans les trois premiers livres de l'œuvre :

- Livre I : l'âge de l'*infans* (le nourrisson)
- Livre II : l'âge du *puer* (2 - 12 ans)
- Livre III : l'âge de la force (12 - 15 ans)

pourrait se résumer à des "mesures de précautions" destinées à assurer la suivante, essentielle, et que Rousseau appelle une « seconde naissance » :

- Livre IV : l'âge de raison et des passions (15 - 20 ans).

Parce que :

« C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé ; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et rien d'humain n'est étranger à lui. Jusqu'ici nos soins n'ont été que des jeux d'enfant ; ils ne prennent qu'à présent une véritable importance. Cette époque où finissent les éducations ordinaires est proprement celle où la nôtre doit commencer¹ ».

Cependant, les mesures de précautions accaparent toute l'attention et absorbent toute la lecture de l'*Emile* dans ce qu'elles offrent de brillamment démonstratif et même de spectaculaire qui masque le propos majeur que soutient l'auteur. Car, ce ne sont pas les conditions de possibilités de la méthode d'éducation qui sont les plus intéressantes (elles sont idéales) mais leur objectif. En définitive, les moyens mis en œuvre et la place centrale qu'occupe Emile, pour inédits qu'ils soient, servent une démonstration plus discrète qui vise le centre même d'Emile ou son être :

« Le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin, pour le faire, de mettre les bras d'un autre au bout des siens : d'où il suit que le premier des biens n'est pas l'autorité mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut et fait ce qu'il lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il s'agit de l'appliquer à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en découler² ».

¹ *Emile*, Livre IV, p. 274.

² *Emile*, Livre II, p. 99.

C'est dans cette stricte mesure que nous avançons l'idée que Rousseau est le véritable instigateur du « savoir-être » en tant que savoir qui fait advenir l'être de soi. D'une autre façon, nous dirions que le "pro-jet" de Rousseau ne s'inscrit pas dans une visée mais dans un retour à l'essentiel de soi comme "su-jet", d'où ensuite le possible :

- Livre V : l'âge de sagesse et du mariage (20 - 25 ans)

afin d'avoir le temps de chercher et de choisir le lieu de son à-venir.

I.4 LES "REFORMES" DE JEAN-JACQUES

I.4.1 L'expérience décisive

L'été 1749, alors qu'il marchait pour rendre visite à son ami Diderot emprisonné à Vincennes pour un délit de presse¹, Rousseau parcourt le *Mercure de France* et tombe sur la question de l'Académie de Dijon pour le prix de l'année suivante : *Si le progrès des sciences et des arts a contribué à corrompre ou à épurer les mœurs*. « A cet instant de cette lecture je vis un autre univers et je devins un autre homme² ».

Suit la description d'une expérience peu ordinaire qu'il consigna dans une lettre à M^r. de Malesherbes où l'on comprend qu'il perçut – comme une inspiration subite – « des foules d'idées vives » dans un état d'agitation extrême. Le plus étonnant, c'est l'ardeur indéfectible qui le porta à essayer de traduire cet événement :

« Tout ce que j'ai pu retenir de ces foules de grandes vérités qui dans un quart d'heure m'illuminèrent sous cet arbre, a été bien faiblement épars dans les trois principaux de mes écrits, savoir ce *Premier discours*, celui sur l'*Inégalité* et le *Traité de l'éducation*, lesquels trois ouvrages sont inséparables et forment ensemble un même tout³ ».

¹ DIDEROT, D., *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, (1749), essai qui fit scandale pour sa vision matérialiste et athée. Diderot sera emprisonné à Vincennes de juillet à novembre 1749.

² *Les Confessions II*, op. cit., Livre VIII, p. 99.

³ ROUSSEAU, J.-J., *Lettre à Monsieur de Malesherbes*, op. cit., p. 62.

Soit dix ans d'un travail acharné pour comprendre comment accorder son sentiment avec sa raison. Car, ce « heureux hasard » l'éclaire sur ce qu'il a à faire pour lui-même et à penser de ses semblables, toutes questions sur lesquelles « mon cœur était sans cesse en contradiction avec mon esprit » (*id.*). En un mot, Rousseau éprouve la plus grande difficulté à accorder ses sentiments avec une raison qui tente de justifier le bien fondé de ce qu'il ressent.

C'est précisément ce qu'on ne trouve pas facilement chez les commentateurs et spécialistes de Rousseau où, certes, il est bien question de « l'illumination de Vincennes » et même, partant de là, de la rédaction du *Premier discours*, mais l'événement retombe dans l'inventaire des anecdotes qui émaillèrent un destin pour le moins déroutant.

Néanmoins, c'est là que nous nous attarderons en considérant à la lettre ce qu'en dit celui qui affirme : « Voilà comment, lorsque j'y pensais le moins, je devins auteur presque malgré moi » que nous avons déjà cité (cf. I.2.1). Reprendre cette histoire inaugurale, c'est en quelque sorte retrouver l'expérience germinale qui obséda Rousseau toute sa vie durant, nous laissant deviner la difficile entreprise, et donne un ton si singulier à la lecture de son œuvre. Car, comment soutenir la primauté d'une certitude fondée sur une "vérité" surgie de l'extra-ordinaire au temps de l'intimité de Rousseau avec les Encyclopédistes et "les Lumières" de la raison ?

I.4.2 L'obsession

On comprend à la lecture des *Confessions* et des *Rêveries du promeneur solitaire* que Rousseau chercha toujours et dans « tous les temps » depuis sa fuite de Genève en 1728 (il a alors seize ans) « à connaître la nature et la destination de mon être¹ ». D'insouciance en errance et d'amours en emplois divers, il lut avec délice et avidité tous les philosophes anciens et les meilleurs penseurs modernes et finit par fréquenter les esprits renommés de la capitale tout en remarquant de ses contemporains :

« Voulant être plus savants que les autres, ils étudiaient l'univers pour savoir comment il était arrangé, comme ils auraient étudié quelque machine qu'ils auraient aperçue, par pure curiosité. Ils étudiaient la nature humaine pour en savoir

¹ ROUSSEAU, J.-J., *Les Rêveries du promeneur solitaire*, (1776-1778, publi. posthume 1782), Paris, GF-Flammarion, 1997, mise à jour 2006, p. 77.

parler savamment mais non pour se connaître ; ils travaillaient pour instruire les autres, mais non pour s'éclairer en dedans [...] leur philosophie leur était pour ainsi dire étrangère¹ ».

Le succès inattendu du *Discours sur les sciences et les arts* couronné par l'Académie de Dijon (1750) « réveilla toutes les idées qui me l'avaient dicté² ». Il abandonne son emploi de caissier d'un receveur des finances, renonce à tout projet de fortune et d'avancement et, dans l'indépendance où il veut vivre désormais, il choisit de copier de la musique au jour le jour pour assurer sa subsistance. Le Tout-Paris des beaux esprits le croit devenu fou... « Je commençai ma réforme par ma parure ; je quittai la dorure et les bas blancs, je pris une perruque ronde, je posai l'épée, je vendis ma montre, en me disant avec une joie incroyable : Grâce au Ciel, je n'aurai plus besoin de savoir l'heure qu'il est » (*id.*, p. 112).

Pour parachever cette « réforme somptuaire » Rousseau ne songe plus « qu'à la rendre solide et durable, en travaillant à déraciner de mon cœur tout ce qui tenait encore au jugement des hommes, tout ce qui pouvait me détourner, par la crainte du blâme, de ce qui était bon et raisonnable en soi » (*ibid.*, p. 113). Ce qu'il répètera avec force dans la *Troisième promenade* : « ... j'entrepris de soumettre mon intérieur à un examen sévère qui le réglât pour le reste de ma vie tel que je voulais le trouver à ma mort » (*ibid.*, p. 80). C'est dire si les retombées de l'expérience de Vincennes ne sont pas purement anecdotiques.

Mais, qu'en est-il de cette seconde réforme ?

I.4.3 La conviction

S'engageant dans une autre réforme plus exigeante que la première : « il est l'époque de ma réforme externe et matérielle, qu'il soit aussi celle de ma réforme intellectuelle et morale³ », Rousseau avoue qu'il exécuta « ce projet lentement et à diverses reprises » et se trouve dans « un tel labyrinthe d'embarras, de difficultés, d'objections, de tortuosités, de ténèbres » (*id.*, p. 82) qu'il est près d'y renoncer tout à fait, sauf à sentir « vivement que le repos du reste de mes jours et mon sort total en dépendaient ». Persistant

¹ *Les Rêveries, op.cit.*, p. 77.

² *Les Confessions II, op. cit.*, Livre VIII, p. 104.

³ *Les Rêveries, « Troisième promenade », op. cit.*, p. 81.

malgré tout dans ces investigations, *ardentes* et *sincères*, il n'en estime pas moins qu'elles décidèrent « pour toute ma vie sur tous les sentiments qu'il m'importait d'avoir » (*ibid.*).

« Le résultat de mes pénibles recherches fut tel à peu près que j'ai consigné depuis dans la *Profession de foi du vicaire savoyard* » (*ibid.*, p. 83). Cette *Profession de foi* (une première version rédigée en 1758 est intégrée à l'*Emile*, Livre IV, et publiée en 1762) se destinait, sous couvert du récit des vicissitudes d'un pauvre vicaire, à montrer un exemple d'intégrité morale et invitait par là-même à méditer sur l'horizon d'une direction possible pour Emile.

I.4.4 Et son impératif

On s'aperçoit en croisant la mémoire qui soutient les *Confessions* et celle des *Rêveries* que la réforme intellectuelle et morale de Rousseau répond, par ailleurs, à une aspiration qu'il avait entraperçue au temps où il vivait heureux et insouciant avec Madame de Warens tout entier à ses lectures et ses méditations : « ...l'étude de la nature, la contemplation de l'univers, forcent un solitaire à s'élaner incessamment vers l'auteur des choses et à chercher avec une douce inquiétude la fin de tout ce qu'il voit et la cause de tout ce qu'il sent¹ ». Aussi, son premier succès "dans le monde", loin de le faire aspirer au confort de la fortune et des honneurs lui font soupçonner des craintes : « je sentis dans les lieux mêmes de prospérité que quand j'aurais obtenu tout ce que je croyais chercher je n'y aurais point trouvé ce bonheur dont mon cœur était avide sans en savoir démêler l'objet » (*ibid.*, p. 79).

L'impératif d'une décision, qu'il s'imagina toujours devoir prendre à l'âge de quarante ans, s'impose alors. Entre l'adéquation à soi-même et l'intégration sociale que lui offre son talent, l'inquiétude seule persiste. Car si la tentation du monde répond à l'ambition de se faire un nom et de pouvoir égaler les penseurs de son temps – au-delà même de ce qu'il pouvait en rêver –, elle n'étouffe pas l'intime conviction d'une inadéquation ou d'un manque radical. Dans ces conditions, nous dirions que la révélation de Vincennes réactive et actualise une certitude ténue et jusqu'alors insaisissable mais le choc de l'expérience atteint une telle magnitude physique :

¹ *Les Rêveries, op. cit.*, p. 78.

« Une violente palpitation m'opresse, soulève ma poitrine ; ne pouvant plus respirer en marchant, je me laisse tomber sous un des arbres de l'avenue, et j'y passe une demi-heure dans une telle agitation qu'en me relevant j'aperçois tout le devant de ma veste mouillé de mes larmes sans avoir senti que j'en répandais¹ ».

et psychologique :

« Oh ! Monsieur, si j'avais jamais pu écrire le quart de ce que j'ai vu et senti sous cet arbre, avec quelle clarté j'aurais fait voir toutes les contradictions du système social, avec quelle force j'aurais exposé tous les abus de nos institutions, avec quelle simplicité j'aurais démontré que l'homme est bon naturellement et que c'est par ces institutions seules que les hommes deviennent méchants ! » (*ibid.*).

que Rousseau en portera la trace toute sa vie.

Ce qui nous importe ici davantage, c'est de voir que la puissance de réalité de cette *inspiration subite* va soutenir un goût tout personnel pour être entendue comme la confirmation d'une certitude voire comme un ordre. Cependant, l'exigence intellectuelle à faire passer un sentiment intime – même (et surtout) relayé par une expérience extraordinaire qui le conforte – doit passer le mur de la démonstration logique.

Rousseau va donc s'employer à *savoir démêler l'objet* du conflit qui n'est pas tant celui de *son cœur sans cesse en contradiction avec sa raison* que celui de pouvoir rendre raison à son cœur. Ou, comment va-t-il réduire l'écart entre ce qu'il ressent tout bas et ce qu'il peut soutenir tout haut ?

I.4.5 Le conflit

« Je vivais alors avec des philosophes modernes [principalement Diderot, d'Alembert, Grimm et le baron d'Holbach] qui ne ressemblaient guère aux anciens. Au lieu de lever mes doutes et de fixer mes irrésolutions, ils avaient ébranlé toutes les certitudes que je croyais avoir sur les points qu'il m'importait le plus de connaître : car ardents missionnaires d'athéisme et très impérieux dogmatiques, ils n'enduraient point sans colère que sur quelque point que ce pût être on osât penser autrement qu'eux² ».

¹ *Lettre à M. de Malesherbes* (du 12 janvier 1762), *op. cit.*, p. 62.

² *Les Rêveries*, « Troisième promenade », p. 80-81.

*Or, Jean-Jacques ne se sentait pas de force...*¹ « Je m'étais défendu souvent assez faiblement par haine pour la dispute et par peu de talent pour la soutenir », mais plus sûrement, pensons-nous, il ne se sent pas de taille à défendre ses certitudes sur le terrain de l'argumentation. « Jamais je n'adoptai leur désolante doctrine [...] Ils ne m'avaient pas persuadé mais ils m'avaient inquiété » que Henri Gouhier retient pour souligner la distance entre l'inquiétude et la persuasion dont le *Vicaire savoyard* se servira en distinguant « la conscience » de « l'entendement ». Rousseau poursuit : « Leurs arguments m'avaient ébranlé sans m'avoir jamais convaincu ; je n'y trouvais point de bonne réponse mais je sentais qu'il y en devait avoir ». Le poids des raisonnements l'emporte sur la fragilité d'un sentiment qui ne s'avoue pas vaincu pour autant : « Je m'accusais moins d'erreur que d'ineptie, et mon cœur leur répondait mieux que ma raison » ou, comment soutenir un cœur réduit à l'idiotie dans son incapacité à se faire entendre ?

Et Rousseau d'en finir : « Je me dis enfin : me laisserai-je éternellement balloter par les sophismes des mieux disants ? [...] Leur philosophie est pour les autres ; il m'en faudrait une pour moi. Cherchons-la de toutes mes forces...² ».

I.4.6 De la surdité

Henri Gouhier remarque alors étonnamment, qu'on ne sut pas grand-chose de ses recherches sauf qu'elles lui coûtèrent beaucoup, se reprirent souvent et s'achevèrent avec le *Vicaire savoyard*, explications que donne lui-même Rousseau et que nous avons déjà relevées (cf. I.4.3 : « La conviction »). Mais peut-on espérer repérer “sa réforme” alors qu'il est entièrement occupé à trouver les schèmes capables de soutenir sa pensée constamment troublée par son sentiment ? Par ailleurs, Rousseau connaît déjà tous les philosophes anciens, il n'a donc pas besoin de les chercher, tandis qu'il n'entend rien aux modernes qui parlent dans une langue qui lui est étrangère.

Il est donc curieux de s'inquiéter d'une date qui fixerait la décision de Rousseau : « Tout conduit à supposer que ses succès littéraires et le sens purement philosophique de ses travaux ont rendu de plus en plus pénible à Jean-Jacques sa condition

¹ GOUHIER, H., « Ce que le Vicaire doit à Descartes » in *Les méditations métaphysiques de J.-J. Rousseau*, Paris, Vrin, 1984, p. 52 et suiv., que nous suivons dans son commentaire.

² *Les Rêveries, op. cit.*, p. 81.

de croyant honteux et désarmé¹ » en déduit H. Gouhier qui en appelle à son confrère Jean Starobinski dans son introduction au *Discours sur l'origine de l'inégalité*.

« Ainsi, le “musicien Rousseau” aura achevé sa mue, démontrant qu’il n’est pas seulement capable de s’élever jusqu’aux harmonies de l’éloquence moralisante, mais encore de rivaliser sur leur propre terrain, avec Buffon et Condillac, avec les “philosophes” et les “hommes de lettres”² » où justement Starobinski souligne avec cette conclusion que Jean-Jacques « entreprend de donner à sa passion l’organisation discursive qui lui avait manqué jusque-là : il *démontrera* le bien fondé historique de l’intuition qui s’était imposée à lui sur la route de Vincennes³ », ce que nous soutenons. Rousseau lui-même ne cesse-t-il pas de répéter que son *Premier discours réveilla toutes les idées qui me l’avaient dicté* et qu’elles se poursuivirent à travers le *Second discours* puis *Emile* (cf. I.4.1 : « L’expérience décisive »).

De sorte que, nous voici revenus à notre première observation, et si le détour est long pour y revenir il n’est pas si long que la parole de Rousseau à se faire entendre. Car, il ne s’agit pas de la transformation d’un homme par son œuvre après le *Premier discours* et pendant la composition du *Second* comme le considère Gouhier qui tente de se faire avaliser par Starobinski mais, inversement, c’est l’intime conviction d’un homme soutenue par l’*heureux hasard* d’une expérience bouleversante qui déclenche l’impulsion de l’œuvre et, plus l’expérience s’intègre à la conviction mieux elle s’exprime dans l’œuvre.

I.4.7 La raison de Rousseau

La démarche est ainsi bien différente. Si Rousseau ne sait pas quoi répondre aux *philosophes* il n’en sait pas moins ce qu’il veut dire. Lui manquent alors les outils conceptuels propres à soutenir logiquement et raisonnablement son sentiment. Il les prendra donc chez ceux qui lui parlent déjà, notamment chez Descartes et Platon, comme le montre H. Gouhier.

¹ GOUHIER, H., « Ce que le Vicaire doit à Descartes » in *Les méditations métaphysiques de J.-J. Rousseau*, *op. cit.*, p. 56.

² STAROBINSKI, J., « Préface » in *Discours sur l'origine de l'inégalité*, Paris, Gallimard, OC III, coll. « La Pléiade », 1964, p. XLIII, citation reprise par H. Gouhier, *ibid.*, note 4, p. 56.

³ STAROBINSKI, J., *op. cit.*, (souligné par l’auteur), *ibid.*

C'est ainsi qu'on entend Descartes dès les premières paroles du Vicaire savoyard dans sa confession à Emile :

« Mon enfant, n'attendez pas de moi ni des discours savants ni de profonds raisonnements. Je ne suis pas un grand philosophe, et je me soucie peu de l'être. Mais j'ai quelquefois du *bon sens, et j'aime toujours la vérité*. Je ne veux pas argumenter avec vous, ni même tenter de vous convaincre ; il me suffit de vous exposer ce que je pense dans la simplicité de mon cœur. Consulter le vôtre durant ce discours ; c'est tout ce que je vous demande [...] *Si je pense bien la raison nous est commune, et nous avons le même intérêt à l'écouter ; pourquoi ne penseriez-vous pas comme moi ?*¹ ».

Echo qui renvoie à l'ouverture du *Discours de la méthode* :

« *Le bon sens* est la chose du monde la mieux partagée car chacun pense en être si bien pourvu, que ceux qui sont les plus difficiles à contenter en toute chose, n'ont point coutume d'en désirer plus qu'ils en ont. En quoi il n'est pas vraisemblable que tous se trompent : mais plutôt *cela témoigne que la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on appelle le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes* ; et ainsi que la diversité de nos opinions ne vient pas de ce que les uns sont plus raisonnables que les autres, mais seulement de ce que nous considérons nos pensées par diverses voies, et ne considérons pas les mêmes choses. Car ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien² ».

Et le vicaire poursuit à voix haute l'exposé de ses méditations en suivant celles de Descartes qu'il interpelle nommément : « J'étais dans ces dispositions d'incertitude et de doute qu'exige Descartes pour la recherche de la vérité³ », mais duquel il semble vite s'écarter quelques instants plus tard :

« Je méditais donc sur le triste sort des mortels flottant sur cette mer... sans gouvernail, sans boussole [...] je n'ai jamais éprouvé de plus grands maux, je n'ai jamais mené une vie aussi constamment désagréable que dans ces temps de trouble et d'anxiété où, sans cesse errant de doute en doute, je ne rapportais de ces longues méditations qu'incertitude, obscurité, contradictions sur la cause de mon être et sur la règle de mes devoirs. Comment peut-on être sceptique par système et de bonne foi ? [...] Le doute sur les choses qu'il nous importe de connaître est un état trop violent pour l'esprit humain : il n'y résiste pas longtemps⁴ ».

¹ *Emile*, Livre IV, (nous soulignons) p. 365.

² DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, (1637), Paris, Gallimard, coll. « Tel », 2009, (nous soulignons) p. 83-84.

³ ROUSSEAU, J.-J., *Profession de foi du vicaire savoyard*, (1758-1762), Paris, GF Flammarion, 1997, p. 53.

⁴ *Profession de foi du vicaire savoyard*, *op. cit.*, p. 53.

Le vicaire suit pourtant au plus près ce maître à penser qui avoue : « je me trouvais embarrassé de tant de doutes et d'erreurs, qu'il me semblait n'avoir fait aucun profit, en tâchant de m'instruire, sinon que j'avais découvert de plus en plus mon ignorance¹ » ce qui le relie à un autre de ses maîtres : Socrate et sa maxime « Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien ». Ainsi trouve-t-on omniprésente la pensée cartésienne qui articule la raison de Rousseau par le truchement du récit du Vicaire. Comme Rousseau, Descartes ne compte que sur lui-même pour reconsidérer ses propres pensées. C'est une affaire personnelle et, de surcroît, risquée puisqu'il faut savoir rejeter ce qu'on nous a enseigné tout en étant capable de garder ce que l'on juge vrai. La vérité se signale par le sentiment vif de son évidence que Descartes fixe pour Première règle de sa méthode « ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je ne connusse évidemment être telle » (*id.*, p. 93) suivie de la règle de division des difficultés en parties (2^e règle) pour *conduire par ordre mes pensées* afin de progresser des plus simples jusqu'aux plus complexes (3^e règle) et une quatrième qui récapitule tous les *dénombrements* des trois premières pour *ne rien omettre*.

Rousseau va mettre dans la bouche du Vicaire cet enchaînement des raisons qui frappe vivement par sa rigueur et sa logique tous les lecteurs d'*Emile*. Pourtant, si le Vicaire en vient à une forme de « table rase », il n'est pas dans l'insatisfaction d'un esprit avide de connaissances certaines mais, dans l'exigence morale de principes de vie fiables, d'où sa conclusion : « Je pris donc un autre guide et je me dis : consultons la lumière intérieure² ». Autrement dit, la raison seule n'est pas en mesure de nous sortir du doute, tandis que chez Descartes, elle ne manquera pas de fonder une connaissance définitive, en attendant, adoptons « une morale par provision ».

Il ne s'agit donc pas chez Rousseau de soumettre la raison à la foi mais de soutenir la foi par la raison même. Incapable de répondre à ce *qui nous importe le plus*, la raison s'infléchit sans s'anéantir car elle *nous est commune et nous avons le même intérêt à l'écouter*. Cette coexistence de la raison et du cœur, où l'une devient le *supplément* de l'autre, est une singularité qui a longtemps troublé la lecture de Rousseau lequel maintient dans le même temps sa puissance rationnelle et la force de sa foi, ce qui ne manque pas de rappeler saint Augustin qui confiait dans son *De Magistro* dix-sept siècles avant lui : « ne

¹ DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, *op. cit.*, p. 83.

² *Profession de foi du vicaire savoyard*, *op. cit.*, p. 55.

pouvant connaître la plupart des choses, je sais néanmoins l'utilité qu'il y a à en croire certaines¹ ».

I.4.8 Le sentiment

A la question : « Mais qui suis-je ? » Rousseau répond : « J'existe, *et* j'ai des sens par lesquels je suis affecté² ». Ce faisant, il distingue son sentiment d'existence intérieure des perceptions extérieures qu'il reçoit. Mais, plus exactement : le sentiment du moi est la condition de possibilité des sensations.

Cependant, affirmant la certitude de sa propre existence et celle non moins certaine du monde, Rousseau maintient l'équilibre entre la passivité du sentiment et l'activité du jugement : « Sans être maître de sentir ou de ne pas sentir, je le suis d'examiner plus ou moins ce que je sens. Je ne suis donc pas simplement un être sensitif et passif, mais un être actif et intelligent » (*id.*, p. 59) déduction logique au raisonnement qu'il tient. Et, contre toute attente, il enchaîne :

« Je sais seulement que la vérité est dans les choses et non pas dans mon esprit qui les juge, et que moins je mets du mien dans les jugements que j'en porte, plus je suis sûr d'approcher de la vérité : ainsi ma règle de me livrer au sentiment plus qu'à la raison est confirmée par la raison même³ ».

Et ainsi, il porte à faux brutalement ce qu'on croyait avoir compris par une synthèse déroutante et possiblement exemplaire de ses contradictions. Car, s'il y a une nécessité à la raison et au jugement comme preuves de l'intelligence humaine, la prééminence du sentiment intérieur l'emporte comme garantie contre une raison raisonneuse qui peut tromper ou mentir. Sans abdiquer d'elle-même, la raison doit savoir écouter le sentiment : « Comparons les fins particulières, les moyens, les rapports ordonnés de toute espèce, puis écoutons le sentiment intérieur ; quel esprit sain peut se refuser à son témoignage ? » (*ibid.*, p. 66). Et dans ce cas, quelle voie d'accès le sentiment peut-il emprunter ?

¹ AUGUSTIN (saint), *Le Maître*, (389), Paris, Klincksieck, 1^{ère} édit. 1988, 2002, p. 72.

² *Profession de foi du vicaire savoyard*, *op. cit.*, (nous soulignons) p. 57.

³ *Ibid.*, p. 60.

I.4.9 La raison du sentiment

« C'est en vain que l'on voudrait raisonner pour détruire en moi ce sentiment, il est plus fort que toute évidence ; autant vaudrait me prouver que je n'existe pas » (*ibid.*, p. 61). Le sentiment donc, tombe sous la première règle de l'évidence cartésienne comme preuve d'authenticité véritable de ma propre existence, sans pour autant m'expliquer la raison de cette existence ni celle du monde.

Cependant, en observant les lois qui règlent la nature et président à l'univers : « Je crois donc que le monde est gouverné par une volonté puissante et sage ; je le vois, ou plutôt *je le sens, et cela m'importe à savoir*¹ », deuxième article de foi du Vicaire, d'où il suit que « pénétré de mon insuffisance, je ne raisonnerai jamais sur la nature de Dieu que *je n'y sois forcé par le sentiment de ses rapports avec moi* » (*id.*, p. 69), je dois donc chercher à connaître ce que me dit mon sentiment intérieur en usant de ma raison mais la retenir si elle prétend savoir ce qui la dépasse. Pour autant, le sentiment de mon rapport à Dieu relevant de l'évidence impose à ma raison d'y réfléchir. La question de Dieu n'est donc pas oiseuse mais requise par ma raison et soutenue par l'usage de mon entendement.

Mais alors que le regard et l'intelligence saisissent la nature et le monde comme un tableau composé d'harmonie et de proportions, le spectacle *du genre humain n'offre que confusion, désordre !* Ce que disaient déjà les deux premiers *Discours* et qui sert d'ouverture à *Emile* : « Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses : tout dégénère entre les mains de l'homme² ». Tristes constats et déroute de l'intelligence. Y aurait-il une contradiction divine ? Dieu serait-il méchant ? Car, après tout, l'homme n'est-il pas l'œuvre ultime de Dieu ? Alors comment garder l'ordre et la cohérence divine jusque dans sa créature ?

I.4.10 La conscience

L'évidente dichotomie entre ce qui règle la vie naturelle et celle des hommes renvoie à celle tout aussi paradoxale qui prévaut à l'intérieur de l'homme lui-même, taraudé entre sa raison et ses passions ; « je veux et je ne veux pas, je me sens à la fois

¹ *Profession de foi du vicaire savoyard*, (nous soulignons), p. 68.

² *Emile*, Livre I, p. 35.

esclave et libre [...] Je suis actif quand j'écoute la raison, passif quand mes passions m'entraînent ; et mon pire tourment quand je succombe est de sentir que j'ai pu résister¹ ». La difficulté augmente et le dilemme croît qui voudrait réduire la tension et choisir entre l'une ou les autres mais ce n'est pas la voie de Rousseau. Car si je résiste à ma raison je succombe à mes passions et si je résiste à mes passions je succombe à ma raison ; l'insatisfaction demeure dans les deux cas pour celui qui ne renonce ni à l'une ni aux autres. Tout comme la preuve de l'existence de Dieu ne peut être démontrée :

« Quant à moi, je vous avouerai naïvement, *que ni le pour ni le contre ne me paroissent démontrés sur ce point par les lumières de la raison* [...] et pourtant je crois en Dieu tout aussi fortement que je croye aucune autre vérité, parce que croire et ne croire pas, sont les choses qui dépendent le moins de moi, que l'état de doute est un état trop violent pour mon ame, que quand ma raison flotte, ma foi ne peut rester longtems en suspens, et se détermine sans elle² ».

C'est une posture philosophique à l'équilibre instable que l'impatience ordinaire de la pensée tente de faire basculer d'un côté ou de l'autre pour la réduire ou la fixer à un bord par répugnance ou incapacité à en saisir l'unité au-delà de l'opposition apparente. « Plus je réfléchis sur la pensée et sur la nature de l'esprit humain, plus je trouve que le raisonnement des matérialistes ressemble à celui [d'un] sourd³ ». Or, aucun être réduit à sa seule matérialité ne peut conduire une action, *je le sens, et ce sentiment qui me parle est plus fort que la raison qui le combat* affirme Rousseau. Donc, il existe une « voix intérieure » qui crie d'un ton difficile à méconnaître et qui rassemble les qualités conjointes de la raison et du sentiment.

« Conscience ! conscience ! *instinct divin*, immortelle et céleste voix ; guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre ; juge infaillible du bien et du mal, *qui rends l'homme semblable à Dieu*, c'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions ; *sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes*, que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe⁴ ».

Le tour de force, ou mieux, le coup de génie de Rousseau sera d'avoir placé la conscience sous le régime de l'instinct, et comme telle, de la ranger au nombre des

¹ *Profession de foi du vicaire savoyard*, op. cit., p. 71.

² ROUSSEAU, J.-J., *Lettre de J.-J. Rousseau à Monsieur de Voltaire* (du 18 août 1756), Paris, Gallimard, 1969, OC IV, coll. « La Pléiade », p. 1070.

³ *Profession de foi du vicaire savoyard*, *ibid.*, p. 73.

⁴ *Ibid.*, (nous soulignons) p. 90.

aptitudes innées qui assurent la survie du règne animal à savoir : manger, dormir, se protéger et se reproduire. « Sa première loi est de veiller à sa propre conservation, ses premiers soins sont ceux qu'il se doit à lui-même¹ » : ce sont là les prescriptions de la nature biologique de l'être humain données dans le *Contrat social* et reprises par le Vicaire ; *quelle que soit la cause de notre être, elle a pourvu à notre conservation.*

De son côté, la raison est un produit de la culture. Elle s'exerce dans l'observation, la comparaison, la déduction puis le jugement et restera longtemps l'unique objet d'entraînement d'Emile auprès de son maître-gouverneur. Cependant, elle est ambivalente car elle peut tromper, mais encore, insuffisante car elle ne peut répondre aux questions *qu'il importe de savoir* – de celles qui inquiètent généralement les hommes – lorsqu'elles dépassent leur entendement. Il s'agit alors de :

« ...distinguer nos idées acquises de nos sentiments naturels ; car *nous sentons avant de connaître* ; et nous n'apprenons point à vouloir notre bien et à fuir notre mal mais nous tenons cette volonté de la nature, de même l'amour du bon et la haine du mauvais nous sont aussi naturels que *l'amour de nous-mêmes. Les actes de la conscience ne sont pas des jugements, mais des sentiments*² ».

Si la raison acquise nous apprend à connaître, le sentiment inné, tel un instinct, nous informe immédiatement de ce qui est bon ou mauvais par « amour de soi ». Suffirait-il alors d'écouter le seul sentiment ? Non, répond Rousseau qui n'a rien d'un piétiste mystique et exprimait déjà sa méfiance dans la *Nouvelle Héloïse* : « en cherchant la grâce, on renonce à la raison ; pour obtenir un don du ciel, on foule aux pieds un autre³ ». Le sentiment premier, ou instinct, appelle le concours de la raison seconde afin que la conscience y adhère ou le choisisse volontairement par un amour de soi bien compris. La conscience réunit ainsi la passivité du sentiment et l'activité de la raison. De l'instinct, elle emprunte la certitude viscérale, et de la raison, la capacité de jugement. On peut dire alors que, si le sentiment oriente ou alerte la conscience, c'est la raison qui le lui fait connaître. En cela Rousseau tient la conscience pour divine parce qu'aussi primitive que l'instinct, elle parle d'abord mais réclame l'adhésion du jugement et confère ainsi à l'homme l'honneur ou la dignité d'un choix qui fait de lui un être libre de toute loi extérieure ou étrangère. Dans ce sens, elle est la voix céleste *qui rend(s) l'homme semblable à Dieu.*

¹ *Du contrat social, op. cit.*, p. 42.

² *Profession de foi du vicaire savoyard, op. cit.*, (nous soulignons), p. 89.

³ ROUSSEAU, J.-J., *La Nouvelle Héloïse*, (1758), Paris, GF Flammarion, 1967, 6^e Partie, p. 521.

I.4.11 Equilibre et dépassement

On voit ici la spécificité humaine qui tient à la fois de sa nature biologique que l'humain partage avec les mammifères et de sa nature sociale qui se transforme en traits d'appartenance à une culture, et l'on remarque tout aussitôt que cette double appartenance est, de fait, chez Rousseau "naturelle" puisque *la nature humaine ne rétrograde pas*.

Emile n'est pas destiné à vivre au fond d'une campagne à l'abri des maux du monde, ce n'est pas « un sauvage à reléguer dans les déserts, c'est un sauvage fait pour vivre dans les villes¹ ». Mais la méprise n'est pas nouvelle... « On n'a jamais employé tant d'esprit à vouloir nous rendre bêtes. Il prend envie de marcher à quatre pattes quand on lit votre ouvrage² » écrivait déjà Voltaire à la réception du *Discours sur l'origine de l'inégalité*.

De sorte que, si la nature nous a doté de sentiments innés ou d'instincts pour nous conserver physiquement, elle nous a accordé en tant qu'humain des sentiments tout aussi premiers que sont « l'amour de soi, la crainte de la douleur, l'horreur de la mort, le désir du bien-être³ ». Et si, d'autre part, la destinée de l'homme n'est pas de vivre solitaire et retiré dans quelque désert mais en société, alors, savoir ce qui est bon seulement pour soi n'est pas suffisant. Il nous faut connaître ce double rapport à soi-même et aux autres : « Connaître le bien, ce n'est pas l'aimer : l'homme n'en a pas la connaissance innée, mais sitôt que sa raison le lui fait connaître, sa conscience le porte à l'aimer : c'est ce sentiment qui est inné » (*ibid.*, p. 90). D'où il ressort de cette rigoureuse démonstration que la conscience est une conséquence de notre nature et, qui plus est, qu'il s'agit d'un *principe immédiat*, « indépendant de la raison même » (*ibid.*).

Si nous avons repris, non sans difficulté, tout le cheminement de la pensée de Jean-Jacques Rousseau, qu'elle fût entendue ou non, c'est pour les conséquences immenses qu'on y trouve puisque la raison logique et déductive n'est pas la fin dernière de toute pensée mais seulement l'une de ses composantes avec d'un côté une pensée uniquement préoccupée de rationalité et d'efficacité observables, comptables et démontrables, ce qu'Heidegger appelle « la pensée calculante » :

¹ *Emile*, Livre III, p. 267.

² VOLTAIRE, *Lettre à J.-J. Rousseau* (du 30 août 1755), *op. cit.*, p. 203.

³ *Profession de foi du vicaire savoyard*, *op. cit.*, p. 89.

« Une pareille pensée demeure un calcul, là même où elle n'opère pas sur des nombres et n'utilise ni simples machines à calcul ni calculatrices électroniques. La pensée qui compte calcule. Elle soumet au calcul les possibilités toujours nouvelles, de plus en plus riches en perspectives et en même temps économiques. La pensée qui calcule ne laisse aucun répit et nous pousse d'une chance à la suivante. La pensée qui calcule ne s'arrête jamais, ne rentre jamais en elle-même. Elle n'est pas une pensée méditante, une pensée à la poursuite du sens qui domine dans tout ce qui est¹ ».

Et, d'un autre côté, une pensée qu'on nomme ordinairement le sentiment qui se signale le plus souvent par le silence, le manque de preuves et *Les Mots pour le dire*², de celle qui incline à la réflexion et la méditation ou « la pensée méditante » pour reprendre le terme d'Heidegger, et qui inclut la quête de sens, la religion et la culture, l'art, la poésie et la littérature. Mais « Il faut beaucoup chercher pour trouver les nouvelles règles de formation de l'enchaînement de phrases capables d'exprimer le différend que trahit le sentiment si l'on ne veut pas que ce différend soit aussitôt étouffé en un litige, et que l'alerte donnée par le sentiment ait été inutile³ ».

La pensée rationnelle n'est pas *a priori* réputée garantir l'excellence et le degré de maturité de l'espèce humaine car la seconde, plus discrète, y participe non pas secondairement mais premièrement comme témoignage d'une sensibilité qui porte l'humanité à la dignité et au respect d'elle-même. Au prétexte de la modernité, du progrès et de la nécessaire adaptation aux grandes mutations du monde contemporain, on serait tenté de croire qu'il faille rabattre le sensible à un luxe purement décoratif ou à des vanités (méditations sur la nature passagère de l'existence et des connaissances humaines) bien superflues et tout à fait inutiles comme d'une vieille monnaie d'échange qui n'a plus cours dans un monde où le pragmatisme paraît la seule valeur étalon (ou refuge) aujourd'hui.

Il faut aussi beaucoup d'humilité à l'humain pour ne pas se croire affranchi depuis bien longtemps du régime de sa « première nature » (Rousseau, Laborit, Dufour) qui le rattache à la catégorie des « grands singes ou hominidés » (C. Linné et C. Darwin) où les lois de la communauté s'établissent à hauteur des besoins, de la reproduction et de la gestion des territoires pour l'espèce. Mais si l'animal ne peut s'en écarter, l'humain les transgresse au-delà de ce qu'il prétend être et jusque dans une sauvagerie qui n'existe que

¹ HEIDEGGER, M., « Sérénité » (1959) in *Questions III et IV*, trad. J. Préau, Paris, 1966, Gallimard, coll. « Tel », p. 136.

² CARDINAL, M., *Les Mots pour le dire*, (prix Littré), Paris, Grasset, 1975.

³ LYOTARD, J.-F., *Le Différend*, Paris, 1983, Les Editions de Minuit, coll. « Critique », p. 29.

chez lui. De la barbarie sans limite en temps de guerre, il en réduit simplement la voilure par temps calme ou la banalise dans *la barbarie douce*¹. On se demande alors quand il écoute sa « seconde nature » (Rousseau, Kant, Freud, Dufour) qu'on appelle généralement la culture qui le fait homme ? Et, en a-t-il encore seulement le temps et le loisir ?

I.5 EXEMPLAIRE D'UN « SUJET »

I.5.1 L'équilibre

Aussi peu armé que Descartes pour affronter les vicissitudes de la vie, Rousseau va lui emboîter le pas en abandonnant les querelles des modernes, la tradition, les maîtres et les dogmes qui finalement n'aident en rien à « marcher avec assurance en cette vie² » ni à comprendre les « choses qu'il m'importait de savoir ». Mais tandis que Descartes – premier philosophe moderne à fonder le sujet comme sujet de la science –, postule que le sujet doit être sans subjectivité pour que la science soit vraie, Rousseau, de son côté, est le premier à poser un sujet résolument rationnel et radicalement subjectif comme s'entend son concept de « l'amour de soi » qui organise toute sa pensée.

Sans s'engager trop avant dans cette direction, on peut néanmoins observer que l'inquiétude du Gouverneur se résume à la question : Emile restera-t-il un sujet en s'appropriant les savoirs et les techniques ? Voici véritablement l'enjeu du programme éducatif à l'œuvre dans tout le Livre III d'*Emile ou de l'éducation* avant que s'annonce l'âge des passions et de l'exigence morale. Rappelons un épisode exemplaire, celui où « un joueur de gobelets attire avec un morceau de pain un canard de cire flottant sur un bassin d'eau³ ». *Fort surpris et frappés* d'un mystère dont ils ignorent la cause, maître et disciple finissent par l'élucider en le rapportant à la force d'attraction d'un aimant. Le canard donc ne répond pas à la voix mais à celui d'un métal dissimulé. Conforté par sa découverte, le nouveau *petit docteur* Emile va faire montre de ses nouveaux talents au bateleur qu'il

¹ En référence à l'ouvrage de J.-P. LE GOFF, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte & Syros, 1999, La Découverte, coll. « Sur le vif », 2003.

² DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, op. cit., p. 87.

³ *Emile*, Livre III, p. 222 et suiv.

ridiculise en public jusqu'à ce qu'une seconde démonstration lui fasse essayer à son tour les affres de l'humiliation.

L'aventure permet d'introduire Emile à la science et à la technique. La science commence par désenchanter le monde de sa magie et de ses *prodiges* et s'achève dans la démonstration de causes observables, intelligibles et reproductibles. De même, le miracle technique ne résiste pas à l'initiation scientifique. Plus clairement, Emile ne doit tenir pour vrai aucun savoir venu de l'extérieur mais le découvrir et l'expérimenter par lui-même en questionnant et les choses et son maître « Sans contredit on prend des notions bien plus claires et bien plus sûres des choses qu'on apprend ainsi de soi-même, que celles qu'on tient des enseignements d'autrui ; et, outre qu'on n'accoutume point sa raison à se soumettre servilement à l'autorité d'autrui, l'on se rend plus ingénieux à trouver des rapports, à lier les idées, à inventer les instruments¹ ». De là, une série d'aventures, d'heureuses coïncidences et de déconvenues rencontrées *comme par hasard*, mais en vérité secrètement mises en scène par un Gouverneur qui en arrange tout le détail car « il faut tout prévoir, et tout prévoir de fort loin » (*id.*, p. 225) et en projette tous les effets.

Pour accéder à la dignité d'un sujet libre, l'éducation pratique et scientifique d'Emile participe de son intelligence et coïncide avec la raison et la morale. C'est ainsi que Rousseau infléchit l'épistémologie de Descartes et la question du vrai/faux vers la sphère de l'éthique pour en faire une question morale qu'il mettra en relation avec les conditions de vie économique et politique d'une époque et d'une nation.

I.5.2 L'ombre

Sans ternir les vertus qu'éclaire l'épisode du canard, il délivre également en creux un autre message. Grisé par son succès, le *petit docteur* a la tête qui tourne, il est *hors de lui*, « il voudrait que tout le genre humain fût témoin de sa gloire » (*ibid.*, p. 223). La maîtrise d'un savoir, d'une technique ou d'une connaissance non partagée concourt à l'orgueil et à la vanité du petit homme, comme elle servira ceux de l'adulte, condamnés tous les deux à une demande de reconnaissance abyssale par méconnaissance fondamentale de soi.

¹ *Emile*, Livre III, p. 227.

On retrouve ici ce que disait déjà Jean-Jacques dans son premier *Discours sur les sciences et les arts*. Ce n'est pas tant les sciences et les arts où s'illustrent le génie et le savoir-faire qui sont remis en cause mais l'écho qu'ils réveillent dans la psyché humaine : « ils doivent leur naissance à nos vices¹ ». Ce qui suppose que la corruption et le mal soient déjà antérieurs commente Anne Deneys-Tunney² et que nos sciences « sont encore plus dangereuses par les effets qu'elles produisent » ajoute Rousseau. En énumérant par ailleurs les grandes questions qui agitent l'esprit des philosophes, il observe qu'*armés de leur funestes paradoxes*, ils anéantissent la foi et la vertu non par conviction personnelle mais par unique souci de prestige et de renommée : « O fureur de se distinguer, que ne pouvez-vous point ?³ ». Autre thème central de la pensée de Rousseau pour qui *la rage de se distinguer* dans son obsession de paraître et le combat fratricide des singularités fait manquer l'essentiel : « le contentement de soi » qui, loin de se contenter de peu, exige bien au contraire la force d'une résistance peu commune.

S'il n'identifie pas encore les causes de la corruption (objet principal du Second *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité*, 1755), il souligne l'étroite relation qu'entretiennent historiquement sciences et arts avec l'ostentation qu'il dénonce comme le pire des maux. En dépit de ceux qui prétendent que le luxe fait la grandeur des états, il interpelle : « que deviendra la vertu, quand il faudra s'enrichir à quelque prix que ce soit ? » (*id.*, p. 49). Et dans une fulgurance propre à son génie prophétique, il poursuit :

« Les anciens politiques parlaient sans cesse de mœurs et de vertu ; *les nôtres ne parlent que de commerce et d'argent*. L'un dira qu'un homme vaut en telle contrée la somme qu'on le vendrait à Alger ; un autre en suivant ce calcul trouvera des pays où un homme ne vaut rien, et d'autres où il vaut moins que rien. *Ils évaluent les hommes comme des troupeaux de bétail. Selon eux, un homme vaut à l'Etat que la consommation qu'il y fait⁴* ».

Le texte pousse la logique jusqu'à son terme où, ce ne sont pas les habiletés humaines qu'il faut condamner, mais les fins qu'elles servent parce qu'entretenues dans la confusion des intérêts particuliers. « Rousseau a pressenti que l'homme moderne se verrait de plus en plus nié dans sa subjectivité et serait réduit à l'état de simple consommateur. Je

¹ ROUSSEAU, J.-J., *Discours sur les sciences et les arts*, (1750), Paris, 1971, Garnier-Flammarion, p. 47.

² DENEYS-TUNNEY, A., *Un autre J.-J. Rousseau. Le paradoxe de la technique*, Paris, PUF, coll. « Fondements de la politique », 2010, p. 50.

³ *Discours sur les sciences et les arts*, *op. cit.*, p. 49.

⁴ *Ibid.*, (nous soulignons), p. 49-50.

consomme, donc je suis !¹ » prolonge caustiquement Anne Deneys-Tunney jusqu'à nous : la réduction de l'humain au dérisoire d'une marchandise annoncée par Rousseau.

I.5.3 Spécificité

Remontant, comme à son ordinaire, aux causes qui vont troubler l'ordre réglant la vie des hommes et celle des bêtes dans la nature, Rousseau identifie avec finesse la faculté de se perfectionner propre aux humains qu'il traduira par le néologisme de *perfectibilité* dont on connaît l'avenir même s'il ne recouvre pas alors ce qu'on entend par lui aujourd'hui :

« ... sur cette différence de l'homme et de l'animal, il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner [...] au lieu que l'animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie [...] c'est elle [la *perfectibilité*], qui faisant éclore avec les siècles ses lumières et ses erreurs, ses vices et ses vertus, le rend à la longue le tyran de lui-même et de la Nature² ».

Ce n'est pas exactement la faculté de *se* perfectionner qu'auraient les humains – celle d'aller vers un état de perfection – mais la possibilité de perfectionner leurs qualités, c'est-à-dire de devenir autres que ce que la nature les a faits. La notion n'est donc pas univoque mais ambivalente puisqu'elle associe *ses lumières et ses erreurs, ses vices et ses vertus* et qu'elle annonce le meilleur comme le pire dans le passage de l'état de nature à celui de la vie en société. La *perfectibilité* brouille en quelque sorte la dichotomie réductionniste nature/culture en témoignant d'un possible, d'une latence (la culture) *déjà* présente dans la nature humaine et qui l'arrache à l'errance et au silence éternels. Or, il est un temps d'harmonie et d'équilibre (an-historique) puis vient celui de la rupture aidée des circonstances (climats, accidents, catastrophes, besoins, rencontres) où commence l'histoire. C'est alors que « tout s'accélère ».

On peut remarquer chez Rousseau cette sensibilité particulière et récurrente au *temps* qui soudainement change de rythme dans des lieux pourtant fort différents de son œuvre. Revient régulièrement chez lui l'imaginaire d'une époque oubliée, révolue, d'un

¹ DENEYS-TUNNEY, A., *op. cit.*, note 1, p. 51.

² ROUSSEAU, J.-J., *Discours sur l'inégalité*, 1^{ère} Partie, *op. cit.*, p. 80.

temps de parfaite adéquation à un milieu qui ressemble au « paradis perdu » d'avant la chute : « Nous ne cherchons à connaître, que parce que nous désirons de jouir¹ ».

Et cette citation nous offre, de surcroît, l'occasion de souligner que Rousseau distingue parfaitement la quête de sens de celui qui cherche ce qu'il lui *importe de savoir* (qu'Heidegger appelle la « pensée méditante ») de celle juste préoccupée de *prestige et de renommée* ou de *commerce et d'argent* (qu'Heidegger nomme « pensée calculante », cf. supra), et ajoutons qu'il sépare déjà radicalement et avec force « le désir » de « la jouissance ». Pour finir, nous en relèverons juste le symbole : lorsqu'au temps de sa « réforme », il n'eut rien de plus pressé que de vendre sa montre en se disant « avec une joie incroyable : Grâce au ciel je n'aurai plus à savoir l'heure qu'il est² ».

I.5.4 Besoins

L'homme sauvage privé de toutes sortes de lumières n'éprouve que ce qui lui vient de l'impulsion et des nécessités de la vie naturelle : « Ses désirs ne passent pas ses besoins Physiques ; les seuls biens qu'il connaisse dans l'Univers, sont la nourriture, une femelle et le repos ; les seuls maux qu'il craigne, sont la douleur et la faim ; Je dis la douleur et non la mort³ ».

Avec la maîtrise du feu, la sédentarisation, l'introduction de l'agriculture et de la métallurgie, les besoins humains se modifient mais encore, et irrémédiablement, des besoins nouveaux conjugués à l'action de sa perfectibilité vont changer l'humain de l'intérieur par leurs effets. Le temps de la nature est celui à jamais perdu de l'étroite adéquation du besoin avec un désir qui ne s'éprouve pas encore. Le désir surgira dans l'écart qui le sépare d'avec le besoin sous le feu croisé des lumières et des passions qui annoncent un autre temps.

L'acquisition des nouveaux savoirs et l'émergence des nouvelles techniques passent du soutien originare pour la survie à une dynamique du progrès et déplacent la relation des hommes à leurs besoins : du nécessaire au superflu voire, du non nécessaire à l'artificiel et au pléthorique. Cependant qu'avec l'habitude et l'accoutumance, ces nouveaux besoins vont à leur tour se faire sentir comme indispensables en s'intériorisant.

¹ *Discours sur l'inégalité, op. cit.*, p. 81.

² *Confessions II, op. cit.*, p. 112.

³ *Discours sur l'inégalité, op. cit.*, p. 81.

C'est ainsi que Rousseau dira du progrès technique : « c'est le fer qu'il faut laisser dans la playe de peur que le blessé n'expire en l'arrachant¹ » et Deneys-Tunney d'en conclure que : « l'homme absorbe en lui, par l'intermédiaire de ses besoins et sous l'effet de la perfectibilité, les modifications du monde autour de lui. Il devient lui-même un effet de sa création² ».

Si Rousseau avalise l'irréversibilité du progrès – ce n'est pas un simple ajout ou un « supplément » qui va jusqu'à la destruction de la nature *en* l'homme et *hors* de lui (extraction, déforestation, exploitation) –, c'est parce que le progrès est l'expression révélée de la nature même de l'homme et augure de ses capacités de création comme de celles de sa volonté et de sa liberté. Mais Rousseau en montre aussi le revers et le prix : « le Citoyen actif, sue, s'agite, se tourmente sans cesse pour chercher des occupations encore plus laborieuses : il travaille jusqu'à la mort, il y court même pour se mettre en état de vivre³ », à une époque où Adam Smith en Angleterre et ses “amis” de *l'Encyclopédie* Voltaire et Diderot en clament les vertus, persuadés que la liberté des hommes va se gagner grâce au développement continu des sciences et des techniques, à l'avantage de la spécialisation et de la division du travail et aux bénéfices certains de la productivité et de la rentabilité, ils en ignorent tout bonnement et le prix et la plainte qu'un Rousseau seul en son siècle fait entendre :

« ...il [l'homme] appelle l'industrie, la peine et le travail au secours de ses misères ; il fouille les entrailles de la terre, il va chercher dans son centre aux risques de sa vie et au dépens de sa santé des biens imaginaires à la place des biens réels qu'elle [la nature] lui offrait d'elle-même quand il savait en jouir⁴ ».

De même que la *sociabilité* (concept forgé par Rousseau) et son pendant la *perfectibilité* vont porter comme deux ailes l'homme naturel loin de son repos et de son ignorance primitive jusqu'aux confins d'une contrée qu'on appellera culture et civilisation, de même elles participent d'un assujettissement que Rousseau soupçonne : « Le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin, pour la faire de mettre les bras d'un autre au bout des siens : d'où il suit que le premier de tous les biens n'est pas l'autorité mais la liberté⁵ », tout en balayant l'illusion d'un retour possible à la vie naturelle : « Quoi ! pour

¹ ROUSSEAU, J.-J., « Lettre du 10 septembre 1755 » en réponse à la lettre de Voltaire du 30 août 1755, Paris, Gallimard, 1964, OC III, coll. « La Pléiade », p. 227.

² DENEYS-TUNNEY, A., *op. cit.*, p. 79.

³ *Discours sur l'inégalité*, *op. cit.*, 2nde Partie, p. 147.

⁴ *Les Rêveries*, « Septième promenade », *op. cit.*, p. 140.

⁵ *Emile*, Livre I, p. 99.

empêcher l'homme d'être méchant, fallait-il le borner à l'instinct et le faire bête ?¹ », soumise à des lois tout aussi contraignantes.

Sa sensibilité exacerbée et son intuition des paradoxes lui fera toujours maintenir sous tension le double visage de ces « funestes progrès » (cf. supra) au risque d'un malentendu inaugural : *On n'a jamais employé tant d'esprit à vouloir nous rendre bête* (Voltaire, déjà cité). Persistant sans se départir, il passera pour un lunatique ou un misanthrope, un fou ou un « paranoïaque génial » (Lacan), un visionnaire, une figure et un "style" uniques et, quoi qu'il en soit, représentant d'une pensée innovante et complexe et d'une posture rien moins qu'audacieuse que certains exècrent et où d'autres liront l'ambivalence irréductible de l'humain qui va du sublime à l'indigne.

L'intérêt de ce parcours à travers la pensée de Rousseau et l'étonnement qu'il suscite à l'entendre nous autorisent à croire que sa voix, loin d'être obsolète et morte, trouve un écho dans ce qui peut nous inquiéter aujourd'hui. Aussi, tiendrons-nous Rousseau pour réflexion (comme pensée et reflet) et suggestion d'analyse critique du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et des orientations d'enseignement-apprentissage de l'Europe du XXI^e siècle en langue comme en toute chose, car :

- Qu'en est-il du sujet apprenant ? Serait-ce la dernière version du sujet rousseauiste perfectible et pour quelles fins ?
- De quoi le *Cadre européen commun de référence* est-il le signe ?
- De même, que visent les *compétences* et autres *habiletés* attendues du sujet apprenant telles que : savoir-faire – savoir-être – apprendre à apprendre notamment ?
- Quel avenir promet l'Europe à tous ses sujets apprenants ?

Mais pour l'heure, attardons-nous sur la spécificité de l'espèce humaine qui la distingue de tous les êtres vivants et l'en sépare radicalement, celle où se joue sa plus grande perfectibilité : sa faculté de langage. *Emile n'est pas un sauvage à reléguer dans les déserts, c'est un sauvage fait pour habiter les villes*, il lui faut donc apprendre à vivre avec les autres hommes et pour cela, il doit savoir parler.

¹ *Emile*, Livre IV, p. 366.

I.6 CE QUE PARLER VEUT DIRE¹

I.6.1 Conjectures

« Des cris inarticulés, beaucoup de gestes et quelques bruits imitatifs, durent composer pendant longtemps la Langue universelle² ». Dans les temps immémoriaux – ceux originaires du « premier état de nature » –, l’homme solitaire vit dans l’errance et la dispersion et ne connaît pas les hommes. *Des multitudes de Siècles* vont suivre où « il apprit à surmonter les obstacles de la Nature » (*id.*, p. 110) *qui exigèrent de lui une nouvelle industrie* et par ailleurs « il se trouva en état de distinguer les occasions rares où l’intérêt commun devait le faire compter sur l’assistance de ses semblables » (*ibid.*, p. 112).

L’avantage d’une association jointe à l’usage de quelques outils lui firent construire un habitat plus solide. « Ce fut là l’époque d’une première révolution qui forma l’établissement et la distinction des familles » (*ibid.*, p. 113) ce que V. Goldschmidt appellera l’âge des cabanes et Rousseau le « second état de nature » qui impulse un nouvel ordre à la vie ; la famille composant la première institution sociale.

« On entrevoit un peu mieux ici comment l’usage de la parole s’établit ou se perfectionne insensiblement dans le sein de chaque famille, et l’on peut conjecturer encore comment diverses causes particulières purent étendre le langage, et en accélérer le progrès en le rendant plus nécessaire³ ».

Dans son *Essai sur l’origine des langues* – publié en 1781 après la mort de l’auteur (1778) et sur lequel se sont penchés nombre de spécialistes entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle, à savoir : fallait-il inclure ou non l’*Essai* dans le *Discours sur l’origine de l’inégalité* ? – Rousseau revient ou poursuit sa réflexion sur le langage et les spécialistes conviennent finalement que les deux productions sont distinctes même si leur proximité intellectuelle est évidente.

¹ *Ce que parler veut dire* est le titre d’un ouvrage de P. Bourdieu et d’un article M. Leiris dont nous donnons le détail à la fin de notre Introduction, cf. p. 13.

² *Discours sur l’inégalité*, *op. cit.*, 2nde Partie, p. 113.

³ *Ibid.*, p. 115.

I.6.2 L'énigme

Ce questionnement chez Rousseau n'est pas fugitif mais fait partie intégrante de son « système » : sa compréhension de l'histoire, de l'évolution des hommes et de leurs sociétés, sa conception des arts et des sciences, de la morale et de l'éducation. Mais cette question occupe aussi une place considérable pour « Rousseau le musicien, l'artiste, le romancier et, au suprême degré l'autobiographe. Il a été le premier à conférer une importance pathétique à la théorie de la relation entre personnes humaines¹ ».

Le mince *Essai* de vingt petits chapitres nous intéressera quant à nous au premier chef parce qu'il réveille un mystère dont on a perdu la trace et qui pourtant seul nous soutient en tant qu'être humain. Mais encore, si Rousseau s'avance dans des hypothèses qui d'ordinaire bâtissent un roman, il ose répondre de ses conjectures par des déductions qui, loin d'être hasardeuses, se vérifièrent bien plus tard ou qui, toujours en attente, nous laissent encore songeurs. Et, selon le principe constant de sa méthode dont on connaît l'inspiration :

« Commençons donc par écarter tous les faits, car ils ne touchent point à la question. Il ne faut pas prendre les Recherches dans lesquelles on peut entrer sur ce Sujet, pour des vérités historiques, mais seulement pour des raisonnements hypothétiques et conditionnels ; plus propres à éclaircir la Nature des choses, qu'à en montrer la véritable origine, et semblables à ceux que font tous les jours nos Physiciens sur la formation du Monde² ».

En suivant Jean-Jacques Rousseau dans son histoire supposée du langage, nous observerons notamment une suite de réflexions toutes liées entre elles, car en effet :

- Si une forme de langage semble commune à de nombreuses espèces (Rousseau signale la communication des abeilles, des fourmis et des castors), pourquoi la parole surgit-elle dans l'espèce humaine ?
- L'homme n'aurait-il pas d'autres moyens de se faire comprendre ?
- Mais alors, pour quelle raison la parole lui serait-elle si nécessaire ?

¹ STAROBINSKI, J., « Rousseau et l'origine des langues » in *Jean-Jacques Rousseau. La transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard, 1971, p. 356.

² *Discours sur l'inégalité*, op. cit., « Préface », p. 65-66.

Toutes questions qui, loin d'être tranchées, font toujours débat et nous autorisent sans anachronisme à reprendre l'*Essai* ; quand bien même Rousseau reprend lui-même à nouveaux frais une enquête commencée aux premières heures de la pensée grecque. Car si « on trouve chez Rousseau une sorte de nostalgie, “un paradis perdu” de la communication directe et immédiate, de la transparence du signe qui n'altérerait ni les choses ni les êtres¹ » et qui s'inscrit dans la lignée du *Cratyle* de Platon (390-385 av. J.-C), l'*Essai* se situe davantage à un autre niveau du langage puisqu'il y est question de *l'impulsion* à parler. Tandis que l'on rencontre aujourd'hui dans l'enseignement-apprentissage des langues une résurgence de l'adéquation du mot à la chose et une perception univoque du langage comme nécessité vitale de l'humain.

I.6.3 Retournement

L'*Essai sur l'origine des langues* se déploie dans son sous-titre où il est parlé de la *mélodie et de l'imitation musicale* et s'inscrit dans une controverse très orageuse entre Rousseau et Rameau le musicien, le compositeur et très respecté théoricien, héritier incontestable de l'esthétique classique française du XVII^e siècle.

Cet imposant édifice jamais construit et pensé prône une esthétique de la matière et des “raisons” dont la règle maîtresse est “l'imitation” de la nature. Cependant cette *imitation* s'entend comme totalement étrangère à la perception directe : « il s'agit de chercher le vrai au-delà du réel par l'intermédiaire de la fiction² » ce que tentera de *rendre* l'opéra merveilleux en musique. Son principe est de dire que si nos connaissances nous permettent de décomposer un mouvement en diverses forces, un artiste peut de son côté chercher des “traits” princeps ou fondamentaux pour les recomposer et montrer ensuite une vérité plus vraie que nature. Ainsi l'artifice n'est pas un mensonge mais un révélateur.

Rameau défendra et théoriserà jusqu'à son dernier souffle une conception rationnelle et matérialiste de l'art où l'intellectualisme et le mécaniste « font des merveilles » (*id.*). Il finira par promouvoir la musique au statut de « science physico-mathématique » dont la matrice se trouve chez Descartes dans les *Passions de l'âme* (1649). La musique acquiert alors un corps sonore et devient un objet d'étude.

¹ DAGUES, V., *De quoi avons-nous donc besoin ?*, op. cit., p. 41.

² KINTZLER, C., « Introduction » in *Essai sur l'origine des langues*, Paris, GF Flammarion, 1993, p. 14.

A mille lieues de cet idéal, Rousseau retourne tout l'édifice comme un gant et liera langue-voix-musique au destin d'un sujet.

I.6.4 La parole

« La parole distingue l'homme entre les animaux [...] la parole étant la première institution sociale ne doit sa forme qu'à des causes naturelles¹ ». Sorti du premier état de nature, la communauté familiale introduit l'échange entre ses membres.

Remarquons immédiatement que Rousseau distingue le langage humain dans sa spécificité *la parole*, comme le montrera plus tard la linguistique pour qui une langue est essentiellement parlée. D'autre part, la forme de la parole est due à des causes naturelles, c'est-à-dire qu'elle puise dans l'équipement sensoriel humain, déjà là, les moyens les plus adéquats pour ses fins, c'est pourquoi « l'homme a trois sortes de voix, savoir la voix parlante ou articulée, la voix chantante ou mélodieuse et la voix pathétique ou accentuée qui sert de langage aux passions et qui anime le chant et la parole² ».

Notre système sensorimoteur nous permet d'agir sur autrui par le geste et la voix. Mais alors que le langage du geste est visible celui de la voix est audible. Or, il semblerait que le geste fût parfois bien plus explicite qu'un discours, se plaît à nous montrer Rousseau dans des exemples confondants, ce qui tenterait à prouver qu'« Ainsi l'on parle aux yeux bien mieux qu'aux oreilles [...] On voit même que les discours les plus éloquents sont ceux où l'on enchâsse le plus d'images, et les sons n'ont jamais plus d'énergie que quand ils font l'effet des couleurs » (*id.*, p. 58). Démonstration qui ne sert qu'à rehausser sa propre thèse selon la rhétorique de l'argumentation.

« Mais lorsqu'il est question d'émouvoir le cœur et d'enflammer les passions, c'est tout autre chose » (*ibid.*, p. 58) de sorte que, si les passions s'expriment très bien dans leurs gestes, elles ont de surcroît *leurs accents* qui nous pénètrent sans qu'on puisse s'y soustraire *et nous font sentir ce que nous entendons*. Ainsi, « les signes visibles rendent l'imitation plus exacte, mais l'intérêt s'excite mieux par les sons » (*ibid.*). Autrement dit :

¹ ROUSSEAU, J.-J., *Essai sur l'origine des langues*, (1755, publi. posthume 1781), Paris, GF Flammarion, 1993, chap. I, p. 55.

² *Emile*, Livre II, p. 190.

en passant par l'oreille, le son éveille davantage l'intérêt ou la curiosité que l'image parce qu'il s'adresse plus au psychisme qu'au physique.

A la question : Comment expliquer la primauté de la parole ? Rousseau répond en opposant le monde moral des sons au monde physique des gestes. Thèse qui aurait paru suffisante aux yeux de la linguistique moderne pour fonder une théorie des langues qu'elle distingue d'un code régi par des signaux.

I.6.5 Et ses conséquences

Cependant, les résultats de la recherche linguistique du XX^e siècle ne sont pas encore d'actualité. Pour avancer en suivant Descartes, il faut mettre à l'épreuve sa conviction et Rousseau remarque incidemment que « si nous n'avions jamais eu que des besoins physiques, nous aurions fort bien pu ne parler jamais, et nous entendre parfaitement par la seule langue du geste » (*ibid.*, p. 58) ce qui, loin d'être anecdotique, va étayer toute la thèse centrale de l'*Essai*.

Car, si nous étions en effet réductibles à l'ordre de la nature, espèce humaine et espèce animale s'entendraient chacune en silence ou selon un code immuable. La réfutation se transforme en argument décisif, à savoir, que les seuls besoins physiques sont insuffisants pour expliquer le langage humain. La parole retomberait dans ce cas dans l'énigme ou l'abîme des mystères insondables et serait même superflue du strict point de vue physique. Il faut donc lui trouver une autre origine, sachant que Rousseau a volontairement écarté Dieu de toute sa réflexion.

Poursuivant son *investigation* (ce terme est un néologisme que Rousseau vient d'imposer dans son *Second Discours* contemporain de l'*Essai*) sur l'origine du langage, il va encore confronter la raison à une plus rude épreuve en insinuant que, si les organes privilégiés de la communication chez l'humain sont la voix et l'oreille, « si ceux-là lui manquaient, [sa faculté] lui en ferait employer d'autres à la même fin » (*ibid.*, p. 59). Ainsi, peu importent les organes engagés dans le processus ; les hommes auraient fini par communiquer entre eux. Ce qui revient à dire que l'espèce humaine dispose d'un noyau linguistique profond (position soutenue par Chomsky au XX^e siècle) qui trouvera sa voie

quoi qu'il arrive, ce qui semble remettre en cause la thèse rousseauiste du privilège moral du son.

Mais en reliant moralité et sonorité Rousseau signifie que même si la voix et l'oreille sont des organes physiques, c'est leur portée psychique qui est essentielle chez l'humain. Car « ce n'est pas parce qu'il a une voix et des oreilles que l'homme est un être parlant, c'est parce que *sa nature est parlante et passionnée, en un mot morale*, qu'elle jette son dévolu sur la voix et sur l'oreille, lesquelles se prêtent mieux que d'autres organes à l'expression des passions¹ ». Il s'agit donc d'un lien d'élection ou plus exactement d'investissement au sens où l'entend la théorie freudienne de la *libido*. Cette dernière se fixe sur certaines zones du corps (bouche, anus, zone génitale), elles en expliquent certaines propriétés mais n'en sont pas la seule cause poursuit Catherine Kintzler dans un commentaire remarquable de l'*Essai*.

Ainsi, la parole surgit au moment de rupture entre un premier état de nature où les hommes sont bêtes et un second état où, rassemblés, ils deviennent hommes et trouvent le meilleur usage de leur propre équipement. C'est pourquoi, nous dit Rousseau, « il est donc à croire que les besoins dictèrent les premiers gestes et que les passions arrachèrent les premières voix² ».

I.6.6 La “vérité” d'une fiction

Sans doute cette théorie de la naissance supposée des langues primitives confine à l'aventure romanesque ce qui n'est pas le moindre des talents de Rousseau que de savoir si bien arranger le tableau de sa pensée pour qu'elle en devienne aussi claire que *parlante* jusqu'au *visible* du ton et ses couleurs...

Mais, ce qui ne laisse pas de surprendre encore, c'est la justesse de son intuition qui lui fait entendre la parole humaine comme nécessairement ambivalente ; mariage arrangé de longue date qui attend que se réchauffent les corps pour que s'éveille l'esprit.

Grâce à une fiction étonnamment féconde, il conçoit le passage d'un premier état naturel soumis aux lois de la nature physique à un second stade méta-physique ou moral

¹ KINTZLER, C., Note 20, chap. I, in *Essai sur l'origine des langues, op. cit.*, (nous soulignons), p. 221.

² *Essai sur l'origine des langues*, chap. II, p. 61.

qui implique de rompre avec le premier et de s'arracher à ses premières lois. Autrement dit, de se soustraire de la contrainte des besoins pour répondre à l'appel des passions, ou du désir, qui entrouvre les portes d'un choix enfin possible. Et ce faisant, laisser l'homme trouver par lui-même la voie de sa liberté – qui se confond chez Rousseau avec l'écoute de sa voix intérieure –, pour qu'en un mot, il apprenne son *métier d'homme*. Car : « Si l'homme est actif et libre, il agit de lui-même ; tout ce qu'il fait librement n'entre point dans le système ordonné de la Providence [...] Elle l'a mis en état de faire ce choix en usant bien des facultés dont elle l'a doué [...] La suprême jouissance est dans le contentement de soi-même¹ ».

Si nous sommes repassés par l'aventure des langues telle que l'imagine Rousseau ce n'est pas uniquement pour l'agrément du voyage mais pour en ressentir l'opportunité aujourd'hui, car en effet :

- Où sent-on encore l'actualité de l'*Essai* et la place essentielle qu'il réserve à la parole ?
- Une langue serait-elle assignée au rôle actionnel-fonctionnel nécessaire et suffisant pour répondre à nos seuls besoins ?
- N'est-il pas surprenant que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* invoque tout uniment « les besoins » pour motif principal de l'apprentissage comme de l'enseignement des langues et pourquoi ?
- En un mot, et pour reprendre le viatique de toute entreprise y compris de l'enseignement désormais : « A quoi ça sert ? »
- La langue servirait-elle à quelque chose d'autre ?

¹ *Emile*, Livre IV, p. 365.

PARTIE II

II QU'EN EST-IL DES BESOINS ?

II.1 CE QU'EN DIT LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

II.1.1 Pour commencer

Pour commencer, selon la définition du *Dictionnaire culturel en langue française*, l'expression *être bozoins* « être nécessaire » n'apparaît qu'au XI^e siècle et *besoin* vient du francique *bisunni*, terme neutre (non attesté mais reconstitué) composé de *bi-* « auprès » et de *sunni* qui donnera *soin* alors que *bisunnia* féminin semble avoir évolué vers *besogne*.

Cependant, *besoin* renvoie à un registre scientifique et médical en relation avec la physiologie. Aristote nommait « physiologues » les présocratiques qui proposaient une explication de la nature des choses par affinité avec des éléments fondamentaux (terre, eau, air, feu) d'où cette dénomination pour toute spéculation sur la nature en général que l'on abandonna pour *physique*, ou science de la nature (*physis*).

II.1.2 Physiologie

La physiologie dans son sens de « science des fonctions du corps humain en état de santé » semble avoir été utilisée, pour la première fois en France par le médecin Jean Fernel (1497-1558). Plus tard, Jean Sénebier (1778) dira :

« La physiologie est la base de la Médecine, elle présente à celui qui l'exerce l'état naturel de la machine qu'il doit entretenir en prévenant les dérangements qui la menacent, et en les réparant quand ils sont arrivés. Cette

science est une des parties les plus difficiles de la Physique, elle demande presque la connaissance de toutes les autres¹ ».

Il faut attendre néanmoins le XX^e siècle pour que la physiologie devienne explicitement une science, en France avec François Magendie (1783-1855) et Johannes Müller (1801-1858) en Allemagne qui en auront deux conceptions bien différentes. Mais finalement, c'est Claude Bernard (1813-1878), l'illustre élève de Magendie, qui élabore une théorie générale de la vie et s'autorise d'une philosophie.

II.1.3 Homéostasie

Dans son *Introduction à l'étude de la médecine* (1865) Claude Bernard crée le concept d'*homéostasie* : « Tous les mécanismes vitaux, quelque variés qu'ils soient, n'ont toujours qu'un but, celui de maintenir l'unité des conditions de la vie dans le milieu intérieur ».

Le terme lui-même a été forgé par W. B. Cannon (1871-1945) à partir de deux mots grecs : *stasis* (état, position) et *homoios* (égal, semblable à) qui définit la stabilisation des états qui permettent les processus biologiques de la vie c'est-à-dire la maintenance de l'ensemble des paramètres physico-chimiques de l'organisme qui doivent rester relativement constants (glycémie, température, taux de sel dans le sang, etc.). Cannon précise dans *The Wisdom of the body* (1932) :

« Les êtres vivants supérieurs constituent un système ouvert présentant de nombreuses relations avec l'environnement. Les modifications de l'environnement déclenchent des réactions dans le système ou l'affectent directement, aboutissant à des perturbations internes du système. De telles perturbations sont normalement maintenues dans des limites étroites parce que des ajustements automatiques, à l'intérieur du système, entrent en action et que de cette façon sont évitées des oscillations amples, les conditions internes étant maintenues à peu près constantes [...] Les réactions physiologiques coordonnées qui maintiennent la plupart des équilibres dynamiques du corps sont si complexes et si particulières aux organismes vivants qu'il a été suggéré qu'une désignation particulière soit employée pour ces réactions : celle d'homéostasie² ».

¹ CANGUILHEM, G., « Physiologie » in *Encyclopædia Universalis*, Paris, Encyclopædia Universalis Editeur, 2002.

² BAILLET, J., « Homéostasie » in *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*

Et C. Bernard complète sa propre pensée sur les conditions du vivant disant que : « La fixité du milieu intérieur est la condition de la vie libre, indépendante ; le mécanisme qui la permet est celui qui assure dans le milieu intérieur le maintien de toutes conditions nécessaires à la vie des éléments ». Autrement dit, plus les êtres vivants sont évolués, plus se manifeste leur indépendance vis-à-vis du milieu¹.

II.1.4 Cybernétique

Les systèmes biologiques, composés de matériaux fragiles, en perpétuel renouvellement, doivent leur apparence de stabilité et leur relative indépendance à l'égard du milieu au travail incessant de dispositifs de régulation dans lesquels les boucles de retour à rétroaction (*feed-back*) négative jouent le rôle primordial. Ainsi *la fixité du milieu intérieur [...] condition de la vie libre et indépendante* dont parle C. Bernard « s'explique par de telles rétroactions, lesquelles supposent l'existence de détecteurs de déviations et la possibilité de communications d'information appropriées aux appareils capables de corriger les écarts² ». La régulation de la température, le maintien des taux normaux du sang en sucre, graisses, protéines, sels minéraux etc., demandent des organigrammes cybernétiques souvent très compliqués. Le système nerveux de son côté est peuplé de boucles de rétroaction inhibitrices qui tempèrent l'intensité de ses décharges internes d'influx, contrôlent le volume de ses entrées sensorielles – freinant notamment les messages de douleur – et régularisent les mouvements volontaires, dont la tendance aux oscillations est constamment neutralisée.

Beaucoup de pathologies viennent d'une défaillance de ces dispositifs de rétroaction négative. On trouve aussi une biocybernétique cellulaire et, à ce niveau, des mécanismes d'homéostasie dont la défaillance explique la prolifération cancéreuse par exemple.

La propriété la plus importante d'un objet biologique comme système, est sa persistance, malgré sa fragilité, autrement dit sa survie dans un environnement hostile. Son apparente *stabilité* semble compatible avec une certaine *adaptabilité* aux variations constantes du milieu. En fait, les systèmes perturbés ne retrouvent jamais leur état initial,

¹ « Physiologie », *op. cit.*

² FESSARD, A., « Cybernétique » in *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*

mais trouvent constamment de nouveaux états d'équilibre. C'est un aspect de leur capacité d'*apprentissage*, propriété qui a donné lieu à un nombre considérable d'études biocybernétiques. « Une autre propriété générale, liée à la précédente, est l'extraordinaire aptitude des systèmes vivants à maintenir ou à récupérer, à peu près inchangé, leur comportement global, malgré des mutilations parfois importantes. C'est particulièrement le cas du cerveau » (*id.*).

Les commandes exercées par un système vivant agissant sur un environnement physique, ou un autre système vivant sont finalement l'objet d'étude essentiel de la biocybernétique considérée comme « science de l'efficacité de l'action » selon la définition de P. L. Couffignal (1902-1966, mathématicien et cybernéticien français impliqué dans la recherche entre système nerveux humain et fonctionnement des machines) si les phénomènes sont analysés d'un point de vue informationnel. En général, les commandes « de sortie » répondent à celles « d'entrée », celles que le système subit de la part de son environnement.

En fait, la cybernétique apporte une aide puissante au biologiste et au physiologiste comme discipline apte à faire mieux comprendre l'intrication des causes et des effets dans le fonctionnement des organismes vivants, ce qui conduit nécessairement à des applications pratiques.

II.1.5 Biologie

De son côté la *biologie*, formé du grec *bios* « vie » et *logos* « science », apparaît pour la première fois en 1802 simultanément en France et en Allemagne avec les travaux de Lamarck et de Treviranus, et désigne la science de tout ce qui touche au vivant et aux phénomènes de la vie¹.

Les êtres vivants étant extrêmement nombreux – plus de 350 000 espèces végétales et plus d'un million d'espèces animales –, le champ de la biologie comme science de la vie est donc particulièrement vaste. Il recense toutes les sciences consacrées à l'être vivant y compris l'Homme et recouvre une multitude de spécialités telles que la morphologie, l'anatomie, la physiologie (comme analyse des fonctions) et la psychologie par exemple ou, la botanique, l'anthropologie et la sociologie pour n'en citer que quelques-unes. Cette

¹ ANTEBI, E., « Biologie » in *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Ed. Dictionnaires Le Robert-Sejer, 2005.

conception très large s'oppose à une autre plus restreinte qui s'intéresse uniquement au comportement des êtres vivants isolés ou dans leur relation avec un milieu. La première s'est éloignée du sens primitif ; la seconde, très utilisée, devrait être remplacée par des termes plus précis (éthologie, écologie, cytologie). Finalement ces deux conceptions ne sont pas satisfaisantes.

La troisième conception dénommée *biologie générale* a été définie, par Yves Delage (1854-1920), comme « la recherche des conditions et des causes des grandes manifestations de la vie dans la cellule, dans l'individu et dans l'espèce ». Elle traite des phénomènes vitaux communs aux plantes et aux animaux. Elle étudie la matière vivante, son origine, sa structure et ses propriétés ; elle s'attache à expliquer les phénomènes fondamentaux qui président à la vie, la formation de l'être vivant, sa reproduction, la naissance des espèces, leur distribution et leur évolution. La biologie générale comporte alors les disciplines comme la biologie cellulaire, l'embryologie, la reproduction, l'hérédité, l'évolution.

La recherche biologique connaît périodiquement des changements profonds. Jusqu'au milieu du XIX^e siècle elle s'intéresse surtout à l'inventaire (botanique, zoologie) puis dans la seconde moitié du XIX^e siècle à l'étude des fonctions du vivant. Sous l'impulsion de Claude Bernard, la physiologie mettra en évidence les lois communes régissant le fonctionnement des organismes vivants. C'est l'époque des grandes tentatives d'explication : théorie cellulaire, théorie de l'évolution. Des sciences nouvelles apparaissent : la génétique, ou science de l'hérédité (Mendel), et la microbiologie (Pasteur).

II.1.6 La révolution en biologie

Au début du XX^e siècle, les recherches biologiques progressent dans tous les domaines et des interactions se tissent entre disciplines jusqu'alors indépendantes. Grâce aux instruments d'analyse puissants (microscopie électronique, ultracentrifugeuse, ultrafiltration entre autres) on découvre la structure des molécules organiques (protéines, acides nucléiques) et, en 1950-1960, on aboutit à la mise en évidence du rôle de l'ADN (acide désoxyribonucléique) support de l'information transmise de génération en génération et qui provoque une véritable révolution dans le domaine biologique.

C'est la naissance de la biologie moléculaire qui rapidement va travailler sur tous les organismes vivants, y compris l'homme. Cette nouvelle discipline tente de montrer que la structure des molécules composant l'organisme conditionne son fonctionnement. Elle assure une compréhension plus rigoureuse des processus vitaux et s'affine avec les techniques des télécommunications et les ordinateurs.

Cependant, une inquiétude sérieuse s'élève parmi les authentiques défenseurs de la Nature qui oblige les biologistes à revenir à la vraie écologie, c'est-à-dire aux rapports du vivant avec son milieu. Une connaissance précise de l'exigence des espèces est essentielle parce qu'il apparaît dangereux de perturber les équilibres naturels ; les conséquences d'une modification apparemment sans importance sont imprévisibles¹.

II.1.7 La biotechnologie

Au cours des années 1980, on est passé de la science du vivant à l'ingénierie du vivant, de la biologie aux *biotechnologies*. Les chercheurs du monde entier sont maintenant financés par de grandes entreprises (chimie, pharmacie), par la recherche militaire ou l'argent des banques, notamment dans un secteur très actif de la biologie générale : la *génétique*.

Tout commence avec la redécouverte des expériences du moine botaniste Gregor Mendel (1822-1884) qu'une équipe de chercheurs sort de l'oubli : « les lois de Mendel ». Ce sont les règles de l'hérédité et de la structure des gènes (la génétique formelle) et celles des changements soudains qui deviennent immédiatement héréditaires ou mutations (la génétique évolutive) qui vont fournir une vision nouvelle et une interprétation inédite des problèmes de l'évolution et de l'hérédité inscrits dans la biologie depuis Darwin.

Dès 1944, O. T. Avery soupçonne un support de l'hérédité autre que la protéine mais, trop téméraire, il sera vite relégué dans un désert scientifique. Il faut donc attendre 1953, Francis Crick et James Watson, pour que soit établie la structure de l'ADN, l'« alphabet » de quatre lettres avec lequel s'épelle le patrimoine génétique, couronné par le prix Nobel en 1962. Les gènes sont des morceaux d'ADN contenant les instructions nécessaires à la fabrication des protéines. Une cellule humaine contient près de trois

¹ TETRY, A., « Biologie » in *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*

milliards de « lettres » du code génétique (une encyclopédie en mille volumes ...). C'est une découverte majeure car, une fois connues les relations entre les gènes de l'ADN et les protéines, on peut modifier les instructions en recombinant l'ADN pour produire des molécules nouvelles. Restait à découvrir la manière dont se transmet le message de l'ADN conduisant à la synthèse des protéines, ce que Crick et Watson découvrent avec le ribosome.

II.1.8 Le génie génétique

Le premier rêve du génie génétique se réalise en Californie en 1973. Deux équipes, l'une à Stanford et l'autre à San Francisco, réussissent la synthèse *in vitro* de deux molécules génétiques provenant de sources différentes.

Depuis lors, la *carte génétique* et le clonage marquent une étape de ces recherches et tendent à démontrer que, d'un bout à l'autre de la chaîne scientifique, tout ce qui vit – homme compris – est codé et semblent négliger tout autre potentiel.

« Parvenue au faite d'une maîtrise technologique dont les auteurs ne soupçonnaient pas eux-mêmes l'importance, la biologie moléculaire du gène découvre au hasard d'une expérience gratuite et, somme toute, conventionnelle sur l'acide désoxyribonucléique [ADN] qu'elle est en mesure de modifier artificiellement l'habitat naturel des gènes, de fabriquer à dessein des chimères de chromosomes et de faire absorber ces molécules manipulées par l'homme par des cellules vivantes... D'abord baptisée « manipulation génétique », cette nouvelle voie d'approche n'amène pas seulement à un nouveau constat de la civilisation : la montée en puissance des sciences du vivant et leur extraordinaire impact sociétal en termes d'applications médicales et industrielles ; elle renouvelle également le genre ... car il s'agit dès lors, de modifier les caractéristiques et peut-être le programme de développement de l'espèce¹ ».

Pour étudier gènes et séquences de gènes, on invente des outils spécifiques. *La trousse à outils* fut fournie par des enzymes spécifiques avec des *ciseaux* sans lesquels toute recombinaison eût été impossible. Pour coller des bouts d'ADN, on va maîtriser les *enzymes de restriction* puis les *enzymes ligases*. La trousse permet d'obtenir des copies exactes de gènes spécifiques, de séquencer les gènes, d'obtenir des vecteurs adéquats pour replacer le bout manipulé dans le micro-organisme et obtenir les protéines désirées.

¹ GROS, F., *Les Secrets du gène*, Paris, 1986, Odile Jacob-Seuil, p. 13.

II.1.9 Les applications

Au début des années 1980, c'est l'essor de la *biomédecine*. On a recours au dépistage grâce à une sonde génétique et l'immunologie devient un grand chantier de la recherche. La procréation assistée et le traitement de la stérilité apparaissent avec les embryons congelés et les mères porteuses. Quant à la *psychiatrie biologique*, c'est une discipline récente qui cherche à réduire une partie des phénomènes comportementaux à la chimie du cerveau et au déterminisme des médicaments.

Dans *L'Homme neuronal* (1983) Jean-Pierre Changeux traduira en langage cortico-synaptique la conscience humaine comme un système de régulation et d'échanges chimiques entre molécules où « L'homme n'a dès lors plus rien à faire de l' "Esprit", il lui suffit d'être un Homme Neuronal¹ ».

II.1.10 L'ambiguïté « biologique »

Les recombinaisons génétiques et enzymatiques s'appliquent en premier lieu à l'agriculture (maïs, riz) et à l'élevage (vaches, brebis). Mais on peut remarquer que l'expression *agriculture biologique* est hautement ambiguë voire opaque puisqu'elle désigne à la fois des produits industriellement traités pour en exprimer les traits les plus productifs (c'est le cas pour les plants de maïs ou de tomate « biologiques ») et, aussi bien, les produits sans pesticides ni engrais de synthèse reconnus comme « bio » en France.

Quant aux *armes biologiques*, on peut maintenant utiliser des *bugs* « bestioles », dans ce cas ce sont des microbes ou des micro-organismes pathogènes pour tuer des populations et, concomitamment, l'homme se soucie de préserver la *biosphère*, l'enveloppe vivable de la planète Terre...

Avec la possibilité de recombinaison des gènes, de modifier les organismes naturels, d'utiliser des microbes sont nées les *bio-industries* qui renouvellent la conception, l'orientation et la stratégie des industries traditionnelles dans des domaines aussi divers que la pharmacie et la médecine, l'alimentation, l'agriculture, l'énergie ou la pollution.

¹ CHANGEUX, J.-P., *L'Homme neuronal*, Paris, 1983, Fayard, coll. « Le temps des sciences », p. 227.

II.1.11 Manipulation biologique

La modification des processus biologiques naturels est devenue de plus en plus importante avec le développement des connaissances et des procédés biologiques.

C'est ainsi qu'on étudie le rôle primordial de la formation des cellules du cerveau au cours des toutes premières années de la vie de l'enfant voire de l'embryon. Certains chercheurs, poussés par l'intérêt financier, ont accepté de faire naître des « bébés réservoirs » afin d'y puiser des matériaux biologiques, ce qu'ils justifient pour des « raisons thérapeutiques ». Dans ce sillage, les avancées de la procréation assistée (don de sperme, d'ovule, transfert des embryons, mère porteuse) transforment la notion de parents : biologiques, semi-biologiques ou non biologiques, comme la vision de la famille et celle de la filiation. L'enjeu de la biologie n'est donc plus seulement technique ou industriel, il est devenu moral et métaphysique.

Certes, les problèmes moraux liés à la médecine ont toujours existé (interdits religieux, condamnation de l'autopsie, de l'expérimentation animale, de la transplantation, etc.) mais en s'articulant à la biologie contemporaine, ils posent les questions de *bio-éthique*. La biologie est l'un des domaines où les conceptions morales, idéologiques, religieuses des chercheurs peuvent interférer avec les interprétations des données d'observation et d'expérience, voire même solliciter ou déformer ces données.

II.1.12 Révision, égarement et incertitude

Bien des principes philosophiques (ou du moins leur interprétation) cèdent devant l'évolution des savoirs biologiques.

Par exemple : « la nature ne fait pas de saut » selon Leibniz s'est démenti en physique avec la théorie des quanta et encore en biologie avec une catégorie de gènes mobiles, qui « sautent » au cours des générations, découverts par Barbara McClintock (1953 et 1983). Et comme l'avait pressenti Einstein, les frontières du mystère ne font que reculer...

Emportés par l'ivresse de la découverte – la tentation la plus forte viendrait de la cosmologie et de la biologie – certains chercheurs confondent sciences et révélation. Ainsi,

lors d'une interview, James Watson lance sans hésitation : « J'ai réécrit la Bible » (avec l'alphabet du patrimoine génétique) tandis que Francis Crick s'écrie : « Nous avons découvert le secret de la vie ! » à l'annonce de leur succès au Nobel...

Avec la mince différence de 1% qui sépare l'ADN de l'homme de celui du chimpanzé, les scientifiques imaginent des possibles. Certains vont tenter de cloner des cellules de momie, de mammouth (et ce qu'on n'ose pas imaginer) mais une chose est certaine : la connaissance débouche sur des *actions* et des questions de bioéthique se posent.

Quelles sont les limites du « bricolage » humain ? A-t-on le droit d'utiliser du matériel foetal pour réparer des « défauts » de la nature ? Sans parler des interrogations religieuses qui semblent régresser jusqu'à la controverse de Valladolid : les Indiens ont-ils une âme ? où vont les rejoindre les clones humains ...

Japonais et Américains ont cependant une approche différente de la biologie. Les premiers sont maîtres du génie enzymatique et les seconds règnent sur les « chimères » du génie génétique. « Pour les biologistes occidentaux la vie est substance. Pour nous qui avons subi l'influence des croyances orientales, où toute chose créée, de la pierre à la bactérie et du singe à l'homme, est pourvue d'une âme, la vie est esprit » (Kiyoshi Aoki, Président de l'Association japonaise de bioéthique, 1982). Itaru Watanabe, microbiologiste japonais traduira *Le Hasard et la nécessité* de Jacques Monod par : « Dieu est l'avenir de l'homme » suggérant que la transcendance pourrait apparaître comme un stade ultérieur d'évolution. De même, H. Yukawa (prix Nobel de physique) ramènera notre savoir à une faible lueur dans l'immensité de notre ignorance : « la science n'est qu'une partie d'une infinité d'univers qui échappe à la science¹ ».

¹ ANTEBI, E., « Biologie » in *Dictionnaire culturel en langue française*, *op. cit.*

II.2 CE QU'EN PENSENT LES SCIENCES HUMAINES

II.2.1 Conséquemment

Il semble que le détour par l'évolution progressive de la connaissance du vivant ne soit pas inutile puisqu'il met en évidence les conditions d'existence nécessaires à l'humain, autrement dit, la nature de ses besoins biologiques.

D'une part, en tant qu'organisme vivant très complexe, l'équilibre permanent de ses activités internes (homéostasie) exige un milieu extrêmement stable qui constamment se corrige et se régule selon un principe cybernétique, ce qui lui assure *une vie libre et indépendante*. Mais d'autre part, en tant que système ouvert en relation avec l'environnement, l'homme se trouve directement exposé et impliqué. De telle sorte que, si le milieu extérieur se modifie ou se dégrade, des perturbations internes apparaissent chez l'humain. Or, son système biologique, même infiniment complexe et très fragile, présente une capacité prodigieuse d'adaptation et son cerveau possède une aptitude extraordinaire d'apprentissage. Ce phénomène sur-naturel a donc trouvé les moyens d'étendre toujours plus les limites de sa survie et d'élargir toujours plus loin les territoires de sa connaissance du vivant jusqu'à savoir le démonter puis le reconstruire selon ses vues du mieux.

Il semble ainsi que tout ou presque lui soit permis. La preuve de cette excellence a pris du temps mais fait merveille depuis un siècle et, après nous avoir laissés cois, nous délie la langue et – comme c'est encore le plus grand prodige de l'espèce –, on ne peut guère l'en empêcher sans le lui dénier.

Nous remarquerions alors que Sigmund Freud écrivant *Le malaise dans la culture* observait déjà en 1929 « qu'au moyen de tous ses outils, l'homme perfectionne ses organes – moteurs aussi bien que sensoriels – ou fait disparaître les limites de leurs performances¹ ». Ces moteurs lui donnent des forces gigantesques qu'il peut utiliser comme ses propres muscles dans toutes les directions à travers l'espace, l'eau et la terre grâce à sa maîtrise du feu, sans qu'aucun élément ne lui fasse obstacle. Des lunettes viennent corriger « les défauts de la lentille de son œil » (*id.*), il peut sonder des mondes inaccessibles grâce au télescope ou au microscope, parler et entendre à des distances

¹ FREUD, S., *Le malaise dans la culture*, (1929), Imago Publishing Co., Ltd, Londres, 1948, trad. P. Cotet *et al.*, Paris, PUF, 1^{ère} éd. « Quadrige », 1995, 6^e éd. 2005, p. 33.

inconcevables avec un téléphone et il a même inventé un système qui fait parler les absents et les morts : l'écriture.

« Ce n'est pas seulement que cela ait l'air d'un conte ; ce que l'homme par sa science et sa technique, a instauré sur cette terre, sur laquelle il fit d'abord une entrée comme un être animal plein de faiblesse et où tout individu de son espèce doit entrer comme un nourrisson en désaïde – *oh inch of nature!* –, c'est directement l'accomplissement de tous les souhaits des contes – non, de la plupart d'entre eux [...] Il s'était forgé de longtemps une représentation idéale de l'omnipotence et de l'omniscience qu'il incarnait dans ses dieux. Il leur attribuait tout ce qui semblait inaccessible à ses souhaits ou qui lui était interdit. [...] Maintenant il s'est beaucoup rapproché de l'accession à cet idéal, il est lui-même presque devenu un dieu¹ ».

Depuis 1929, les outils ont changé d'envergure et les dieux prétendent s'être incarnés (cf. supra, Watson et Crick) et l'on peut se demander si les contes, à force de désir, ne se sont pas réalisés en oubliant qu'ils ne se finissent pas toujours bien.

II.2.2 Désaïde originaire

On a proposé beaucoup de traductions à l'*Hilflosigkeit* allemande de Freud : « détresse », « abandon », « incapacité », « état d'impuissance » et, pour finir, on a forgé le néologisme de « désaïde » inconnu des dictionnaires. Si l'on ne voit pas très bien en quoi il est plus convaincant que « détresse », il a le mérite d'être constant depuis la traduction de Laplanche et finalement renvoie à une invariabilité de Freud lui-même dans l'usage qu'il en fait. Dans sa conclusion d'*Inhibition, symptôme et angoisse* (1926) en particulier, il écrit :

« Parmi les facteurs qui participent à la causation des névroses [...] il en est trois, à ce que nous comprenons, qui ressortent, un facteur biologique, un facteur phylogénétique et un facteur purement psychologique. Le facteur biologique est l'état de désaïde (*Hilflosigkeit*) et de dépendance longuement prolongée du petit enfant d'homme. L'existence intra-utérine de l'homme apparaît face à celle de la plupart des animaux relativement raccourcie ; l'enfant d'homme est envoyé dans le monde plus inachevé qu'eux. [...] Ce facteur biologique instaure donc les

¹ *Le malaise dans la culture*, op. cit., p. 34.

premières situations de danger et crée le besoin d'être aimé, qui ne quittera plus l'être humain¹ ».

Cette *Hilflosigkeit* qu'il reprend dans *Le malaise dans la culture* vient d'une donnée biologique fondamentale : l'homme est un animal prématuré jeté inachevé dans le monde, ce dont Freud soupçonne qu'il n'est pas si facile de se remettre tout à fait... Or, en 1926 paraît en Europe un article de Louis Blok, anatomiste et biologiste néerlandais (1866-1930), qui aura une grande importance dans les sciences de la nature et les sciences humaines. Il formule la thèse de l'homme comme d'un animal qui, d'une certaine façon, naît trop tôt ; théorie qui sera bientôt connue sous le nom de « néoténie de l'homme ». Le terme « néoténie » est un emprunt à l'allemand, formé de *neo* et du radical grec *ten*, de *teinen* « étendre, prolonger » qui décrit un retard du développement somatique sur le germinal et par extension, la capacité pour un être vivant de se reproduire alors qu'il est en cours de développement. Blok avance pour *preuves* de la prématuration du nouveau-né : les cloisons cardiaques non fermées, l'immaturité de son système nerveux, les circonvolutions cérébrales à peine développées, sa boîte crânienne non fermée, etc. et pour conséquence, un allongement considérable de la période de maternage et un développement sexuel spécifique. Freud a donc trouvé dans la recherche sur le vivant le moyen de soutenir son intuition théorique ; c'est ainsi qu'il tentera toujours d'appuyer la psychanalyse sur des données scientifiques.

A la question de savoir ce qui provoque des perturbations dans la construction de l'humain et, en l'occurrence à celle de connaître d'où vient la névrose pour Freud, il donnera trois causes principales. Pour un être si fragile, la première cause c'est le *facteur biologique* qui *crée le besoin d'être aimé qui ne quittera plus l'être humain*. On comprend comment Freud articulera alors le besoin de protection et la demande d'amour qui engendrent la névrose. Sans doute notre raisonnement s'étaye sur l'observation *clinique* de Freud qui relève du pathologique, mais nous pouvons aisément convenir que l'humain n'est tel que par son risque constant d'oscillation entre *Le Normal et le Pathologique* (G. Canguilhem, 1966). Freud évoque ensuite un *facteur phylogénétique*, c'est-à-dire une possible parenté entre des êtres vivants différents pour expliquer leur évolution :

¹ FREUD, S., *Inhibition, symptôme et angoisse*, (1926), Imago Publishing Co., Ltd, Londres, 1948, trad. J. Doron *et al.*, Paris, PUF, 1^{ère} éd. « Quadrige » 1993, 6^e éd. 2005, p. 67.

« Le deuxième facteur, phylogénétique, a été seulement inféré par nous ; c'est un fait très remarquable du développement de la libido qui nous a poussé à en faire l'hypothèse. Nous trouvons que la vie sexuelle de l'être humain ne poursuit pas son développement de manière continue depuis le début jusqu'à la maturation, comme celle de la plupart des animaux qui lui sont proches, mais qu'elle connaît, après une première floraison précoce jusqu'à la cinquième année, une interruption énergique, pour reprendre de nouveau avec la puberté et se rattacher aux amorces infantiles. Nous estimons qu'il a dû survenir dans les destins de l'espèce humaine quelque chose d'important qui a laissé derrière soi cette interruption du développement sexuel comme précipité historique¹ ».

Il s'agit là, dit Freud, d'une inférence de sa part ; d'une cause phylogénétique de l'espèce au regard du développement ontogénétique de l'individu ce qui est effectivement le cas de la néoténie de l'homme avec l'allongement de son maternage puis le ralentissement de son développement sexuel en deux temps. Ces deux exemples suffisent à montrer le poids biologique de cette espèce fondamentalement démunie mais qui trouve néanmoins des moyens hors normes pour survivre et continuer son développement.

II.2.3 Le remède

On pourrait donc entendre l'observation de Freud : « Au cours des dernières générations, les hommes ont fait des progrès extraordinaires dans les sciences de la nature et dans leur application technique, consolidant leur domination sur la nature d'une façon que l'on ne pouvait se représenter auparavant. [... Ils] sont fiers de ces conquêtes et ont le droit de l'être² », comme la revanche des humains sur leur débilité et leur désaide originaires. Mais il ajoute que, pour améliorer sérieusement leur condition d'existence, les hommes se sont vite rendus compte qu'il leur fallait absolument régler leurs relations sociales communes afin de se protéger de la violence et de l'arbitraire individuel ; c'est-à-dire du plus fort qui en décide pour tous jusqu'à ce qu'un plus fort encore le remplace. « Ce remplacement de la puissance de l'individu par celle de la communauté est le pas culturel décisif » (*ibid.*, p. 38), ce qui ne va pas sans quelques sacrifices...

On voit alors où nous conduit la réflexion de Freud, à savoir que la culture naît directement de l'*Hilflosigkeit*, soit la faiblesse première à laquelle il fallait bien que

¹ *Inhibition, symptôme et angoisse, op. cit.*, p. 68.

² *Le malaise dans la culture, op. cit.*, p. 30.

l'homme obvie. Par inconsistance ou manque de première nature, l'homme inventera une nature de substitution, ou *seconde nature*, qu'il appellera culture. Dany-Robert Dufour va exploiter abondamment cette intuition freudienne pour en faire un concept phare de sa réflexion philosophique notamment dans *On achève bien les hommes* : « la culture est en fait une “seconde nature”, c'est-à-dire une épi-nature qui tente de se suppléer au manque de première nature du néotène¹ », expression qu'il dit avoir empruntée à Arnold Gehlen (1904-1976) grand penseur de la néoténie, égaré dans sa compromission avec le nazisme.

Pour conclure dans ce registre, nous remarquerions que cette débilité native de l'humain n'échappa pas à Rousseau : « Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation² » autrement dit, par la culture. Car, contrairement au mythe du retour merveilleux à la nature rousseauiste et au non moins mythique « bon sauvage », Rousseau défend avec passion l'incontournable nécessité de la formation et de l'éducation du petit d'homme – jusqu'aux excès du gouverneur d'Emile – qui, sans exemple ni modèle, n'est rien et même pis que l'animal, ce à quoi Kant renchérit en grand admirateur de Rousseau :

« La discipline transforme l'animalité en humanité. Par son instinct un animal est tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui. Mais l'homme doit user de sa propre raison. Il n'a point d'instinct et doit fixer lui-même le plan de sa conduite. Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde [pour ainsi dire] à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui³ ».

D'où le poids de la responsabilité extrême qui échoit à cet *inch of nature* aux rêves de Titan. *Ces pauvres petits*⁴ ont oublié que c'est le Titan Prométhée qui leur a donné le feu pour se libérer de Zeus. Mais quand le ciel se vide, que deviennent les rêves des petits ?

¹ DUFOUR, D.-R., *On achève bien les hommes. De quelques conséquences actuelles et futures sur la mort de Dieu*, 2005, Paris, Denoël, p. 106.

² *Emile*, Livre I, p. 37.

³ KANT, E., *Réflexions sur l'éducation*, (1776-1787), trad. A. Philonenko, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1^{ère} éd. 1967, 4^e éd. 2004, p. 94.

⁴ *Le malaise dans la culture*, op. cit., p. 62.

II.2.4 L’empreinte biologique

En supposant même que l’on soit circonspect à l’égard de la lecture freudienne et que l’être humain se singularise par sa logique et sa raison – son intelligence des situations et des relations –, une analyse méthodique des faits et des accidents qui jalonnent son existence devrait lui suffire à trouver des solutions à la plupart de ses problèmes or, comme chacun le vérifie, il n’en est rien.

C’est d’une autre façon que Henri Laborit pose les limites de l’humain en les inscrivant dans l’organisation de sa constitution biologique parce qu’elle véhicule en lui le *phylum* – la souche primitive d’où est issue une série généalogique et par suite les formes qu’ont adoptées les ascendants d’une espèce – et ce, de façon totalement inconsciente. Ainsi en tant que structure vivante, l’homme est lié à des mécanismes indispensables à sa survie qui lui permettent de maintenir sa structure complexe dans un environnement donné. Cependant dit Laborit, il n’est pas plus conscient du fonctionnement fondamental et réflexe de son système nerveux qu’il n’est conscient de respirer, du battement de son cœur, de l’action de ses reins, du sang qui circule ou des muscles qui le tiennent debout. Pourtant, ces mécanismes sont bien plus essentiels et plus primitifs que ceux qui sont venus s’ajouter au cours de l’évolution et qui font de l’homme en premier lieu un animal. Que cet animal soit devenu pensant et parlant n’empêche nullement que des mécanismes plus anciens jouent un rôle déterminant sur sa parole et sa pensée. Selon Laborit, tous les rapports humains et sociaux quels qu’ils soient, individuels ou collectifs, se réalisent sur cette base inconsciente toujours présente.

Le film d’Alain Resnais *Mon oncle d’Amérique*¹ tente d’en faire la démonstration dans la trajectoire croisée de la vie de trois personnages principaux avec le commentaire scientifique de Laborit sur son observation et ses déductions du règne animal. A partir des recherches et des expériences que Laborit mène par ailleurs en laboratoire sur des rats, Resnais de son côté met en parallèle celles que vivent les protagonistes de son film. Le spectateur est alors tenté de croire qu’il voit l’illustration à l’échelle humaine des expériences en laboratoire, ce qui est inexact puisque les deux discours n’entrent en résonance que par la magie du montage. Néanmoins, le discours scientifique est tel qu’il

¹ RESNAIS, A., *Mon oncle d’Amérique*, film français réalisé en 1979 sorti en 1980, Prix Méliès 1980, Cannes 1980 : Grand Prix du Jury, Oscars 1981 : meilleur scénario.

permet de lire les épreuves existentielles des personnages et nous donne l'occasion d'entendre le message sans fard de Laborit comme sa vérité sans masque.

II.2.5 Le poids de l'histoire

Laborit énonce que l'homme est un animal qui ne peut survivre qu'en consommant de l'énergie. Cette énergie qui lui vient du soleil a déjà été transformée par les plantes mais pour l'obtenir, il faut qu'il se déplace. Le déplacement n'est possible que si l'on est équipé d'un système nerveux permettant d'agir dans un environnement, et ce, toujours pour une unique raison, celle d'assurer sa survie.

Si l'action se révèle efficace, il en résulte une sensation de plaisir. De fait, une pulsion pousse les êtres vivants à préserver leur équilibre biologique – c'est-à-dire leur structure vivante à se maintenir en vie –, et va s'exprimer selon Laborit dans quatre comportements de base :

- Un comportement de consommation (le plus simple et le plus banal) celui d'assouvir un besoin fondamental : boire – manger – copuler ;
- Un comportement de fuite ;
- Un comportement de lutte ;
- Un comportement d'inhibition.

Conclusion : « Un cerveau ça ne sert pas à penser mais ça sert à agir¹ ».

Laborit reprend ensuite la théorie des trois niveaux cérébraux de Paul D. MacLean (1913-2007) :

- Le cerveau reptilien, commun à tout le règne animal, assure nos réflexes de survie et dirige notre comportement de consommation ;
- Le deuxième cerveau, commun aux mammifères, – que MacLean appelle cerveau de l'affectivité et que Laborit nomme celui de la mémoire (connu aussi comme cerveau limbique) – guide les trois comportements : fuite, lutte, inhibition. Sans mémoire, il n'est pas plus question d'être heureux, triste, angoissé que d'être en colère ou amoureux ;

¹ LABORIT, H., in *Mon oncle d'Amérique*, film d'A. Resnais, *op. cit.* On trouve le discours scientifique de Laborit en ligne : <http://www.youtube.com/watch?v=F4VEgadUAcA&feature=related>

- Le troisième cerveau ou cortex cérébral (ou néocortex) a pris un développement considérable chez l'humain, Laborit l'appelle cerveau associatif.

Chez l'homme ces trois niveaux superposés existent encore et nos pulsions sont toujours celles très primitives du cerveau reptilien. Comme ces trois étages doivent cependant fonctionner ensemble, ils sont reliés par des faisceaux. Laborit avance que le premier cerveau est relié aux autres par le faisceau de la récompense, le second cerveau par celui de la fuite ou de la lutte et le dernier conduit à l'inhibition de l'action. Nos trois cerveaux sont donc toujours présents ; les deux premiers agissent de façon inconsciente et nous ignorons parfaitement ce qu'ils nous font faire, quant au troisième, il fournit constamment excuses et alibis aux comportements inconscients des premiers en usant d'un langage explicatif et rationnel.

« On est malheureusement obligé de constater que le paléocéphale humain, celui de l'agressivité, est semblable à celui du singe, et que tout homme a dans son cerveau un grand anthropoïde qui sommeille. Il faut reconnaître avec regret que dans la vie journalière, ce sommeil est de courte durée et que c'est ce grand anthropoïde qui guide, sous le déguisement trompeur des mots et du discours logique, la majorité de nos actes et de nos comportements. [...] On a dit souvent que l'homme était un loup pour l'homme. C'est être trop optimiste, car dans la meute [...] jamais le vainqueur ne la déchire [la carotide] de ses crocs. Emporté par ses jugements de valeur, son paléocéphale déchaîné par les mots, l'homme assassine sans remords et sans pitié¹ ».

Chez Henri Laborit la biologie intervient dans chaque individu et, de façon générale, pour commander le comportement de l'homme social. La société est telle que nous ne la connaissons que parce que le comportement biologique inconscient de l'humain l'ordonne ainsi et, précise-t-il dans le film de Resnais : « La recherche de la dominance dans un espace qu'on peut appeler le territoire est la base fondamentale de tous les comportements humains et ceci en pleine inconscience de ses motivations ». Or, la plus sérieuse de ces motivations masquées est la pulsion sexuelle qui « répond à une finalité supérieure en complexité à celle de l'individu ; sans elle l'espèce s'éteindrait, c'est sur elle que se fonde l'individualisme le plus forcené, la compétition la plus barbare² ».

¹ LABORIT, H., *L'Homme imaginant*, 1970, Paris, Union générale d'éditions, coll. « 10/18 », p. 131-132.

² *L'Homme imaginant*, *op. cit.*, p. 81.

L'homme désire, avant tout et secrètement, la puissance sexuelle. Freud en retient la force que l'homme social tente de domestiquer tandis que Laborit l'explique par la persistance des stades d'évolution de l'espèce humaine.

II.2.6 Horizon lointain

Les bases profondes du comportement humain seraient donc pour Laborit la résultante incontournable d'une structure biologique construite notamment avec une hypophyse, des surrénales, une thyroïde, des glandes sexuelles, un système limbique et un cortex « restés désespérément les mêmes¹ », et l'utopie de la seule transformation du milieu n'y changerait rien. L'illusion chez Freud n'est pas la même mais la réalité est identique : *l'homme n'est pas un être doux*.

« En conséquence de quoi, le prochain n'est pas seulement pour lui un aide et un objet sexuel possibles, mais aussi une tentation, celle de satisfaire sur lui son agression, [...] de le martyriser et de le tuer. *Homo homini lupus* ; qui donc, d'après toutes les expériences de la vie et de l'histoire, a le courage de contester cette maxime ? [...] Dans des circonstances qui lui sont favorables, lorsque sont absentes les contre-forces animiques qui d'ordinaire l'inhibent, elle se manifeste d'ailleurs spontanément, dévoilant dans l'homme la bête sauvage, à qui est étrangère l'idée de ménager sa propre espèce² ».

C'est pourquoi la société dans ce qu'elle exige d'éducation et de culture est néanmoins constamment menacée de désagrégation. A côté d'*Eros* qui mène le monde, Freud voit l'ombre de *Thanatos* qui réclame sa part. C'est un combat de géants qu'on ne calmera pas avec une berceuse, nous dit-il, le conflit radical de la vie « c'est pourquoi le développement de la culture doit être, sans plus de détours, qualifié de combat vital de l'espèce humaine³ ».

A quoi Laborit répond :

« Tant qu'on n'aura pas diffusé très largement à travers les hommes de cette planète la façon dont fonctionne leur cerveau et la façon dont ils l'utilisent. Et tant

¹ *L'Homme imaginant, op. cit.*, p. 115.

² FREUD, S., *Le malaise dans la culture, op. cit.*, p. 53-54.

³ *Le Malaise dans la culture, op. cit.*, p. 65.

qu'on n'aura pas dit que jusqu'ici, ça a toujours été pour dominer l'autre, il y a peu de chance qu'il y ait quelque chose qui change¹ ».

Laborit entend qu'une éducation personnelle et intérieure aussi méthodique et rigoureuse que celle qui prévaut dans la recherche scientifique serait le meilleur rempart contre l'agressivité instinctive de l'animalité humaine :

« *La science n'est pas seulement extérieure à l'homme, elle n'est pas dans les fusées, [...] les piles atomiques, les quasars et les satellites de télécommunication. La science est aussi dans l'homme, dans l'intimité de ses tissus, en allant de la moindre de ses molécules à son comportement. Tant que cette science-là n'aura pas été intégrée au monde moderne, nul espoir pour l'homme de comprendre quoi que ce soit à ce qui l'entoure, à ses actes, à ses douleurs comme à ses béatitudes*² ».

L'un en appelle à l'impératif de la culture l'autre à la nécessité de l'éducation, est-ce bien différent ? quand leurs points de vue s'accordent sur l'essentiel : l'inconscient. La culture ébranlerait-elle la conscience ? Question redoutable que n'évite pas Freud mais qu'il laisse en suspens : le développement de la culture réussira-t-il à se rendre maître de l'humaine pulsion d'agression et d'auto-anéantissement ? Qui peut présumer du succès et de l'issue ?³ L'Histoire n'a-t-elle pas déjà montré son triste échec dans les tranchées de 1914-18 – au coût des millions de morts d'une Europe considérée comme la plus civilisée et la plus cultivée de toutes les régions du monde –, n'annonce-t-elle pas encore à bas bruit en 1929 l'anéantissement définitif de ce fol espoir ? Et qui voudrait croire, après la Seconde Guerre mondiale, qu'être cultivé empêche la barbarie ? Hélas ! viendra tout au contraire la preuve que l'un des peuples les plus instruits de la terre sera la proie de son ombre la plus monstrueuse.

Depuis, l'éclairage biologique ne semble pas mieux éclairer nos cerveaux. Qui s'inquiète de *la mutation de la structure mentale des hommes* essentielle aux yeux de Laborit ? Il s'agirait de commencer par l'enseignement obligatoire des bases biologiques du comportement comme explicatives des mécanismes de la vie – à l'égal de l'arithmétique et de l'accord des participes –, pour mettre en évidence le déterminisme de nos comportements et l'aveuglement de nos jugements : « Il montrera le peu d'espace qui

¹ LABORIT, H., in *Mon oncle d'Amérique*, film d'A. Resnais.

² *L'Homme imaginant*, op. cit., (souligné par l'auteur), p. 114-115.

³ *Le malaise dans la culture*, op. cit., p. 89.

sépare les héros des esclaves¹ ». Laborit suggère une connaissance de soi dès l'enfance pour mieux connaître ses semblables et comprendre les phénomènes sociaux. Il faudrait par ailleurs expliquer le principe de structure et son application dynamique associée à celui de la cybernétique pour en montrer les possibilités d'adaptation aux problèmes humains et en faire un instrument méthodologique indispensable. Donc,

« Il ne s'agit plus de collectionner des "connaissances" auxquelles on ne comprend rien parce que sans lien entre elles, mais de fournir un instrument, un outil, pour construire le monde dit matériel, par l'intermédiaire de la construction de notre monde mental.

Ce premier courant [...] assurera la réalisation de ce que certains appelleraient sans doute *l'homme moral*. Moral, parce qu'il aura à obéir à certaines lois, non du type de celles imposées par l'intérêt inconscient des sociétés, et qui n'étant pas accompagnées de notices explicatives doivent être appliquées de façon coercitive ou en faisant appel aux sentiments les plus instinctifs, aux "paris" les plus mercantiles, aux préjugés les plus médiocres, à ce qu'il y a enfin de plus animal dans l'homme. Il obéira à des lois, mais à celles de la nature et de la vie, en tentant d'en trouver d'autres, plus fondamentales, qui le libéreront des précédentes² ».

Il semble bien qu'on ne se soit guère alarmé, ni même soucieux, de mise en place des priorités de Laborit comme il semble que l'on ait oublié Freud, sauf à disqualifier le premier « petit chirurgien de la marine » ou à anéantir le second « affabulateur mégalomane sectaire » en ces temps fulgurants des Lumières du XXI^e siècle. Il semble finalement que l'inconscient soit une vieille lune en voie d'extinction si ce n'est une pure affabulation digne de quelques rabat-joie qui ont raté la marche à Très Grande Vitesse du bonheur et des certitudes...

II.2.7 L'in-signifiante

Mais, que l'on accepte de les écouter et l'on entend qu'il y a une fêlure entre le savoir et la vérité. Il y a : ce que je sais à propos de ce que je suis et, des vérités sur ce que je suis qui me sont inconnues parce qu'inconscientes. Freud et Laborit tentent de réduire cet écart chacun à leur façon : que l'inconscient devienne conscient, que l'insu soit su, « que le moi advienne là où était le ça » : *Wo Es war, soll Ich werden*, Freud 1932, que la

¹ *L'Homme imaginant*, op. cit., p. 119 et suiv.

² *Ibid.*, (souligné par l'auteur), p. 120-121.

sauvagerie se civilise. Ils montrent le lieu, la tache aveugle, et dé-couvrent qu'il s'agit d'un processus constamment à l'œuvre et donc toujours à re-prendre et en ce sens, sans fin.

Entre la force hypnotique de l'aveuglement et celle nécessaire au dévoilement, ne serait-ce pas la raison qui fait que, le sachant, nous n'avons ni l'envie de savoir ni le cœur à l'ouvrage ?

Il nous semble en effet très curieux que devant l'évidence de l'inconscient freudien qu'on peut appeler psychique et de l'inconscient laboritien qu'on peut qualifier de biologique rien ou presque ne vient relever le défi (ou l'insulte) lancé à la face des hommes ; celle de l'étroitesse de leur liberté au regard du continent de leur ignorance, en somme, de la vérité de leur esclavage fondamental. Sauf à soustraire la cure analytique comme libératrice pour celui qui aspire à desserrer l'étau de sa souffrance, le dévoilement des rets de l'inconscient ne concerne qu'un « malade » dans le cadre thérapeutique ou celui de l'informé qui sait déjà ce qu'il peut en espérer. Pourtant, même si le savoir sur cette question est très accessible et le vocabulaire analytique totalement intégré au langage courant, ou encore qu'il soit toujours possible d'aller au cinéma pour comprendre Laborit – autant dire qu'il n'y a ni obstacle ni rétention de l'information –, il n'en demeure pas moins que l'inconscient est considéré soit comme un fait acquis (?) soit comme une donnée (!) in-signifiante, à l'exception du divertissement qu'il peut offrir au détour de quelque lapsus ou d'un rêve livré au petit déjeuner.

Car, en effet, que fait-on quotidiennement de nos rêves, lapsus, oublis, manies, symptômes et autres méprises ? qu'on pourrait considérer comme le matériau freudien de notre inconscient et, que fait-on pareillement de nos peurs, agressivité, jalousie, domination ou autre grégarité qui représenteraient le côté laboritien du même inconscient ? Voilà des faits avalisés, souvent déconcertants dont on s'excuse, parfois, mais dont l'enseignement nous échappe et dont nous n'écoutons pas les leçons ; nous négligeons leur fine intelligence alors même qu'ils tentent de nous faire émerger à notre dignité d'humain.

II.2.8 L'incomplétude

Retournons un instant à la prématuration du petit enfant, soit : la théorie de la néoténie de l'homme. Freud en retient que la nature biologique de l'humain le fait venir au monde inachevé et qu'en conséquence il connaît un état de désaide absolue qui va se prolonger pendant une longue période de dépendance.

Les conditions de sa conception, de sa gestation et de sa naissance le rangent parmi les mammifères mais le signalent comme le moins bien pourvu dans sa catégorie. Cette singularité explique aussi son développement sexuel en deux temps : d'abord infantile, encore difficile à admettre aujourd'hui, puis à la puberté. Mais contrairement à ses congénères muets, la sexualité du mammifère parlant est le résultat d'une élaboration psychique complexe et d'un long parcours qui aboutit à la constitution de son désir. Or ce désir ne peut se confondre avec un pur besoin corporel, physique et organique. La conception freudienne de la sexualité, qui se désigne sous le nom général de « jouissance », s'élabore au fil d'une histoire individuelle en s'éloignant des seuls actes sexuels et du programme d'un instinct.

Dany-Robert Dufour revient sur cette désaide originelle et insiste à dire que cette première naissance marquée de l'inachèvement organique appelle une seconde naissance chez les êtres humains dans laquelle ils s'achèvent : la culture. Cependant la culture est un rempart fragile contre les puissances de vie et de mort qui hantent les hommes et régulièrement les submergent comme le voit si bien Freud. Si la Culture sort l'humain du programme de la Nature elle l'excède dans sa négation. On pourrait même dire dans une double négation : en deçà des mammifères et au-delà de l'espèce, sous-naturel et sur-naturel. Par ailleurs, on apprend avec Laborit que la survivance active de trois cerveaux chez l'humain oriente à son insu toute sa pensée et son comportement.

Nous dirions donc que l'humain n'est *pas du tout* achevé ni par la culture ni par son évolution et que la meilleure preuve nous semble son refus de ne jamais considérer le continent de son inconscient comme le lieu même de son apprentissage en tant qu'appartenant à l'espèce des hommes pour tenter de se libérer de son aliénation.

II.3 QUATORZE BESOINS FONDAMENTAUX pour V. Henderson

II.3.1 Le modèle

A la lecture de la biographie de *Virginia Henderson*¹, on apprend que née en Virginie dans une vieille famille américaine, cette femme fut animée sa longue vie durant (1897-1996) du désir sans trêve de connaissances dans les secteurs les plus variés de la médecine (anatomie, physiologie, bactériologie, chirurgie, pédiatrie, etc.) jugés indispensables de son point de vue pour exercer le métier d'infirmière qu'elle s'était choisi.

Cette exigence lui fait, non seulement suivre constamment des cours et des stages qui dépassent ce qu'on attend généralement de sa profession, mais l'oblige après son diplôme d'infirmière à poursuivre une licence, puis une maîtrise et finalement à faire de la recherche ce qui l'entraîne à explorer d'autres domaines tels que la psychologie, l'éducation et les méthodes d'enseignement-apprentissage avec la sociologie par exemple. Alors qu'elle avait la passion de son métier et des dispositions dans sa relation aux malades, elle est chargée de la formation des étudiantes en soin infirmier (profession féminine à l'époque) qu'elle entend dispenser selon ses vues aux niveaux pratique et théorique selon les méthodes qu'elle s'est forgées. Dans cette perspective, elle refonde les cursus et les manuels d'études : *Textbook of the Principles and Practice of Nursing* (1955) dont un résumé sera traduit en 25 langues, dirige parallèlement un lourd programme de recherche : *Nursing Studies Index* en quatre volumes et, finalement conçoit une nouvelle approche du soin qu'elle théorise sous le titre : *Quatorze besoins fondamentaux*.

Sa carrière s'achève alors que ses travaux sont reconnus et honorés par toute la corporation médicale aux Etats Unis comme à l'étranger. Invitée par nombre d'universités, d'associations et de comités, elle gagne une renommée internationale pour sa contribution décisive à l'émergence d'une nouvelle conception du soin à la personne malade, ou en bonne santé, notamment à travers sa théorie des besoins.

¹ BOITTIN, I., LAGOUTTE, M., LANTZ, M.-C., *Virginia Henderson : 1897–1996. Biographie et analyse de son œuvre*. Travail réalisé dans le cadre de la maîtrise de gestion et animation des systèmes de formation, Université Paris Dauphine, en ligne : <http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/68/5.pdf>, repris dans la revue : *Recherche en soins infirmiers*, n° 68, mars 2002.

II.3.2 La réplique

La biographie de Virginia Henderson et l'analyse de son œuvre conduites par un groupe d'étudiants en soins infirmiers de l'Université de Paris Dauphine publiées en 2002 (cf. *op. cit.*) permet de comprendre l'interdépendance qu'entretiennent vie et œuvre chez une femme qui les associe constamment et les renvoie en miroir l'une de l'autre. La recherche des étudiants de Dauphine fournit, en outre, de larges extraits de sa pensée et l'exhaustivité des quatorze besoins tels qu'elle les a formulés.

En cherchant néanmoins s'il existait un ouvrage concernant ces *Quatorze besoins*, nous avons trouvé un petit manuel intitulé *Guide d'observation des 14 besoins de l'être humain*¹ en usage aujourd'hui dans la formation des étudiants infirmiers et des personnels de santé. A notre grande surprise nous avons découvert, non seulement qu'il s'inscrivait en droite ligne de la théorisation d'Henderson, mais encore, qu'il ne présentait aucune différence dans le nombre, le genre et l'ordre d'apparition des besoins tels que les donnait le modèle original de 1947.

Si l'on consent à examiner de près ce *Guide*, on s'aperçoit que chaque *Besoin* est décomposé en niveaux ou considéré selon trois dimensions : la dimension biophysiological, psychologique et socio-culturelle. A chacune d'elle sont précisés des *Traits* majeurs puis donnés les *Signes de satisfaction* et, en regard, une liste de *Signes de difficultés* traduits ensuite en *Indices* codés. Chaque indice renvoie à la fin de l'ouvrage à une *Liste des diagnostics par besoin* afin d'orienter le raisonnement diagnostique. La *fonction* de chaque besoin est précisée en tête du *Besoin* et considérée comme nécessaire (ex. *Besoin de respirer* : nécessité d'oxygénation cellulaire). Pour être atteinte, la fonction doit passer par un ensemble de réactions en chaîne (processus : apport gazeux, ventilation, diffusion, circulation). Le résultat de ce processus dépendra de mécanismes physiques, psychologiques et environnementaux. En résumé, le *Guide* se présente comme un tableau à doubles entrées et se lit comme un annuaire...

La seconde surprise du *Guide* est sa redoutable efficacité car, passé l'obstacle d'une lecture obscure d'un tableau, on s'aperçoit que même totalement ignorant des normes biophysiological on comprend *où* porter son attention et *quoi* en déduire. L'humain semble lisible (?).

¹ DELCHAMBRE, LEFEVRE, LIGOT *et al.*, *Guide d'observation des 14 besoins de l'être humain*, Bruxelles, Belgique, Ed. de Boeck Université, 3^e édition, 2008.

Certes, la formulation est parfois plus synthétique que celle de Virginia Henderson, cependant certain besoin se voit amputer d'un développement qui lui donnait une meilleure intelligence. Ainsi, le *Besoin 10* : « Besoin de communiquer avec les autres en exprimant ses émotions, ses besoins, ses peurs ou ses opinions » devient : « Besoin de communiquer », même si *la fonction et les mécanismes* pour l'atteindre sont donnés dans une introduction mieux étayée, ils apparaissent comme plus scientifiques tout en étant moins explicites.

La liste des besoins du *Guide* se décline comme suit :

- 1. Besoin de respirer ;
- 2. Besoin de boire et manger ;
- 3. Besoin d'éliminer ;
- 4. Besoin de se mouvoir et de maintenir une bonne position ;
- 5. Besoin de dormir et de se reposer ;
- 6. Besoin de se vêtir et de se dévêtir ;
- 7. Besoin de maintenir la température du corps ;
- 8. Besoin d'être propre et de protéger ses téguments ;
- 9. Besoin de sécurité ;
- 10. Besoin de communiquer ;
- 11. Besoin de pratiquer sa religion et d'agir selon ses croyances ;
- 12. Besoin de s'occuper de façon à se sentir utile ;
- 13. Besoin de se récréer ;
- 14. Besoin d'apprendre.

On peut noter par ailleurs que, dans ce répertoire de quatorze besoins, pratiquement la moitié se place naturellement dans la sphère du soin nécessaire (la dimension biophysiological) tandis que les autres énoncent ce que l'on sait important (la dimension psychologique et socioculturelle). Pour autant, cette seconde moitié ne cesse de nous surprendre tant on se demande *où et quand* on s'y attache aujourd'hui et s'y est-on jamais plus attardé hier ? On est donc tenté de dire que, quoi qu'on en dise et qu'on l'écrive, la dimension biophysiological prend le pas sur les deux autres tout simplement parce qu'elle fournit des valeurs observables et mesurables qui font office de vérités attestées tandis que les autres sont à apprécier ou à interpréter et sont plus difficiles d'accès (besoins 9 et 10),

voire contestable (besoin 11), inaccessible (12) ou superflus (13 et 14) ce que confirme leur rang. Mais ce n'est pas ici le lieu de reconfigurer l'ordre des priorités des soins.

Ce qui peut nous intéresser, en revanche, c'est sur quoi s'est fondée et comment s'est pensée cette nomenclature d'autant qu'on la tient toujours pour opérante.

II.3.3 Les fondations

Dans une vision panoramique, on peut considérer que le modèle conceptuel de V. Henderson a été conçu sur le principe d'une interdépendance entre le besoin et sa satisfaction. Il s'ordonne selon un classement fondé sur des données biologiques et physiologiques (besoins primaires et homéostasie) puis il intègre ensuite un niveau psychologique et social (besoins secondaires) et s'étend jusqu'à une dimension spirituelle en incluant des notions de bien-être, conviction et développement personnel (besoins tertiaires).

On peut aussi tenter d'en avoir une vision analytique pour saisir l'ordonnement des matériaux qui ont construit le modèle et, ce faisant, voir comment les unités participent d'un tout, d'un paysage ou d'une représentation.

II.3.4 L'aube du béhaviorisme

Pour les raisons invoquées, Virginia Henderson va acquérir un maximum de connaissances scientifiques et suivre aussi des cours de pédagogie notamment avec Edward Thorndike : « Je réfléchissais aux besoins fondamentaux de l'homme et cela était tout à fait compatible avec l'enseignement de Thorndike. Son influence, profonde, a porté tant sur mon enseignement que sur ma pratique d'infirmière¹ ». Précurseur du béhaviorisme, ce psychologue américain dégage des grandes lois d'apprentissage à la suite de ses expériences sur l'intelligence animale puis sur celle de l'homme dont les deux plus connues sont :

¹ Virginia Henderson : 1897-1996. *Biographie et analyse de son œuvre*, op. cit. : en ligne : <http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/68/5.pdf>, p. 4.

- **La loi de l'effet** (1911) : observe qu'une réponse peut se reproduire si elle entraîne une satisfaction et abandonnée en cas d'insatisfaction. Plus la connexion est forte, plus la probabilité de la produire augmente. C'est un apprentissage associatif et hédoniste.
- **La loi de l'exercice** (inspirée par Ebbinghaus) : considère que plus un sujet se comporte d'une certaine façon dans une situation donnée, plus l'association entre la situation et le comportement sera renforcée.

Ces lois mettent en évidence les principes d'association stimulus-réponse-renforcement mais Thorndike considère cependant que le renforcement sur le principe de récompense-punition est plus de nature verbale qu'objective. Cela signifie que les sujets apprennent sans s'en apercevoir, souvent inconsciemment, ce qu'on attend d'eux...

Ce modèle d'apprentissage par essai-erreur et association progressive entre une action et son résultat est à la base du béhaviorisme et du conditionnement opérant de Skinner. A l'époque, on a baptisé cette théorie « connexionniste » de l'esprit (contrairement au *connexionnisme* moderne). Thorndike s'est surtout intéressé aux liens entre percepts et comportements, cependant la parenté avec le *connexionnisme* neuronal apparaît nettement dans ses explications sur la diffusion du renforcement au cours d'une expérience. Il considéra d'ailleurs l'intelligence comme le reflet du nombre de connexions neuronales dont dispose chaque individu et distingua trois formes d'intelligence : abstraite, mécanique et sociale. Ses travaux ont inspiré plusieurs tests d'entrée à l'université ou de sélection pour l'armée et sont rassemblés dans une publication *The Measurement of Intelligence* (1926). Enseignant convaincu, il s'est beaucoup investi dans la recherche appliquée et la pédagogie jusqu'à imaginer un petit dictionnaire pour enfants recensant les mots les plus courants de la langue anglaise comme base d'apprentissage du vocabulaire.

On perçoit tout l'intérêt que peuvent avoir de telles études sur le comportement humain et ses modes d'apprentissage, et l'on conçoit tout aussi facilement comment les mettre à profit, en l'occurrence, ce qu'en retiendra V. Henderson pour impliquer patients et soignants dans une vision renouvelée du besoin et du soin, de la maladie et de la santé. L'enseignement et les travaux de Thorndike lui permettent surtout d'explorer la *notion de besoin* de l'être humain et de comprendre la *notion de but* des soins infirmiers qu'elle utilisera dans sa définition de la fonction infirmière.

II.3.5 La hiérarchisation

Le travail réalisé par un autre psychologue américain Abraham Maslow (1908-1970) sur l'idée d'une hiérarchisation possible des besoins humains ouvre une conception ordonnée de l'aspiration humaine que réinvestira V. Henderson dans son propre champ.

Maslow explique *la motivation* par un procès où va s'engager l'être humain dans une activité précise. C'est une réponse sélective et hiérarchique à l'ordre des besoins allant du vital à l'idéal représentée sous la forme d'une *pyramide des besoins* qui tend cependant à simplifier l'analyse de Maslow et à négliger sa vision dynamique du besoin dans la construction de la personnalité.

II.4 LA THEORIE DE LA MOTIVATION de A. Maslow

Reprenons donc *Une théorie de la motivation*¹ où l'on suit la chronologie des cinq *Besoins fondamentaux* que retient Abraham Maslow dans l'élaboration de sa théorie et qui s'organise ainsi :

II.4.1 Les besoins « physiologiques »

Des besoins « dits physiologiques » grâce aux apports de la recherche de l'époque (1943), Maslow revient sur cette classe à la lumière du concept d'homéostasie et de choix préférentiel alimentaire.

W. B. Cannon aux Etats-Unis désigne alors les efforts automatiques de l'organisme pour maintenir un état constant du flux sanguin comme principe d'homéostasie ; teneur en eau, en sel, en sucre, protéines, graisses, oxygène, etc. (cf. II.1.3). Et P. T. Young, de son côté, propose une révision de la relation appétit-besoins et démontre qu'en cas de manque d'un composant chimique, le corps va développer un appétit spécifique pour cet élément nutritif. D'où la conclusion de Maslow : « Ainsi apparaît-il tout aussi impossible qu'inutile

¹ MASLOW, A., « Une théorie de la motivation », (1943), in *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, trad. E. Borgeaud, Paris, Groupe Eyrolles, 2004, 6^e édit. 2008.

d'établir une liste des besoins physiologiques fondamentaux puisqu'ils peuvent être aussi nombreux qu'on le souhaite » (*id.*, p. 20). De même, « nous ne pouvons qualifier tous les besoins physiologiques d'homéostatiques » (*ibid.*), comme nous ne pouvons prouver que le désir sexuel, l'envie de dormir et le comportement maternel soient homéostatiques ou que certains plaisirs sensoriels (sons, goûts, odeurs, sensations, etc.) ne soient pas physiologiques et se transforment en but ou motivation.

D'autre part, Maslow insiste sur le fait « que tout besoin physiologique et le comportement d'assouvissement qui lui est lié servent de canaux à toutes sortes d'autres besoins » (*ibid.*, p. 21) même s'il est probable que chez l'homme – qui manque de tout – les besoins physiologiques constitueront sa motivation principale. Pour autant, Maslow fait remarquer que les conditions extrêmes sont rares dans une société en paix qui fonctionne normalement et il ajoute « on oublie trop souvent que la culture elle-même est un outil d'adaptation, un outil dont la fonction principale est de réduire les occurrences d'urgence physiologiques » (*ibid.*, p. 23). En fait, « le plus sûr moyen [...] d'obtenir une vision bancale des capacités et de la nature humaine, est de mettre l'organisme en état de faim et de soif chroniques » (*ibid.*, p. 24) et sauf événement ou cas d'exception, ce ne sont plus ces besoins qui dominent l'organisme et par suite le comportement d'un individu, ce qui permet à Maslow d'avancer que *les besoins humains fondamentaux sont organisés en hiérarchie de prépondérance*.

De sorte que, la représentation que nous avons des « besoins physiologiques », associée à notre insu et dans leurs termes à « menace de mort » et qui voudrait que nous soyons assujettis à des besoins si essentiels qu'à moins d'y répondre nous ne saurions en éprouver d'autres, retombe comme une presque fiction qui aurait pourtant un sens...

II.4.2 Les besoins de sécurité

A un moindre degré, ce groupe peut, comme le premier, dominer l'organisme entier. Les besoins de sécurité deviennent alors les gestionnaires quasi exclusifs du comportement et recrutent à leur service les capacités de l'individu : « tout, ou presque, semble moins important que la sécurité et jusqu'aux besoins physiologiques, parfois, qui étant assouvis sont à présent sous-estimés » (*ibid.*, p. 25).

Maslow observe que le poids de cette catégorie est visible chez les enfants qui n'ont pas encore appris à inhiber leurs réactions. N'importe quel incident ordinaire de la vie peut leur paraître dangereux, prendre l'apparence d'une menace et se traduire en peur. Il n'est qu'à voir comment, par panique ou désespoir, ils peuvent s'accrocher à leurs parents. De fait, les enfants préfèrent généralement un monde sûr, ordonné, prévisible et, dans tous les cas, un monde où il y a toujours des parents tout puissants pour les protéger.

De son côté, une société en paix permet aux adultes de se sentir à l'abri de l'agression, de l'arbitraire, des criminels... et chacun de ses membres n'a plus, au sens concret, de besoins de sécurité comme motivations principales. Mais il suffit d'un bouleversement social, économique ou familial, voire d'une maladie, pour que cette inquiétude resurgisse ou qu'elle oriente sensiblement les choix d'investissement financier, politique, philosophique, affectif ou culturel de chacun. Par ailleurs, l'observation clinique des névrosés montre que les sujets fragilisés répondent au monde comme à une menace permanente et tentent désespérément de le stabiliser, ce qui démontre par la négative la force de ce besoin.

Maslow finalement nous fait toucher du doigt l'exigence impérieuse de ce besoin comme son extrême fragilité et sa porosité qui peuvent, à tout instant, lui donner l'allure et la crédibilité d'une question de vie ou de mort.

II.4.3 Les besoins d'amour

Selon le principe soutenu par Maslow, si les besoins physiologiques et de sécurité sont satisfaisants, ce sont les besoins *d'amour*, *d'affection* et *d'appartenance* qui émergent en répétant le cycle sur ce nouveau pivot. « Dans notre société, des besoins d'amour frustrés constituent le noyau le plus fréquemment observé dans les cas d'inadaptation et les pathologies plus graves » (*op. cit.*, p. 31)

Maslow signale que le besoin d'amour est celui que nous connaissons le mieux (avec les besoins physiologiques) mais précise qu'il n'est pas pour lui synonyme de sexualité – le comportement sexuel étant multi-déterminé –, et implique de recevoir comme de donner.

II.4.4 Les besoins d'estime

« Tous les individus dans notre société (à quelques exceptions pathologiques près) ont un besoin ou un désir d'évaluation élevée (en général), stable et fondée, d'eux-mêmes, un besoin de respect de soi, ou d'estime de soi, et de l'estime des autres » (*id.*, p. 32).

Maslow décompose ensuite ces besoins en deux sous-ensembles. D'abord le désir de puissance, de performance et confiance, d'indépendance et de liberté puis ensuite, le désir de réputation, de reconnaissance, d'importance et d'appréciation, ces deux groupes ayant déjà été soutenus par Alfred Adler (1870-1937). Satisfaire au besoin d'estime redonne confiance en soi, en sa valeur et sa propre utilité tandis que sa carence génère un sentiment d'impuissance et d'infériorité. Et Maslow de conclure combien sont démunis tous ceux qui, face au monde, en sont privés.

II.4.5 Le besoin d'accomplissement de soi

Même si tous les besoins précédents sont comblés, Maslow fait remarquer qu'un mécontentement ou une nouvelle impatience ne tarde pas à surgir. « Un homme doit être ce qu'il peut être. Ce besoin, nous lui donnons le nom d'accomplissement de soi » (*ibid.*, p. 33), expression que Maslow emprunte à K. Golstein mais qu'il oriente dans la perspective d'une réalisation de soi ou d'une actualisation de soi pour devenir tout ce qu'on est capable d'être.

Ainsi ce besoin prendra-t-il des formes aussi variées que la diversité de l'humanité elle-même, mais comme « les individus foncièrement satisfaits sont l'exception, nous ne savons que peu de choses de l'accomplissement de soi » (*ibid.*).

II.4.6 Préalables et dépassements

Maslow postule cependant que la satisfaction des besoins fondamentaux n'est possible que si certaines conditions préalables sont réunies telles que : la liberté de parole, d'expression, de recherche et de justice notamment, à défaut desquelles, on aura des réflexes de menace ou d'urgence. Car, même si ces conditions ne sont pas elles-mêmes des

fins poursuit Maslow, elles doivent être protégées et défendues parce qu'étroitement liées aux besoins fondamentaux « seuls à constituer des fins en eux-mêmes » (*ibid.*). Ainsi, la satisfaction des besoins fondamentaux est impossible ou gravement menacée sans les conditions nécessaires de leur émergence.

D'autre part, il ajoute qu'on ne doit pas oublier que nos capacités de perception, d'intelligence et d'apprentissage sont des outils qui ont pour fonction principale de satisfaire nos besoins fondamentaux et que, toute menace ou entrave à leur utilisation est indirectement menaçante pour les besoins eux-mêmes. Ce qui éclaire et retentit sur la question « plus général[e] de la curiosité, de la quête de savoir, de la vérité et de la sagesse, et du désir jamais assouvi de résoudre les mystères de la vie » (*ibid.*, p. 35).

Maslow reconnaît alors que ce point achoppe parce qu'il n'y a pas de réponses définitives au « rôle motivationnel de la curiosité, de l'apprentissage, de l'exercice de la philosophie, de l'expérimentation, etc. » (*ibid.*, p. 36), d'autant que ces buts peuvent être poursuivis au prix de la sécurité de l'individu. Il se range donc aux côtés de M. Wertheimer qui postule un désir « de voir plutôt que d'être aveugle » mais l'estime insuffisant pour rendre compte du fait que même quand nous savons, nous sommes poussés à connaître toujours plus. « Ce processus a pu être qualifié par certains de quête de "sens" » (*ibid.*, p. 37).

Puis Maslow constate qu'une fois admis ces désirs, ils tendent à s'organiser ; le désir de connaître précède celui de comprendre et l'on retrouve à nouveau une hiérarchie de prépondérance. Mais il faut « se garder de tomber dans le piège facile de séparer ces désirs des besoins fondamentaux, c'est-à-dire d'établir une stricte dichotomie entre les besoins "cognitifs" et les besoins "conatifs" » (*ibid.*). Connaître et comprendre sont eux-mêmes conatifs parce qu'ils sont impératifs et sont « autant des besoins de la personnalité que les "besoins fondamentaux" » (*ibid.*).

Ce qui pondère l'ordonnement et la hiérarchisation des besoins fondamentaux et suppose une faille intime où peuvent s'engouffrer à tout instant des besoins essentiels à la vie tout en étant imprédictibles et qu'on peut donc, pour cette raison et à juste titre, appeler des « désirs » comme le fait lui-même Maslow.

II.4.7 Limites

Si la hiérarchie des besoins et sa schématisation sous forme d'une *pyramide des besoins* parvient à nous en donner une représentation claire, elle n'en n'est pas moins victime de son évidence dans ce qu'elle laisse imaginer d'un processus ascensionnel réglé et fixé comme le sont les barreaux d'une échelle. Maslow en dénonce lui-même les travers en déclarant que cette hiérarchie « est loin d'être aussi rigide que nous avons pu le laisser entendre » (*ibid.*, p. 38) et donne à l'appui quelques exemples.

Si chez certains l'*estime de soi* semble plus importante que l'*amour* cette inversion hiérarchique montre que les moyens employés servent souvent une autre fin que celle déclarée. Il n'est pas rare non plus de voir parmi les créateurs l'*accomplissement de soi* s'affirmer en dépit d'une insatisfaction des besoins fondamentaux. De même tous ceux qui, au nom d'un besoin supérieur, se mettent en situation d'être privés d'un besoin *physiologique*. On peut encore rencontrer certaines personnes qui confirment le concept de « tolérance accrue à la frustration par satisfaction précoce » et développent une capacité de résistance exceptionnelle à la frustration, présente ou future, parce qu'ils semblent dotés d'une structure solide vraisemblablement acquise dans leur prime enfance.

Maslow désamorce aussi l'idée que les cinq besoins sont dans une relation séquentielle les uns avec les autres et peut donner « l'impression erronée qu'un besoin doit être satisfait à 100 % avant que le besoin suivant émerge » (*ibid.*, p. 42). En réalité, une description plus fine de la hiérarchie permet de l'interpréter en termes de pourcentage décroissant à mesure que l'on monte dans la classification de prépondérance et n'implique pas un taux de satisfaction nécessaire pour voir l'émergence d'un besoin supérieur.

Finalement, la restriction de Maslow la plus sérieuse nous semble ce qu'il reconnaît du *caractère inconscient des besoins*. « On peut considérer, sur la base d'*a priori*, que les motivations inconscientes sont au total beaucoup plus importantes que les motivations conscientes. *Ce que nous avons appelé les besoins fondamentaux sont très largement inconscients* » (*ibid.*, p. 43, nous soulignons).

II.4.8 De l'incertitude

Car si en effet les besoins *sont très largement inconscients*, on peut légitimement en déduire que ce qui s'exprime dans l'expression du besoin et se formule comme : « j'ai besoin - il me faut » peut être tenu pour non essentiel, secondaire voire négligeable. Dans tous les cas, elle discrédite la notion même de besoin (exprimé) comme un impératif et une nécessité puisque issue d'une méconnaissance. De plus, cela laisse supposer que l'affirmation d'un besoin est susceptible d'être interprétée à l'aune d'un jugement mieux éclairé, ce qui ouvre la voie (ou les voies) aux traductions légitimées ou non, transgressives ou invasives, voire à des réinterprétations qui pourront paraître acceptables.

Dans son récapitulatif (*ibid.*, p. 17), Maslow exclut « le moteur de la faim (ou tout autre moteur physiologique) » comme pivot central ou modèle de sa théorie de la motivation. Il insiste pour dire qu'elle vise « des buts suprêmes ou fondamentaux », des fins plutôt que des moyens, ce qui « implique d'accorder une place plus centrale aux motivations inconscientes qu'aux motivations conscientes » (*ibid.*). Il ajoute qu'une liste des besoins ne mène nulle part parce qu'aucune action ne résulte d'une seule motivation et que par définition « l'homme est un animal en état de désir permanent » (*ibid.*, p. 18).

Ce qui nous oblige à revenir sur la compréhension habituelle de la théorie de la motivation – celle de Maslow notamment parce que l'une des plus célèbres –, et à reconsidérer la représentation que l'on s'en fait.

II.4.9 Schématisation de la théorie de la motivation

BESOINS // MOTIVATIONS	ACTIONS	BUTS
* 1 ^{er} « <i>dits physiologiques</i> »	moteurs	essentiellement
* 2 ^e <i>de sécurité</i>	moyens indifférents	inconscients
* 3 ^e <i>d'amour</i>		
* 4 ^e <i>d'estime</i>		
* 5 ^e <i>d'accomplissement</i>		(fondamentaux
(fondamentaux ≠ partiels)		≠ partiels)
+ inconscients que conscients		

- Ainsi les *besoins dits physiologiques* ne sont pas significatifs de la motivation parce qu'atypiques et exceptionnels chez l'être humain.

- Les 3 *besoins suivants* obéissent à une hiérarchie, c'est-à-dire que l'apparition d'un besoin dépend « généralement » de la satisfaction du besoin précédent mais que les entorses à ce principe sont nombreuses (inversion, saut, retour, substitution, etc.)
- Schématiquement, l'idée commune voudrait que les besoins assurés ou comblés : physiologiques (faim, soif, sommeil, sexuel) – de sécurité (paix, protection, stabilité) – d'amour (reçu et donné, affection, appartenance) – d'estime (reconnaissance, compétence, indépendance) ⇒ garantissent le besoin d'accomplissement de soi.

Or :

- Les besoins physiologiques ne sont qu'exceptionnellement déterminants ;
- Les 3 besoins suivants (sécurité, amour, estime) sont fluctuants et parfois absents ;
- La satisfaction des 4 premiers besoins n'implique pas la réalisation du 5^e ;
- Les 5 besoins peuvent être tous vécus comme une menace vitale.

La théorie de Maslow à l'époque associe étroitement la notion de *besoin* à celle de *motivation*, ce qui signifie que sans la perception ou la pression d'un besoin il n'y a aucun motif à l'action. Mais en considérant que les besoins ont un *caractère inconscient* – les plus visibles ou ceux déclarés ne sont pas les plus crédibles ou les plus actifs – en conséquence *les motivations inconscientes sont beaucoup plus importantes que les motivations conscientes*.

D'autre part, une action n'est pas l'expression d'un seul besoin car *tout comportement tend à être déterminé par plusieurs ou tous les besoins fondamentaux simultanément*, et ceux-ci étant plus inconscients que conscients, l'action est plus aveugle que ciblée. De plus, au regard des *buts comme principe central de la théorie de la motivation* (*ibid.*, p. 46), les moyens sont indifférents et surtout : « on observera que le principe premier de notre classification n'est ni l'instigation ni le comportement motivé mais plutôt les fonctions, effets, desseins ou buts du comportement » (*ibid.*). Ce qui veut dire que les actions (buts du comportement) ne reposent pas ou ne sont pas dépendantes d'une influence étrangère ou extérieure (la persuasion) ni d'un choix volontaire (comportement motivé) mais visent des buts, fonctions, rôles, résultats (buts

fondamentaux) largement méconnus tout simplement parce que les besoins-motivations qui mobilisent les actions le sont aussi.

De fait, un comportement-action n'est ni le fruit d'une injonction extérieure ni même personnelle (comme effort ou volonté) dans la mesure où il est guidé par des mobiles dont la majorité n'est pas perçue, c'est dans ce sens qu'il faut entendre *besoins fondamentaux* et *buts fondamentaux* que Maslow distingue des *buts partiels ou superficiels* (*ibid.*, p. 17).

II.4.10 Ebranlement

De sorte que, la représentation que l'on a du principe actif de la motivation et qui voudrait que sous la poussée d'un besoin l'action ainsi motivée atteigne son but, tarisse ou comble le besoin, est une interprétation réductrice et mécaniste d'un processus beaucoup plus complexe.

Maslow lui-même mettait déjà en garde contre une imagerie de la motivation construite à partir des recherches menées sur des rats « ceux-ci ayant peu de motivations en dehors des motivations physiologiques, on en a un peu vite conclu la même chose pour l'homme » (*op. cit.*, p. 23) et il dénonçait dans le même mouvement un béhaviorisme qui « considérait comme nécessaire, ou à tout le moins plus "scientifique", de juger les êtres humains à l'aune de normes animales » (*ibid.*, p. 47), ce qui ne manque pas de nous inquiéter dans ce qu'elle nous laisse imaginer. Car, ne trouvera-t-on pas une nouvelle aune de mesure de l'humain plus scientifique encore ?

Nous ajouterons que les vertus de toute-puissance de l'action sont visiblement mises à mal par Maslow puisqu'à l'évidence la force d'une action n'est pas consubstantielle à l'action elle-même mais *vient d'ailleurs*. Ce qui peut laisser à penser quant à l'efficacité d'une « perspective actionnelle¹ » comme seule référence cadre dans l'apprentissage et l'usage des langues à laquelle Christian Puren (2002) va associer une

¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues, op. cit.*, Chap. 2.1.

« perspective culturelle¹ » pour plus d'efficacité et une meilleure adéquation à l'objectif visé : « mettre en œuvre une culture d'action commune » (*ibid.*).

Sur cette question de la pertinence de la concorde culturelle, Maslow remarquait incidemment que si « le contenu motivationnel conscient d'un individu appartenant à une culture donnée sera en général extrêmement différent du contenu motivationnel conscient d'un individu d'une autre culture [...] nous nous apercevons que les différences les plus frappantes sont plus superficielles que fondamentales [et que] les besoins fondamentaux sont plus communs aux êtres humains que les désirs ou comportements superficiels » (*ibid.*, p. 44-45). Ce qui revient à dire que si l'humanité s'exprime dans la variation, ses buts fondamentaux sont lestés du *même* poids, commun et ignoré. Toutes questions sur lesquelles nous pourrions nous attarder ultérieurement.

II.4.11 Motivation *versus* comportement

Par ailleurs, Maslow précise que « la théorie de la motivation n'est pas synonyme de la théorie du comportement » (*ibid.*, p. 19). Un comportement tend à être *déterminé* par plusieurs ou même tous les besoins fondamentaux simultanément plutôt que par un seul. Théoriquement on pourrait analyser l'acte d'un individu et y voir l'expression de tous ses besoins fondamentaux, ce qui va à l'encontre de l'idée qu'une action rend compte d'une seule motivation (manger peut exprimer la faim comme beaucoup d'autres besoins).

Mais pour autant, les comportements ne sont pas tous déterminés par les besoins fondamentaux, autrement dit : ils ne sont pas tous *motivés*. Il existe d'autres déterminants du comportement par exemple les déterminants « “contextuels” ou du champ » (*ibid.*, p. 47) en d'autres termes du milieu, mais aussi des stimuli extérieurs, des associations d'idées ou des réflexes conditionnés, ce qui « n'a clairement rien à voir avec mes besoins fondamentaux » (*ibid.*). Avec le comportement, il est donc question de plus ou de moins d'affinité, ce que Maslow appelle leur « degré de proximité avec les besoins fondamentaux » ou « degré de motivation » (*ibid.*).

Il exclura encore de sa théorie les comportements « “d'expression” [...] qui n'essayent pas de faire quoi que ce soit » (*ibid.*, p. 45) par exemple le timbre d'une voix (ténor ou soprano), les mouvements d'un enfant, un sourire, une démarche, un style etc., et

¹ PUREN, C., « L'interculturel » in *Langues modernes*, juil.-août-sept. 2002, p. 55-71. En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

les comportements « d'adaptation » qu'il caractérise comme une lutte fonctionnelle et la recherche délibérée de but. Le comportement moyen d'un individu étant généralement une composante de ces deux catégories.

Cependant, on peut observer que si la motivation ignore ses motifs mais pousse à l'action, le comportement que Maslow dit « non motivé » mais « déterminé » rejoint la motivation sur un point essentiel : celui de l'inconscience. Car si la motivation est ignorante, le comportement l'est tout autant et – nous pouvons même dire –, à un plus fort degré. En fait, la distinction de Maslow ne se fait pas entre motivation et comportement mais entre la possibilité ou l'impossibilité d'action de la motivation. Car même si la motivation ignore ses mobiles (les besoins fondamentaux) elle invite l'agent à l'action tandis que le comportement (champ, contexte, réflexes conditionnés) le traverse et lui échappe. C'est pourquoi nous dirions qu'il est plus question de degré d'ignorance entre les deux que d'une séparation entre l'agent-acteur inconnu de la motivation et la réponse *agissante* du conditionnement.

On peut alors brusquement s'arrêter sur l'ambiguïté qui s'immisce dans l'emploi du terme *acteur*. Car si la linguistique et la didactique le réfèrent à son origine latine *actor* « (*agere*) celui qui agit », la première pensée qui s'associe au mot *acteur* comme la première définition qu'en donne n'importe quel dictionnaire de la langue française est celle de « l'artiste dont la profession est de jouer un rôle à la scène ou à l'écran » (le nouveau *Petit Robert* 2012) ce qui maintient l'incertitude. L'acteur serait-il l'agent, le maître de son agir et de son dire ou bien le lieu ré-actif d'une action perdue, ou encore l'interprète d'un texte qu'il n'aurait plus qu'à jouer ? Quoi qu'il en soit, à lire Maslow on comprend que la motivation n'est pas synonyme de maîtrise ou contrôle du besoin ou de la cible.

Associés dans leur relation à l'inconscience, il n'est donc pas totalement impensable que l'ignorance du comportement s'allie à la méconnaissance de la motivation d'autant que le comportement peut être soutenu par l'environnement et s'en trouve lesté. La motivation, qui certes est tout aussi lestée de l'inconscience, n'a pourtant pas exactement la même position parce qu'elle est flottante – elle peut s'enraciner ici ou là tout en parlant d'autre chose –, mais elle n'est pas pour autant attestée, validée, reconnue de l'extérieur et, d'une certaine façon, elle est peu audible. On peut donc être tenté de la

capturer. Lui désigner quelque chose en lui faisant croire qu'il s'agit de la même chose – dans l'indécidable donner le change –, un comportement pour une motivation.

Se profile alors un questionnement et un champ hautement stratégique : celui de l'action. Ne serait-il pas pensable d'imaginer une action vide de toute motivation (fût-elle inconsciente) et d'en exclure ainsi l'agent-acteur ? Ou, pour le dire autrement, ne pourrait-on pas spolier le sujet inconscient de ses actions pour lui fournir d'autres motifs à agir ? On passerait alors, sans bruit et *in-cognito*, de la motivation ignorée au comportement conditionné dans un silence absolu. On pourrait alors se demander à quoi ressembleraient une action non motivée et un acteur sans motif ?

II.4.12 Intrusion

Revenons sur un glissement discret mais néanmoins déclaré de Maslow : « Le désir de connaître et le désir de comprendre sont eux-mêmes conatifs en ce sens qu'ils ont un caractère impératif, et sont autant des besoins de la personnalité que les “besoins fondamentaux” » (cf. supra, *ibid.*, p. 37). Aucune ambiguïté n'est possible, le désir de savoir est un besoin fondamental. Mais alors où se situe la frontière entre désir et besoin ?

Maslow introduit dans un article de la *Psychological Review* une distinction entre « Privation, menace et frustration ¹ » qui éclaire son propos. « Ce que l'on dit insatisfait, c'est toujours la bouche, l'estomac ou un besoin. Or, ne l'oublions pas, c'est l'être humain tout entier qui est frustré, jamais une partie d'un être humain » (*id.*, p. 11). Il distingue donc la privation, sans grande conséquence pour l'organisme car substituable, de celle qui devient « une menace pour la personnalité, c'est-à-dire les objectifs de vie de l'individu, son système de défense, son estime de soi ou son sentiment de sécurité » (*ibid.*). La privation menaçante se sépare de la frustration dans ce qu'elle atteint des soutènements de la personnalité.

Mais on peut toujours s'interroger sur ce qui va distinguer un besoin fondamental et essentiel à la vie : le besoin d'amour, de sécurité, d'estime ou de reconnaissance qui peuvent toujours entrer en collusion les uns avec les autres –, du désir d'amour ? Il semble bien qu'il y ait chez Maslow recouvrement de l'un par l'autre ou équivalence à un certain niveau. Car comment distinguer l'homme tenaillé par le besoin d'amour et prêt à toute

¹ MASLOW, A., « Privation, menace et frustration » trad. E. Borgeaud « Deprivation, Threat and Frustration » paru dans *Psychological Review* (1941), n° 48, in *L'accomplissement de soi*, *op. cit.*, p. 11.

action motivée, de celui animé de son désir ? D'autant que le *besoin d'amour* peut se transformer en *besoin d'accomplissement de soi* entendu par Maslow « comme le désir de devenir de plus en plus ce que l'on est, de devenir tout ce qu'on est capable d'être » (nous soulignons, *ibid.*, p. 33) que l'on peut entendre aussi bien comme une « quête de sens » impossible à saisir telle que l'incarnerait Louis Aragon par exemple :

« Donne-moi tes mains que mon cœur s'y forme
S'y taise le monde au moins un moment
Donne-moi tes mains que mon âme y dorme
Que mon âme y dorme éternellement...¹ ».

Notons également dans cet article la signification de « l'objet-but » qui a deux sens pour Maslow : « sa signification intrinsèque d'une part, mais aussi une valeur seconde, symbolique » (*op. cit.*, p. 11). De sorte qu'un enfant privé d'un jouet peut simplement pleurer sa déception tandis qu'un autre se sentira fondamentalement privé d'amour.

Mais, qu'est-ce qu'un objet-but sans poids symbolique ? si ce n'est que n'importe quel autre *objet* peut le remplacer. Et qu'en est-il d'un objet-but lesté d'une valeur symbolique ? si ce n'est qu'il désigne autre chose qu'un objet : un *sujet* qui se signifie dans l'objet. Mais alors comment atteindre l'objet-but puisque le sujet l'ignore parce qu'il s'ignore lui-même ? L'objet-but visé ici n'est pas un objet extérieur interchangeable mais essentiellement un lieu intérieur manquant que le sujet tente d'atteindre en aveugle. Cet objet-but n'est donc rien d'autre que le désir masqué du sujet. A supposer même qu'un sujet puisse atteindre l'objet-but, celui-ci va se signifier comme désir en reculant, d'où le nécessaire déplacement d'un objet-but à un autre parce que « l'homme est un animal en état de désir permanent » (cf. *supra*, III.4.8).

On voit donc que, ce qui circule dans la théorie de la motivation de Maslow, ce ne sont pas des objets-buts à atteindre tels qu'on les imagine sous le mode logique : un besoin – produit une/des action (s) motivante(s) – pour atteindre son objectif/but – donc la solution du besoin. Parce que ce ne sont pas des objets objectifs ou réels qui circulent mais des symboles subjectifs qui ont pour fonction de signifier le sujet dans ce qu'il ne peut ni désigner ni atteindre comme objet. Ne pourrait-on pas entendre ainsi le fameux « manque de motivation » ?

¹ ARAGON, L., « Les Mains d'Elsa », (1963), in *Le Fou d'Elsa*, Paris, 2007, Gallimard, OC poétiques II, coll. « La Pléiade », p. 553-554.

Dans ces conditions, l'objet-but est en quelque sorte un leurre. Soit, il rencontre ce qui motive le sujet sans le savoir – c'est-à-dire un désir et ce dernier va fournir la force d'agir et le sujet s'investir – soit, il le rate et l'on a, à la lettre, un manque de motivation... La partie n'est pas gagnée en se jouant dans un cache-cache de : qui se cache dans quoi, sous l'allure de : avoir ou ne pas avoir de la motivation ? Le risque est alors grand de rester en panne en attendant le carburant. Par ailleurs, est-il bien question d'avoir ou non de la motiv-action ? Puisqu'il s'agit d'un leurre où se prend un sujet qui cherche à l'être pour tel : un sujet.

II.5 L'OMBRE BEHAVIORISTE

II.5.1 De la psychologie scientifique

« Même si la discussion académique ne s'intéresse plus au béhaviorisme, celui-ci est massivement présent dans les représentations et les croyances populaires : l'apprenant doit répéter, il doit acquérir des habitudes, il a besoin d'un enseignant qui le fera travailler et qui lui donnera des récompenses¹ ».

Reprenons donc le paradigme béhavioriste si calamiteux qui couvre néanmoins un très large champ d'étude avec un programme et une méthodologie qui imaginent une nouvelle psychologie basée sur la science du comportement (*behavior* : comportement). A ce titre, il travaille sur deux versants, théorique et pratique, et si les défenseurs de l'idéal béhavioriste ont dû concéder leur position, la pratique béhavioriste a profondément marqué les sciences humaines et indéniablement conservé des bastions.

Né aux Etats-Unis, le béhaviorisme domine largement les recherches psychologiques de la première moitié du XX^e siècle, alors qu'en France, Henri Piéron (1881-1967) avait la même idée en annonçant dans sa leçon inaugurale à l'Ecole des Hautes Etudes : « Il est possible autant que nécessaire non point de nier mais d'ignorer la conscience dans les recherches sur le psychisme des organismes² ». On formule pour la

¹ « Apprenant » *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

² PIERON, H., in MARINE, C., ESCRIBE, C., *Histoire de la psychologie générale. Du behaviorisme au cognitivisme*, Paris, Ed. in Press, coll. « Psycho », 1^{ère} éd. 1998, 2^e éd. 2010, p. 52.

première fois le programme de la psychologie comme la science du comportement qui englobe la psychologie humaine et la psychologie animale. Il faut néanmoins attendre Watson pour que soit posées les bases doctrinales d'une véritable école.

Pour comprendre l'émergence du béhaviorisme, il convient cependant de faire un rapide détour par les deux courants rivaux qui s'affrontent à la même époque : le *structuralisme* et le *fonctionnalisme*. Edward B. Titchener (1867-1967), maître à penser de la psychologie structurale, conçoit la conscience comme un phénomène mental à étudier en lui-même et pour lui-même. La psychologie a pour but l'étude descriptive et analytique des états de conscience par le moyen de l'introspective expérimentale. Elle vise une connaissance pure sans préoccupation de finalités pratiques.

A cette conception s'oppose le fonctionnalisme pour qui la conscience n'est plus considérée comme un état mais comme un flux qui favorise l'adaptation de l'organisme au milieu. La psychologie doit donc étudier cet ajustement et expliquer comment l'esprit va y parvenir. Le fonctionnalisme vise ainsi une pratique car l'étude des adaptations conduit naturellement aux conditions de leurs changements. Cette perception de la conscience est qualifiée de fonctionnaliste par Titchener et trouvera son expression dans la création de l'Ecole de Chicago (1884) par la voix de John Dewey (1859-1952) philosophe, spécialiste en psychologie appliquée et en pédagogie et celle d'autres psychologues dont J. R. Angell, G. H. Mead et Moore qui vont exploiter les idées de William James (1842-1910).

James rejette la démarche analytique. La conscience ou la pensée est chez lui un processus dont l'unité s'organise dans le moi (*self*) et qui a pour fonction d'accorder l'individu avec le milieu. Au plan philosophique, il forge une conception pragmatique de la vérité (*Pragmatism*, 1907) selon laquelle est vraie toute connaissance utile et efficace. Prolongeant les idées de James, J. Dewey avance que la fonction de l'esprit est de guider le comportement : « le stimulus et la réponse ne sont pas distincts en soi, mais renvoient à une distinction téléologique, c'est-à-dire une distinction de fonctions en référence à l'atteinte ou au maintien du but » (*The Reflex Arc Concept in Psychology*, 1896)¹. L'arc réflexe est une unité comportementale considérée comme un tout, un acte d'adaptation.

En résumé, on peut dire que les structuralistes s'inspirent des modèles des sciences de la matière, comme la chimie, alors que les fonctionnalistes s'inspirent des conceptions darwiniennes de l'adaptation et des modèles des sciences de la vie, comme la biologie,

¹ Citation, in MARINE, C., ESCRIBE, C., *op. cit.*, p. 56.

ainsi que le suggèrent C. Mariné et C. Escribe dans leur *Histoire de la psychologie générale*.

Parallèlement, la théorie darwinienne a des répercussions sur l'essor de la psychologie animale, appelée « psychologie comparée », dont l'ambition est d'établir une continuité entre les micro-organismes et l'homme. Mais en dépit de la *règle de parcimonie* de Lloyd Morgan (1852-1936) père de la psychologie animale qui interdit d'interpréter l'action de l'animal comme le résultat d'une faculté de haut niveau, de nombreux chercheurs doublent leurs descriptions d'une interprétation psychologique, ce sera le cas notamment de Thorndike et d'une certaine manière de Watson.

II.5.2 L'élaboration béhavioriste

On voit donc que Watson n'a pas tout inventé mais qu'il s'inscrit naturellement dans un courant de recherches très avancées. N'a-t-il pas d'ailleurs soutenu sa thèse (*Animal Education*, 1903) dirigée par J. R. Angell à l'Université de Chicago. Il retiendra donc du fonctionnalisme la nécessité d'être une science pratique et d'étudier les faits d'adaptation. Et de la psychologie animale, il gardera l'observation purifiée du mentalisme et généralisable à l'homme comme base d'une psychologie scientifique. C'est ainsi qu'il écrit dans son texte fondateur de 1913 : « La psychologie telle que le béhaviorisme la voit est une branche expérimentale purement objective des sciences naturelles. Son but théorique est la prédication et le contrôle du comportement¹ ».

En farouche adversaire de l'introspection, son critère d'objectivité va jusqu'à lui faire : « Le béhaviorisme estime que la conscience n'est un concept ni défini, ni utilisable [...] et la croyance en l'existence de la conscience nous ramène aux anciens jours de la superstition et de la magie [...] La psychologie introspective est fondée sur des hypothèses erronées et ne pourra jamais parvenir à des conclusions vérifiables » (*ibid.*, p. 58). Sa pensée évoluera de l'impossibilité d'étudier scientifiquement la conscience (béhaviorisme méthodologique) à la négation de la conscience en tant que réalité ou entité (béhaviorisme ontologique).

¹ WATSON, J. B., « The psychology as a behaviorist views it », (1913), *Psychological Review*, 20, 158-177, in MARINE, C., ESCRIBE, C., *op. cit.*, p. 58.

Au plan méthodologique, sa démarche est celle qui permet d'établir des *faits publics*, c'est-à-dire ceux qui peuvent être constatés et vérifiés par des observateurs extérieurs. De ce point de vue, la méthode introspective n'est pas scientifique, les faits sont privés et invérifiables parce qu'établis par la seule personne qui s'analyse. D'où le verdict de Watson : « personne n'a jamais touché une âme », aussi va-t-on changer radicalement de méthode et d'objet : l'introspection et les faits de conscience. Que seront alors les faits observables ? Des comportements.

II.5.3 La science du comportement

C'est W. B. Pillsbury qui le premier définit la psychologie comme science du comportement et Angell l'annonça pour remplacer l'ancienne terminologie. *Psychologie* n'apparut qu'en 1690, d'abord comme science de l'apparition des esprits, et emprunta au latin *psychologia* formé sur les éléments grecs *psukho-* et *-logia*. L'usage moderne date du XVIII^e siècle mais la notion scientifique ne s'est forgée qu'au XIX^e. Elle fut longtemps considérée comme la connaissance de l'âme humaine, de l'esprit, et comme une partie de la métaphysique¹. John Broadus Watson s'attellera sans relâche à renouveler cette science primitive de l'âme.

Le comportement correspond à ce que nous entendons généralement par ce que dit ou fait un individu. Cependant, Watson va distinguer entre les mouvements explicites : ceux que l'on peut observer directement, et des mouvements implicites : ceux pour lesquels l'intermédiaire d'un instrument est nécessaire par exemple le cœur, les muscles, les glandes etc. Par ailleurs, Watson insiste sur le fait qu'un mouvement a toujours une cause, c'est-à-dire qu'il constitue une réaction à quelque chose. En langage béhavioriste, ce quelque chose, est appelé un stimulus (étymologiquement « aiguillon ») employé dans son sens physiologique ; ce qui déclenche un mouvement réactionnel de ou dans l'organisme. Ces stimuli ont tous pour propriété d'être mesurables, soit parce qu'ils viennent de l'extérieur (une lumière, un bruit) soit parce qu'ils viennent de l'intérieur (l'estomac qui réclame à manger par exemple). D'autre part, les mouvements réactionnels causés par les stimuli ont une fonction d'adaptation ou d'ajustement. « Par adaptation nous voulons dire

¹ « Psychologie », *Dictionnaire culturel en langue française*, op. cit.

qu'en se mouvant l'organisme modifie son état physiologique de telle façon que le stimulus ne provoque plus de réaction¹ » (Watson), jusqu'à ce que d'autres stimuli appellent d'autres réactions.

L'objet ou le fait d'étude de la psychologie pour Watson, c'est le comportement qui n'est pas seulement une réaction mais :

- Une *liaison* (relation) entre ;
- Un *stimulus* (objet physique observable et mesurable) provenant du milieu externe ou interne ;
- Une *réponse* (observable et mesurable) produite par un organisme en réaction aux stimuli ;
- Ces réponses ayant une *fonction adaptative* : le comportement ;
- Les relations : Stimulus – Réponses (S-R) sont des faits d'adaptation étudiés par la psychologie scientifique.

Le paradigme béhavioriste a pour ambition d'analyser le comportement humain à tous les niveaux et pour domaine d'étude toutes les formes d'adaptation depuis les réflexes spontanés jusqu'aux réponses complexes, c'est-à-dire les habitudes, que Watson va répartir en trois systèmes.

Le premier est celui des *émotions* – soit les fonctions affectives – de sorte que, la peur, la joie ou l'amour par exemple sont à concevoir comme des comportements. Si, « loup » égale « peur », l'organisme répond par des mouvements explicites (courir, crier) et implicites (libération de l'adrénaline). La relation S-R décrit la peur en terme comportemental.

Le deuxième système est constitué des *habitudes manuelles* – c'est-à-dire l'utilisation ou la transformation du milieu et le déplacement soit les fonctions sensori-motrices – qu'on ne doit analyser qu'en termes S-R.

Le troisième système est celui des *habitudes du langage* – soit les fonctions langagières – réduites à la mémoire et la pensée qui, traduites en termes watsoniens, deviennent « le parler » et « le penser ». Pour Watson, le langage est parole articulée – c'est-à-dire la mise en mouvement des muscles : bouche, langue, larynx – et la pensée est parole muette. Penser, c'est se parler à soi-même. Comme le langage, la pensée est

¹ Les citations de Watson utilisées par Mariné & Escribe, *op. cit.*, p. 61, sont issues de *La psychologie du comportement*, P. Naville, Paris, 1963, nouvelle édit., coll. « Idées ».

analysable en termes de réactions et de mouvements même si elle est plus difficile à observer parce que cachée derrière la barrière des lèvres fermées. (Un psychologue béhavioriste a alors imaginé d'enregistrer la pensée des muets en plaçant des électrodes sur leurs bras (!), *ibid.*, note, p. 63). Dans ces conditions, la mémoire sera aussi envisagée comme un comportement puisqu'elle est la répétition d'une habitude antérieurement acquise (geste, émotion, mot) quand le stimulus initial réapparaît.

La psychologie béhavioriste a donc pour objet les relations stimulus-réponse mais Watson dépasse son acception strictement physiologiste pour l'étendre au-delà tout en conservant le même principe. Si *stimulus* est le facteur des réactions simples, *situation* est celle qui commande les réactions complexes. De même, *réponse* est celle des réactions élémentaires et *actes* sont ceux des systèmes de réponses intégrées. Ces relations S-R s'organisent ainsi en familles d'habitudes « comme un tout », dans le sens où tout stimulus déclenche des réactions musculaires (fonctions sensori-motrices), viscérales (fonctions affectives) et laryngées (parler et penser).

II.5.4 Objectif et modèles béhavioristes

N'oublions pas que le but théorique de Watson est *la prédiction et le contrôle du comportement* (cf. supra, II.5.2). Il souhaite amener les individus à se comporter aujourd'hui autrement qu'ils le faisaient hier : « Le béhaviorisme veut être la science qui [...] facilite aux hommes et aux femmes la réorganisation de leur propre existence et spécialement l'éducation de leurs enfants » (Watson, *op. cit.*, p. 64).

Ce qui signifie que, connaissant le stimulus (S), l'éducateur peut prédire la réponse (R), et que, pour contrôler ou produire une réponse souhaitée, il lui suffit de connaître le stimulus déclencheur. L'essentiel est qu'il ait connaissance de la fréquence et de la probabilité d'une relation S-R. Soit : quel est le stimulus qui provoque la réaction R ? Soit : connaissant le stimulus S, quelle est la réponse prévisible ? C'est-à-dire les constantes qui prévalent généralement. Pour ce qu'il en est de la théorie watsonienne, la question est de savoir comment établir des lois sans qu'interviennent des processus mentaux ou de l'introspection ? Réponse : en généralisant à l'être humain la méthode utilisée en psychologie animale.

L'apport méthodologique de l'étude des comportements dits « intelligents » chez l'animal ouvre des perspectives considérables pour Watson notamment grâce aux travaux d'Edward Lee Thorndike (1874-1949) *Animal Intelligence : An Experimental Study of the Associative Processes in Animals* (1898). Thorndike présente scientifiquement dans sa thèse les premières lois d'apprentissage chez les animaux qu'il pense généralisables à l'homme. Il garde, à sa manière, l'idée des lois d'association utilisées par les philosophes pour expliquer la relation entre des faits de conscience qu'il récupère pour rendre compte de phénomènes observables en laboratoire. Pour lui, l'apprentissage est un processus associatif caractérisé par la formation de connexions entre deux éléments. Avec l'exercice, les connexions sont fixées ou renforcées par la répétition ou bien affaiblies si on l'abandonne.

Il forge ainsi *la loi de l'exercice* qui sera elle-même renforcée ou affaiblie par celle de *la loi de l'effet* (déjà évoqué, cf. II.3.4). Si, de plus ou grâce à l'exercice, on obtient une récompense ou on atteint la satiété, la connexion se consolide ; mais si l'on reçoit une sanction ou une punition, la connexion s'efface. Thorndike double l'énoncé de ces lois, notamment celle de l'effet, d'une explication mentaliste qui détermine la force des connexions (plaisir-douleur, satisfaction-désagrément, succès-échec, etc.) que Watson va bien sûr rejeter.

S'en tenir aux relations repérables entre deux phénomènes observables et mesurables en refusant toute autre hypothèse d'intervention (spécialement mentale) peut sembler réducteur mais néanmoins suffisant pour remplir la fonction pragmatique de la psychologie. Mais ce qui intéresse Watson c'est : « induire chez un individu tel comportement par une technique psychologique appropriée » (*ibid.*, p. 70) donc de créer de nouvelles associations S-R dans une visée d'intervention. Pour cela, il faut avoir un principe explicatif de la construction du comportement qui permettra d'organiser des procédures d'intervention au niveau social. Watson va le trouver chez Pavlov.

C'est grâce à son chien qu'on connaît Yvan Petrovich Pavlov (1849-1936). Médecin et chercheur en physiologie (Nobel en 1904) il s'est surtout intéressé aux fonctions digestives et conçoit des dispositifs permettant de mesurer la salivation du chien qui précisément salive au son d'une sonnette... Il tente d'expliquer les lois du conditionnement pour en faire un modèle théorique. Au regard des connaissances de l'époque sur le cortex, il essaye d'imaginer les processus neurologiques responsables de la formation d'une réponse conditionnée.

En deux mots, son hypothèse admet qu'à tout réflexe S-R correspond un chemin neuronal. De nouvelles relations S-R sont le résultat d'un frayage entre le centre excité par le SN (stimulus neutre : la sonnette) et la région excitée par le SI (stimulus inconditionné : un bruit de pas annonçant la nourriture). Lorsque cette voie est établie, le réflexe conditionné apparaît. La généralisation d'une RC (réaction conditionnée) est expliquée par la proximité cérébrale de stimuli similaires et par « transmission » des propriétés excitatrices aux zones cérébrales voisines même si ces explications restent purement spéculatives¹.

II.5.5 La clé de l'apprentissage humain

Les travaux de Pavlov n'intéressent guère Watson. Rechercher les causes hypothétiques et cachées des phénomènes n'entre pas dans le cadre des lois empiriques S-R. Mais les études expérimentales du conditionnement lui fournissent la clé des apprentissages humains. Alors que le réflexe conditionné pour Pavlov est un moyen méthodologique pour étudier les mécanismes nerveux, c'est pour Watson le schéma de base pour rendre compte de toute acquisition simple ou complexe chez l'homme.

L'apprentissage peut se faire *par substitution de stimuli*. Supposons qu'on présente plusieurs fois le biberon à un bébé en répétant le mot « bib » l'enfant va bientôt avoir les mêmes réactions motrices à l'audition du mot « bib » qu'à la vue du biberon. C'est la preuve pour Watson que l'enfant a compris la signification du mot puisqu'il réagit de la même manière. Ou bien, l'apprentissage passe *par substitution de réponses*. Lorsqu'un enfant apprend à parler, c'est par association répétée dans le contexte d'un signe-mot, par exemple : « ouvrir » et d'une action avec ce mot : « ouvrir la porte », une réponse verbale va se créer et se substituer au mouvement corporel antérieur. Ici le rôle de l'éducateur permet la formation du répertoire verbal par un travail de conditionnement. Et finalement, même *l'apprentissage d'habitudes complexes* – tel que jouer d'un instrument, utiliser une machine, réciter une poésie –, est un ensemble de réponses intégrées qui, une fois formé, se produit immédiatement quand le stimulus déclencheur se présente. Pour Watson les rapports entre les réflexes conditionnés partiels et les réponses complexes « sont les

¹ Selon le commentaire de MARINE & ESCRIBE, *op. cit.*, p. 74.

rapports de la partie au tout, c'est-à-dire que le réflexe conditionné est l'unité dont la multiplication constitue l'ensemble d'une habitude » (Watson, *ibid.*, p. 78). L'approche analytique ici est du type moléculaire complexe : une habitude est décomposable en éléments, c'est-à-dire en relations S-R partielles.

Le processus d'apprentissage d'une habitude manuelle sert de modèle pour l'apprentissage de toute autre habitude, en particulier pour celle du langage. Lorsque le langage (le parler) est acquis, son intériorisation (le penser) s'opère par pression familiale. Pour Watson, le jeune enfant pense tout haut, il parle, qu'il ait ou non des auditeurs. Puis ce bavardage devient fatigant pour l'entourage : « Fais un peu moins de bruit » suivi de : « Tu ne peux pas cesser de marmonner ? » et quand l'enfant murmure sans bruit : « Ne fais donc pas de mouvement des lèvres quand tu lis ou quand tu réfléchis ». La verbalisation est devenue intérieure : l'enfant pense¹. De même la mémoire est un processus de rétention d'habitudes manuelles, viscérales et verbales, c'est-à-dire une chaîne d'associations acquises sous l'effet de la répétition.

II.5.6 Convictions et descendance

Les hommes naissent égaux. Ce sont les différences de milieux physique et social qui, en les façonnant différemment, produisent des personnalités singulières. Par personnalité, il faut entendre « la somme des habitudes viscérales, manuelles et verbales, le total des conditionnements » (*ibid.*, p. 80). Le rôle du milieu est possible par généralisation du conditionnement animal à l'ensemble des activités humaines y compris la plus spécifique, c'est-à-dire celle du langage. Loin de l'affligeante réalité « on est ce que le milieu nous a fait », les behavioristes voient des perspectives d'applications pratiques essentielles en matière d'éducation et de santé. Car, si en effet tout est le fruit du conditionnement, il est possible de modeler les individus – notamment les plus jeunes –, de façon à leur faire acquérir des habitudes conformes aux attentes de la société.

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) est sans conteste le descendant le plus affiché de Watson. Après ses études de médecine et de psychologie, il devient professeur de psychologie à l'université de Harvard et auteur de nombreux ouvrages scientifiques du

¹ Résumé d'une expérience de Watson citée par Mariné & Escribe, *op. cit.*, p. 80.

The Behavior of Organisms : An Experimental Analysis (1938) jusqu'au *Recent Issues in the Analysis of Behavior* (1989), et nous connaissons en français *La révolution scientifique de l'enseignement* (1968) et *L'analyse expérimentale du comportement* (1969), c'est dire que sa pensée n'a pas fléchi et couvre tout le XX^e siècle.

Ardent défenseur de l'objectivité et du positivisme, il rejette toute théorie explicative du comportement, position qu'il revendique dans *L'analyse expérimentale du comportement* où il n'hésite pas à comparer les « faiseurs d'hypothèses » à des voyants extralucides. Il considère l'existence d'états internes comme de simples courroies de transmission entre S et R sans aucune influence. S'il garde la posture épistémologique de Watson, il la critique et la corrige : « Aucune description des relations entre l'organisme et son milieu n'est complète si elle n'inclut pas l'action du milieu sur l'organisme après qu'une réponse a été produite » (*op. cit.*, p. 83). Il est donc nécessaire dans l'acquisition des comportements et leur analyse de prendre en compte leurs effets. Mais comment quelque chose qui suit le comportement peut-il avoir un effet sur lui ?

Soit on attribue au comportement un but ou une intention, soit on dit que le sujet connaissait l'utilité de son action. Ce qui revient à expliquer l'action de l'homme par des buts, des fins ou des connaissances qu'il aurait dans la tête... Hypothèse irrecevable pour un behavioriste radical. Il va choisir l'orientation de Thorndike et son principe de *la boîte à problème* en réduisant l'intervention humaine, de telle sorte qu'un animal doit trouver une solution (manger) en faisant une action (appuyer sur un levier par exemple) pour obtenir de la nourriture. Ainsi :

- *Le ou les stimuli discriminatifs* - SD : ne sont pas suffisants. Ils ont valeur de condition ou de signal avant la réponse (un levier, une lumière) ;
- *La réponse, appelée réponse opérante* - RO : n'est pas simplement une réaction mais un moyen d'obtenir une sanction positive ou d'éviter une sanction négative (appuyer sur un levier, frapper un disque) ;
- *Les conséquences des actions ou agents (stimuli) renforçateurs* - AR : dans ce dispositif, l'agent renforçateur c'est la nourriture. Les agents ont le pouvoir de déterminer la fréquence et la probabilité d'une relation S-R au cours de l'apprentissage. Le renforçateur « appétitif » renforce la réponse opérante (nourriture) et inversement pour le renforçateur « aversif » (choc électrique par exemple).

Ce type d'apprentissage appartient à la classe dite « apprentissage instrumental » parce qu'on obtient une récompense (renforcement positif) ou qu'on évite une punition (renforcement négatif). Plutôt qu'apprentissage instrumental qui lui semble ambigu, Skinner préférera l'appeler « *conditionnement opérant* » en le distinguant du « *conditionnement répondant* » pavlovien parce que l'expérimentateur intervient. Puisqu'en effet, dans le conditionnement skinnérien, l'agent renforçateur (la nourriture) dépend de l'action de l'organisme : c'est par sa réponse que l'animal obtient sa nourriture.

L'acquisition de nouveaux comportements dépend chez Skinner de la conjonction d'un *stimulus*, d'une *réponse* et d'un *agent renforçateur* ce qui explique que certains stimuli acquièrent le pouvoir de contrôler un comportement et non d'autres. Cette conception « est supposée rendre compte de la variabilité des comportements humains, y compris verbaux, par l'histoire des contingences de renforcement des sujets » (*ibid.*, p. 87).

II.5.7 Applications skinnériennes

Les applications du conditionnement opérant ont surtout été développées dans le domaine de l'éducation et la thérapie. Mais Claudette Mariné et Christian Escribe font remarquer justement la communauté d'idées de Skinner avec celles de l'Organisation Scientifique du Travail (OST) de Taylor où « les contingences fondées sur le comptage des réponses sont généralement plus favorables que celles dans lesquelles les renforcements sont espacés dans le temps. Dans un travail à la pièce, l'ouvrier est payé pour chaque pièce produite. C'est ce que nous appelons au laboratoire un programme à proportion constante, et nous savons qu'il engendre un niveau d'activité très élevé¹ ». Cette remarque nous autorise à un court-circuit associatif qui renvoie au succès croissant des QCM (questionnaires à choix multiples) auprès des étudiants d'aujourd'hui au détriment de la rédaction et de l'élaboration construite et argumentée de la dissertation ou du commentaire.

Fidèle à ses convictions, Skinner pense que toute théorie qui invoque des activités internes tant physiologiques que cognitives ne peut fournir aux éducateurs des informations pratiques et précises sur ce qu'ils doivent faire. Si « connaître quelque chose,

¹ SKINNER, B. F., *Contingencies of Reinforcement : a Theoretical Analysis*, 1969, New York, Meredith Corporation. Trad. fr. *L'analyse expérimentale du comportement*, Bruxelles : Mardaga, 1971, in MARINÉ & ESCRIBE, *op. cit.*, p. 88.

c'est simplement agir d'une certaine manière » (Skinner, 1969, p. 237), le but de l'enseignement est de susciter de nouvelles formes de comportements. Pour réaliser ce programme, il importe de définir les comportements complexes auxquels on veut conduire ceux qui le suivent c'est-à-dire : les objectifs de formation et, les étapes à suivre pour y parvenir c'est-à-dire : la progression pédagogique. Dans ce but, la matière à enseigner doit être découpée en unités ou fragments ; ces unités sont assorties de questions ou de tâches par ordre croissant de difficultés. Une telle programmation linéaire implique des fragments courts et nombreux qui garantissent les succès de l'élève, et par là même, assurent ses renforcements immédiats et positifs. Le constat d'erreur est à éviter car il risque de provoquer des renforcements négatifs démotivants.

Le processus d'apprentissage lui-même peut être soutenu par « l'implémentation » de la matière dans des machines diverses plus ou moins sophistiquées qui respectent les lois du conditionnement : échange continu élève-matière programmée ; progression mesurée au rythme de l'élève ; participation constante par production de réponses ; renforcement avec vérification de l'exactitude des réponses « de manière à modeler et maintenir le comportement. Ces dispositifs n'éliminent pas la présence du maître qui pourra surveiller et renforcer plus facilement l'ensemble de la classe » (*ibid.*, p. 89).

II.6 DE LA RESISTANCE BEHAVIORISTE

Si l'on considère que le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (désigné *CECR* ou *Cadre*) est le modèle de référence pour l'apprentissage des langues vivantes dans toute l'Europe du XXI^e siècle, et au-delà de ses frontières, celui qui passe pour l'exemple le plus prometteur en matière d'enseignement, il nous semble opportun d'aller examiner un programme si attractif.

Qu'en est-il, en effet, de la vision et des propositions du *CECR* ? Et sans plus d'ambages, commençons par son *Avertissement*¹ puisqu'il a « pour but de nous aider à utiliser le plus efficacement possible le *Cadre* » quel que soit notre statut – apprenant, enseignant, examinateur, formateur, concepteur –, et a valeur d'introduction pour tous. Lisons-le comme l'un de ces utilisateurs.

¹ *CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues, op. cit.*, p. 4-6.

II.6.1 CECR : « Soyons clairs »

Il ne s'agit pas de nous *dicter* ce que nous avons à faire et comment mais de nous *encourager* à nous poser des questions : que faisons-nous exactement dans un échange ? Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ? Comment fixons-nous nos objectifs et nos progrès ? Que faire pour aider les gens ?

Il s'agit, aussi, de *faciliter* les échanges d'informations praticiens-apprenants, sans vouloir nous *prescrire* des objectifs et des méthodes. « Mais quand même » (selon l'expression d'Octave Mannoni), tous les collègues européens associés aux projets Langues vivantes du Conseil de l'Europe ont consacré beaucoup de temps, de travail et de réflexion à établir des principes et des pratiques d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues validés par des utilisateurs représentatifs. Si donc, autant de gens compétents – avec la contribution des Groupes de travail, de Projet, d'auteurs, les Commissions et Fondations, Centres et Institutions, d'Europe, du Canada et des Etats-Unis (cf. *CECR, Note préliminaire*, p. 3) –, se sont donné autant de peine pendant tant d'années (depuis 1991) pour s'entendre sur des critères essentiels, c'est la preuve du sérieux de leur travail et de la crédibilité de leurs résultats.

La question est de savoir – puisque nous pouvons « utiliser le *Cadre* à notre guise » (p. 4) et « nous sentir tout à fait libres » (p. 5) –, si l'on peut résister au poids et à l'influence des spécialistes et des experts ? S'il nous est possible de maintenir une distance suffisante à l'étude et nécessaire à l'observation ou si, nous rejoindrons naturellement le chœur. L'écoute d'autres voix est-elle permise, un autre point de vue autorisé ? Et l'on peut se demander si l'on n'échappe jamais à la capture qui oscille entre l'enchantement et la désillusion sans pouvoir se déprendre.

Dans l'inquiétude et le doute, nous supposons que l'on puisse mettre en regard certaines intentions avec certaines pratiques, comparer des théories innovantes et d'autres jugées archaïques, exposer simplement notre étonnement à la lecture du *Cadre*.

Poursuivons ; *mais retenez*, si un élément du *Cadre* vous paraît superflu, *songez* qu'il peut être primordial pour quelqu'un d'autre – et on lit avec effroi jusqu'où peut conduire la mésestime des bruits de fond : *la condamnation à mort des pilotes de ligne et de leurs passagers...* (p. 5). Ou bien, si l'on trouve *six niveaux de compétence*, cela vient de la pratique courante des organismes publics de certification. Quant aux descripteurs

retenus, ce sont ceux qui « *ont été reconnus clairs, utiles et pertinents par des groupes compétents de professeurs enseignant ou pas leur langue maternelle* » (souligné dans le texte, *ibid.*). « Mais il s'agit là de recommandations et non de prescriptions » conseil repris à la page suivante dans une version attentive « le but du *Cadre* n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode » mais de nous *inviter à réfléchir* et à *définir nos actions* afin de nous « encourager à tenir compte des *Recommandations* du Comité des Ministres » notamment pour nous *aider à prendre nos décisions*.

L'insistance des encouragements à prendre modèle, associée à la précaution de le dire sans vouloir l'imposer tout en nous y invitant fortement, laissent perplexes. A moins qu'il faille se soucier de ses oreilles et de son entendement.

II.6.2 Du besoin

Dans le seul *Avertissement*, il est question d'*aider* (six fois) et d'*avoir besoin* (dix fois) s'adressant pour l'essentiel au lecteur du *Cadre* en sa *qualité d'usager*. Serait-ce le signe d'une sollicitude ou bien la répétition cherche-t-elle à faire prendre conscience d'une nécessité voire d'une souffrance ou d'un malheur ignoré dont le *Cadre* serait la solution ou le remède ?

Tandis que dans le même temps, la même sollicitude porte le Conseil de l'Europe à soutenir « les méthodes qui aident les jeunes et les moins jeunes à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action » (p. 4), c'est-à-dire pour leur plus grande liberté. Cependant la suite de la phrase travaille à autre chose : « afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui ». Il s'agit donc d'une nouvelle politique d'éducation destinée à *éliminer les préjugés et la discrimination*¹ mais qui s'avance sous le couvert d'un soutien, d'un bien ou d'un mieux, garanti pour tous les participants-coopérants ralliés à la nouvelle marche de *leur* propre liberté. Et finalement, le propos se résume par ce dont il est question : « ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique » soutenu solennellement par le Premier Sommet des Chefs d'Etat (1993) qui identifia la xénophobie et l'ultranationalisme comme obstacles majeurs à la mobilité et

¹ « Préambule à la *Recommandation R (82) 18* » du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, in *CECR*, p. 10.

à l'intégration européennes et comme menaces à la stabilité et au fonctionnement de la démocratie (p. 10).

Si l'on voulait être cynique, on pourrait en conclure qu'après l'effort de guerre du XX^e siècle vient l'effort démocratique du XXI^e siècle... où chacun est convaincu (au sens actif de persuader et passif d'être amené à considérer comme nécessaire) de participer à *son* plus grand bien. Reste à savoir s'il y a trahison ? (au sens de confondu ou convaincu d'imposture).

Par ailleurs, et à un second degré quant à l'indépendance de chacun et à la démocratie pour tous, notons que « le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération » (p. 5). Ce qui renvoie au principe énoncé dans le préambule de la *Recommandation* sus citée, où c'est grâce à « une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant à favoriser la mobilité, la compréhension et la coopération en Europe ». Cette aspiration sera reprise et répétée de multiples fois : le *Cadre* va favoriser *la coopération internationale* et en conséquence ira dans le sens de *la mobilité en Europe* (p. 9) ; une politique nationale des Etats pour l'enseignement des langues leur permettra plus de concertation grâce à *une coopération suivie et une coordination constante de leurs politiques* ; outiller tous les Européens pour les défis de *la mobilité internationale* et leur mutuelle *coopération* fait partie *des objectifs politiques* de l'action linguistique pas seulement dans l'éducation mais pour le commerce et l'industrie¹ ... Traduction : les langues vivantes sont nécessaires à la fluidité des échanges économiques, des marchandises et des personnes. *La mobilité* est synonyme de circulation, de flux et d'échanges positifs et constructifs, sans "Etats d'âme".

Ce qui éclaire d'un autre jour le souci du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe à l'*indépendance dans la réflexion et dans l'action des jeunes et des moins jeunes* mais procède du même principe, à savoir, de qui ou de quoi s'inquiète-t-on essentiellement ? Ou, qui a besoin de quoi ? A ce stade de notre observation, nous remarquerions qu'on ne voit pas très nettement ce qui distingue l'axe méthodologique du *Cadre européen commun de référence* qui sous-tend l'apprentissage des langues, des

¹ Extraits du « Préambule à la *Recommandation* R (98) 6 » in *CECR*, p. 10.

objectifs visés par la psychologie scientifique de Watson c'est-à-dire : « la prédication et le contrôle du comportement » (cf. II.5.3).

II.6.3 De l'exhaustivité

L'idée du *Cadre* est d'*offrir* une base commune pour que tous les Etats membres de la communauté européenne puissent élaborer des programmes d'enseignement et d'apprentissage de langues vivantes incluant : manuels, examens, certifications et autres référentiels. Dans cet objectif, il veut être *suffisamment exhaustif, transparent* (explicite) et *cohérent* (sans contradiction) et suivra une articulation logique : besoins, objectifs, contenus, matériaux, programmes, méthodes, évaluations. Se voulant à *usage multiple, ouvert, flexible, dynamique, convivial et non dogmatique*, il souhaite ainsi pouvoir répondre aux attentes de tous (CECR : 1.6, p. 12-13).

Le *Cadre* va donc *décrire* tout « ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre » et va *énumérer* toutes « les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir » pour avoir « un comportement langagier efficace ». A cette fin, il propose de *définir* « les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie¹ » ce qui précisément s'énonçait clairement dans le dispositif skinnérien que nous avons déjà cité (cf. II.5.7) :

« Si “connaître quelque chose, c'est simplement agir d'une certaine manière” (Skinner, 1969), le but de l'enseignement est de susciter de nouvelles formes de comportements. Pour réaliser ce programme, il importe de définir les comportements complexes auxquels on veut conduire ceux qui le suivent – c'est-à-dire : les objectifs de formation – et les étapes à suivre pour y parvenir – c'est-à-dire : la progression pédagogique. Dans ce but, la matière à enseigner doit être découpée en unités ou fragments ; ces unités sont assorties de questions ou de tâches par ordre croissant de difficultés. Une telle programmation linéaire implique des fragments courts et nombreux qui garantissent les succès de l'élève, et par là même, assurent ses renforcements immédiats et positifs. Le constat d'erreur est à éviter car il risque de provoquer des renforcements négatifs démotivants² ».

Le *Cadre* souhaite également *surmonter* les difficultés de communication que rencontrent tous les partenaires (administratifs, concepteurs, enseignants, formateurs et jurys) dues à leurs références différentes, en leur *donnant des outils* pour « qu'ils

¹ CECR, « Qu'est-ce que le cadre européen commun de référence ? », chap. 1.1, p. 9.

² MARINE & ESCRIBE, *op. cit.*, (nous soulignons), p. 88.

répondent aux besoins réels des apprenants » (*ibid.*, 1.1). Par ailleurs, il fournira la base d'une *description explicite* des objectifs, contenus et méthodes pour *améliorer la transparence* des cours, programmes et qualifications et aller vers plus de coopération internationale et de mobilité.

II.6.4 Des unités au tout

S'agissant de *traiter* la grande complexité du langage humain, le *Cadre* choisit une présentation *taxinomique* « en découpant la compétence langagière en différentes composantes » (*ibid.*, 1.1). Les compétences isolées et classifiées vont se combiner de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique.

Cet individu, reconnu comme *acteur social*, élargira nécessairement ses relations à de multiples groupes sociaux qui se croisent et définissent son identité. Or, « l'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité » pour qu'il puisse répondre au défi enrichissant que lui offre la rencontre d'autres langues et d'autres cultures. En conséquence, « il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront » (*ibid.*, 1.1).

Relevons d'abord que pour aborder la complexité du langage le *Cadre* va le présenter comme une compétence langagière constituée de différentes composantes. La première question est de savoir pourquoi il a fallu remplacer langage par « compétence langagière ». Le langage étant le propre de l'humain, la compétence langagière lui est donnée, de fait, comme naturelle parce qu'il est humain. La seule hypothèse que nous imaginons à cette distinction est que le langage, inhérent à l'humain, n'est pas objectivable puisqu'il le constitue. Sans langage il n'y a tout simplement pas d'homme. Pour autant, afin de rendre compte d'un phénomène mystérieux qu'on ne s'explique toujours pas, on va le rendre visible sur le modèle d'une « chose » que l'on peut acquérir ou perfectionner grâce à une habileté, un savoir-faire ou une compétence identique à celle qu'on obtient par la pratique et l'expérience, la manipulation ou la maîtrise d'un savoir objectif. Ainsi, ne sera-t-il pas étonnant qu'on puisse découper et fragmenter en unités ce qui compose cet objet-langage : *une compétence-à-communiquer-langagièrement* (2.1.2), comme on

segmente les connaissances-savoirs en savoir-faire et habiletés, dans tous les domaines et pour toutes les activités, chez les humains. Sur ce principe, il ne semblera donc pas étrange que *les activités langagières* se conçoivent comme toutes les autres et puissent se décomposer sur le mode de la fabrication : production – réception – évaluation (avec interaction et médiation pour la diffusion – traduction, explication ou retraitement si nécessaire, 2.1.3). Et, il ne paraîtra pas plus singulier qu’il faille réaliser des tâches, recourir à des stratégies et passer par des procédures (ici, traitement de textes oraux ou écrits, 2.1.5). Si le langage est en effet un objet-produit, il suivra les mêmes opérations de transformation que celles qui s’appliquent à la fabrication des objets : matière première ou unités fragmentées – assemblage – fabrication/production (simple ou complexe) – normalisation/validation – diffusion –, destinés au *marché commun*.

Il est donc possible d’envisager un *Cadre européen commun de référence pour les langues*, applicable à l’ensemble des pratiques d’enseignement-apprentissage des langues vivantes en Europe, en suivant des procédures. Partant de la décomposition de la matière-langage en compétences et composantes (5.2) – on opère une classification des niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2 : 3.3) et des résultats à produire pour chaque catégorie – on distingue les contextes et les conditions d’utilisation (4.1.3) – puis on procède à l’analyse des différentes activités (production, réception, interaction, médiation) et des stratégies pour les atteindre (4.4) – et finalement on obtient un ensemble hiérarchisé (du simple au complexe), étalonné et mesuré, où chaque étape est conçue comme une *tâche* à accomplir (chap. 7) : « la communication [faisant] partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s’engagent » (7.1).

Apprendre une langue étrangère est un “travail” où la langue va se construire pièce par pièce comme un objet d’échange normalisé plus ou moins sophistiqué (A1/C2) où chacun (enseignant/apprenant) doit planifier/hiérarchiser les tâches qui lui incombent à chaque étape du processus (production - réception - interaction, médiation et stratégies à l’oral/écrit, 4.4), mesurer/évaluer régulièrement toutes les opérations pour vérifier si l’objectif/but progresse (niveau : A1/C2), et finalement le valider lorsqu’il est atteint. Soit, l’hypothèse du degré zéro de LE (langue étrangère) : Comment apprenants et enseignants atteindront-ils le niveau A2 ? réponse : en suivant le mode d’emploi. A usage de la diffusion et de la pratique/consommation de masse, la langue suit le modèle de la fabrication industrielle qui va de la décomposition à la production, à la reproduction -

répétition - duplication : c'est un mécanisme objectif, explicite et mesurable. Il va donc de soi que « le modèle d'ensemble est de type résolument actionnel » (2.1.5).

II.6.5 De l'identité

Par ailleurs, en reprenant l'objectif annoncé du *Cadre*, le choix du descriptif taxinomique du langage répond à « des problèmes psychologiques et pédagogiques d'importance [parce que] la communication met en jeu tout l'être humain » (1.1).

Ainsi, les compétences isolées et classifiées « se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique » (*ibid.*), on comprend alors que le tout unique qu'est l'individu humain est le résultat d'une association complexe des différentes parties qui le composent. Cette première vérité avaisée comme une évidence permet de poursuivre le raisonnement qui énonce que cet être unique, étant aussi *acteur social*, va nécessairement rencontrer d'autres groupes sociaux (donc d'autres individus uniques avec d'autres compétences) qui, « tous ensemble, définissent une identité » (*ibid.*) par un jeu de croisements et de chevauchements de toutes ces compétences complexes. S'ajoutent ainsi à la première combinaison complexe de chaque individu, d'autres combinaisons possibles et diversifiées grâce aux individus que le hasard, la chance ou la nécessité nous auront fait rencontrer. C'est pourquoi :

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront¹ ».

Ce paragraphe est exemplaire du discours argumenté, clair et exhaustif qui organise *in extenso* toute la démonstration du *CECR* où, dans la transparence qui signale sa limpidité, il est presque impossible de pénétrer tant l'évidence la met hors d'atteinte. Nous dirions qu'on y fait l'usage d'une langue qui étouffe la pensée avant même qu'elle émerge tant son *ordre* rationnel empêche toute intrusion critique ou simplement dubitative et, qu'à l'exil du pensé s'ajoute l'irrésistible du bon sentiment qui coupe court à tout atermolement.

¹ *CECR, op. cit.*, chap. 1.1, p. 9.

Observons néanmoins que, si on apprend une/des langue(s) étrangère(s) pour équilibrer notre personnalité et construire notre identité, c'est donc une bonne façon ou *la bonne pratique* pour obtenir de si grands bienfaits. Et puisque le langage humain est une compétence divisible en composantes qui peuvent s'ajouter, s'enrichir, s'étendre et se diversifier, il revient à chacun (enseignant et apprenant) d'en mesurer l'enjeu et toute la portée car il en va finalement de la santé et de l'équilibre de tous. Serait-ce alors la dernière mesure prophylactique contre des dangers qui menacent l'Europe ou bien celle qui garantit ses marchés ?

II.6.6 Du progrès ?

Poursuivant notre réflexion, il semble que nous ne nous sommes pas tant éloignés aujourd'hui, au XXI^e siècle, du modèle béhavioriste naissant de la fin du XIX^e et de ses pratiques du début du XX^e siècle.

Déjà le *fonctionnalisme* considérait la conscience comme un flux qui favorise l'adaptation au milieu. C'est en étudiant les phénomènes d'adaptation qu'on arrive aux conditions de leur changement (cf. II.5.1). Principe repris chez William James où le moi s'accorde avec le milieu – conforté par John Dewey pour qui la fonction de l'esprit est de guider le comportement – et parachevé avec son *pragmatisme* : est vraie toute connaissance utile et efficace. Grâce au *Cadre*, les apprenants sauront tout ce qu'ils *doivent apprendre* et tout ce qu'ils *doivent acquérir* « afin d'avoir un comportement langagier efficace ». *Acteurs sociaux* et, de plus, confrontés à l'altérité des autres langues et cultures, l'apprentissage des langues participe au « développement harmonieux de leur personnalité et de leur identité ».

D'une autre manière, en reprenant *la prédication et le contrôle du comportement* chers à Watson – c'est-à-dire l'étude de la relation entre le stimulus S et la réponse R –, si on l'applique aux raisons du *CECR* on peut observer que :

Si aux *besoins réels* des apprenants, viennent s'ajouter les *besoins* des administratifs, concepteurs, enseignants, formateurs, jurys, etc., on obtient de forts besoins ou stimuli S. De son côté le *Cadre* offre une base commune ; décrit compétences et composantes ; énumère connaissances et habiletés ; définit niveaux et échelons ; mesure et

étalonne ; permet de contrôler et d'évaluer ; c'est-à-dire, fournit une réponse R forte. On pourrait donc penser qu'il y a un lien étroit entre S et R.

Mais si l'on observe la *relation* qui unit S à R on s'aperçoit que la répétition et la monstration constante des besoins (S) justifient l'insistance démonstrative à porter de l'aide (R). Que la réponse s'impose sur un mode circulaire : elle convoque des besoins-problèmes pour légitimer ses solutions. Ce qui importe, c'est la logique du raisonnement S-R et non ce qui l'autorise : Y a-t-il des besoins *réels* ? Qui les exprime, dans quelle intention et pour quel objectif ? Or, n'est-ce pas l'énoncé explicite, cohérent et non contradictoire qui saurait *comment faire taire le sujet*¹ (du doute et de l'incertitude) face à l'évidence logique et rationnelle portée par la certitude des discours experts ?

Ce qui revient à dire que le principe béhavioriste (S-besoin/R-aide) non seulement s'impose pour prouver la nécessité et le bien fondé d'un programme d'enseignement-apprentissage qui saura répondre aux besoins - demandes - problèmes rencontrés à tous les niveaux des différents systèmes éducatifs européens mais encore, que le discours politico-économique s'articule lui aussi sur une logique béhavioriste pour imposer le modèle (S besoin / R aide) à suivre dans chaque pays et comme solution pour tous les membres de l'Union Européenne.

Si le but théorique de Watson était *la prédication et le contrôle du comportement* – connaissant le stimulus S on peut prédire la réponse R, et pour obtenir la réponse souhaitée, il suffit de connaître le stimulus déclencheur – dans le cas qui nous occupe, la question se complique. Connaissant la bonne réponse pour tout le monde : « Conscient du besoin croissant de préparer tous les Européens à répondre aux défis d'une mobilité et d'une coopération internationales accrues dans les domaines de l'éducation, de la culture et des sciences, ainsi que dans les domaines du commerce et de l'industrie² », comment faire émerger le déclencheur qui justifie la réponse prévue ? En insistant sur les stimuli que n'ont pas clairement identifiés les apprenants, enseignants, examinateurs, formateurs et concepteurs, c'est-à-dire leurs *réels besoins*.

Cette démonstration n'est pas destinée à discréditer purement et simplement toute tentative de politique éducative mais à souligner qu'elle masque, sous couvert de bonnes

¹ Emprunté à S. LESOURD, *Comment taire le sujet ?*, Ramonville Saint-Agne, 2006, Erès, coll. « Humus ».

² Recommandation N° R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes, adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, 623^e réunion, 1998, p. 33. En ligne : <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530653&SecMode=1&DocId=459562&Usage=2>

intentions et d'intérêt général, des intérêts purement économiques et commerciaux, politiques et financiers en laissant croire qu'elle se préoccupe sérieusement et *réellement* d'éducation.

Or, nous avons l'audace (ou la naïveté) de penser que l'éducation est "une entreprise" fort complexe et très subtile qui confine à l'art et consiste à permettre aux hommes de parvenir à leur « destination » (Kant). C'est-à-dire à s'engager dans ce qui fera d'eux des êtres humains libres grâce à l'usage qu'ils auront de la raison, du jugement et de la foi en quoi ils se distinguent des bêtes :

« La nature a voulu que l'homme tire entièrement de lui-même tout ce qui dépasse l'agencement mécanique de son existence animale et qu'il ne participe à aucun autre bonheur et à aucune autre perfection que ceux qu'il s'est créés lui-même, libre de l'instinct, par sa propre raison¹ ».

Cependant, « on peut dresser des chiens, des chevaux ; on peut aussi dresser des hommes² ». La fragilité de l'homme se repère à l'indistinction qui le range sous deux règnes à la fois : animal et humain, de sorte qu'on peut toujours choisir entre l'éduquer et lui apprendre à savoir-faire (appliquer des procédures) et savoir-être (adopter des comportements).

II.7 DU LANGAGE

II.7.1 L'hypothèse taxinomique

Si l'« objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant », on pourra peut-être s'inquiéter du degré d'équilibre et d'harmonie de la personnalité de ceux qui, dans nos familles, au fond de nos campagnes et dans bien d'autres contrées, ne parlent *que* leur langue maternelle. Que dire de ceux qui n'éprouvent ni le besoin ni le désir d'apprendre

¹ KANT, E., « Troisième proposition » in *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, (1784), (souligné dans le texte), trad. J.-M. Muglioni, Paris, 1^{ère} édit. Bordas, 1988, Bordas/Sejer, 2006, p. 12.

² KANT, E., *Réflexions sur l'éducation*, *op. cit.*, p. 112.

une LE (langue étrangère), de ceux-là mêmes qui préfèrent les langues mortes et encore que penser des peuples de culture orale. Seraient-ils atteints de quelque maladie ou marqués d'un déficit ?

Mais retournons plus sérieusement au découpage de la compétence langagière soit, une taxinomie du langage qui « constitue à coup sûr une tentative pour traiter la grande complexité du langage humain » (CECR, 1.1). Nous remarquons déjà plus avant, qu'il était curieux de considérer un tout comme la somme de ses parties : « des compétences isolées classifiées se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique ». C'est-à-dire : étant donné la complexité du tout de l'individu humain, il serait néanmoins plus aisé de le décomposer pour l'appréhender, de même qu'il sera plus facile de morceler le langage en compétences et composantes pour mieux le saisir.

Sans entrer dans le détail d'une certaine conception de l'homme, du monde et de l'évolution, on peut dire que l'idée d'un tout comme résultante de la somme de ses parties se heurte à une conception holiste de la vie telle que l'envisage le Sud-africain Jan Christiaan Smuts (*Holism and Evolution*, 1926) qui observe dans la nature une tendance à constituer des ensembles supérieurs à la somme de leurs parties. Dans cette hypothèse, on considère un système complexe comme une entité qui possède des caractéristiques liées à sa totalité et des propriétés non-déductibles de ses éléments. Il apparaîtrait alors que la démarche scientifique à force de distinguer, de décomposer, disséquer et d'analyser, oublie que le tout possède une force spécifique, qualitativement différente de la somme de ses parties. Ainsi la médecine par exemple s'aperçoit depuis quelques années que si le découpage de l'humain en organes et fonctions (digestive, cardiaque, respiratoire, immunitaire, etc.) a permis les progrès gigantesques que l'on connaît, elle a aussi largement minoré qu'un nombre croissant des pathologies est l'aboutissement d'une association de facteurs complexes surtout dans la population des sociétés fortement industrialisées. L'holisme s'opposant au réductionnisme, on l'utilise parfois comme synonyme de *pensée complexe* (Edgar Morin) ou d'*approche systémique* (étude des objets dans leur complexité).

Concernant le langage, l'hypothèse d'une taxinomie ou d'un découpage de la langue suppose qu'on puisse l'étudier en la fragmentant puis qu'on la recompose pour en faire un tout. Et, pour reprendre l'image médicale, qu'il est possible d'envisager l'humain sur le modèle d'un mécanisme en parfait état de marche si tous les composants des grands

systèmes internes sont bien réglés ou réparés. Or l'on sait, depuis Freud, qu'une fonction altérée chez un patient n'est pas nécessairement ou uniquement le signe d'une maladie et qu'à l'inverse, la bonne santé physique ne garantit pas du bon fonctionnement du tout de la personne. Que la décomposition en parties ne préjuge pas de l'harmonie d'un tout et cela vaut dans nombre de domaines jusqu'à la composition de sa dissertation pour le lycéen.

Appliquée au langage, cette représentation va à l'encontre des grandes avancées de la linguistique du XX^e siècle et tend à montrer qu'on peut revenir sans inconvénient à une pensée pré-linguistique. Y aurait-il alors des conceptions divergentes de la langue qui cohabiteraient sans dommage ou bien plusieurs positions recevables sur cette question ? Ce qui revient à dire qu'une avancée de la recherche peut toujours être reconnue tout en étant négligée voire évacuée par un autre point de vue selon le discours dominant d'une époque.

II.7.2 Si l'on entend Saussure

Pour Ferdinand de Saussure, la langue ne peut être considérée comme un instrument ayant pour fonction de représenter ou d'exprimer la pensée (ou l'idée d'une action) puisque la pensée doit, à l'inverse, sa structure à la langue. Aussi bien ne saurait-elle être tenue pour une *compétence à communiquer langagièrement* d'un *acteur* social, étant donné que l'organisation des langues en elles-mêmes est tout à fait indépendante du rôle qu'elles peuvent jouer dans la communication car cela supposerait une intention préalable au langage qui se servirait du moyen linguistique pour atteindre ses buts.

Saussure va décrire cette organisation comme un *système de relations internes*. D'abord, il révoque l'idée commune selon laquelle : « la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses [ce qui] suppose des idées toutes faites préexistantes aux mots ¹ » et ainsi la pensée prégnante qu'à un objet correspond un mot et qu'à ce mot correspondra la même chose en français, en anglais, allemand, espagnol, russe ou japonais. En prenant le signe linguistique *chaise* par exemple, celui-ci ne réunit pas une chose et un mot mais un concept et une image acoustique qui représentent l'empreinte psychique du son et non le son matériel seul *chaise*. De sorte que, *le signe linguistique* pour Saussure est une « entité psychique à deux faces » comme le recto/verso d'une feuille de papier.

¹ SAUSSURE, F. de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1^{ère} édit. 1967, 6^e édit. 2005, p. 97.

Si l'on admet qu'un message linguistique est un flux sonore indifférencié qui ne se laisse pas facilement segmenter en unités discrètes (un apprenant débutant en langue étrangère écoutant un natif ne distinguera ni mot ni phrase) les unités sonores vont être déterminées par la langue elle-même dans un jeu de différences acoustiques et l'ensemble de ces différences permet d'imposer une structure au flux de la langue. Et Saussure va insister sur le caractère dual du signe linguistique :

« Nous appelons *signe* la combinaison du concept et de l'image acoustique : mais dans l'usage courant ce terme désigne généralement l'image acoustique seule, par exemple un mot (*arbor*, etc.). On oublie que si *arbor* est appelé signe [total : le tout], ce n'est qu'en tant qu'il porte le concept « arbre » [*signifié* : le sens], de telle sorte que l'idée de la partie sensorielle [*signifiant* : le son] implique celle du total¹ ».

Même s'il parle de « concept » donc d'entité mentale pour qualifier le « signifié », la signification d'un signe chez lui, le son signifié, est entièrement déterminé par l'ensemble des relations que le signe entretient avec le système de *tous* les signes. La relation de la signification n'est pas définie par rapport à la pensée car ce sont les relations internes au langage qui priment de même pour la signification des mots.

II.7.3 De l'arbitraire et de la valeur

De la même façon, c'est aussi la relation interne au système qui prévaut quand il est question de la relation entre langage et réalité, d'où la thèse de *l'arbitraire du signe* pour Saussure. Ce n'est pas simplement la relation entre signifiant et signifié qui est arbitraire comme dans l'exemple qu'il donne : le signifié « bœuf » a pour signifiant b-ö-f d'un côté de la frontière, et o-k-s (*Ochs*) de l'autre (*ibid.*, p. 100), mais il n'y a aucun motif à préférer *bæuf* à *Ochs*. Si le signe est le total – l'ensemble du signifiant et du signifié – c'est *le signe linguistique* [qui] *est arbitraire (ibid.)* c'est-à-dire aussi bien le son b-ö-f que le sens de « bœuf » car c'est la place qu'il occupe dans un système de relations qui définit son sens ou signifié. Il n'y a donc pas de sens dévolu aux mots qui désigneraient une chose : le mot ne véhicule aucune réalité objective mais il se définit par sa différence avec les autres

¹ SAUSSURE, *op. cit.*, p. 99.

mots. Ainsi, le mot se définit en relation avec les autres mots du système par un jeu de différences aussi bien pour le signifiant que pour le signifié.

Saussure va également différencier la *valeur* d'un mot – c'est-à-dire sa propriété de représenter une idée – de sa *signification*, qu'il considère comme des propriétés distinctes et, à les confondre on en revient toujours à réduire la langue à une simple nomenclature :

« C'est une grande illusion de considérer un terme simplement comme l'union d'un certain son avec un certain concept. Le définir ainsi, ce serait l'isoler du système dont il fait partie ; ce serait croire qu'on peut commencer par les termes et construire le système en en faisant la somme, alors qu'au contraire c'est du tout solidaire qu'il faut partir pour obtenir par analyse les éléments qu'il renferme¹ ».

La *signification*, qui met en relation un concept avec un signifiant, n'est que la contrepartie de l'image auditive et elle fonctionne dans une relation fermée. Mais, d'un autre côté ce signe (signifié-signifiant : figuré par le recto/verso d'une feuille) est également la contrepartie des autres signes de la langue (c'est-à-dire dans la chaîne où se succèdent les signifiés/signifiants les uns à la suite des autres). Or, « puisque la langue est un système dont tous les autres termes sont solidaires et où la *valeur* de l'un ne résulte que de la présence simultanée des autres » (*ibid.*, p. 159), il est impossible de confondre la valeur avec la signification.

Pour éclaircir ce point, Saussure ajoute que toutes les valeurs reposent sur le paradoxe qu'un mot peut être échangé contre quelque chose de dissemblable : une idée, mais peut être aussi comparé avec quelque chose de similaire : un autre mot. Sa valeur ne vient pas du fait qu'on puisse l'échanger contre un concept c'est-à-dire une signification, il faut en plus le comparer avec des valeurs proches : d'autres mots qu'on peut lui opposer. « Faisant partie d'un système, il est revêtu, non seulement d'une signification, mais aussi et surtout d'une valeur, et c'est tout autre chose » (*ibid.*, p. 160). Et pour exemple, Saussure va choisir le mot français *mouton* dont la signification est la même que *sheep* en anglais sans pour autant avoir la même valeur. Ainsi, l'anglais dira *mutton* pour une viande servie à table et sa différence de valeur tient à ce que *mutton* rencontre *sheep* à côté de lui ce qui n'est pas le cas en français. De sorte que la valeur d'un terme est déterminée par ce qui l'entoure et ce principe vaut pour n'importe quelle particularité de la langue comme le

¹ *Cours de linguistique générale, op. cit.*, p. 158.

remarque Saussure en comparant les pluriels français et sanscrit. Le sanscrit ayant trois nombre (les paires formant un nombre supplémentaire : mes oreilles, mes mains, etc.) ne pourra pas employer le pluriel dans tous les cas où c'est obligatoire en français même si leur signification est proche. D'où sa conclusion :

« Si les mots étaient chargés de représenter des concepts donnés d'avance, ils auraient chacun, d'une langue à l'autre, des correspondants exacts pour le sens ; or il n'en est pas ainsi [...] au lieu d'idées données à l'avance des valeurs émanent du système. Quand on dit qu'elles correspondent à des concepts, on sous-entend que ceux-ci sont purement différentiels, définis non pas positivement par leur contenu, mais négativement par leurs rapports avec les autres termes du système. Leur plus exacte caractéristique est d'être ce que les autres ne sont pas¹ ».

Ce qui revient à dire que même si l'on peut traduire le mot signifiant « soleil » dans toutes les langues, certaines ne pourront pas dire « s'asseoir au *soleil* »² comme d'autres n'auront pas de distinction entre passé-présent-futur : l'hébreu, l'arabe et les langues slaves par exemple, ce qui nous montre que l'emploi d'un mot ou l'usage de catégories ne sont pas prédéterminés.

II.7.4 Forme ou substance ?

Reprenant tout ce qui alimente nos représentations imaginaires des langues ou notre impensé sur la question – parce qu'habitant notre propre langue nous en avons l'usage sans avoir besoin d'en connaître le fonctionnement ni l'organisation –, Saussure répète ce que philosophes et linguistes avaient déjà dit avant lui : sans langue nous serions incapables de distinguer deux idées l'une de l'autre. « Il n'y a pas d'idées préétablies, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue » (*ibid.*, p. 155) pas plus qu'il n'y a de sons fixes ou de réceptacles solides sur lesquels la pensée viendrait se loger comme dans un moule.

Il faut donc se représenter une substance phonique malléable qui se divise en différentes parties pour fournir les signifiants dont la pensée a besoin. « Le rôle caractéristique de la langue vis-à-vis de la pensée n'est pas de créer un moyen phonique matériel pour l'expression des idées, mais de servir d'intermédiaire entre la pensée et le

¹ *Cours de linguistique générale, op. cit.*, p. 162.

² Exemple donné par Saussure, *op. cit.*, p. 161.

son, dans des conditions telles que leur union aboutit nécessairement à des éliminations réciproques d'unités » (*ibid.*, p. 156).

Puisque la pensée est par nature chaotique, elle doit se préciser en se décomposant. Saussure imagine une « pensée-son » faite de divisions et la langue entre deux masses amorphes : celle des pensées et celle des sons. Pour illustrer cette conception proprement inédite de la langue, il la présente comme le résultat de l'accouplement pensée-matière phonique à l'image de la formation des vagues sur un plan d'eau. Lorsque la pression atmosphérique augmente, la surface de l'eau se décompose en faisant des vagues ; la langue se forme à partir de ces masses amorphes et indistinctes que sont l'air et l'eau. « *Cette combinaison produit une forme, non une substance* » (souligné dans le texte, *ibid.*, p. 157).

Si dans la langue l'association pensée-son est inséparable comme l'est le recto-verso d'une feuille de papier, de même il sera impossible d'isoler le son de la pensée et la pensée du son. Saussure revient alors sur ses concepts et principes d'*arbitraire* et de *valeur* : entre deux masses confuses et indistinctes, le choix de la langue est parfaitement arbitraire car dans le cas contraire la valeur serait imposée de l'extérieur. Mais, comme la valeur est entièrement relative « voilà pourquoi le lien de l'idée et du son est radicalement arbitraire » (*ibid.*).

II.7.5 Un tout des différences

Ainsi, chaque langue s'organise sur la base d'unités limitées dont le nombre est parfaitement défini. Ce qui caractérise les mots d'une langue ce n'est pas leur qualité propre et positive, mais qu'ils ne se confondent pas entre eux. « Les phonèmes sont avant tout des entités oppositives, relatives et négatives » (*ibid.*, p. 164) ce que démontre la variété d'accents et de prononciations des locuteurs d'un même idiome car si l'on peut prononcer un *e* final à Marseille ou un *o* ouvert à Avignon, on s'entend malgré tout entre Parisiens, Marseillais et Avignonnais. Et, tandis qu'un Français distinguera entre *du* et *doux*, un Anglais, un Espagnol ou un Japonais auront bien du mal à saisir leur différence parce que le *u* n'existe pas dans leur système de phonèmes.

Pour mieux éclairer ce point, Saussure prend l'exemple des signes d'écriture en remarquant qu'il n'y a aucun rapport entre une lettre et le son qu'elle désigne, et de plus, la valeur des lettres étant purement négative et différentielle explique pourquoi l'on trouve autant de variations graphiques dans l'écriture. L'important est de ne pas confondre une lettre avec une autre : un *l* avec *t* ou *i* par exemple, ce qui corrobore le principe déjà soutenu par Saussure que *dans la langue il n'y a que des différences* (p. 166).

De sorte qu'il n'y a dans la langue ni des idées ni des sons qui préexisteraient au système linguistique mais uniquement des différences conceptuelles et phoniques. L'essentiel pour un signe linguistique, c'est ce qu'il y a autour de lui dans les autres signes. Ainsi, le système entier est une série de différences de sons associée à une série de différences d'idées. La relation des signes acoustiques avec autant de coupures dans la masse de la pensée « engendre un système de valeurs ; et c'est ce qui fait le lien effectif entre les éléments phoniques et psychiques dans chaque signe » (*id.*, p. 166). Si pris séparément signifiant et signifié sont purement différentiels et négatifs, leur combinaison est positive dans le sens où elle maintient ces deux ordres de différences ce qui constitue le propre d'une langue.

Preuve en est faite par l'analyse de l'évolution diachronique qui montre qu'une altération d'un signifiant modifie l'idée qui lui est associée et qu'inversement, toute différence idéelle perçue par l'esprit cherche à s'exprimer par des signifiants distincts. Ou encore, si l'on ne parvient plus à distinguer deux idées, elles tendront à se confondre dans le même signifiant. Par souci d'exactitude et de distinction Saussure parle d'*opposition* quand il compare deux signes linguistiques : "père" avec "mère" par exemple, et garde *différence* lorsqu'il s'agit de comparer les images acoustiques *père* et *mère* ou les idées de « père » et de « mère ». Tout le mécanisme du langage repose sur des oppositions et sur les différences phoniques et conceptuelles qu'elles impliquent (p. 167).

« La langue étant ce qu'elle est, de quelque côté qu'on l'aborde, on n'y trouvera rien de simple ; partout et toujours ce même équilibre complexe de termes qui se conditionnent réciproquement. Autrement dit, *la langue est une forme et non une substance*. On ne saurait assez se pénétrer de cette vérité, car toutes les erreurs de notre terminologie, toutes nos façons incorrectes de désigner les choses de la langue proviennent de cette supposition involontaire qu'il y aurait une substance dans le phénomène linguistique¹ ».

¹ SAUSSURE, *ibid.*, (souligné dans le texte), p. 169.

II.7.6 Et deux ordres

Saussure continue son exploration en remarquant qu'il existe deux ordres de valeurs de la langue qui correspondent aux deux formes de l'activité mentale indispensables à la vie de la langue.

Dans le discours, les mots doivent impérativement se ranger les uns à la suite des autres – règle imposée par *le caractère linéaire du signifiant* – ce qui exclut de dire deux mots en même temps et forme ce que Saussure appelle *la chaîne de la parole* sur laquelle viennent se placer des unités ou *syntagmes*. Un syntagme est formé de deux ou plusieurs unités consécutives où chaque terme n'a de valeur qu'en s'opposant à ce qui est avant ou après lui ou aux deux à la fois : *nous sortirons s'il y a du soleil ; l'arrivée des beaux jours ; la solitude de l'écriture*, etc.

Mais en dehors du discours, les mots qui ont des points communs s'associent dans la mémoire et forment des groupes qui entretiennent entre eux des relations très diverses. A la différence des *rappports syntagmatiques* supportés par l'étendue dans le discours, les coordinations ou relations des mots « ont leur siège dans le cerveau ; elles font partie de ce trésor intérieur qui constitue la langue de chaque individu¹ » et sont qualifiées de *rappports associatifs*. Et Saussure de conclure que, si le rapport syntagmatique ne se fait qu'*in praesentia*, le rapport associatif n'a lieu qu'*in absentia* dans une série mnémorique virtuelle.

II.7.7 L'enseignement saussurien

Le voyage chez Saussure a la vertu de rappeler qu'une langue n'est pas une nomenclature ce que disait Rousseau à sa façon :

« J'ai vu de ces petits prodiges qui croyaient parler cinq ou six langues. Je les ai entendus successivement parler allemand, en termes latins, en termes français, en termes italiens ; ils se servaient à la vérité de cinq ou six dictionnaires, mais ils ne parlaient toujours qu'allemand. En un mot, donnez aux enfants tant de synonymes qu'il vous plaira : vous changerez les mots, non la langue² ».

¹ *Cours de linguistique générale, op. cit.*, p. 171.

² *Emile*, Livre II, p. 135.

Néanmoins cette représentation est si prégnante qu'on peine à suivre Saussure quand bien même on répèterait après lui : signifiant/signifié ou arbitraire du signe. On s'arrête à l'évidence de ces énoncés sans véritablement saisir leur exigence ni la profondeur de ce qu'ils impliquent. Car, quoi de plus naturel que d'imaginer une langue composée de mots – avec sans doute quelques exceptions et caractéristiques –, mais tous et toutes ayant leur pendant dans chaque langue et correspondant à une même réalité pour chaque homme : ce que Saussure appelle *une substance*. Qu'ainsi, partant de la langue que l'on a, il suffirait de choisir la couleur du drapeau de la langue qu'on veut apprendre pour avoir son équivalent exact dans celle que l'on connaît. Observons cependant que c'est toujours peu ou prou sur ce principe qu'on garantit l'apprentissage rapide d'une langue étrangère depuis les années soixante ; livres et manuels assortis de disques audio et vidéo avec listes et répertoires par genres et sujets d'étude pour voyager ou travailler avec l'idée d'intégration ou de coopération. C'est sur quoi reposent encore les promesses d'accès au *Real English* garanti et certifié en quatre mois par des Instituts et autres Ecoles de langues voire les Centres de ressources équipés de supports aussi divers qu'attractifs, souvent en échange d'une somme conséquente mais largement compensée par le temps qu'on y gagne. La question de savoir si l'on *sait* effectivement la LE n'est pas essentielle puisqu'on *est capable de se débrouiller* dans le pays étranger élu.

II.7.8 Plurilinguisme européen

Ne faudrait-il pas entendre ainsi « le concept de plurilinguisme [qui] a pris de l'importance dans l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues¹ ». Au-delà du multilinguisme qu'est la connaissance de plusieurs langues dans une société donnée, *l'approche plurilingue* met l'accent sur le fait qu'à mesure que s'étend l'expérience langagière d'un individu : du cercle de la langue familiale à celle du groupe social puis d'autres groupes, il puisse construire une *compétence communicative* qui intègre *toutes* ses connaissances et ses expériences des cultures et langues au lieu de les compartimenter. De sorte que :

« Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en

¹ CECR, *op. cit.*, 1.3, p. 11.

communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue à l'autre ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte, voire oral, dans une langue *a priori* "inconnue", en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun¹ ».

A la lecture de Saussure, on pourrait se demander à quoi ressemblerait ce *stock international commun* puisque ce n'est pas la signification d'un mot mais sa valeur qui importe. A supposer qu'avec le *mouton* français on rencontre le *mutton* anglais et qu'on découvre un *multo* latin dans le stock international commun, il n'est pas garanti qu'un Français puisse manger. Mais qu'à cela ne tienne, on finira par s'entendre en bêlant : à défaut de langue commune, des individus même sans médiateur découvriront qu'il leur est toujours possible de « parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes et langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue » (CECR, 1.3).

Il ne s'agit donc plus d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire trois langues avec pour modèle ultime le « locuteur natif idéal » car, « le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (*ibid.*). Cela signifie une offre extrêmement large et diversifiée de la part des institutions éducatives et s'intègre par ailleurs à la perspective d'une « formation tout au long de la vie » :

« Le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie est né de la nécessité de répondre à l'évolution des savoirs et au besoin de recomposition des connaissances qui doit accompagner les trajectoires individuelles, et, une fois dans la vie adulte, la sécurisation des parcours professionnels [...]. Il représente un principe directeur au niveau européen : l'éducation et la formation tout au long de la vie sont une priorité commune des États membres depuis le Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 où il a été affirmé que l'Europe devait "devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde"² ».

S'appliquant à l'apprentissage d'une langue comme « le travail de toute une vie » il s'avère essentiel de soutenir cet effort parce que « le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience hors du milieu scolaire

¹ « Qu'entend-on par "plurilinguisme" ? » 1.3, in CECR, p. 11.

² « Formation tout au long de la vie. Un enjeu de société », en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid47752/formation-tout-long-vie.html>

devient primordial » (1.3). On peut alors s'étonner d'entendre d'un côté qu'il ne s'agit plus de *maîtriser* parfaitement une langue et de l'autre que *c'est le travail de toute une vie*. La question serait de savoir comment se tenir toute sa vie à l'apprentissage d'une langue sans en espérer une certaine maîtrise ? Les questions subséquentes seraient : les institutions sont-elles en mesure de répondre à la diversité plurilingue ? Et, si les autorités éducatives ne doivent plus « se borner » à conserver leurs critères d'acquisition et leurs méthodes d'évaluation, sur quoi vont-elles se fonder ? Le programme de langue du Conseil de l'Europe y a pensé et répond :

« Le Portefeuille européen des langues (*Portfolio*) propose notamment une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle. Dans ce but, le *Cadre européen de référence* fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée mais une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants¹ ».

Il semble entendu que les institutions ne peuvent pas offrir un répertoire suffisamment large pour accueillir toutes les capacités linguistiques et, avec elles, l'extrême variété de la compétence plurilingue. C'est pourquoi :

« Le Portfolio européen des langues (PEL) a été mis au point par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe pour contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelles [et pour] permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique, leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues² ».

On pouvait imaginer ce Portfolio très novateur voire révolutionnaire au point d'ouvrir de nouvelles pistes d'apprentissage encore jamais explorées si l'on considère l'accueil inédit de *toutes* les connaissances et expériences des locuteurs recevables au titre de leur compétence communicative. Cependant, à la lecture du descriptif pour concevoir et utiliser un PEL, on s'aperçoit qu'il suit le découpage des six « Niveaux communs de compétences » du *CECR* classés par ordre de difficulté croissante A1, A2, B1... dans chaque compétence : comprendre, parler, écrire, afin que l'apprenant sache exactement ce

¹ « Qu'entend-on par "plurilinguisme" ? » 1.3, *CECR*, p. 11.

² Portfolio Européen des langues, en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp

qu'il doit « être capable de savoir-faire » selon l'objectif qu'il s'est fixé (soit le niveau visé A, B, C). Et, qu'il puisse en juger par lui-même en mesurant son acquisition avec la « Grille pour l'auto-évaluation » (CECR, 3.3).

L'enseignant de son côté, nommé en la circonstance *praticien*, « facilitera la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles » (1.3) en fonction de besoins, caractéristiques et ressources des apprenants dont il pourra superviser et soutenir la progression. Le Portfolio est, d'une certaine façon, l'illustration et la démonstration pratique du modèle d'apprentissage des langues ordonné selon la classification et la segmentation du *Cadre* applicable à toutes les situations d'apprentissage, à tous les âges de la vie et dans toute l'Union. Il certifie en quelque sorte le *Cadre européen commun de référence pour les langues* en démontrant sa faisabilité par la preuve objective de sa pertinence. Entre 2001 et 2010 le Conseil de l'Europe a validé et accrédité 118 modèles PEL conformes aux Principes et aux lignes directrices du CECR.

« La tenue à jour d'un portfolio aide l'apprenant à participer de façon consciente et active à son apprentissage et à valoriser tout ce qui contribue à l'enrichir et à le diversifier. Cette démarche l'aide à gérer lui-même le processus d'acquisition ou de formation où il est engagé et à l'orienter au mieux de ses motivations et de ses besoins. Elle s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage visant à développer l'autonomie de l'apprenant¹ ».

Et, pour encourager « un tel retournement de paradigme » dont il reste « encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences », le Conseil « promeut des outils du plurilinguisme à l'usage de tous les enseignants de langues » (CECR, 1.3).

II.7.9 De l'évolution

Si Saussure a totalement bouleversé nos représentations du langage au point qu'on en éprouve encore quelques difficultés à intégrer ses conceptions de la langue et leurs conséquences, il n'est, en revanche, pas certain que le CECR et son Portfolio associé fassent la démonstration d'un retournement de paradigme sur la structure de la langue, la fonction de la parole et le moteur d'apprentissage des langues.

¹ Modèle validé : « 2.2000 France », extrait du PEL développé par le C.I.P.E. pour enfants, publié par les Editions Didier, en ligne : http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=F&M=/portfolios/2france_ciepf.html

Le retournement de paradigme dont il est question touche davantage, nous semble-t-il, le rôle et la place des trois instances du triangle didactique soit : la matière d'enseignement ici, une langue – l'apprenant – et le praticien ou enseignant.

Fut une époque où la matière enseignée était essentielle, ce que la didactique appelait le temps de *la méthode grammaire-traduction* dite *traditionnelle* dont l'Instruction officielle de 1840 illustre les grandes lignes :

« La première année sera consacrée toute entière à l'étude de la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire les élèves apprendront par cœur pour chaque jour la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons [...] Pour la prononciation, après avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés¹ ».

Et s'accompagnait par ailleurs du rôle non moins primordial de l'enseignant dans sa classe où l'objectif était plus esthétique, humaniste et moral que pratique. Dans l'Antiquité, l'aristocratie romaine employait des Grecs pour élever ses enfants. On parlait donc grec avant latin puis les deux à l'école en fonction des disciplines enseignées. Jusqu'au XVI^e siècle la base de l'enseignement est grammaticale mais l'immersion se pratique souvent car certains cours sont dispensés en latin notamment et qu'il faut s'y exercer très tôt pour des raisons politiques et militaires, commerciales et religieuses. Cependant la pratique se gauchit au point de ne plus se résumer qu'à la mémorisation et à la grammaire, ce que Montaigne dénonce :

« Sçavoir par cœur n'est pas sçavoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa memoire. Ce qu'on sçait droittement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre [...] Je voudrois qu'on commençast à le promener dès sa tendre enfance, et premierement, pour faire d'une pierre deux coups, par les nations voisines où la langue est plus esloigné du nostre, et auquel, si vous ne la formez de bon'heure, la langue ne peut se plier² ».

La *méthode naturelle* préconisée par Montaigne sera soutenue à la génération suivante par le brillant, mais vite oublié, pédagogue tchèque Jan Comenius (1592-1670) qui poursuit l'idée qu'une langue s'apprend surtout par l'imitation et l'usage et non en

¹ COUSIN, V. *Instruction publique en France sous le Gouvernement de juillet*. Loi de 1833. - Ecole normale.- Ministère de 1840, « Enseignement des langues vivantes », circulaire du 18 septembre 1840, p. 229-230. Livre numérisé, l'adresse http dépassant les 3 lignes nous ne l'avons pas reportée.

² MONTAIGNE, M., *Essais*, Livre 1, *op. cit.*, p. 200-201.

suivant des règles. Il invente le premier manuel de langue illustré par des images, l'*Orbis Sensualium Pictus* (1658, latin-allemand, dont une édition quadrilingue latin-allemand-italien-français paraîtra en 1866), convaincu qu'en matière d'éducation, l'essentiel est d'éveiller l'intérêt des jeunes esprits. Et l'Anglais John Locke (1632-1704) reprendra, pour sa part, dans ses *Some Thoughts Concerning Education* (1663, traduction française 1695) nombre de ses conseils chez Montaigne :

« ...un homme qui ne parle pas l'anglais et le latin par routine, assez parfaitement pour que, pensant à la chose qu'il veut dire, il trouve tout de suite l'expression propre et la construction convenable, sans qu'il ait besoin de réfléchir aux règles de la grammaire, ne parle pas bien ces langues, et on ne saurait dire qu'il les possède. Et je voudrais bien qu'on me désignât une langue que l'on pût apprendre et parler comme il faut par les seules règles de la grammaire. Les langues ne sont pas le produit des règles ni de l'art, elles proviennent du hasard et de l'usage commun du peuple¹ ».

La révolution industrielle va transformer l'éducation et le modèle des langues anciennes est remplacé par celui des langues vivantes au début du XX^e siècle. L'enfant doit participer activement à la construction de ses savoirs (C. Freinet) et le nom de *méthode directe* est retenu dans une circulaire de 1901 puis approuvé par l'Education nationale dans l'hexagone pour l'enseignement des langues étrangères, très créatif à l'époque et malheureusement brisé par la Première Guerre mondiale.

Par la suite, c'est la rencontre de deux théories venues des Etats-Unis : la linguistique avec le structuralisme et la psychologie avec le béhaviorisme – soutenues par la technologie : le magnétophone et le laboratoire vont bouleverser radicalement la classe de langue. La *méthode audio-orale* (MAO) va surtout mettre l'accent sur la phonétique, la structure, la création d'automatismes par imitation et répétition, et l'introduction de repères culturels par l'analyse contrastive des sociétés. Apprendre une langue consiste alors à acquérir un certain nombre d'habitudes et les travaux de Skinner avec la publication de *Verbial Behavior* (1957) vont jouer un rôle considérable dans l'histoire de l'enseignement des langues notamment par le biais des exercices structuraux. De son côté, l'Europe met au point la *méthode SGAV* (structuro-globale audio-visuelle) et des organismes comme le CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) contribue à la création de nouveaux matériels d'enseignement de FLE (français langue étrangère) dont le

¹ LOCKE, J., *Quelques pensées sur l'éducation*, (1693), trad. G. Compayré, Paris, Vrin, 2007, p. 298.

meilleur exemple est la méthode *Voix et Images de la France* (VIF, 1960). Selon les principes sgaviens, la langue est un ensemble acoustico-visuel, c'est pourquoi l'enseignement privilégie l'expression parlée et l'intonation pour encadrer les structures. L'oral y tient une si grande place que l'élève n'aura jamais le texte du dialogue sous les yeux mais uniquement les images de la leçon mise en scène, et par ailleurs, toute tentative de traduction est proscrite.

Cependant, le refus du mentalisme et l'extrême formalisme de ces méthodes structurales conduisent à des impasses car, comment rendre compte, par exemple, de la différence entre « *Je vous promets de venir* » et « *Je vous conseille de venir* » ? Dans un cas c'est « je » qui vient, dans l'autre, c'est « vous ». Ces deux phrases ont une structure identique tout en ayant un sens bien différent. La critique arrive par la grammaire et la voix de Noam Chomsky qui propose une *grammaire générative-transformationnelle* pour rendre compte de toutes les phrases grammaticales d'une langue. Même si son application dans l'enseignement reste modeste, c'est à partir de ce moment-là que l'apprenant acquiert une plus grande liberté de parole et plus d'autonomie, ce qui oblige la didactique à assouplir sa rigueur dans ses pratiques de classe.

Finalement, succédant aux temps des *méthodes* arrivent ceux des *approches* dans les années 80. La convergence des recherches en linguistique, sociologie, psychologie avec l'avènement de la construction européenne, qui provoque une pression linguistique inédite, va décider de l'orientation des *approches communicatives*. En 1973, le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe essaie de répondre à deux questions :

« Comment promouvoir l'intégration européenne et la mobilité des populations en développant l'apprentissage des langues ?
Comment inciter les adultes à apprendre les langues et comment adapter au mieux cet apprentissage à des besoins sociaux et professionnels très divers ?¹ ».

L'approche communicative (au singulier ou au pluriel) se définit avant tout comme une centration sur l'apprenant qui doit acquérir une compétence de communication efficace en langue étrangère. Le sociolinguiste américain Dell Hymes est le premier à s'intéresser au langage comme instrument de communication et publie en 1972 *On Communicative Competence* (traduction française, 1984). Ayant une conception

¹ TRIM, J. L. M., *Systèmes d'apprentissages des langues vivantes par des adultes : un système d'unités capitalisables*, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1973. Questions reprises dans : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/gajewska.pdf>, p. 2.

ethnographique de la communication, il reproche à Chomsky de ne pas tenir compte du contexte social et crée pour cette raison le concept de « compétence de communication » qui trouvera un immense écho tant chez les spécialistes du langage que dans l'usage commun ou la sphère médiatique. Henri G. Widdowson y ajoute quelques précisions dans *Teaching Language as Communication* (1978, traduction française 1981) :

« Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est savoir comment ces phrases sont utilisées à des fins de communication¹ ».

II.7.10 Et du changement de paradigme

Il nous semble donc, au regard de ce rapide parcours inévitablement elliptique de l'évolution et de la transformation de l'enseignement-apprentissage d'une langue, que ce ne soit pas tant la langue qui ait changé que la conception qu'on en a.

Que de l'organisation de la pensée – sans laquelle *nous serions incapables de distinguer deux idées l'une de l'autre* (Saussure, *CLG*, p. 155) comme critère distinctif d'appartenance à l'espèce humaine qui rend possible la raison, le jugement et la foi – la langue soit passée de cette spécificité qui nous distingue des bêtes à celle d'un instrument dont on peut se servir à des fins particulières, voilà ce qui paraît plus significatif. Autrement dit, que la langue qui nous fait *être* humains soit devenue une langue pour *faire* ce que nous voulons qu'elle fasse, parce que nous sommes des humains. Que, de la *structure* saussurienne qui forme la pensée, c'est-à-dire exige et impose et ses *lois* et ses *fins*, la langue soit retombée au niveau d'une nomenclature des objets du monde et ainsi, possiblement du *moyen* de s'en emparer.

Si Descartes annonçait le triomphe de l'homme « maître et possesseur de la nature² », il précisait dans la phrase suivante « ce qui n'est pas seulement à désirer pour l'invention d'une infinité d'artifices qui feraient qu'on jouirait, sans aucune peine, des fruits de la terre et de toutes les commodités qui s'y trouvent, mais principalement aussi pour la conservation de la santé, laquelle est sans doute le premier bien et le fondement de

¹ WIDDOWSON, H. G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, LAL, Crédif/Hatier, 1991, p. 11.

² DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, 6^e Partie, *op. cit.*, p. 122.

tous les autres biens de cette vie » (*id.*) : il y aurait donc une limite à la jouissance du monde sans quoi on en devient malade. Le progrès de Descartes passe par la technique sans aucun doute, mais connaître la nature vise le progrès moral de *se* connaître mieux, c'est pourquoi Descartes confie son *Discours* à « ceux qui joignent le bon sens avec l'étude¹ ».

De quel « retournement de paradigme » le *Cadre* est-il encore la démonstration ? « La centration sur l'apprenant », revendiquée par les approches communicatives, prouve en premier lieu que l'enseignement-apprentissage des langues (qui concerne aussi bien les autres disciplines et touche l'ensemble du système éducatif) est passé par une mutation des trois pôles du triangle didactique : la langue/matière – l'enseignant/accompagnateur – l'élève/apprenant qui, de l'axe orienté résolument sur les savoirs, incliné et dérivé cependant par la médiation de l'enseignant, se recentre sur la personne de l'apprenant, soit : une redistribution des rôles et des places de chacun. La révolution copernicienne se fait en faveur de celui qui en sait le moins sur toute question. Serait-ce parce qu'il était perdu ou submergé voire dépossédé, peut-être se sentait-il vaincu ou humilié ou bien cette inflexion tient-elle à tout autre chose ?

Le *Cadre commun de référence pour les langues*, pour sa part, va considérer avant tout l'apprenant comme un « usager » et surtout comme un « acteur social » ayant à accomplir des tâches. « Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (2.1). La vision du *Cadre* se resserre davantage et, d'une focalisation sur l'apprenant, en fait l'acteur principal (à comprendre comme le moteur principal) d'un processus où, tout en construisant *son* apprentissage, il s'adjoit les conditions de l'enseignement c'est-à-dire les espaces et les structures, divers supports et accessoires technologiques, moyens humains accompagnateurs (*versus* enseignants) pour soutenir *sa* tâche. C'est pourquoi le *Cadre* choisit d'appeler cette nouvelle avancée de la marche éducative de *perspective actionnelle* parce qu'elle « prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (*id.*, 2.1). Une question fâcheuse vient alors à l'esprit : comment s'appelle la pièce où se produit cet acteur obligé (indispensable et forcé) et quel rôle y joue-t-il exactement ?

¹ *Discours de la méthode, op. cit.*, p. 133

A un autre niveau, que nous avons déjà relevé, le changement notoire qu'on trouve dans le *Cadre* fait la démonstration que la langue n'est plus constitutive de ce que être homme signifie, au sens propre de celui qui *se* signifie – signifie ou *fait signe* – par la parole qui organise son être et sa pensée puisqu'elle est désormais un moyen de communication, autrement dit un outil.

La particularité de cet outil est de se forger avec son usage puisqu'il est autant instrument qu'objet d'apprentissage. Il sera donc plus ou moins précis et sophistiqué et pourra se perfectionner à mesure que se gagne l'habileté à savoir s'en servir :

- Niveau introductif ou découverte ;
- Niveau intermédiaire ou de survie ;
- Niveau seuil ;
- Niveau avancé ou utilisateur indépendant ;
- Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective (*CECR*, 3.2, p. 24).

Et il va s'ordonner selon ce qu'on lui demande de savoir faire ou, d'être capable de faire avec lui. Quelques exemples de capacités sélectionnées dans l'*Echelle globale des Niveaux communs de références* (3.3) :

- **A1** : Peut comprendre et utiliser des expressions familières [...] qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un... ;
- **B1** : Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières [...] Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage... ;
- **C1** : Peut s'exprimer [...] sans trop apparemment chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique... ».

La langue change donc aussi de rôle et de place, et devient l'équivalent d'un savoir-faire instrumental extensible jusqu'au savoir-être, étant entendu que celui-ci n'est qu'une modalité du savoir-faire appliqué à la personne qui doit « savoir se comporter¹ » (sic). La langue n'est plus destinée à faire advenir l'homme au monde comme un sujet mais lui sert à agir sur le monde comme un acteur, ce qui atteste, en effet, un grand changement de paradigme.

¹ « Savoir-être », *Dictionnaire de didactique du français*, op. cit.

II.7.11 Le « sujet apprenant » ?

S'il est vraisemblable qu'un *acteur* soit capable : d'acheter un billet de train, de remplir un formulaire administratif, de donner son avis sur un film et son opinion dans un conflit ou bien de suggérer une hypothèse d'étude et de produire un rapport – ce que le *Cadre* identifie comme les *domaines* personnel - public - professionnel - éducationnel « dans lesquels l'apprenant aura besoin d'agir ou devra agir ou devra être linguistiquement outillé pour agir » (4.1.1) afin d'être *opérationnel*, c'est-à-dire équipé des bons outils qui correspondent à ses « besoins réels » (1.1) –, il sera en mesure de répondre et de maîtriser la situation. Pour autant, l'acteur-apprenant est-il soluble dans le sujet-parlant ?

Un doute s'imisce dans la conversation comme s'élève une objection : ce par quoi le scandale arrive avec la présomption qu'il existe un « inconscient » *psychique*. Ce n'est pourtant pas une nouveauté mais, tout porte à croire qu'il est toujours possible de le contourner comme un simple obstacle inconséquent.

« C'est en attribuant une importance pareille à l'inconscient dans la vie psychique que nous avons dressé contre la psychanalyse les plus méchants esprits de la critique [...] Dans le cours des siècles, la science a infligé à l'égoïsme naïf de l'humanité deux graves démentis. La première fois, ce fut lorsqu'elle a montré que la terre, loin d'être le centre de l'univers, ne forme qu'une parcelle insignifiante du système cosmique [...] Cette première démonstration se rattache pour nous au nom de Copernic [...] Le second démenti fut infligé à l'humanité par la recherche biologique, lorsqu'elle a réduit à rien les prétentions de l'homme à une place privilégiée dans l'ordre de la création, en établissant sa descendance du règne animal [...] à la suite des travaux de Ch. Darwin [...] Le troisième démenti sera infligé à la mégalomanie humaine par la recherche psychologique de nos jours qui se propose de montrer au *moi* qu'il n'est seulement pas maître dans sa propre maison, qu'il en est réduit à se contenter de renseignements rares et fragmentaires sur ce qui se passe en dehors de sa conscience, dans sa vie psychique¹ ».

Avant Freud, on qualifiait d'inconscients les processus automatiques qui se produisent dans le corps (digestion, circulation, oxygénation, renouvellement des cellules, de la peau, des ongles, etc.) de sorte que, soit on a affaire à l'inconscient organique ou matériel soit on a affaire à la pensée donc à la conscience. Envisager une « pensée inconsciente » relevait tout simplement du non sens. Avec la psychanalyse, il faut admettre

¹ FREUD, S., *Introduction à la psychanalyse*, (1916-1917), trad. S. Jankélévitch, 1^{ère} édit., Payot 1922, 1961, Payot & Rivages 2001, (souligné dans le texte), p. 344.

que toutes sortes de choses se pensent, se déduisent, s'associent ou s'excluent à l'intérieur de soi sans qu'on s'en aperçoive. Et qu'ainsi, une pensée peut exister dans le psychisme sans qu'on le sache, ce qui bouleverse effectivement la conception de la pensée comme celle de la conscience et soulève autant de problèmes que de questions.

De plus, l'inconscient psychique suppose le conflit de certains désirs ou de certaines pensées et leurs représentations seront alors tenues à l'écart parce qu'insupportables : luttes internes ou rapports de force expliquent la constitution de l'inconscient. Cependant, même si des désirs ont été refoulés, ils ne sont nullement anéantis et persistent avec l'espoir de se réaliser. C'est pourquoi le clivage se fonde non seulement sur le combat entre conscient et inconscient mais aussi sur la résistance plus ou moins aiguë aux tensions anciennes. Freud insistera particulièrement sur la singularité de l'inconscient de tout un chacun. Parce qu'il est né homme, l'être humain entre prématuré et *infans* (sans parole) dans un monde de mots qui lui préexistent et où il va devoir se repérer, trouver sa place et inscrire ses phrases – ce qui n'ira pas sans cris ni larmes, sans crises ni luttes et remaniements psychiques périodiques. Pourtant, c'est à travers cet entrelacs de hasards et de nécessités, de circonstances familiales et accidentelles, géographiques et historiques qu'il construira l'histoire d'un désir unique.

Encore plus scandaleuse, l'hypothèse freudienne selon laquelle, loin de baigner dans la pure innocence, l'enfant est le lieu où s'exerce très tôt une « sexualité infantile » révélée dans les *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (1905), ce que d'aucuns refusent toujours d'admettre aujourd'hui. Néanmoins, chez les êtres parlants, la sexualité est le résultat d'un long parcours et d'une élaboration psychique très complexe qui aboutit à la constitution de leur désir, ce qui les sépare radicalement du programme annoncé sur ordre d'un instinct sexuel réglé sur la loi des besoins. Finalement, entre son inconscient psychique et ses conflits internes et, le long cheminement de son désir, l'apprenant-acteur – contrairement à ce qu'il croit ou à ce qu'on lui dit de croire – ne dispose que d'une bien faible marge de manœuvre :

« Dans la perspective de Freud, le sujet ne s'appartient pas entièrement. Il peut se raconter qu'il prend des décisions libres, qu'il choisit souverainement ses objectifs et son destin... en fait, il se raconte des histoires¹ ».

¹ DROIT, R.-P., *Maîtres à penser*, « Sigmund Freud », chap. 3, Paris, Flammarion, 2011, p. 58.

Cette subordination se manifeste déjà dans les rêves de chacun dont on ne se souvient que du « contenu manifeste » alors qu'ils exhaussent, à notre insu, un « contenu latent », c'est-à-dire des désirs inconscients ; en déformant leurs représentations, la censure du rêve les rend inaccessibles à la conscience. De même, la signification de nos erreurs, de nos choix, nos oublis, méprises et autres malentendus se dérobent ainsi que le sens de nos petites ou grandes inquiétudes comme celui de nos marottes et de nos rituels familiers « car dans toute action, quelque chose échappe à celui qui agit » (*id.*, p. 60), dans toute pensée quelque chose se dissimule à celui qui pense et dans toute parole quelque chose échappe à celui qui parle. Entre ce que nous croyons avoir dit, avoir fait ou pensé, ce que nous voudrions dire, faire ou penser et ce que nous avons vraiment dit, fait et pensé, une partie du sens se soustrait au désir de contrôle total de la volonté consciente. Un « reste » impossible à maîtriser nous échappe : c'est ce qui, sans conteste, caractérise la pensée et les travaux de Freud et le rend pour cette raison aussi détestable qu'admirable.

L'intrusion du discours freudien entaille ainsi très dangereusement la relation du savoir avec la vérité. Si je prétends savoir quelque chose sur ma conduite, mon histoire ou mes projets, je n'en ignore pas moins leur vérité. Il en va de même pour les savoirs collectifs, les connaissances académiques ou disciplinaires, et ce, dans tous les domaines : en histoire aussi bien qu'en géographie, en philosophie comme en mathématiques et dans toutes les sciences. Une part d'inconnu subsiste dans le connu, de l'impensé résiste au pensé, de l'insu persiste dans le su (et le dit) et demeure l'entêtement de Freud à toujours vouloir réduire cet écart.

II.7.12 Et quelques conséquences

Le problème du savoir conscient : « Savoir : c'est savoir qu'on sait », repose sur l'évidence du principe d'identité $A = A$ qui interdit de se demander si A est véritablement égal à A.

Habitué à une logique formelle, nous n'en doutons pas un instant alors même que l'expérience nous prouve le contraire au détour d'un lapsus, d'un acte manqué, d'un jeu de mots ou d'un symptôme... Mais pour que A soit égal à A, il faudrait arrêter le temps, or : « La chaîne acoustique ne se divise pas en temps égaux, mais en temps homogènes, caractérisés par l'unité d'impression [...] Les éléments que l'on obtient d'abord par

l'analyse de la chaîne parlée sont comme les anneaux de cette chaîne, des moments irréductibles qu'on ne peut pas considérer en dehors du temps qu'ils occupent¹ ». Autrement dit, ces anneaux forment des nœuds circonstanciés et, poursuit Saussure, comme la pensée est chaotique par nature, elle est forcée de se préciser en se décomposant ; apparaît alors un fait mystérieux que nous avons déjà cité « que la “pensée-son” implique des divisions et que la langue élabore ses unités en se constituant entre deux masses amorphes² ». Comme la pression de l'air sur l'eau, le monde flottant des sons et le monde flottant des idées se relie et s'accouplent de façon arbitraire pour former des vagues ou des mots.

Hors de la conscience – c'est-à-dire dans ce qui lui échappe : l'inconscient –, le principe d'identité n'a pas cours. Ainsi dans le rêve, les événements peuvent se déplacer ou se condenser, les personnages se décomposer et se recomposer autrement, les lieux, les êtres, les mots et les choses ne sont pas ce qu'ils sont d'habitude et, pour tout dire, ils sont méconnaissables. De son côté, l'arbitraire du signe offre à tout instant cette occasion ; sous la pression de l'inconscient, il permet de s'emparer d'un son pour lui faire dire (ou faire) autre chose que son emploi ordinaire (ou prévu), c'est bien pourquoi on ne le reconnaît pas mieux que le rêve et qu'on le classera rapidement dans l'incongru à oublier ou, le malvenu (maladroit, malentendu) à corriger. Dans le meilleur des cas, il est immédiatement désamorcé de sa charge inconsciente pour être porté au compte de l'erreur accidentelle, de l'interférence ou du bruit de fond bien naturel, d'autant plus excusable quand il s'agit de s'exprimer dans une langue que l'on ne maîtrise pas...

L'affaire se résumera donc à un problème de mauvaise transmission entre ce que j'ai dit et ce que j'ai voulu dire ; il s'agira soit d'un défaut d'encodage (émission) et/ou d'une erreur de décodage (réception-interprétation), soit de déficience dans le code (amélioration/correction) qui perturbent le message et, dans tous les cas, on tentera de pallier (remédiation) la défaillance ou l'imperfection en agissant sur l'un des trois pôles (code/émetteur/récepteur) voire sur les trois, afin d'améliorer la communication ou la bonne circulation du message. C'est ce à quoi s'emploie le *Cadre européen commun de référence pour les langues* en se proposant comme l'outil (remède/solution) que chacun : apprenant-enseignant-formateur-examineur-éditeur, pourra utiliser pour « apprendre-enseigner-évaluer » grâce à une perspective actionnelle et efficace (savoir-faire, savoir-

¹ *Cours de linguistique générale, op. cit.*, p. 64-65.

² *Ibid.*, p. 156.

apprendre, savoir-être, 2.1.1), afin d'aider et d'« améliorer la communication entre Européens [...] parce que la communication favorise la compréhension réciproque » (CECR, p. 4).

II.7.13 De la communication

Si Freud avait annoncé que tout tenait au langage, Lacan précise que : « Le discours de l'inconscient est structuré comme un langage¹ » – déclaration faite à plusieurs reprises dans son *Séminaire* public et dans sa revue aperiodique *L'Etourdit* – qu'il commente comme une porte ouverte destinée à méditer sur l'énoncé : *Qu'on dise reste oublié derrière ce qui se dit dans ce qui s'entend* (*id.*, p. 24) – qui demande un certain temps de digestion –, mais peut se comprendre comme : c'est parce qu'on juge le dire aux conséquences du dit que l'inconnu du dire se découvre dans le dit.

Les travaux de Saussure qui proposaient de considérer la langue comme un système : une théorie du signe qui unit un concept *signifié* à une image acoustique *signifiant*, inspirèrent durablement Lacan même s'il le tord ou le subvertit à plusieurs reprises. On peut néanmoins avancer que Lacan va surtout désarrimer le signifiant d'avec le signifié et qu'il accordera pendant un temps (1955-56) une place prépondérante aux signifiants comme contenu de l'inconscient : « ce qui conduit Lacan à réinterpréter le déplacement et la condensation [freudiens] en termes de métonymie et de métaphore. Cela aboutit à donner une formule phonématique de l'inconscient² ». Sans retracer tout le périple lacanien et en sachant qu'on peut toujours revenir à l'une ou l'autre des étapes de sa pensée pour entr'apercevoir certains mystères langagiers, on constate que le signifié va cependant reprendre de l'importance vers la fin de son enseignement. Il s'étonnait alors « du succès foudroyant de la notion d'information³ » qui circulait dans toute la société – jusque dans la très jeune science de l'information moléculaire (ADN) et de ses messages hormonaux –, et y voyait son origine dans la linguistique qui l'avait formulée. Cependant, tout en reprenant à son compte « la fonction du signifiant », il en fait un autre usage qu'il appellera sa *linguisterie*.

¹ LACAN, J., *Encore*, Le Séminaire, Livre XX, (1972-1973), Paris, Seuil, coll. « Essais », 1975, p. 24.

² JUIGNET, P., « Lacan, le symbolique et le signifiant » in *Cliniques méditerranéennes*, n° 68, Toulouse, Erès, 2003, p. 136.

³ *Encore*, *op. cit.*, p. 27.

Relevant que le signifiant n'est pas spécifiquement saussurien, il l'évoque dans une topologie pour l'attacher à un lieu : « En effet, le signifiant est d'abord ce qui a effet de signifié » (*ibid.*) que nous avons remarqué plus haut comme asile possible d'un transfuge. En d'autres termes :

« Le sujet traverse le système de la langue, et en le traversant "capitonne" le système de la langue dans un système discursif et énonciatif et qui lui appartient. Autrement dit, en traversant le commun de tout un chacun de la langue, le sujet fore sa voie/voix énonciative singulière qui – forcément – s'inscrit en langue, en marques linguistiques singulières. A la fois, dans cette traversée, il pioche dans sa "lalangue" et, à la fois, cette traversée lui permet de la constituer¹ ».

Si pour Saussure « le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique² », il est chez Lacan « le symbole qui se manifeste d'abord comme le meurtre de la chose³ » ou de dire, qu'avec les mots on quitte à jamais le monde des choses pour entrer dans celui des symboles. Quiconque s'intéresse tant soit peu au langage ne peut ignorer longtemps qu'une langue est fabriquée, saturée et démultipliée à l'infini par des signes, ce que Lacan appelle « lalangue », c'est-à-dire toutes les équivoques disponibles pour cause d'usage d'un langage parlé. Dans la densité de ce matériau, envahi de double, triple ou multiple sens vont se montrer les traces évidentes d'une énonciation singulière parce qu'elle « sert à toutes autres choses qu'à la communication⁴ », formule déconcertante s'il en est, mais exemplaire d'une synthèse lacanienne imprévue qui, à la manière d'un mot d'esprit (ou d'un rêve) chahute l'ordonnancement habituel de la pensée qui affirme d'ordinaire que : la communication sert à communiquer quelque chose –, pour laisser voir un autre possible qu'on pourrait traduire comme : la langue ne sert pas à communiquer *quelque chose* mais sert à signifier *quelqu'un* qui trans-paraît dans sa *lalangue*.

Vu sous cet angle, on sent alors se dérober la marche des certitudes de l'apprentissage des langues sur « le modèle de type résolument actionnel » (*CECR*, 2.1.5) avec lequel on sera capable de dire : « Passe-moi le sel » mais *grâce* auquel (au sel) on signifiera : « Arrête, tu me fatigues ». En outre, on voit se creuser l'écart entre un

¹ FENOGLIO, I., *Une auto-graphie du tragique*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Bruylant-Academia, 2007, p. 148.

² SAUSSURE, *Cours de linguistique général*, *op. cit.*, p. 98.

³ LACAN, J., « Fonction et champ de la parole et du langage » in *Ecrits I*, Paris, Seuil, 1^{ère} édition 1966, 1999, p. 317.

⁴ LACAN, J., *Encore*, *op. cit.*, p. 174.

apprenant-acteur social ayant à accomplir des tâches nommément défini comme « sujet apprenant ou communiquant » (CECR, 2.1.1) et, un sujet comme effet d'un signifiant : « Le sujet, ce n'est rien d'autre – qu'il ait ou non conscience de quel signifiant il est l'effet – que ce qui glisse dans une chaîne de signifiants¹ ». Ce n'est donc pas tant de « l'information » tangible et objective qui circule, qu'une infinité de nuances personnelles et subjectives qui tentent de s'exprimer ou de s'accorder.

Et, pour secouer notre incrédulité, Lacan reprend l'adage bien connu qu'« il n'y a pas de fumée sans feu ». Qu'est-ce à dire ? Rien de moins que si la fumée indique qu'il y a en effet du feu, elle implique, de plus, que quelqu'un sache le faire : « Le signe n'est donc pas le signe de quelque chose, mais d'un effet, qui est ce qui se suppose en tant que tel d'un fonctionnement du signifiant » (*id.*) d'où le raccourci lacanien : « Le signifiant, ai-je dit, se caractérise de représenter un sujet pour un autre signifiant » (*ibid.*, p. 64) dont l'obscurité se dissipe à seconde vue. Tout ceci afin de relever que le sujet parlant ne peut se résumer au seul acteur qui use de l'outil langue pour accomplir des actions de communication mais, d'être parlant, ce sujet tente *aussi* (et peut-être surtout) de *se* dire avec un outil troué qui le laisse percer. C'est ce que dé-couvre Lacan avec une *lalangue* faite de matériaux instables et de signes multiformes qui portent des traces énonciatives évidentes (répétition, hésitation, oubli, erreur, lapsus, etc.) comme autant de sceaux qui signent un sujet.

On remarquera à ce propos, par ailleurs, que Saussure notait déjà deux rapports distincts régissant l'ordre de la langue. Il nomma *rapport syntagmatique* l'ordre d'enchaînement linéaire obligatoire des mots les uns à la suite des autres parce qu'on ne peut prononcer qu'un seul mot à la fois : « Placé dans un syntagme, un terme n'acquiert sa valeur que parce qu'il est opposé à ce qui précède ou ce qui suit, ou à tous les deux » (CLG, p. 171). Et, il ajouta un deuxième ordre en observant que les mots offrent des caractéristiques communes qui s'associent dans la mémoire et forment des groupes au sein desquels règnent des rapports très divers :

« On voit que ces coordinations sont d'une toute autre espèce que les premières. Elles n'ont pas pour support l'étendue ; leur siège est dans le cerveau ; elles font partie de ce trésor intérieur qui constitue la langue chez chaque individu. Nous les appellerons *rappports associatifs*² ».

¹ *Encore, op. cit.*, p. 65.

² *Cours de linguistique générale, op. cit.*, (souligné dans le texte), p. 171.

D'où par là, une brèche idéale pour laisser s'infiltrer la *lalangue* de Lacan, ce qu'Althusser soulignera comme spécifique de l'apport freudien, et de Lacan en particulier, dans ses *Ecrits sur la psychanalyse*, réflexions personnelles et philosophiques sur cette question :

« Par là, le lapsus, l'acte manqué, le mot d'esprit et le symptôme, devenaient, comme les éléments du rêve même : des *Signifiants*, inscrits dans la chaîne d'un discours inconscient, doublant en silence, c'est-à-dire à voix assourdissante, dans la méconnaissance du "refoulement", la chaîne du discours verbal du sujet humain. Par là, nous étions introduit au paradoxe, formellement familier à la linguistique, d'un discours double et un, inconscient et verbal, n'ayant pour double champ qu'un champ unique sans nul au-delà qu'en lui-même : le champ de la "Chaîne signifiante"¹ ».

S'énonce ainsi clairement non seulement un signifiant/signifié – une image acoustique adossée à un concept selon l'ordre nécessaire de l'enchaînement de la parole – mais, s'immisce à travers la contrainte de ce premier discours, un autre discours silencieux qui profite de l'exhibition du premier pour coloniser la chaîne signifiante d'une *voix assourdissante*. Autrement dit, si le sujet communiquant acteur social du *Cadre européen* témoigne en effet de sa capacité de quelque acte en parlant, il n'est pas tout entier dans cet acte et en dit plus que des faits avérés.

On pourrait même avancer que, s'il est un sujet et parce qu'il en est un, il le prouve en usant de sa capacité à parler pour laisser entendre quelque chose qu'il tente d'atteindre en le laissant fuir à travers ce qu'il dit.

II.7.14 L'acteur

Nous remarquerions alors que le fait d'être acteur : être capable de mettre en œuvre une habileté se conçoit dans le *Cadre* comme capable de faire/produire un acte mais ne dit rien de l'auteur. Or, nous avançons l'idée qu'un auteur commande à l'acteur, qu'il a choisi ou qu'il estime le mieux adapté, pour incarner sa vision, sa pensée ou ses intentions comme il en va au théâtre ou au cinéma pour les comédiens et les acteurs. D'où notre question : certes, un acteur « acte », mais pour le compte de qui ? En cette circonstance, nous revient à l'esprit une histoire indienne très ancienne.

¹ ALTHUSSER, L., *Ecrits sur la psychanalyse*, Paris, Ed. STOCK/IMEC, 1993, p. 37.

Le mot yoga vient de la racine sanskrite *yug* qui se transforme en *yog* et garde le sens original de « joug ». Par suite de différentes dérivations primaires, une fonction nominale fut autorisée avec l'ajout d'un *a* et l'apparition de *yoga* qui peut indiquer une « action d'atteler », une « discipline spirituelle », une « technique », un « état d'union » et diverses acceptions connexes. Il n'existe pas de date attestée sur les origines du yoga qu'on situe généralement entre le VI^e et le III^e millénaire avant notre ère. On trouve cependant une définition très condensée du sens qu'on peut lui attribuer dans les *Yoga Sutras* de Patanjali, compilateur réel ou mythique du recueil des *sutras* (aphorismes) qui semble avoir vécu entre l'an 300 et l'an 500 après J.-C.

En s'appuyant sur la métaphysique du *Samkhya* – dont la première occurrence se trouve dans la *Shvetashvatara Upanishad* et les prémices spéculatifs dans le *Rigveda*, l'un des plus anciens traités philosophiques de l'Inde classique (VII^e s. av. J.-C., codifié au IV^e s., traduction française A.-M. Esnoul, 1964) et part du postulat que « ce qui repose, repose sur le nombre » ou « théorie du dénombrement » – on peut regarder les *Yogas Sutras* comme la version pratique du *Samkhya* (de même la *Bhagavad-Gîtâ*) en ce qu'ils codifient et synthétisent la philosophie du yoga :

« Sutra 2 : Qu'est-ce que le yoga ?

Yogaschitta vritti nirodhah

Yogah : yoga ; *chitta* : conscience ; *vritti* : fluctuations ou remous circulaires ; *nirodhah* : qui bloque, qui arrête.

L'arrêt des fluctuations de la conscience, c'est le yoga¹ ».

Au-delà d'une définition qui peut alimenter quelques cogitations et bien des commentaires, la Voie du Yoga est très souvent symbolisée par un chemin ou une route sur laquelle s'engage un homme avec un véhicule (c'est-à-dire son corps et son mental) dont il connaît l'usage (arrêt, marche, accélérateur et frein) et les contraintes (carburant et entretien) et qu'il dirige, puisqu'il en est l'agent-conducteur. Ayant opté pour une voie, car plusieurs sont possibles, il mène ensuite son équipage en suivant un plan et quelques conseils. Mais l'aventure continue et fait observer que le conducteur croit qu'il dirige parce qu'il commande les manœuvres, a projeté le voyage et choisi l'itinéraire. Or, un passager est assis sur la baquette arrière, ce que n'a pas remarqué le conducteur – simple chauffeur –

¹ PATANJALI, *Yoga Sutras*, (300-500 après J.-C.), trad. et commentaires, Swami Satyananda in *Four Chapters on Freedom*, 1976, Ed. Bihar School of Yoga, Inde, trad. UEFNY (union européenne des fédérations nationales de yoga), Paris, 1984, *Propos sur la liberté*, 5^e édit. Satyanandashram, 2010, p. 3.

parce qu'il est trop absorbé par ce qu'il fait et qu'il a oublié de regarder dans le rétroviseur... C'est là où veut en venir l'histoire sans plus d'explication.

L'illustration est reprise d'une autre façon dans la *Bhagavad-Gîtâ* (V^e et II^e s. av. J.-C., 1^{ère} traduction anglaise en 1785, latine en 1823, allemande par Wilhem von Humboldt en 1826 et française en 1846) considérée comme un abrégé de la philosophie védique et du *Shamkhya*, qui nous donne l'occasion de suivre les instructions du Maître Krishna (incarnation divine) à son disciple Arjuna. Ici, le récit se complique tout en restant fidèle aux mêmes principes. Arjuna ayant préféré suivre la voix du Maître plutôt que ses forces armées doit accepter ses conditions. Le maître s'installe donc aux commandes du véhicule d'Arjuna (son char de combat ou son corps-mental) et, devenu cocher, le conduit au cœur des conflits et de toutes les batailles... Et, tandis que le maître oriente le char, instruit et ordonne de la voix, seul le disciple agit.

Nonobstant les apparences, ces digressions nous semblent propices à ouvrir le langage, et ce qu'il en est de sa communication, à une autre oreille. Aussi, nous autorisent-elles à des conceptions inouïes (jugées non pertinentes) de l'humain parlant que nous entendons comme pas si lointaines de celles d'un Lacan inaudible. Ne tentent-elles pas, en effet, chacune à leur manière, de dissiper l'opacité entre le visible et l'invisible et d'élargir notre vision sur ce que parler engage car, comme le dit Saussure si : « Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet¹ », ne serions-nous pas pressés aujourd'hui de nommer les objets du monde comme d'une même évidence pour tous et condamnés au langage de l'inventaire ?

Nous dirions que si Saussure ouvrait discrètement la porte d'un *trésor intérieur*, Lacan s'y engouffre avec le viatique de Freud, cependant que la DEL (didactique des langues) la referme au prétexte qu'elle est impraticable.

II.7.15 L'impraticable

Pour autant, qu'est-ce que savoir ? interroge Lacan. « Pour l'être parlant, le savoir est ce qui s'articule », on aurait pu s'en apercevoir depuis longtemps, ajoute-t-il, puisque tous les savoirs ne font qu'articuler les choses, c'est-à-dire que l'humain passe son temps à

¹ SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op. cit., p. 23.

les traduire pour se les rendre intelligibles. « Or, il est évident que rien n'est, sinon dans la mesure où ça se dit que ça est » (!) et plus qu'évident le langage lacanien, déconcertant mais néanmoins très amusant.

Il faut entendre le « ça est » comme présence de l'inconscient, qu'il écrit S_2 et renvoie phonétiquement à la question : est-ce d'eux (S_2) que ça parle ? Ce jeu peut sembler très artificiel et totalement abscons mais il a l'avantage de faire entendre de l'insaisissable et du non réductible à l'égalité $A = A$. Et, dans un autre registre remarquable, nous reprendrons la méditation de Mallarmé sur le langage comme exemplaire de ce qu'il est et, de ce qu'il n'est pas :

« Narrer, enseigner, même écrire, cela va et encore qu'à chacun suffirait peut-être, pour échanger toute pensée humaine, de prendre ou de mettre dans la main d'autrui en silence une pièce de monnaie, l'emploi élémentaire du discours dessert l'universel *reportage* dont, la Littérature exceptée, participe tout, entre les genres d'écrits contemporains.

A quoi bon la merveille de transposer un fait de nature en sa presque disparition vibratoire selon le jeu de la parole cependant, si ce n'est pour qu'en émane sans gêne d'un proche ou concret rappel, la notion pure ?

Je dis une fleur ! et, hors de l'oubli où ma voix relègue aucun contour, en tant que quelque chose d'autre que les calice sus, musicalement se lève, idée même et suave [* rieuse ou altière], l'absente de tous bouquets.

Au contraire d'une fonction numéraire facile et représentative, comme le traite d'abord la foule, le dire, avant tout rêve et chant, retrouve chez le Poète, par nécessité constitutive d'un art consacré aux fictions, sa virtualité¹ ».

Sollicité par René Ghil comme « Avant-dire » à son *Traité du verbe* paru en 1886, Mallarmé le reprit ensuite avec quelques corrections dans divers écrits et finalement à la fin de « Crise de vers » dans *Divagations* (1897). Malgré son soutien, Mallarmé avance autre chose qu'une instrumentalisation verbale à la manière de Ghil. En définissant un double état de la parole, l'obscurité apparente de *je dis une fleur* n'est pas une posture de mépris du vulgaire mais traduit l'impossibilité d'une rencontre directe avec la réalité-forme *fleur*, ainsi se détourne-t-il de l'immédiat d'un dit de catalogue pour rappeler ce qu'il évoque sans jamais nous le donner. Lacan commentera l'heureuse trouvaille de Mallarmé qui compare l'usage commun du langage à l'échange d'une monnaie dont les deux faces ne montrent plus que des figures effacées que l'on se passe *en silence*.

¹ MALLARME, S., « Avant-dire » au *Traité du Verbe* de René Ghil, 1886, [* 1^{ère} version transmise à R. Ghil en 1885], version définitive 1897, Paris, Gallimard, OC II, 2003, p. 678 et p. 213.

« Cette métaphore suffit à nous rappeler que la parole, même à l'extrême de son usure, garde sa valeur de tessère » et, il ajoute :

« Même s'il ne communique rien, le discours représente l'existence de la communication ; même s'il nie l'évidence, il affirme que la parole constitue la vérité ; même s'il est destiné à tromper, il spécule sur la foi dans le témoignage¹ ».

Autant dire que la parole conserve, qu'elle le veuille ou non, quelque chose d'avec la vérité car la confiance obligée qu'on lui accorde, quelque torsion qu'on lui ait infligée, garde malgré tout une chance d'être re-connue ou dé-couverte.

Lacan insiste à démontrer que le langage est plus hanté d'inconscient qu'habité de conscient et que le langage lui-même est une piètre tentative pour rendre compte de la lalangue « c'est une élucubration de savoir sur lalangue. Mais l'inconscient est un savoir, un savoir-faire avec lalangue² » parce que « ce qu'on sait faire avec lalangue dépasse de beaucoup ce dont on peut rendre compte au titre du langage » (*id.*, p. 176). Dans ces conditions, le savoir-faire de l'enseignement-apprentissage des langues peut juste ambitionner de donner un espace-cadre dans lequel s'exercera lalangue d'un sujet qui « articule des choses qui vont beaucoup plus loin que ce que l'être parlant supporte de savoir énoncé » (*ibid.*)

Si l'accès au référent par le langage est déjà impossible à un sujet parce qu'il est parlant, il s'opacifie encore à lui-même de se doubler d'un passager clandestin, ce que nous entendons par \$: le sujet barré de Lacan. Le langage ne renvoie alors ni à des objets d'un monde saisissable ni à un « sujet-apprenant, acteur-communicant » sujet agissant dans l'immanence d'une transparence à soi où A est égal à A. Tandis que les *actes de parole* du *CECR* sont dotés d'une puissance autrement efficace puisqu'ils « se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (2.1). Autrement dit, ces « actes » font la preuve d'une parfaite saisie du réel validée par le milieu : dans cet environnement *cadre* le sujet de l'inconscient n'existe pas. Qu'en est-il alors de l'impossible distance à franchir pour se rejoindre chez Verlaine ? :

« ... Sais-je
Moi-même que nous veut ce piège
D'être présents bien qu'exilés,
Encore que loin en allés ?³ ».

¹ LACAN, J., « Fonction et champ de la parole et du langage » in *Ecrits 1, op. cit.*, p. 250.

² LACAN, J., *Encore, op. cit.*, p. 175.

³ VERLAINE, P., « Ariettes oubliées VII », in *Romances sans paroles*, (1872), Paris, Gallimard, *OC* poétiques, coll. « La pléiade », 1962, p. 195.

Ce qui n'est pas tant le procès du *CECR* que la mise en évidence de son évitement de tout ce qui n'est pas simplifiable ou réductible au découpage rationnel de la langue comme d'un objet maîtrisable susceptible d'être compris et entendu comme une « capacité à » dont on perçoit la limite.

II.7.16 La fin du besoin

Entre le discours verbal et le discours inconscient d'un sujet – tissés de rapports et de non-rapports repris comme une mauvaise foi (Sartre) ou la survivance d'un non-sens (Merleau-Ponty) ou encore d'un « ça » biologique archétypal (Jung) – et, toutes leurs interprétations ou leurs malentendus, le sens des « effets » de la structure du langage sur l'animal humain n'en est pas moins patent. C'est là le point sur lequel Lacan prit une marge décisive, soit le passage d'une existence purement biologique à celle d'un humain, qu'il souligna comme ressortissant de la Loi, qu'on comprendra comme Loi de la Culture laquelle se confond avec l'ordre du langage.

Reprenons rapidement les deux grands moments de ce passage : celui où l'enfant n'a affaire qu'à un alter ego, sa mère, qui rythme sa vie par sa présence (*da !*) et son absence (*fort !*), expressions allemandes rendues célèbres par Freud dans *Au-delà du principe de plaisir* (1920) alors qu'il observait le jeu de son petit-fils Ernst. Freud relate dans l'ouvrage qu'il est témoin d'un manège où l'enfant jette au loin une bobine en prononçant un long « o-o-o-o » (entendu comme *fort* et traduisible comme « parti ! ») et qu'il ramène grâce à un fil en faisant un joyeux « da ! » (équivalent à « là ! »). Ce *jeu de la bobine* dépasse celui d'un simple amusement pour symboliser l'apparition et la disparition de la mère, ce qui permet à l'enfant de passer d'un statut passif à une position active, de se séparer de la dyade mère-enfant et de répondre à une pulsion d'emprise, précise Freud.

Mais le plus judicieux, c'est d'avoir remarqué l'importance des deux phonèmes : *fort* « parti » pour désigner la présence dans l'absence et *da* « là » pour l'absence dans la présence qui *signe l'acte* même du langage selon nous, ce que nous avons apostrophé avec la « fleur » de Mallarmé. Autrement dit, loin d'être un simple jeu, l'*infans* mammifère non parlant s'exerce au passage à l'*enfant* parlant pour rejoindre la catégorie des humains par ailleurs mammifères. Au stade de cette identification primaire, le petit enfant vit la relation

duelle à sa mère, entre présence et absence, sur le mode de la fascination imaginaire « sans pouvoir jamais prendre vis-à-vis de l'autre ni de soi la distance objectivante du tiers¹ ». Cette satisfaction imaginaire est de courte durée puisque s'annonce un intrus en la personne du père, troisième personne ou tiers, qui brise la dyade pour introduire l'enfant au langage objectivant. Lacan l'appellera l'« Ordre Symbolique » parce qu'avec lui l'enfant pourra dire : je, tu, il ou elle et se situer dans un monde humain fait de tiers et non de pareil ou même.

Ainsi, deux moments marqués par une Loi unique dite symbolique : un temps imaginaire où l'enfant vit sa relation immédiate à un être, sa mère, sans la connaître comme humaine mais dans un environnement structuré par l'Ordre Symbolique, c'est-à-dire humain (rythmes alimentaires et hygiène, comportements, attitudes, signes de reconnaissance, etc.) donc déjà dans une forme signifiante avec un Ordre identique au langage et, le temps du bouleversement œdipien avec l'arrivée d'un tiers. Là où l'on pouvait, peut-être, encore voir chez Freud l'enfance comme le paradis sans lois du « pervers polymorphe » réglé sur la maturation de ses fonctions biologiques et de ses besoins vitaux (oral, anal, génital), Lacan montre l'impératif de l'Ordre et de la Loi qui influe sur le petit d'homme avant même sa naissance. C'est pourquoi, il est quasi impossible de porter le traumatisme infantile au compte des frustrations biologiques si la Loi les concernant est abstraite et dépasse ses contenus (en tant que Loi) et que le petit d'homme la reçoit dès son premier cri.

Althusser, dans son commentaire, fait observer que l'apparence biologique des concepts freudiens (libido, affects, pulsions, désir) ne doit pas occulter leur portée théorique qui permet de penser le « contenu » de l'inconscient et, le rêve comme le « plein-du-désir ». Lacan ne s'y trompa pas et, tout en gardant les mêmes concepts aux allures biologiques, veut rappeler le langage du désir. Celui-ci ne peut se comprendre autrement que comme le *sens* de l'inconscient du sujet humain, sens qui surgit dans et grâce au jeu de la chaîne signifiante qui organise le discours de l'inconscient.

« Comme tel, le désir se distingue radicalement du “besoin” organique d'essence biologique. Entre le besoin organique et le désir inconscient, il n'existe pas de continuité d'essence, – pas plus qu'il n'existe de continuité d'essence entre l'existence biologique de l'homme et son existence historique. Le désir est

¹ ALTHUSSER, L., *Ecrits sur la psychanalyse, op. cit.*, (souligné dans le texte), p. 39.

déterminé par son être équivoque (son “manque-à-être”, dit Lacan) par la structure de l’Ordre qui lui impose sa marque, et le voue à une existence sans lieu [...] de même ce sont les catégories essentielles de l’inconscient qui permettent d’appréhender et de définir le sens même du désir, en le distinguant des réalités biologiques qui le supportent (exactement comme l’existence biologique supporte l’existence historique) mais sans le *constituer*, ni le *déterminer*¹ ».

Avec la Loi commence, et toujours a déjà commencé, l’inscription du Père (ou Loi, avec ou sans père vivant) qui est l’Ordre du signifiant humain, c’est-à-dire celui de la Culture. Le discours de cet Ordre est à la fois présent tout en étant absent du discours verbal, ce que Lacan appellera le discours de l’Autre, celui du grand Tiers ou discours de l’inconscient. C’est, d’une certaine façon, offrir un aperçu de l’inconscient qui, en chaque être humain, est « le lieu absolu où son discours singulier cherche son propre lieu » (*id.*, p. 42).

Cette position remet en cause l’image traditionnelle, juridique, morale ou philosophique et finalement idéologique de « l’homme » et du « sujet » humain, ce qui n’avait pas échappé à Freud supputant les retentissements négatifs de sa découverte. Si la Terre n’est pas le « centre » de l’univers depuis Copernic (connaissance qu’avaient les Grecs d’Alexandrie et perdue dans l’obscurantisme des débuts de l’ère chrétienne), le sujet réel individu singulier, n’est pas celui d’un ego centré sur le moi avec une conscience de lui-même et de son existence, mais il est décentré dans un ensemble plus vaste, lui aussi sans centre, qui se protège néanmoins dans l’imaginaire d’un moi qui se reconnaît.

II.7.17 La trace de l’autre scène

C’est alors que nous convierons autrement Louis Althusser dans notre débat en ce qu’il a intégré et repris des enseignements de Saussure et Lacan et, en tant que lui-même exemplaire : « des *Signifiants*, [...] inscrits dans la chaîne d’un discours inconscient, doublant en silence, c’est-à-dire à voix assourdissante, dans la méconnaissance du “refoulement”, la chaîne du discours verbal du sujet humain » (Althusser, *ibid.*, p. 37).

¹ *Ecrits sur la psychanalyse, op. cit.*, Note 1, (souligné dans le texte), p. 41-42.

Figure emblématique du renouvellement de la lecture et de la pensée marxiste dans les années soixante et de tout un courant associé au structuralisme, Althusser étrangle et tue inexplicablement sa femme dans leur appartement de l'Ecole normale supérieure en 1980. Si l'événement nous a frappés ce n'est pas seulement pour ce qu'il eut de stupéfiant mais plus encore d'inexplicable. En 1985 Althusser écrira *L'avenir dure longtemps* pour assumer sa responsabilité et conjurer le « non-lieu » de son procès d'une part et, grâce auquel il essayera principalement de s'interroger de manière explicite sur le lien entre ses constructions philosophiques et les enjeux d'une « Autre Scène » (concept freudien repris par Lacan) qui lui échappa d'autre part.

Après sa mort, deux textes à caractère autobiographique *Les faits* (article de 1976, non publié) et *L'avenir dure longtemps* sont édités en 1992. Irène Fenoglio, à la lumière de la critique génétique et de la linguistique énonciative, va reprendre ces écrits en partant notamment du manuscrit de *L'avenir* qui existait toujours. Le résultat de cette recherche s'intitulera *Une auto-graphie du tragique* (2007) et met en évidence deux modes d'écriture : l'une froide, distanciée et ironique, discursive pourrait-on dire pour *Les faits* et, l'autre répétitive, associative et hésitante, à l'écoute des voix intimes qui tentaient de s'exprimer.

Lire le travail de Fenoglio, c'est voir la lutte effective de différentes instances d'une personnalité, ce qui peut sembler banal. Ce qui l'est moins, c'est de suivre à *la trace* (au sens premier) ce combat jusque dans le matériau écrit qui le supporte, autant dire celui « d'un discours double et un, inconscient et verbal, n'ayant pour double champ qu'un champ unique sans nul au-delà qu'en lui-même : le champ de la "Chaîne signifiante" » (Althusser, *ibid.*, p. 37). Or, il ne s'agit pas de n'importe quelle personnalité, il y a donc de l'incrédulité à admettre qu'un homme comme Althusser ne pouvait pas ne pas être maître de lui, que quelque chose pouvait lui échapper et que cela se montra, encore et après-coup, dans son manuscrit comme prémonitoire de son titre *L'avenir dure longtemps*.

Au-delà de l'événement sur lequel on a beaucoup glosé à l'époque, entre le sordide du fait divers et la bombe médiatique qu'il représentait, une sorte de perplexité demeurait qui suspendait tout jugement : on taisait le sujet. Le taisant, l'oubli menaçait la contribution d'un auteur rien moins qu'insignifiant et on abandonnait même sa personne, ce qui fut fait. Ce faisant, on se refuse à croire qu'il existe un discours silencieux *effectif* (au sens de

l'effet du discours chez Lacan) et jusque dans *les faits* qui double le discours verbal de tout sujet humain, donc du nôtre : c'est ce qui nous a intéressée dans le travail de Fenoglio.

« Un sujet est un être usant de la parole pour dire et le monde et *son* monde, pour dire quelques chose et *se* dire en disant “quelque chose”, que ce soit à son “su” ou à son insu¹ ».

Si la langue n'est à personne parce que commune à tout le monde, son usage est particulier à chaque sujet et *a fortiori* plus singulier encore à l'écrivain. Irène Fenoglio va relever ce qu'elle appelle des « événements énonciatifs » qui désignent les ruptures dans la linéarité du discours dont l'exemple le plus évident est le lapsus qui « permet d'entendre une autre voix que la voix du discours volontaire » (*id.*, p. 18). Althusser n'a pas mis au net le manuscrit de *L'avenir dure longtemps*, on peut donc suivre la marque de ses corrections successives, les ratures, reprises, oublis et autres « compacifications » (deux mots réunis en un seul). Il laisse ainsi dé-couvert à nos yeux le non vu, le non corrigé, le mis à nu, malgré ses relectures : la faille d'une âme hantée par le tragique. Après Freud, c'est une des rares occasions dans l'histoire de la pensée où cette épreuve se dévoile de façon si visible.

Fenoglio considère le manuscrit comme « l'archivage du geste psychique d'écriture » (*ibid.*, p. 149), c'est-à-dire un ensemble de traces, et non de « pensées », à reconnaître puisque l'écriture est l'ensemble complexe (langue et graphisme) qu'a choisi un sujet pour inscrire sa parole en « texte ». Car, si les mots dans le discours peuvent mentir, de bonne ou mauvaise foi, « sur le plan de leur énonciation graphée les mots ne mentent pas : ils se donnent et s'offrent sans contrôle maîtrisable, malgré les relectures de contrôle » (*ibid.*, p. 150). Parmi les *événements d'énonciation* retenus, le lapsus fait apparaître un élément hétérogène au discours qui se fait, telle une effraction, et signale une parole venue d'ailleurs comme *preuve* tangible de l'advenu d'un « autre » discours. Il dévoile le dire en train de se frayer un passage sur le support du discours conscient d'un sujet afin de capter sa parole singulière. Faisant feu de tout bois, il va s'emparer chez Althusser des touches de sa machine à écrire, de sa grammaire et de son orthographe et même de son vocabulaire, nous dirions qu'il est *spectaculaire* il donne, comme il *se* donne, à voir : « un discours double et un, inconscient et verbal » lisible, voici :

¹ FENOGLIO, I., *Une auto-graphie du tragique*, *op. cit.*, (souligné dans le texte), p. 17.

Cette brutalité sans phrase, que je sentais être celle d'un père qui m'avait
 jamais
 manqué et ~~etnet~~ en tout cas ne m'y avait ~~pas~~ initié [...] voilà qu'enfin j'avais l'audace et la
 liv/berté d'en endosser la réalité. Ne devenais-je pas l'ainsi, enfin l mon
 let réellement
 propre **prère** ?, c'est-à-dire un homme ?
 f° 143 du tapuscrit de *L'avenir dure longtemps* (*id.*, p. 165).

Le ~~pas~~ remplacé par *jamais* a été corrigé en noir et toutes les autres corrections sont faites en bleu, ainsi deux corrections distinctes sans que « prère » le soit. Ce lapsus construit le mot-valise : père + frère = « prère » qui s'éclaire dans un contexte autobiographique. Le père d'Althusser s'appelle Charles et le frère de ce père s'appelait Louis (mort au front pendant la guerre 1914-18). La mère d'Althusser devait épouser Louis celui dont elle était amoureuse mais le destin en décida autrement. En confondant le père (Charles) et le frère (Louis) dans leur fonction, Althusser est imaginativement le frère de « l'autre Louis » que sa mère aime toujours. Fenoglio y décèle l'intrusion d'une parole singulière s'emparant de la langue pour construire un mot-valise qui signifie deux choses à la fois et, elle remarque que si toute énonciation est en soi un acte de langage, tout énoncé ne fait pas « acte » au sens strict. Ici, pourtant :

« Nous sommes en présence d'un acte de parole dont le sens a déjà eu lieu – par rapport au temps de l'écriture – dans un réel passage à l'acte meurtrier qui a changé la vie de son auteur¹ ».

Une parole intime fait intrusion dans un récit exposé à la lecture publique mais la force du lapsus laisse déconcertée et même confuse puisque même *agi* il reste inscrit dans une écriture postérieure. Ce qui revient à dire que l'acte n'a en rien expurgé l'empreinte d'un destin marqué du crime...

On pourrait objecter que cela à peu de chose à voir avec le meurtre d'Hélène Rytman (femme d'Althusser) mais, sans être grand médium ou fin analyste, on comprend que l'impossible conflit où la mère a enfermé le fils Louis depuis l'enfance finisse par tuer. Et, l'on perçoit la désespérance d'une délivrance qui emporte trop loin de soi : « Encore que loin en allés ? » comme finit l'*Ariette oubliée* de Verlaine.

¹ FENOGLIO, I., *ibid.*, p. 166.

II.8 DU LANGAGE COMME ACTION

II.8.1 Dire le faire et l'agir

La racine indo-européenne pour dire l'« agir » se trouve dans le grec *ergon* que l'on retrouve avec *energeia* « énergie » qui évoque dans les langues germaniques le « travail » (*work* anglais) et son résultat ou l'œuvre (*Werk* allemand). Quand la racine s'effaça, le sémantisme fut repris en latin par *agere* (*actum*, *actio*) qui rappelle l'opération de « pousser le bétail devant soi, c'est-à-dire une modalité très spécifique du *faire* liée à un état de la civilisation¹ ». *Agere* génère ensuite toute sorte de composés et finit par désigner une notion associée à la « manifestation » et à la « réalité », au « mouvement » et au « changement », notamment concernant la vie humaine. Selon la définition d'Alain Rey, la notion va s'incarner dans des associations tel que le couple acte-puissance qui lui donne le sens de « réalité effective » comme « effet » d'une cause, ou bien l'idée d'acte comme « fin » qui a valeur de « cause » et peut présager des lectures de l'action différentes voire une ambiguïté.

Le point de départ de la pensée de « l'acte » en Occident est la *Métaphysique* d'Aristote où l'acte est « forme » (opposé à « matière ») et exercice d'une puissance traduisible en français comme *pouvoir d'agir*. Si la puissance d'agir aboutit à l'acte et tend à une fin (résultat), celle-ci s'incarne dans une forme et toutes les activités, les techniques, y compris l'art, participent du même principe. En revanche si la puissance est sa propre fin, sa forme est celle de la pensée. Cependant, la lecture moderne tend à confondre deux concepts grecs : l'*energeia* qui représente un processus en cours de réalisation (« activité » comme maturation-élaboration) et l'*enteléchia* qui est son aboutissement (le résultat ou « effet »), ce que le mot *acte* ne permet pas d'apprécier alors que la distinction est nécessaire pour saisir la différence qu'on trouve par exemple entre l'acte-forme ou résultat chez Leibniz (1646-1716) et l'acte-essence ou cause de Louis Lavelle (1883-1951). Dans sa phénoménologie Edmund Husserl (1859-1938), identifiera tout vécu comme « amorces d'actes » ou *Aktregungen* et réservera « actes » à ceux qui sont actuels au sens de déjà opérés selon l'analyse de P. Ricœur.

¹ REY, A., « Acte, action », *Dictionnaire culturel de la langue française*, *op. cit.*

Dans la philosophie occidentale de l'acte ou de l'action, il s'agit toujours d'un dynamisme humain mais, dès ses fondements, elle lui présuppose des valeurs éthique et esthétique. Chez Platon aucune activité humaine ne saurait rivaliser avec la nature, le *kosmos* ; c'est pourquoi la contemplation (*theôria*) surpasse toute activité humaine. Pourtant, malgré cette origine reconnue et honorée, la Renaissance européenne élabore une doctrine de l'agir, en politique (Machiavel) comme en art et l'encourage avec l'essor des sciences et des techniques. La dichotomie action *versus* méditation perdure néanmoins dans une certaine mystique chrétienne, encore qu'on y trouve plus souvent une dialectique séculier-régulier qui maintient un engagement actif dans une communauté plus qu'un retrait strictement contemplatif.

A partir de la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e, la philosophie et la morale de l'action se chargent de contenus révolutionnaires et recourent à des concepts humanistes. L'action devient alors l'effet d'une pensée, d'une « idée » comme le dira Hegel de la Révolution française.

« Mais la pensée et l'idée, l'Esprit (*Geist*) sont pris dans un complexes de cause et d'effets où l'acte initial est de plus en plus noyé et déformé : ce que l'on observe dans l'histoire (celles des révolutions, mais aussi des conservations et des réactions), comme dans la technique, la science et l'art¹ ».

Pour la sociologie naissante, la notion est une modalité de l'agir, un « mode d'action collective » qui se définit par opposition à celui de l'« Ancien Régime », tandis que Marx met l'accent sur les structures dont les conséquences s'observent dans les actions sociales. Elles seront interprétées par Durkheim sur un mode objectif alors que Max Weber les lit comme des comportements à la fois rationnels et subjectifs parce qu'inscrits dans des habitudes et des coutumes traditionnelles. Aux Etats-Unis, on tente de concilier les courants durkheimien et webérien et en France Alain Touraine veut dépasser l'opposition subjective-objective par une « sociologie des acteurs sociaux » et envisage la réalité sociale comme des « systèmes d'actes » pris dans un mouvement historique constant. De son côté, Bourdieu récuse une subjectivité extrasociale à l'origine des actes et tente de dépasser l'antinomie structures-actions. Pour lui, même les actes les plus individuels ont un caractère social et dépendent d'*habitus* et des positions qu'on occupe, des conditions économiques et financières comme des ancrages culturels.

¹ « Acte, action », *ibid.*

Dans les temps modernes, l'action est envisagée comme un effet de la volonté et de la liberté par quoi l'homme se pense capable d'influencer les événements et d'en devenir l'acteur alors qu'il s'y mêle des influences subies, voire inconnues (cf. II.4.12) : on cherche en vain l'« acte pur » ou l'« acte gratuit » que l'on trouve seulement dans *Les caves du Vatican* d'André Gide. On invoque aussi une différence de poids dans l'alternative entre actes et paroles pour minimiser les secondes qui prétendent s'envoler face aux autres qui visiblement restent, ce qui, loin d'être une preuve, est juste un « effet d'optique ». En voici un exemple trouvé chez Nathalie Sarraute :

« “Si tu continues, Armand, ton père va préférer ta sœur”. Une femme installée à une table voisine, dans la salle voisine, ou à la terrasse d'un hôtel, peu nous importe, les a prononcées en s'adressant à son petit garçon, des paroles qui, lorsqu'on leur prête... ou plutôt lorsque, comme je l'ai fait, on leur donne entièrement l'oreille, produisent des effets surprenants... [...] Peu de phrases méritent davantage que celle-ci d'être appelée une phrase-clef. Une clef dans laquelle les mots “Ton père” “Ta sœur” ressortent comme les dents du panneton qui permettent à la clef de tourner [...] Il ne reste qu'à obéir... Et lui aussi, qui est là, enfermé avec elle... installé là en face d'elle... lui, en qui elle voit se refléter sa “vie manquée”, lui, l'instrument de son enfermement, de son rétrécissement... lui aussi, il lui faudra apprendre de très bonne heure à se soumettre... *dura lex sed lex*¹ ».

Comme quoi, l'efficacité d'une action est plus à méditer et à en percevoir *la portée* qu'à en mesurer la démonstration.

II.8.2 Le pragmatisme comme philosophie

Nous en revenons naturellement à la psychologie scientifique (cf. II.5.1) et à une philosophie de l'action avec le *fonctionnalisme* pour qui la conscience est un flux qui favorise l'adaptation au milieu. William James forge une conception pragmatique de la vérité (*Pragmatism*, 1907) qui serait une philosophie d'hommes d'action selon laquelle tout ce qui est utile est vrai et tout ce qui est vrai est utile.

Mais selon Gérard Deledalle² cette philosophie a été mal comprise et injustement critiquée par les Européens qui n'en retiennent qu'une glorification de la valeur pratique des

¹ SARRAUTE, N., *L'usage de la parole*, « Ton Père Ta sœur », Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1980, p.50-59.

² DELEDALLE, G., « Pragmatisme » in *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*

idées : « le vrai consiste simplement dans ce qui est avantageux pour notre pensée, de même que le juste consiste simplement dans ce qui est avantageux pour notre conduite¹ ». Avec de telles formules, W. James contribua à déprécier la portée du *pragmatisme* en Europe qui l'entendit comme le soutien d'une économie et d'une certaine culture alors même qu'il souhaitait intégrer la rationalité et la science pour élaborer une nouvelle façon de penser plus féconde et mieux adaptée aux défis de la réalité : *A New Name for Some Old Ways of Thinking* (1907).

De même, lorsque James annonce qu'il s'agit de « monnayer » les vérités qui n'ont « pour caractère commun que d'être, toutes, des idées qui paient » (*id.*) et les financiers d'encenser une pareille trouvaille, les Européens la méprisèrent. Pourtant, ce sont les pragmatistes qui les premiers dénoncèrent le matérialisme de la société industrielle émergente et, paradoxalement, James fut l'un des plus virulents lorsqu'il pointa le « relâchement moral né du culte exclusif de la déesse-chienne de Réussite » (*ibid.*). De son côté John Dewey (cf. II.5.1), sans nier l'existence de ce culte, dissipa la confusion en affirmant que le pragmatisme est la négation même de l'affairisme et qu'il faut distinguer entre l'esprit de James et ses déclarations maladroites. Notons tout de même que si James est certainement un excentrique, il est aussi un chercheur exceptionnel, grand admirateur de Bergson qui, avec ses *Principles of Psychology*, ouvrage monumental publié en 1890, ouvre une nouvelle discipline totalement libérée de la théologie ; une psychologie expérimentale fondée sur la physiologie qu'on accueillit comme une véritable révolution. Avidé de découvertes et grand voyageur polyglotte, l'esprit de James s'intéresse à toutes sortes de domaines et introduit surtout un changement de perspective dans la pensée.

Dans la philosophie classique, la vérité, quand elle existe, est immuable : deux et deux font quatre, aujourd'hui comme hier ou demain et ce résultat est vrai partout, ici comme ailleurs. S'il en était autrement, il ne s'agirait plus de vérité mais d'une opinion ou d'une croyance : voilà les fondations que le pragmatisme de William James fait trembler. « A ses yeux vérité et croyance, c'est finalement tout un. La vérité est une croyance qui marche, dont les conséquences pratiques se constatent² », ce que dit James explicitement :

¹ JAMES, W., *Le pragmatisme*, (1907), trad. 1911 préface de Bergson, trad. E. Le Brun, 1968, Paris, Flammarion, p. 199-203.

² DROIT, R.-P., « William James » in *Maîtres à penser*, op. cit., p. 42.

« La vérité d'une idée n'est pas une propriété stagnante qui lui est inhérente. La vérité arrive à une idée, elle est rendue vraie par les événements. Sa vérité est en fait cet événement, ce processus, le processus de se vérifier soi-même, de sa vérification¹ ».

James fait de la méthode expérimentale l'instrument privilégié de toute connaissance et rejoint par là le courant de pensée qui animait Claude Bernard (cf. II.1.3). A supposer qu'un homme observe un écureuil : lequel des deux tourne autour de l'arbre ? En choisissant cet exemple (conférences de Columbia 1906-1907), James veut démontrer que cette question est totalement indifférente quelle que soit la réponse apportée, qu'elle est sans conséquences pratiques, sans consistance et sans contenu. Pour lui, ce problème est vain comme le sont toutes les grandes questions de la métaphysique : que le monde soit fini ou infini, l'âme mortelle ou immortelle, que Dieu existe ou non ne change rien à l'existence réelle de la vie humaine, ces grands dilemmes sont sans portée.

On observe alors que le pragmatisme a peu à voir avec l'idée qu'on s'en fait. En économie, en politique, dans les affaires, les négociations et les débats et, jusque dans les questions personnelles, le pragmatisme consiste à être réaliste et faire passer des avantages certains avant des idéaux pour, en fin de compte, savoir s'adapter à la situation. Or, ce n'est pas la position de James et l'on commettrait un sérieux contresens en l'assimilant à un idéologue de l'affairisme car, loin de prôner le culte du résultat, il veut inaugurer une philosophie de l'expérience où les idées sont plus ou moins vraies selon les effets qu'elles produisent. Pour lui, l'expérience est un processus de transformation qui n'impose pas aux choses un ordre défini à l'avance ou qui suivrait un plan préétabli mais, elle transforme les choses aussi bien que celui qui l'accomplit : « en fin de compte, sujet et objet s'entrefaçonnent, se modifient réciproquement. [...] Le pragmatisme est donc tout l'inverse d'un système » (*ibid.*, p. 45). Nous ajouterons qu'il décrit ce qui arrive, en effet, dans l'avancement d'un travail de thèse...

C'est cependant à Charles Sanders Peirce (1839-1914) que revient la paternité du pragmatisme forgé dans le « Club métaphysique » (ironie volontaire du nom du club) qu'il tenait à Cambridge (Massachusetts) et dont il exposa les principes *How to Make Our Ideas clear* (1878) traduit l'année suivante en français pour la *Revue philosophique*. Relayé par James et Dewey, Peirce pendant un temps, voulut se démarquer des vues personnelles de ces derniers avec son *pragmaticisme* car, selon lui, il y a aussi loin du pratique au

¹ Citation de W. James reprise par R.-P. Droit, *op. cit.*, p. 42.

pragmatique (distinction empruntée à Kant) qu'il y a de distance entre les pôles nord et sud. « Le trait caractéristique le plus frappant de la nouvelle théorie était sa reconnaissance d'une connexion inséparable entre la connaissance rationnelle et la fin rationnelle¹ » et finalement, on conserva l'appellation initiale. L'esprit expérimentaliste ou « esprit de laboratoire », comme le nomme encore Peirce, est une philosophie de la science, non de ses résultats. D'après Deledalle, à l'intuition cartésienne subjective et privée des idées claires et distinctes, Peirce substitue la mise à l'épreuve objective et publique des idées-hypothèses, ce qui nous autorise à penser que sa démarche s'entend comme celle de Kant

« ...à savoir celle de faire un *usage public* de sa raison sous tous les rapports [...] l'*usage public* doit toujours être libre et il est le seul à pouvoir apporter les Lumières parmi les hommes ; mais son *usage privé* peut souvent être très étroitement limité sans pour autant entraver notablement le progrès des Lumières. Je comprends par usage public de sa propre raison celui qu'en fait quelqu'un, en tant que *savant*, devant l'ensemble du public *qui lit*² ».

Néanmoins, la posture pragmatiste fixa pour longtemps l'opposition européenne dans une erreur d'interprétation – notamment à cause de James : ce qui compte, c'est ce qui marche – renforcée par des préjugés anti-américains et anticapitalistes alors même que l'Europe n'avait rien à offrir aux problèmes que rencontrait l'Amérique.

II.8.2.1 Vérité ou signification

La question essentielle du pragmatiste est celle du sens des mots et des choses. C'est avec cette idée que Peirce suggère à Descartes que pour décider du sens du mot « dur » et de la dureté par exemple, il faut remplacer l'intuition par l'action : est dur ce qui résiste à la rayure d'un grand nombre d'objets qui, à l'inverse, ne peuvent le rayer comme c'est le cas du diamant par exemple.

« Le pragmatisme, écrit Peirce, ne propose pas en tant que tel, une doctrine métaphysique ni ne tente de déterminer la vérité des choses. C'est une méthode pour décider de la signification des mots difficiles et de concepts abstraits³ ». Or, la signification d'un concept n'est pas une chose car elle s'inscrit dans un système de concepts. Alors que

¹ DELEDALLE, G., « Pragmatisme » in *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*

² KANT, E. *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), trad. J.-F. Poirier & F. Proust, Paris, GF Flammarion, 1^{ère} édit. 1991, 2006 (souligné dans le texte), p. 45.

³ « Pragmatisme », *op. cit.*

le signe-sens renvoie au monde des choses : il désigne, le symbole-signification renvoie à d'autres symboles-significations : il signifie. Si, par exemple, certains nuages sont des signes de pluie, les noms qui les désignent et les concepts grâce auxquels nous les pensons sont des symboles-significations. De même si un paysan est capable d'inférer empiriquement qu'il va pleuvoir, un météorologiste ne peut pas s'en contenter ; il devra passer par des étapes où des symboles-significations en impliquent d'autres. L'induction ou inférence et, la déduction ou implication acquièrent un nouveau statut logique. Ce qui est obtenu par *induction* est toujours provisoire et probable tandis que ce que l'on trouve par *déduction* est nécessaire et certain. Selon ce critère, on rangera le « cygne » dans la classe des oiseaux par déduction et on le dira blanc ou noir par induction. La nature expérimentale de l'idée pragmatiste demeure.

« Les universaux sont vides et *a priori*. Instruments d'expérience, ils n'ont de sens que par elle. Ils n'imposent plus leur loi au monde des choses comme dans la philosophie classique. Ils sont *a priori*, dit C. I. Lewis, parce que justement ils ne prescrivent rien. L'expérience a toujours le dernier mot¹ ».

Pour les pragmatistes l'expérience a non seulement le dernier mot, elle est de plus continue même si, pour les besoins de la description, elle donne l'impression de se scinder entre l'objectif et le subjectif. Le dualisme sujet/objet serait donc purement explicatif tandis que l'expérience et l'environnement sont une seule et même réalité, ce qui conduit Dewey à soutenir que le S-R stimulus-réponse du réflexe élémentaire n'est pas un *arc réflexe* mais un circuit dans lequel la réponse motrice détermine autant le stimulus qu'il détermine la réaction. De sorte qu'on répondra à une situation perturbée en en recherchant les causes puis, s'élaboreront des hypothèses avec des expérimentations pour supprimer le problème afin de rétablir la situation ; la continuité ou « transaction de l'expérience » (Dewey) est dite réelle et pas seulement mentale. De cette façon, les hypothèses vérifiées deviennent des vérités provisoires mais tendent de manière continue vers une Vérité, non pas à une Vérité déjà là, mais à une Vérité qui se fait, et Peirce de préciser :

« La vérité est cette concordance d'un énoncé abstrait avec la limite idéale vers laquelle tendra la recherche, qui n'aura pas de fin, pour produire la croyance scientifique, concordance que l'énoncé abstrait peut avoir en vertu de son inexactitude et de son caractère partiel avoués, et cet aveu est un élément essentiel de la vérité² ».

¹ « Pragmatisme », *ibid.*

² « Pragmatisme », *ibid.*

Pour lui le sens commun critique est une conséquence du pragmatisme. C'est un mélange entre une croyance antérieure à la connaissance et ce qu'il appelle le « faillibilisme » où des propositions plus ou moins vagues du sens commun doivent être remplacées par des « propositions générales, moins afin de les réfuter que pour les contrôler logiquement¹ ». La croyance est ainsi à la fois une « règle active en nous » (que Kant appelait une *foi pratique rationnelle*) et une « habitude intelligente d'après laquelle nous agissons quand l'occasion se présentera » (*ibid.*, p. 84) – que nous appellerions le *kairos* ou l'intelligence de la *mètis* pour notre part – quant à la démarche scientifique, elle est supérieure aux autres car elle souhaite parvenir à des croyances plus sûres pour conduire à de meilleures pratiques. Si l'enquête scientifique de Peirce est incontestablement mue par le doute, ce n'est pas celui de Descartes car, rares sont ceux qui cherchent la vérité en soi alors que la majorité aspire à se délivrer de l'étreinte désespérante et inhibitrice qu'engendre le doute. Chez Peirce l'enquête se mène comme une lutte, voire un combat, où l'on accepte de se soumettre à la vérité dans l'intérêt de sa croyance.

Peirce couronne sa recherche avec sa *sémiotique* qui lui fera dire que « l'homme est un signe » dans la mesure où il n'y a pas de pensée sans signe et que « l'intelligence est une action finalisée ». En fait, il tente de répondre à la grande question kantienne « Qu'est-ce que l'homme ? » en avançant, bien avant d'autres, l'idée que l'homme est un animal symbolique caractérisé par son intelligence parce qu'il agit de façon réfléchie et fait œuvre de lui-même en signifiant – ce que Rousseau appelait sa *perfectibilité* – et donne sens à sa vie en utilisant des univers symboliques. Créateur et interprète de ses signes et de ceux qu'il découvre dans le monde, c'est un être social (Rousseau) et historique (Kant) car la pensée comme la signification lui viennent *de* son appartenance et *par* son rattachement vital (Freud) à la communauté des hommes sans lesquels il ne peut ni espérer survivre (Malson), ni encore moins penser (Saussure).

¹ TIERCELIN, C., *C. S. Peirce et le pragmatisme*, Paris, PUF, 1993, p. 89.

II.8.3 La pragmatique comme usage

La *pragmatique* ne peut pas se confondre avec le pragmatisme des origines. « La pragmatique, ou comment accommoder les restes¹ » formule décapante de Francis Jacques pour entamer son article dans l'*Encyclopædia Universalis* qu'il prolonge en évoquant la « poubelle pragmatique » comme l'appelle l'un des fondateurs (Bar-Hillel) tant on y trouve tout ce dont on ne sait pas quoi faire, même s'il faut en retenir qu'il s'agit cependant de l'étude de l'usage du langage dans différents contextes. « Sont *pragmatiques* les traits qui donnent à un fragment linguistique une fonction dans un acte ou un jeu de communication » (*id.*).

Alors que le pragmatisme est une position philosophique, l'attitude pragmatique concerne la production du sens dans les systèmes de signes. Et, tandis que Peirce fait de la vie des signes la vie même de l'esprit et qu'il distinguera *token/type* (en français *occurrence/type*), soit l'écart entre le *type*, entité abstraite située du côté de la « langue » saussurienne et l'*occurrence*, son usage concret en contexte, la pragmatique pour sa part privilégiera l'occurrence soit l'emploi d'un signe d'abord par les logiciens donc dans un langage formel. Puis le *contexte d'usage* fut pris en compte et l'on s'attacha à l'utilisateur « le sujet parlant étant assimilé, sans autre forme de procès, à l'auteur du dire » (*ibid.*), mais de quelque langage qu'il s'agisse, formel ou d'usage, toute expression est syntaxiquement bien ou mal formée et sémantiquement vraie ou fausse.

Finalement on s'intéressa à la vie même du langage dans sa dimension active d'emploi – étouffée ou peu visible dans le clivage langue/parole (Saussure) ou système/usage –, on s'avisa alors que la langue tout comme un instrument, un outil, un moyen, service ou produit, s'exerce de façon différente en fonction de la position et de la place de chacun et selon le lieu où l'on s'en sert et qu'elle inclut, de surcroît, un contrat avec un autre.

C'est alors que « la leçon d'Austin (1962) eut valeur inaugurale. Ce n'est pas que nos séquences linguistiques expriment des actions : elles *sont* elles-mêmes des actions » (*ibid.*). John Langshaw Austin (1911-1960) est un philosophe anglais qui s'intéressa à la question du sens en prolongement des fondateurs de la philosophie du langage, Frege et Russell, notamment dans leur approche « logiciste » comme instrument de raisonnement

¹ JACQUES, F., « Pragmatique » in *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*

appliqué aux mathématiques, et qui porta son attention sur la communication avec les membres de l'école du *langage ordinaire*.

II.8.4 Communiquer la pensée

En admettant que le langage permette de représenter la réalité et de donner des informations sur le monde, on considère sur ce principe qu'il sert surtout aux hommes à communiquer leurs pensées.

De nombreux textes classiques avancent l'idée selon laquelle les mots servent avant tout autre chose à rendre publics et visibles nos états mentaux privés : ce qu'énoncent Arnauld et Lancelot dans leur *Grammaire générale et raisonnée* (1660) plus connue sous le nom de *Grammaire de Port-Royal*. C'est grâce aux mots que nos pensées sont accessibles pour « en découvrir aux autres le secret », autrement dit, les mots matérialisent les pensées dans un code perceptible et interprétable, conception qui, loin d'être dépassée (en dépit du démenti saussurien), est la mieux partagée par les êtres parlants.

Avec un peu d'audace, nous pourrions avancer qu'il s'agirait en quelque façon – à supposer qu'on franchisse l'anachronisme et l'incongruité de l'hypothèse – du modèle béhavioriste à l'envers (cf. II.5.3 et suiv.) ou antérieur. Les uns préjugent que la pensée habite l'esprit et qu'elle s'incarne dans l'articulation avec le support des organes du corps physique (bouche, langue, larynx), les autres, que c'est la mise en mouvement de l'équipement physique qui va engendrer la pensée ou *parole muette* par association et répétition – c'est l'exemple de « bib » pour le mot biberon déjà évoqué (cf. II.5.5) – les deux, qu'on doit passer de l'invisible à l'observable pour rendre compte de la pensée.

Remarquons néanmoins que la *Grammaire* de ces Messieurs de Port-Royal a d'autres ambitions et offre une compréhension du langage nettement plus consistante que celle de Watson ou Skinner et, qu'outre son extrême concision et sa clarté, elle ne s'intéresse ni à l'articulation de la parole ni aux règles *particulières* d'une langue (quand bien même il s'agirait d'une grammaire) mais aux « vrais fondements de l'art de parler » et, dans cette intention, va comparer les langues dont usait un homme cultivé du XVII^e siècle : latin, grec, hébreu, espagnol, italien, anglais et allemand –, toutes dissemblables apparemment, mais fondées sur quelques principes et « raisons de ce qui est commun à toutes les langues et des principales différences qui s'y rencontrent ».

Etude et analyse qu'on ne reverra qu'aux XIX^e-XX^e siècles avec le *Cours de linguistique générale* (1916) de Ferdinand de Saussure. Car, si la comparaison entre plusieurs langues est une pratique courante depuis l'Antiquité, « ce qui l'est moins c'est d'entreprendre une grammaire raisonnée, fondée sur la méthode établie par Descartes pour distinguer les “idées claires et distinctes”, purement rationnelles, de celles confuses, qu'engendrent l'imagination¹ » et explique pourquoi Arnauld et Lancelot se sont éloignés des grandes questions qui agitaient leur temps : l'origine des langues et leur filiation ou bien l'idiome d'Adam.

L'autre singularité de l'entreprise pour l'époque, c'est qu'il ne s'y mêle ni la religion ni la foi : « Parler, c'est expliquer ses pensées par des signes que les hommes ont inventés² » alors que Claude Lancelot (auteur principal de l'ouvrage) est l'un des premiers maîtres de l'enseignement à Port-Royal et le Grand Arnauld (*qui ne s'étant jamais appliqué à cette science, n'a pas laissé de me donner beaucoup d'ouvertures pour résoudre mes doutes*) un très fameux janséniste, prêtre, théologien, philosophe et mathématicien. Les signes sont donc manifestement *inventés* par les hommes puisqu'ils diffèrent pour chaque langue et, « d'institution » donc arbitraires.

Suivre Descartes, c'est considérer qu'un phénomène complexe peut finalement s'expliquer si on le décompose en éléments plus simples (2^e et 3^e préceptes du *Discours de la méthode*) qu'on décline ensuite jusqu'à leurs principes fondamentaux : l'*analyse*, puis on remonte le tout *en ordre* (4^e précepte) pour en faire la *synthèse* ; méthode qu'appliqueront Lancelot et Arnauld à leur *Grammaire* comme les linguistes de nos jours partiront des plus petites unités, celles des *sons*. Nos auteurs n'y manqueront pas dans la première partie de leur ouvrage en commençant par la matérialité sonore d'une langue, mais ce sont des signes conventionnels sans aucune signification : un moyen « commun aux hommes et aux perroquets » (*Grammaire*, Partie II, p. 47). Ils vont donc se pencher plus longuement sur la parole pour en voir ce qu'elle offre de plus « qui fait l'un des plus grands avantages de l'homme au-dessus de tous les autres animaux, et qui est une des plus grandes preuves de la raison : c'est l'usage que nous faisons pour signifier nos pensées³ ».

¹ MANDOSIO, J.-M., « Présentation » in *Grammaire générale et raisonnée* d'Arnauld & Lancelot, *op. cit.*, p. 8.

² ARNAULD, A., LANCELOT, C., « Préface » in *Grammaire générale et raisonnée*, (1660), Paris, Allia, 1997, 2010, p. 23.

³ *Grammaire générale et raisonnée*, Partie II, chap. I, *op. cit.*, p. 47-49.

Car, pour bien entendre la *signification* des mots, il faut d'abord comprendre ce qui se passe dans nos pensées « puisque les mots n'ont été inventés que pour les faire connaître » (*id.*, p. 47) et nos auteurs de repérer trois opérations de l'esprit : concevoir, juger et raisonner. La première s'effectue de façon purement intellectuelle comme l'on conçoit : l'être, Dieu, le temps... ou par le truchement d'une image : un carré, un chien, une sphère... La seconde : juger, c'est affirmer qu'une chose est telle d'après ce qu'on en connaît : *la terre est ronde*. Et la dernière : raisonner, c'est la capacité de se servir de deux jugements pour en faire un troisième comme dans le syllogisme : « Tous les hommes sont mortels, Socrate est un homme donc Socrate est mortel » (raisonnement logique à deux propositions).

Pour Lancelot et Arnauld, la plus grande distinction à faire dans notre esprit est de considérer l'objet ou *sujet* (terre) et ce qu'on affirme à son propos ou *attribut* (ronde) pour en faire une *proposition* par la liaison *est*, qui représente « proprement l'action de notre esprit et la manière dont nous pensons » (*ibid.*, p. 49), c'est à dire capable de prononcer un jugement. Encore faut-il « y rapporter les conjonctions, disjonctions et autres semblables opérations de notre esprit et tous les autres mouvements de notre âme, comme les désirs, le commandement, l'interrogation, etc. » (*ibid.*). Et, d'en conclure que les mots appelés noms, articles, pronoms, prépositions et bien d'autres ou ceux qu'on nomme verbes, conjonctions ... « sont tous tirés, par une suite nécessaire, de la manière naturelle en laquelle nous exprimons nos pensées » (*ibid.*).

Ces Messieurs de Port-Royal déduisent les principales catégories de leur grammaire de la fonction de représentation que le langage posséderait en propre, à quoi s'opposera vigoureusement Ferdinand de Saussure deux siècles plus tard (cf. II.7.2 et suiv.), qui verra tout au contraire la langue comme un système parfaitement autonome et refusera d'accorder à la pensée une organisation antérieure à son expression ou comme préalable à sa mise en forme linguistique : « Il n'y a pas d'idées préétablies et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue » (Saussure, *CLG*, p. 155). Il convient cependant de remarquer que le petit ouvrage des jansénistes produisit pour longtemps une suite ininterrompue de commentateurs et plagiaires, qu'il est connu pour l'un des ouvrages les plus importants de la grammaire et de la théorie du langage, et inspira aussi bien des linguistes comme Chomsky *et* Saussure que des philosophes comme Foucault.

II.8.4.1 Où la logique nous est nécessaire

Extrêmement moderne dans la forme et novateur par l'esprit, l'ouvrage exhume notamment le lien étroit entre grammaire et logique et l'exhibe dans les « opérations de l'esprit » avec le rôle des propositions. Or, grammaire et logique étaient deux disciplines traditionnellement séparées dans les « arts libéraux » qui en comptaient trois (*trivium*) depuis l'Antiquité : grammaire, rhétorique, dialectique. Tandis que la grammaire se résumait le plus souvent à lire et à écrire, la rhétorique concernait les diverses manières du discours (oral et écrit) mais, il fallait aussi connaître la dialectique (ou logique) pour savoir fonder son discours en raison.

Plus qu'une progression entre grammaire, rhétorique et dialectique, ce sont des gouffres à franchir que la *Grammaire générale et raisonnée* abolit en liant les trois parties. Déjà dans l'analyse des propositions (relation grammaire-logique), la place de la logique y est remarquable en particulier dans le chapitre IX et deviendra l'objet central d'un autre ouvrage : *Logique, ou l'Art de penser*, publié deux ans plus tard par Antoine Arnauld et Pierre Nicole démontrant la nécessaire relation entre les trois disciplines ou opérations.

Mais reprenons la démonstration de la *Grammaire*, soit : qu'une seule et même phrase peut se présenter comme un énoncé physique effectif et, pourtant, recéler un autre énoncé sous-jacent abstrait, ce qu'illustre l'exemple : *Dieu invisible a créé le monde visible* (*Grammaire*, chap. IX, p. 80). Cette énonciation « enferme au moins dans notre esprit, plusieurs jugements dont on peut faire autant de propositions » : 1° que *Dieu est invisible* ; 2° qu'il a *créé le monde* ; 3° que *le monde est visible*, « or ces propositions incidentes [1 et 2] sont souvent dans notre esprit, sans être exprimées par les paroles » (*id.*). C'est avec un tel raisonnement que Chomsky a vu chez Arnauld et Lancelot les précurseurs de ses propres conceptions du langage et reconnu l'illustration du principe fondamental de sa *grammaire générative* : la distinction entre *structure superficielle* et *structure profonde*. Noam Chomsky reprendra et commentera d'ailleurs abondamment la *Grammaire* de Port-Royal dans *Language and Mind* (1968) et s'appuiera notamment sur cet exemple :

« Selon la théorie de Port-Royal, la structure superficielle ne correspond qu'au son – à l'espace corporel du langage ; mais lorsque le signal est émis, avec sa structure superficielle, une autre analyse mentale correspondante intervient, dans ce que nous pourrions appeler la structure profonde directement reliée non pas au son mais au sens. Dans l'exemple [*Dieu invisible a créé le monde visible*] les

propositions qui sont reliées pour former la structure profonde ne sont pas, bien sûr, explicites lorsque la phrase est utilisée¹ ».

Soulignant la relation entre les grandes avancées de Port-Royal et les découvertes de la linguistique, Chomsky considéra néanmoins que *la linguistique structurale*, pour sa part, s'était limitée à l'analyse de la structure superficielle. Et interpellant nommément Saussure, il le jugea fort présomptueux de prétendre qu'avec des méthodes d'analyse linguistique : la segmentation et la classification et les modèles syntagmatique (caractère linéaire de la langue dont le support est l'étendue et le rapport *in praesentia* selon Saussure) et paradigmatique (association dans la mémoire dans un rapport *in absentia* toujours suivant Saussure), on parviendrait à révéler la structure d'une langue et à réaliser l'ambition d'une science linguistique. Car, pour Chomsky : « Une telle analyse taxonomique ne laisse évidemment aucune place à la structure profonde » (*id.*, p. 36) et de reprendre à l'appui le fameux exemple : *Dieu invisible a créé le monde visible*, où il avance qu'on ne peut ni mettre à jour les trois propositions de la phrase par segmentation et classification des unités, ni mettre en évidence le lien entre les structures profonde et superficielle en terme paradigmatique et syntagmatique.

Sans être grand linguiste, nous pouvons néanmoins affirmer que la linguistique saussurienne (qui n'est pas encore structurale) étudie en effet les bases, lois, règles et principes de la langue mais procède aux antipodes d'une répartition ou nomenclature (*CLG*, p. 97) et qu'elle excède la taxonomie parce qu'elle la déborde. Nous ajouterons que segmentation et classification renvoient chez Saussure à des unités d'opposition dans un *système de relations internes* parfaitement arbitraires tant du point de vue du sens que des sons donc impossible à ordonner (au signifié « bœuf » correspond le signifiant b-ö-f en français et o-k-s en allemand. La totalité du *signe* est arbitraire, *CLG*, p. 100). Que, si l'évidence du rapport syntagmatique (l'ordre d'enchaînement obligatoire des mots) ne peut être remise en cause par personne, le rapport paradigmatique n'est pas réductible à ce qu'en dit Chomsky : « relation entre les unités qui occupent la même place dans le discours » (*ibid.*, p. 36) parce que :

« ...les mots offrant quelque chose de commun s'associent dans la mémoire [...] On voit que ces coordinations sont d'une toute autre espèce que les premières

¹ CHOMSKY, N., *Le langage et la pensée*, 1968, trad. L.-J. Calvet, Paris, 1970, Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot », (souligné dans le texte), p. 32-33.

[syntagmatiques]. Elles n'ont pas pour support l'étendue ; leur siège est dans le cerveau ; elles font partie de ce trésor intérieur qui constitue la langue chez chaque individu. Nous les appellerons *rappports associatifs*¹ ».

Ce dont nous tirions fortement parti dans notre analyse du langage (cf. II.7) comme *asile possible d'un transfuge* (cf. II.7.13) ce qui renvoyait à la *lalangue* de Lacan que nous appelions aussi *véhicule privilégié d'un passager clandestin* (cf. II.7.15).

Sans être en mesure de trancher entre la posture chomskyenne à savoir : s'il y a ou non des structures innées chez l'humain qui font de lui un être pensant et parlant, et celle de Saussure : c'est parce qu'il a une langue qu'un homme est capable de penser – nous concluons néanmoins cet épisode en relevant ce qu'il y a de clairement précieux dans la *Grammaire de Port-Royal* : c'est l'usage qu'on y fait de la raison par *la méthode* empruntée à Descartes. Car, outre la relation grammaire-logique, les auteurs laissent entrevoir le lien grammaire-rhétorique², autrement dit le *style*, à la toute fin de leur ouvrage, qu'on doit séparer de l'ornementation superflue – confondue dans la rhétorique de leur temps – pour ne pas nuire à la logique de la pensée : « lorsque toutes les parties du discours sont simplement exprimées, qu'il n'y a aucun mot de trop ni de trop peu, et qu'il est conforme à l'expression naturelle de nos pensées » (*op. cit.*, p. 148) même si certaines figures : syllepse, ellipse, pléonasme, hyperbate sont parfois des *beautés* et des *perfections* de la langue, il importe d'« exprimer les choses autant qu'il se peut, dans l'ordre le plus naturel et le plus désemparrassé » (*id.*, p. 149).

Du temps de ces Messieurs, seul Dieu était garant de la vérité des propositions. Un siècle plus tard, Jean-Jacques Rousseau montrait, contre sa propre sécurité, que l'athéisme (plus exactement son théisme) n'était pas incompatible avec l'usage de la raison dans sa *Profession de foi du vicaire savoyard* (1762, *Emile*, Livre IV), ce que redira Kant avec force dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784). Le XX^e siècle fit la preuve que, même sans Dieu, le genre humain se laisse facilement captiver par l'emphase rhétorique. Le retour, la résistance ou l'advenue des dogmes en ce début du XXI^e siècle ne sauraient nous garantir ni des illusions ni des sophistes : « Il n'est donc peut-être pas inutile de rappeler

¹ SAUSSURE, F. de, *Cours de linguistique générale*, *op. cit.*, p. 171.

² Nous suivons l'analyse de Mandosio sur ce point, « Présentation », *op. cit.*, p. 17.

que la raison n'a pas disparu du registre des facultés humaines et que, de ce fait, le succès des manipulateurs d'opinion n'est jamais assuré¹ ».

II.8.5 Les *actes de langage*

Retournons cependant à une autre façon de penser le langage, à *la leçon d'Austin* et « La pragmatique comme usage » (cf. II.8.3). Alors que les grands philosophes du langage de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e – Frege et Russell en premier lieu – s'intéressaient au langage comme véhicule de la pensée et comme instrument du raisonnement notamment mathématique, Austin s'attache au langage comme véhicule de la communication et au fonctionnement concret des langues naturelles. Pour les éminents logiciens que sont Gottlob Frege et Bertrand Russell, l'unité de la signification est la phrase : vraie ou fausse, tout en n'ignorant pas que certaines, comme les questions ou les ordres, ne sont ni l'une ni l'autre mais ce point n'était pas essentiel pour leurs travaux.

En revanche Austin « philosophe du langage ordinaire » – une des figures emblématiques de la philosophie analytique d'Oxford après la Seconde Guerre mondiale l'autre étant Wittgenstein – s'inquiète davantage de l'*usage* que de l'essence du langage et, de l'énonciation plutôt que de la phrase. Il remarque alors que les phrases n'ont de contenu que grâce aux énoncés qu'elles servent ; la phrase ne véhicule d'information que parce qu'elle permet à un locuteur de réaliser un *acte* d'un certain type : affirmer, questionner, ordonner, parier...

« L'énoncé constatif a, sous le nom d'*assertion* si chère aux philosophes, la propriété d'être vrai ou faux. Au contraire, l'énoncé performatif ne peut jamais être ni l'un ni l'autre : il a sa propre fonction à lui, il sert à effectuer une action. Formuler un tel énoncé, *c'est* effectuer l'action, action, peut-être, qu'on ne pourrait guère accomplir, au moins avec une telle précision, d'aucune autre façon. En voici des exemples : Je baptise ce vaisseau *Liberté* – Je m'excuse – Je vous souhaite la bienvenue – Je vous conseille de le faire² ».

Produire de telles phrases ce n'est, en effet, ni décrire l'action qu'on exécute ni affirmer qu'on la fait : c'est tout simplement la faire sans la discuter. Austin se demande

¹ MANDOSIO, J.-M., *ibid.*, p. 19.

² AUSTIN, J. L., « Performatif-constatif », in *La philosophie analytique*, trad. Aubert & Hacker, Paris, Minuit, 1962, (souligné dans le texte), p. 271-273 ; repris dans *Langage*, Textes choisis et présentés par P. Ludwig, Paris, 1997, GF Flammarion, p. 173.

alors comment appeler des énonciations qui ne sont, à l'évidence, ni vraies ni fausses, et décide de les nommer *phrases performatives* et, pour plus de brièveté, dira qu'il s'agit de *performatif* sur le modèle du terme « impératif » parce que « ce nom dérive, bien sûr, du verbe [anglais] *perform*, verbe qu'on emploie d'ordinaire avec le substantif "action" : il indique que produire l'énonciation est exécuter une action¹ ».

Par souci d'exactitude, Austin émet lui-même des doutes sur sa propre avancée car, comment peut-il arriver qu'en disant seulement quelque chose on le fasse ? Il remarque alors que, parfois, le simple fait de prononcer quelques mots suffit à l'exécution [*performance*] d'un acte (se marier, parier, baptiser, etc.) mais est loin de constituer l'*unique* élément obligatoire pour qu'il se réalise effectivement. « Il est toujours nécessaire que certaines *circonstances* dans lesquelles les mots sont prononcés soient d'une certaine façon (ou de plusieurs façons) *appropriées*, et qu'il est même d'habitude nécessaire que celui même qui parle, ou d'autres personnes, exécutent *aussi* certaines *autres* actions "physiques" ou "mentales" » (*id.*), ce qu'on exige en effet lors d'un mariage, d'un baptême ou d'un pari.

De sorte que la question n'est plus celle du vrai/faux mais celle de savoir si l'acte s'est déroulé dans des *circonstances appropriées* car, en plus de la formulation requise, c'est-à-dire le performatif, il faut que les choses se présentent et se déroulent d'une certaine façon « pour que l'on considère que l'acte a été conduit avec bonheur » (*id.*, p. 48) et, en cas d'échec, l'énonciation serait non pas fausse, en vérité, mais *malheureuse*. Austin va donc repérer les conditions indispensables au fonctionnement « heureux » d'un performatif que nous résumons comme suit :

- Il doit exister une procédure, dotée par convention d'un certain effet et comprenant l'énoncé de certains mots, par certaines personnes, dans certaines circonstances ;
- La procédure doit être exécutée par tous les participants correctement et intégralement ;
- Cette procédure suppose, le plus souvent, certaines pensées ou sentiments de la part des participants qui impliquent parfois un certain comportement et, il importe que les personnes aient, en fait, ces pensées et sentiments et qu'elles

¹ AUSTIN, J. L., *Quand dire, c'est faire*, 1^{ère} Conférence, 1962, Oxford University Press, trad. G. Lane, Paris, Seuil, 1970, p. 41-42.

aient l'intention d'adopter le comportement adéquat et de le suivre ensuite (*ibid.*, p. 49).

Et Austin d'en conclure, qu'une énonciation sera *malheureuse* et l'acte de même si l'on « pêche » contre une ou plusieurs de ces six règles, soit parce qu'une *convention* n'a pas été respectée, une *intention* méprisée, une instance *officielle* absente ou tous autres « malheurs » qu'il appelle des *Echecs* [*Infelicities*] et qui viendraient entraver le « bon fonctionnement » des performatifs.

Une génération plus tard, le philosophe américain John Rogers Searle va s'intéresser particulièrement à la philosophie du langage et à la philosophie de l'esprit pour tenter une classification des actes de langage en distinguant : les assertifs (s'informer) – les directifs (demander) – les “promissifs” (promettre) – les expressifs (remercier) – les déclarations (exemple : “Déclarer la guerre”) dans le prolongement des travaux d'Austin.

Dans sa huitième conférence, constatant qu'il n'était pas toujours facile de distinguer entre une énonciation performative et constative, J. Austin va appeler l'acte de « dire quelque chose » comme un acte *locutoire* – qui renvoie à des sons relevant eux-mêmes d'un vocabulaire et d'une grammaire appelant un « sens » et une « référence », c'est-à-dire doués d'une « signification » – afin de le distinguer d'autres actes. Car, « l'acte sera très différent suivant la manière et le *sens* dans lesquels, à chaque occasion, nous l'“utilisons”. La différence est considérable entre le conseil, la simple suggestion et l'ordre effectif ; entre la promesse au sens strict et l'intention vague » (*ibid.*, p. 112-113). Il s'agit en conséquence de distinguer l'acte effectué *en* disant quelque chose par opposition à l'acte *de* dire quelque chose, donc d'une différence de fonction linguistique ou de « valeur illocutoire ».

Austin remarque alors que produire un acte locutoire (dire) et par là faire quelque chose *en* le produisant pour rendre manifeste *comment* il faut l'entendre (ordre ou suggestion) : acte illocutoire, c'est encore faire une troisième chose, c'est-à-dire produire des *effets* sur l'auditeur ou comme influencer sur ses pensées, ses sentiments et ses actions ou bien parler dans le dessein, l'intention ou l'idée d'obtenir certains résultats. « Nous appellerons un tel acte un acte *perlocutoire*, ou une *perlocution* » (*ibid.*, p. 114) quoique nos actes puissent être intentionnels ou non intentionnels, que les effets escomptés puissent ne pas se produire et que d'autres arrivent, qu'on les ait voulus ou non.

II.8.6 L'enfermement performatif

Sans conteste, l'homme ordinaire que nous sommes agit-il en disant : « Oui ! » le jour de son mariage ; « D'accord ! » quand il parie que son équipe va gagner ; ou en stipulant « Je donne » ma collection de timbres à Julien et « Je lègue » ma montre à Estelle dans mon testament – mais on s'aperçoit, surtout, qu'il se plie aux us et coutumes de la société où il vit plus qu'il n'agit en toute indépendance d'esprit car, il est bien certain que de tels engagements n'auront ni cours ni force de loi dans une autre culture.

On pourrait nous rétorquer que c'est justement la spécificité du *langage ordinaire* et de son *usage*, certes, mais ceci ne lève pas l'ambiguïté qu'entretient l'expression *acte de langage* qui laisse entendre *a priori* une liberté d'action *et* supposer que, parce que nous sommes *maître et possesseur* de nos actes de parole, il suffirait d'ouvrir la bouche pour agir sur le monde. Ce qui serait, en quelque sorte, l'effet magique ou consécutif de la parole qui donne accès aux trésors insoupçonnés de la langue, comme : « Sésame, ouvre-toi ! » révèle les richesses cachées de la caverne à Ali Baba.

Plus sérieusement, considérons que produire quelque chose en le disant est un performatif si les conditions d'effectuation de l'acte sont *appropriées* : respect des conventions et des procédures, adéquation des pensées, sentiments et comportements en la circonstance, l'ensemble formant *six règles* indispensables au succès de l'énonciation sous peine d'*Echec* ou de *malheur*. Autrement dit, dans des conditions inappropriées les performatifs énoncés ne sont pas faux mais malheureux puisque l'acte visé ne s'est pas accompli. On peut néanmoins s'étonner du registre austinien : « Si nous péchons contre une (ou plusieurs) de ces six règles, notre énonciation performative sera malheureuse » (*op. cit.*, p. 49). Car, si le langage ordinaire démontre sa force propre (acte) dans la limite du respect de certaines règles sous peine d'impuissance ou d'invalidité, il n'empêche que le registre d'Austin traduit cette performance dans un vocabulaire qui lui donne une tout autre résonance : pécher – règles – malheur. Serait-ce une pragmatique du langage teintée de religieux ? un Ordre divin immanent au langage avec des Tables de la Loi prescrivant ses Commandements (que le Christ adoucit en pardonnant aux pécheurs). Le trait est sans doute exagéré, mais Austin autorise ce débordement alors même que son extrême attention au langage ordinaire l'éloigne de toute métaphysique. Cependant, la théorie des actes de parole replace le langage dans un cadre social et institutionnel. En soulignant l'usage

possible des mots, elle le range au même titre que celui des rites religieux, des incantations, formules, coutumes et pratiques qui obéissent à des règles fixées par une communauté.

Si « dire quelque chose » réalise un acte *locutoire*, la manière dont il faut l'entendre en fait un acte *illocutoire* et un acte *perlocutoire* pour l'effet qu'il produit, remarquons qu'avec cet enchaînement, Austin suggère *nécessairement* un rapport de force – au sens propre de *performatif* soit de victoire ou de succès – par la parole. *Quand dire c'est faire* où celui qui dit *sait faire* « bon usage » de sa parole, il partira subséquemment depuis l'autre bout de la chaîne, à savoir : Quel résultat je souhaite obtenir en prenant la parole ? Donc, de quelle manière dois-je m'y prendre pour qu'on entende ce que je veux dire afin d'obtenir ce que je souhaite ? C'est ce qu'on appelle ordinairement une *stratégie* (celle de la conquête ou de la guerre, ou encore rhétorico-politique, cf. II.8.3.2, voire *marketing* version *soft* de la guerre en temps de paix sous régime capitaliste) et qu'on ne distingue pas clairement, pour notre part, du calcul béhavioriste, c'est-à-dire : Quel est le stimulus S qui provoquera la réaction R ? (cf. II.5.4).

II.8.7 De l'oubli pragmatique

Au lieu de voir dans l'analyse du langage ordinaire et sa rapide expansion multidirectionnelle une promesse de reconnaissance et de légitimation, certains y décelèrent, tout au contraire, l'émergence d'une nouvelle forme d'assujettissement des êtres doués de langage – moins visible donc plus *efficace* – plutôt qu'une libération de la parole et la pensée. Sans passer par la démonstration extrêmement élaborée de Jacques Poulain, nous en retiendrons toutefois quelques traits.

En réduisant la communication à ses effets purement dynamiques et efficaces, la pragmatique applique aux relations humaines les mêmes règles d'expérimentation qui garantissent les succès évidents du progrès, du développement et de l'innovation dans les sociétés industrielles. Ainsi, de même que les scientifiques doivent s'abstenir d'un jugement de vérité vrai/faux pour avancer leurs hypothèses, les partenaires d'un échange ordinaire doivent « oublier » leurs capacités de jugement et d'objectivité sur leurs expériences, connaissances, actions et sentiments, pour ne retenir que ceux validés par l'expérimentation de soi et d'autrui dans la communication, ce que J. Poulain appelle « l'expérimentation totale de l'âge pragmatique ».

En isolant le descriptif et le cognitif des énonciations d'avec leurs autres usages – régulation de l'action, ritualisation de la vie sociale, expression des opinions –, on a désolidarisé la syntaxe et la sémantique logiques et promu la pragmatique comme *la science* des usages et effets des signes. Ce faisant, la syntaxe et la sémantique, organisées par la logique de l'énonciation qui montre la vérité des propositions et comment les énoncés sont validés dans leur rapport au réel (c'est l'exemple d'Arnauld et Lancelot : *la terre est ronde*, cf. II.8.3.1) sont remplacées par :

« ...la pragmatique [qui] semble décrire ce qui échappe nécessairement à un calcul de vérité. Elle rend compte de la façon dont les interlocuteurs se font agir les uns les autres et dont ils s'affectent mutuellement de désirs et de croyances, abstraction faite de la valeur de vérité de leurs énonciations. Elle se distingue ainsi de la logique mathématique comme la rhétorique se distinguait de la logique apophantique [vrai/faux] du jugement et de l'argumentation. Analysant les figures et les effets du discours, la rhétorique faisait abstraction de la vérité ; elle abordait la prière, le commandement et la plaidoirie comme des actes de langage qui ne sont ni vrais, ni faux, mais qui réussissent ou qui échouent¹ ».

De sorte qu'une langue va se résumer aux fonctions qu'elle remplit et aux effets qu'elle produit : à un *langage* comme il en existe d'autres, celui des abeilles et des dauphins, des pilotes de ligne (exemple du *CECR*, 4.1.3), des informaticiens ou des marins. Jacques Poulain ramènera à quatre les usages pragmatiques du langage : 1° l'usage informationnel : on dira « il pleut » et la situation imposera le bon geste « parapluie » ; 2° l'usage appréciatif : on jugera Mozart « sublime » et Stravinsky « primitif » pour faire aimer/détester l'un ou l'autre ; 3° l'usage incitatif : « Achetez... », « Protégez en/avec... », « Suivez les recommandations/procédures... » pour obtenir le résultat escompté ; 4° l'usage systématique des signes qui « tend à assurer la rectitude et la cohérence des pensées, des sentiments et des conduites.

La présentation discursive de la planification d'une entreprise ou d'un Etat doit la faire adopter comme la façon la plus systématique et cohérente d'assurer leur développement, d'y produire le meilleur des mondes possibles » (*id.*) que nous appellerions quant à nous *l'usage démonstratif* (au sens latin de *demonstrare* « montrer, démontrer ») comme dans l'exemple :

« Nombreux sont les partenaires impliqués dans l'organisation de l'apprentissage des langues : enseignants, apprenants, administrateurs... etc. S'ils

¹ POULAIN, J., *L'âge pragmatique ou l'expérimentation totale*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 7-8.

s'accordent sur des objectifs, ils peuvent alors œuvrer dans le même sens pour aider les apprenants à atteindre ces objectifs. Ils peuvent aussi préciser et expliciter leurs propres objectifs et méthodes pour faciliter la tâche de leurs partenaires. C'est dans ce but, qu'a été élaboré le *Cadre européen commun de référence*. Pour remplir convenablement sa fonction, il lui faut répondre à certains critères de transparence et de cohérence et être aussi exhaustif que possible [...], pour simplifier, vous devez trouver dans le Cadre tout ce dont vous avez besoin pour décrire vos objectifs, vos méthodes et vos résultats¹ ».

Qui résume assez bien les quatre usages pragmatiques du langage de Poulain :

- *Informationnel* : si l'objectif de tous les acteurs en langue étrangère est celui-là même du *Cadre* : adoptons le *Cadre* ;
- *Appréciatif* : le *Cadre* est le bon choix parce que toutes les instances convoquées à son élaboration l'ont dit (cf. II.6.1) et qu'en l'adoptant on participe à une œuvre éducative et constructive ;
- *Incitatif* : vos buts et les nôtres étant identiques, c'est en suivant nos conseils et procédures que vous les atteindrez ;
- *Systématique* (ou démonstratif) : le *Cadre* envisage tous les cas de figure et les contextes pour formuler de manière simple, transparente, cohérente et exhaustive les meilleures solutions qui ont été expérimentées et validées sachant que vous êtes libres d'y adhérer ou non, cependant « les actions [retenues] sont adaptées à la réalité de façon à ne pouvoir être qu'efficaces » (*CECR*, p. 9).

Usage du langage que nous suspicions, à notre manière (cf. II.6 : « De la résistance béhavioriste ») et confirmé par J. Poulain dans la suite de son analyse. Pour lui, l'identification des interlocuteurs à ce qu'ils disent est purement psychologique et, de fait, absolument identique à ce qu'ils pensent ou ne pensent pas. Ils parviennent de la sorte (ou pas) à mener leurs partenaires là où ils désirent qu'ils aillent pour que ces derniers adhèrent finalement (ou non) à leurs paroles, c'est-à-dire « Décrire de façon béhavioriste en termes de stimuli, de réponses ou de réactions, d'actions consommatoires, cette identification des partenaires à leurs paroles se trouve réduite à une transmission d'affects » (*ibid.*, p. 9).

Nous ajouterons qu'on y distille, comme avec *le malheur des pécheurs* chez Austin, une dose certaine de « bonne conscience » mue par l'idée d'entraide et de partage qui

¹ « Avertissement » in *CECR*, p. 5.

certifie d'œuvrer pour le bien : l'éducation et l'avenir, valeurs refuges garanties par l'opinion du plus grand nombre.

II.8.8 La dénégation pragmatique

Poursuivant son analyse, Jacques Poulain tente de mettre à jour les motifs du consensus des interlocuteurs et pense que leur soumission à leurs accords illocutoires n'a d'autre objectif que « celui de dénier à chacun son aptitude à juger de l'objectivité de ses propres croyances, de ses propres désirs et de ses intentions réelles d'agir¹ ».

Or, contrairement aux bénéfices escomptés, plus l'on se soumet au consensus et aux accords illocutoires moins la vie individuelle et sociale peut s'entendre et s'ordonner. La communication risque alors de n'être plus qu'un *pur show illocutoire*, « prisonnière d'une carapace autistique » (*ibid.*) où s'exaspère le hiatus entre vie théorique et vie pratique à mesure que s'y neutralise le pouvoir de juger théorique et pratique des individus.

Depuis la mort de Dieu, la conscience pragmatique rejette l'identification de l'homme à une raison abstraite mais, du même coup, refoule la façon dont langage et pensée objectivent en soi les expériences du monde et de soi-même comme transcendant la parole et la pensée (Kant) et, comme contraignant au jugement d'objectivité des expériences et de vérité des paroles et pensées. Par la seule expérimentation, de soi comme d'autrui, l'homme tente de maîtriser l'expérience communicationnelle dont la validation sera attestée par le consensus et annihile sa propre faculté de jugement « faisant ainsi taire ce qui parle en toute parole qu'il adresse à autrui, comme en celle qu'il s'adresse à lui-même, il se retrouve, à l'instar de l'enfant autistique, devant un mur de faits indifférenciés, tous aussi objectifs les uns que les autres » (*ibid.*, p. 34). Ce *syndrome* de l'homme pragmatique, dira Poulain, se caractérise par son « refus de laisser parler ce qui cherche à s'exprimer en toute pensée et en toute parole : son jugement de vérité » (*ibid.*, p. 35), tout en tirant *avantage* de cette position.

Poussant l'équivalence pragmatique – autistique dans leur même refus de parole – jugement, Poulain suggère l'hypothèse de leur jouissance commune dans une « toute-

¹ POULAIN, J., *Les possédés du vrai*, Paris, Ed. du Cerf, 1998, p. 32-33.

puissance négative à l'égard du réel » (*ibid.*) qui, en réalité, se contenterait d'inverser la croyance animiste de l'origine du langage par l'homme archaïque ou par l'enfant. Car l'un comme l'autre, ne perçoivent le monde qu'en le faisant parler (c'est l'exemple du *fort/da* de l'enfant chez Freud, cf. II.7.16) et ils s'y font vivre comme une prosopopée originaire (hypothèse de W. von Humboldt¹). Cette structure autistique pragmatique est d'autant plus difficile à démontrer qu'on rencontre bien davantage aujourd'hui une parole désinhibée ou « décomplexée » qui pense que la régulation de la vie humaine s'obtient par le consensus et non par le jugement personnel étouffé dans la censure d'une conscience trop individuelle. Pourtant, en neutralisant la puissance de jugement, on convie à la jouissance de sa dénégation comme ce qui empêcherait un malheur d'arriver – à l'instar de l'enfant autistique qui enfouit sa parole au plus profond ou au plus loin de lui. Le grand bénéfice rapporté de ce calcul est que « tant qu'on ne dit rien, qu'on ne prône que la loi du consensus, on échappe à la sanction, à la condamnation de la fausseté des vérités qu'on exprime et puisqu'on ne dit rien, on a toujours raison » (*ibid.*, p. 36).

Dans les sociétés prémodernes, la vertu régulatrice du consensus était contraignante *a priori* à cause de son identification avec le Tiers sacré. Elle conservait toujours sa force de conviction et d'allégeance dans les sociétés modernes par la voix de la conscience morale telle que la faisaient encore entendre Rousseau et Kant :

« Conscience ! conscience ! instinct divin, immortelle et céleste voix ; guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre ; juge infaillible du bien et du mal qui rends l'homme semblable à Dieu, c'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions ; sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes, que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe² ».

Exhortation reprise par Kant :

« *Devoir* ! nom sublime et grand, toi qui ne refermes rien en toi d'agréable, rien qui implique insinuation, mais qui réclames la soumission, qui cependant ne menaces de rien de ce qui éveille dans l'âme une aversion naturelle et épouvante, pour mettre en mouvement la volonté, mais poses simplement une loi qui trouve d'elle-même accès dans l'âme et qui cependant gagne elle-même malgré nous la

¹ Renvoi de POULAIN à W. von HUMBOLDT in *Introduction à l'œuvre Kawi*, Paris, Seuil, 1974, p. 609, dans la Note p. 35.

² *Emile*, Livre IV, p. 378.

vénération (sinon toujours l'obéissance), devant laquelle se taisent tous les penchants [...] quelle origine est digne de toi ?¹ ».

Tandis que le consensus d'aujourd'hui, se retrouve le plus souvent dans des engouements réflexes, passagers et contingents, il coagule facilement des croyances collectives capables de se muer en entêtement forcené ou bien se réduit à des intentions d'agir et des désirs de valeur équivalente, « mais cette valeur ne consiste plus à motiver chacun à adhérer à la reconnaissance des valeurs morales collectives [...] elle n'a plus comme valeur d'incitation à la justice qu'une valeur zéro² ».

On remarquera toutefois que le germe de la dénégation infecte la communication à l'instant même où s'installe l'expérimentation pragmatique entre énonciateurs et allocutaires. Sous couvert d'une meilleure adaptation des usages de la parole au contexte, les énonciateurs justifient de leurs actes performatifs en faisant admettre à leurs partenaires que leurs jugements sont non seulement valides mais communs, même si la réalité les confronte à l'évidence d'une impasse « dès lors qu'ils n'ont pas désiré se dire les uns aux autres la même chose au même moment³ » – ce que Jean-François Lyotard diagnostiqua dans *Le Différend* comme une métamorphose de la vie sociale et psychique en luttes constantes avec soi-même comme avec autrui.

Corroborant notre sentiment (cf. II.8.5 : *De quelle manière dois-je m'y prendre pour qu'on entende ce que je veux dire afin d'obtenir ce que je souhaite ?*), Poulain avance qu'à bien y regarder, les énonciateurs sont les seuls détenteurs de l'usage des performatifs parce qu'« ils dominant la guerre du jugement illocutoire provoquée par leur usage expérimental des conventions » (*ibid.*) et refoulent leurs interlocuteurs dans leur fonction d'allocutaires. Même si ces derniers tentent de faire reconnaître leurs propres croyances et désirs comme porteurs d'une objectivité performative tout aussi valable, ils feront le dur constat, *dura lex sed lex* (cf. II.8.1, Sarraute), de ne pouvoir ni communiquer ni être entendus puisque les dominants ne jouent le rôle d'instances universelles qu'à leurs propres yeux.

De sorte que, les revendications allocutaires sont inmanquablement perçues comme des manifestations compulsives de ceux qui ne peuvent s'empêcher de les exprimer : « antiperformatifs et antipragmatiques, leur énonciation apparaît

¹ KANT, E., *Critique de la raison pratique*, op. cit., p. 91.

² *Les possédés du vrai*, op. cit., p. 124.

³ *Ibid.* p. 25.

inéluçtablement d'ordre pathologique » (Poulain, *ibid.*, p. 26), de purs réflexes d'adhérence irrationnelle et subjective tant aux contenus de sens qu'aux objets qu'ils désignent.

Pourtant, on ne pourra pas confondre, nous semble-t-il, l'analyse de Poulain avec la « domination symbolique » de Pierre Bourdieu puisqu'ici tout un chacun peut produire des actes de langage et s'emparer des habiletés performatives qui vont avec – en user ou en mésuser – et que l'outil langue dont il s'agit est réductible à une fonction et ses effets, par-delà la position sociale de ceux qui s'en servent. Il s'agit bien davantage d'une mutation de la perception et de la fonction du langage plutôt que de la mainmise d'une classe dominante – qui somme toute a toujours existé – et annoncerait un autre destin des êtres parlants assujettis aux mieux-disants, dans le sens du visiblement plus efficaces.

Comme le dit Lyotard, ce qui est menacé de disparition c'est la capacité de parler *et* de se taire. Si le langage est autre chose que la communication d'une information et les échanges autre chose que des transactions, il faudrait « faire droit au différend, c'est-à-dire instituer de nouveaux destinataires, de nouveaux destinateurs, de nouvelles significations, de nouveaux référents pour que le tort trouve à s'exprimer et que le plaignant cesse d'être une victime¹ ». *Le Différend* chez Lyotard est quelque chose d'instable qui doit pouvoir être mis en phrases sans être assuré d'y parvenir totalement, troué de silences mais avec un à venir, dirions-nous : « ce que l'on nomme ordinairement le sentiment signale cet état » (*ibid.*) indique Lyotard. Mais il faut beaucoup de temps pour trouver les nouvelles règles de formation et d'enchaînement des phrases capables de l'exprimer ajoute-t-il si l'on ne veut pas que le différend soit étouffé. « Et si l'enjeu de la pensée (?) était le différend plutôt que le consensus ? » (*ibid.*, p. 127) s'interroge-t-il, nous renvoyant la question en passant.

II.8.9 La perspective actionnelle expliquée par C. Puren

Continuant notre exploration du langage comme action, nous suivrons ici principalement la réflexion de Christian Puren dans son article « De l'approche communicative à la perspective actionnelle² » qui remarquait pour commencer que J. L. M.

¹ LYOTARD, J.-F., *Le Différend*, *op.cit.*, p. 29.

² PUREN, C., « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » in *Le français dans le monde*, n° 347, sept-oct. 2006, p. 37-40, en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>

Trim – concepteur historique des *Niveaux seuil* et initiateur de l'Approche communicative, dite AC, en Europe dans les années 1970 – considérait dans son *Guide d'utilisation* du *CECR* (1977) la nouvelle orientation didactique du *Cadre* comme le simple prolongement de l'AC précédente. Or Puren les place, bien au contraire, à une grande distance l'une de l'autre et va s'employer tout son article durant à nous en faire la démonstration. Car, loin de continuer l'amorce d'un mouvement qu'on percevait déjà dans l'Approche communicative, la Perspective actionnelle, dite PA, romprait avec cette filiation naturelle pour s'engager dans une voie beaucoup plus radicale où « l'agir » aurait force de loi et valeur de concept.

Partant de la définition de l'approche didactique retenue par le *Cadre* que nous avons déjà commenté (cf. II.3.4) :

« La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) ... Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (*CECR*, 2.1).

Puren souligne que l'AC n'envisageait la langue que comme un exercice de simulation en classe du type « faire comme si » où le faire consistait essentiellement en un échange dialogué et l'objectif à « agir sur l'autre » uniquement par la parole. Or, la visée et la portée de la PA sont beaucoup plus volontaristes et relèveraient bien davantage du domaine de la conquête comme l'entendait déjà Louis Porcher en 1975 :

« Si l'on poursuit un objectif X on doit être en mesure de le définir *opératoirement*, donc de le décrire, donc de le repérer avec certitude parmi d'autres. Connaître l'objectif visé, c'est être en mesure de définir ce qui signifie l'avoir atteint [...] l'éducation n'est pas la balistique¹ ».

Dépassant l'illusion d'un *apprentissage* dans des murs (de l'école) la langue doit gagner le terrain de l'*usage* hors des murs en situation réelle, c'est pourquoi l'élève passe du statut d'*apprenant* à celui d'*usager*. Sur ce principe, la *tâche* va elle aussi s'émanciper de l'espace confiné du langage pour conquérir d'autres territoires *pas seulement*

¹ PORCHER, L., « Questions sur les objectifs », 1975, (nous soulignons), repris par RICHTERICH, R., dans *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985, p. 38.

langagiers. De même, l'« agir sur l'autre » comme prise de contact et fer de lance de l'AC : (se) présenter, demander, informer, etc. « c'est-à-dire réaliser des actes de paroles comme il est décrit dans la grammaire fonctionnelle¹ » doit être remplacé par l'« agir avec l'autre » à laquelle invite la PA. Ainsi, une soirée entre amis, qui offrait jusqu'à présent l'occasion de *se présenter*, doit être considérée dorénavant non plus comme un simple *acte de parole* mais comme un *moyen* au service d'une *fin* : *faire connaissance*, avec pour objectif principal de s'insérer dans le tissu social.

Puren pense donc que l'*évolution majeure* de la didactique des langues/cultures doit passer par « une remise en cause de l'idéologie communicative qui avait en son temps permis l'avènement de l'AC » (*id.*) à l'époque de « la révolution de l'information et de la communication » mais qu'un futur prometteur où *le noyau dur est l'action* doit s'affirmer avec l'avènement de la PA. Il souligne, de plus, que cette *nouvelle idéologie* est déjà à l'œuvre depuis vingt ans dans « le management d'entreprise et l'administration publique » grâce à la mise en place de l'« orientation projet » donc, qu'en un mot, il serait temps que la didactique s'y mette et fasse ce saut qualitatif.

Remarquons alors que les nouvelles pratiques d'organisation du travail basées sur l'efficacité, la rentabilité et la rationalisation des tâches selon les critères de gestion managériale telles qu'elles se sont, en effet, implantées dans les grandes entreprises publiques françaises (France Télécom, SNCF, La Poste, Renault, etc.), les administrations et les services publics : l'hôpital, l'école et l'université, les prisons et la justice, ont apporté jusqu'à maintenant plus la preuve de leurs effets anxiogènes et mortifères sur leur personnel et délétères pour le public que celle d'une amélioration de la « qualité de vie » et du « vivre ensemble » pour tous. Et cela, sans compter ce qu'on ignore des conséquences d'un si bon régime appliqué depuis bien plus longtemps dans d'autres secteurs : le primaire et l'entreprise privée par exemple.

En 2003, l'inspection médicale de Basse-Normandie mena une enquête (la seule) qui révélait qu'entre 300 et 400 salariés se suicidaient chaque année en France sur leur lieu de travail, estimation aujourd'hui dépassée. Christophe Dejours de son côté, précise que le phénomène est récent et cliniquement nouveau dans une interview accordée au *CNRS le journal* en 2005. Jusqu'à présent, cela concernait plutôt le secteur agricole et se faisait dans un espace privé où il était « difficile de démontrer que le rapport au travail pouvait être en

¹ PUREN, C., *op. cit.*, p. 37.

cause¹ ». Cependant, en dépit de l'aggravation du problème, le recueil d'informations reste médiocre et les médecins se heurtent à une conspiration du silence à tous les niveaux : on préfère occulter ce qui s'est passé. Le danger de ce « déni » n'est pas sans conséquence, car si l'entreprise ne s'émeut plus d'une mort sur son site, il n'est pas rare qu'un autre suicide se produise. Pourtant, « si le travail est bien en cause, il faudra que le management évolue » en conclut C. Dejours. Aussi pondérera-t-on l'enthousiasme immodéré d'un Christian Puren pour cette *nouvelle idéologie*. Car, qu'*impulse*-t-elle en effet sous l'allure séduisante d'une *orientation projet* : une pulsion d'accomplissement (Maslow) ou bien une pulsion d'autodestruction (Freud) ? toutes deux possiblement incluses sous le sigle PA de la perspective actionnelle.

On remarquera, par ailleurs, que pour soutenir sa thèse, Puren démontre que l'erreur de J. L. M. Trim est de croire que la PA est une simple continuation de l'AC. Or, remarque-t-il, la position du *Cadre* est plus offensive et *décroche* par rapport à l'approche communicative sur la question de la *tâche*. N'y aurait-il pas alors « des décrochages plus ou moins implicites plus ou moins inconscients ? » (*ibid.*) s'interroge Puren qui va s'atteler à nous les montrer. Comme quoi, même un inconditionnel de la tâche réelle, objective et visible est capable de remarquer l'efficacité de ce qui l'est moins : l'implicite et l'inconscient (!) et invite à « la compréhension de l'Autre » (?). Ce qui atteste que la *tâche* inclut la tâche aveugle en passant par un détour inattendu.

II.8.9.1 Le déni de l'approche communicative

Souhaitant éviter de fonder son argumentation sur des exemples trouvés dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, Puren les choisit volontairement dans le champ de l'action sociale définie comme « action collective à finalité collective ». C'est ainsi qu'il retient indifféremment : une équipe d'entreprise, un club sportif, une ONG, une famille, un groupe d'élèves, etc. Conçue de cette façon, la perspective actionnelle « redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire l'authenticité que l'approche communicative lui a *déniée* pendant trois décennies² ». Parce que :

¹ DEJOURS, C., « Suicide dans l'entreprise : l'ultime témoignage », in *CNRS le journal*, n° 184 mai 2005, en ligne : <http://www2.cnrs.fr/presse/journal/2198.htm>

² PUREN, C., *op. cit.*, (nous soulignons), p. 38.

- *La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner.* Car comme on le constate dans la vie professionnelle et dans la vie privée l'enjeu n'est plus de communiquer mais « désormais de maîtriser l'information de manière à la rendre la plus efficace possible pour l'action commune [...] trop d'information tue l'action » ;
- *C'est l'action sociale qui détermine la communication.* Modéliser les informations en fonction de leurs contenus n'est pas suffisant, il faut maintenant les concevoir en fonction de leurs utilisations et de leurs utilisateurs. De même, l'économie et la gestion doivent servir « la dimension humaine et sociale du savoir » ;
- *C'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre.* Il faut s'attaquer à « la représentation de l'Autre » sur le terrain par un travail laborieux non seulement communicatif mais surtout coopératif et même compétitif (*ibid.*).

La nouvelle configuration didactique entraperçue par le *CECR* insiste, certes, sur *l'agir* et souligne la différence entre *usage* et *apprentissage* mais ne propose pas « comme il aurait été nécessaire, un concept pour *l'agir d'usage* et un autre pour *l'agir d'apprentissage* » (*ibid.*). Puren va donc s'en charger et suggère de réserver « action » pour l'agir d'usage ou social et « tâche » pour l'agir d'apprentissage ou scolaire qu'il complète en définissant la première par : « unité de sens au sein de l'agir d'usage » et la seconde : « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », ce qui lui permet de mieux définir la perspective actionnelle comme « relation entre action de référence et tâche de référence ».

On voit par là que l'heureuse intervention de C. Puren nous évitera à l'avenir de confondre entre *tâche* et *apprentissage* et qu'elle a, de surcroît, le grand mérite de donner à la PA les concepts qui lui manquaient (ou insuffisamment explicités/exploités) pour se hausser au niveau d'une véritable science de l'apprentissage par l'action.

Pour autant, l'AC serait-elle coupable d'un déni de trente ans pour n'avoir pas su passer à l'action assez vite ? N'a-t-elle pas insufflé le vent de l'*acte de communication* repris et supplanté par le *Cadre* qui passera de cet acte insuffisant à la *tâche langagière* ? Tout n'est-il pas dit dans le *Cadre* : « Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (*CECR*, 2.1, cité plus haut). Dans ces

conditions, il suffit à Puren de souffler un peu plus fort dans la même direction pour trouver sans grand effort d'imagination conceptuelle ce qui est déjà là, clairement défini et orienté par le *Cadre*. En fait de *déni* de l'AC, ne serait-ce pas plutôt celui de Puren qu'il aura trouvé tout fait (au sens du *ready-made* où l'œuvre d'art après Marcel Duchamp consiste en sa seule désignation) et habille d'une autre façon sans rien changer au fond ; un prêt-à-porter qui date des années soixante-dix qu'il tente de faire passer pour de la haute couture.

II.8.9.2 Et le *bel avenir* de l'Europe

« On a toujours privilégié en classe un type d'action qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves » (Puren, *ibid.*, p. 39). Comme on l'a vu, l'AC proposait aux élèves de communiquer en classe *comme si* ils étaient en société, puis la méthodologie des années 1920-1960 leur fit commenter des *documents authentiques* afin de maintenir ultérieurement un contact avec la langue/culture étrangère. Or, cette pratique « apparaît maintenant comme une activité artificielle parce que l'objectif social de référence a évolué » (*ibid.*) selon les principes de la *loi d'homologie* – l'évolution d'une société implique celui des méthodologies – et parce que c'est une loi, elle s'impose et se vérifie toujours. « On va donc devoir désormais, pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier des actions sociales en classe » (sic).

Les certitudes de Puren s'appuient sur des convictions toutes personnelles relayées par la force de l'évidence qui permet d'obtenir l'assentiment du consensus sans autre forme de procès. N'a-t-il pas démontré que le « faire comme si » en classe avec l'AC n'était qu'un leurre insuffisant et inadapté à la réalité sociale qui, elle, exige un « faire et agir avec ». Mais si « l'agir sur » était imparfait, rien ne garanti que « l'agir avec » sera plus efficace. N'a-t-on jamais prouvé qu'à augmenter les doses on guérissait le mal ? Et, à se laisser glisser sur la pente de la tautologie, on finira par démontrer que “tout compte fait”, en plus d'être coûteuse, l'école ne sert à rien, qu'on apprendrait plus vite et mieux sur le terrain et, achevons la logique de Puren : fermons donc les classes.

Avec un peu d'imagination, on pourrait même y trouver un retour aux positions radicales de Rousseau (et à ses concepts proprement révolutionnaires pour son temps) ce

qui serait, outre une lecture rousseauiste à courte vue, une méconnaissance de l'ambition et de la portée du projet éducatif d'*Emile*, ce que Kant ne manqua pas d'y voir.

Mais ici, ne serait-ce pas l'occasion salutaire d'envisager une autre médecine en s'arrêtant sur les désastres de la nouvelle idéologie de l'orientation projet dans "la vraie vie". Accepter ce démenti de la réalité exigerait certainement beaucoup de force, c'est-à-dire de l'humilité, ce qui n'est rien moins qu'acquis par tous ceux qui pensent la solution au problème que pose l'enseignement-apprentissage comme une meilleure adaptation souhaitable et nécessaire à la réalité sociale.

II.8.10 De l'ajustement

Vouloir ajuster "au près serré" la formation et l'apprentissage avec les besoins immédiats d'une société, c'est penser qu'on peut les régler, au sens de les résoudre et les normaliser, sur le principe qui organise une économie de marché : *la loi de l'offre et la demande* et, en conséquence, considérer que *tous* les échanges se font sur le mode de la transaction marchande. Souhaiter appliquer cette loi à l'enseignement parce que c'est une loi, peut néanmoins s'avérer un piètre calcul car le retour sur investissement éducatif demande un certain temps, souvent près de vingt ans (une génération) et qu'à ce terme, les actions, les priorités et les aspirations d'une société n'auront pas manqué de changer.

L'Europe de 2000 avait-elle prévu la dérégulation financière de 2008 et ses conséquences sur l'économie européenne et internationale, le marché du travail, la mobilité des populations et, nécessairement, l'avenir de la génération qui vient ?

Observons même que la simple introduction de l'ordinateur à l'école est en tous points conforme à l'évolution des besoins d'efficacité et de rapidité du traitement de l'information dans nos sociétés, en réponse aux nouveaux besoins de communication et aux demandes d'accès aux ressources en ligne et, comme accessoire essentiel pour faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010 » (Conseil européen, Lisbonne mars 2000) et pour peser au plan international. Cependant que dans le même temps, l'arrivée de l'ordinateur dans les établissements scolaires s'est rapidement révélée impossible à gérer par les instituteurs et professeurs des écoles pour cause de sous équipement, manque d'entretien du matériel et

absence de formation des maîtres, conjoints à la vitesse d'évolution des outils informatiques impossible à suivre.

De sorte que, aujourd'hui, on invite poliment élèves et parents à s'équiper eux-mêmes sans s'inquiéter de savoir qui y parviendra et comment. Et pour chagriner les tenants du tout digital, pendant le temps cédé à la maîtrise des logiciels (avec correcteur intégré), on n'a plus trouvé celui – trop lent, trop long et trop savant – de réfléchir à la formation lexicale, morphologique, syntaxique, sémantique ou grammaticale qui organisent toute langue – la nôtre comme celle des autres – ni celui de comprendre pourquoi et en quoi elles diffèrent dans un monde qu'elles ne représentent pas de la même façon et dont elles ne pensent ni ne disent la même chose (Saussure). Que, si les hommes habitent un seul monde, il n'est pas transposable au même monde pour tout le monde et, qu'une langue n'est pas réductible au bit (*binary digit*) : 1-0 - oui/non - vrai/faux, d'un programme informatique. Et tandis que les enseignants se lamentent, l'illettrisme scandalise et les parents désespèrent, les multinationales de l'informatique s'annexent le vaste champ maternel-universitaire de l'éducation et de la formation professionnelle qu'on leur concède les yeux fermés, selon la *loi* qu'à une demande répond une offre qui “marche” (?) pour l'économie comme en toute chose et, parce qu'on en a besoin.

II.8.11 De l'équipement

Nantie d'un patrimoine culturel incontestable l'Europe pense, avec raison, qu'il faut à la fois sauvegarder et développer cette « ressource précieuse », en passant principalement par l'éducation, pour qu'elle ne devienne pas « un obstacle à la communication mais une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ¹ ».

Il apparaît alors qu'une plus grande maîtrise des langues vivantes faciliterait la communication et, partant, encouragerait la mobilité, l'entente et la coopération entre tous. De ce fait, si les Etats membres s'engagent dans une politique nationale et conséquente de l'enseignement-apprentissage des langues, ils parviendront à une meilleure concertation grâce à une coordination constante de leurs politiques. Souhaitant atteindre cet objectif, le Comité des Ministres demande aux gouvernements des Etats de :

¹ *Recommandation R (82) 18* du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, (F14), repris in *CECR*, p. 10.

« Faire le nécessaire pour achever la mise en place d'un système européen efficace d'échange d'informations englobant tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes et de la recherche dans ce domaine et faisant pleinement usage de la technologie avancée de l'information¹ ».

Dans cette perspective, il faut encourager la coopération des institutions gouvernementales et non gouvernementales afin de mettre au point des méthodes d'enseignement-évaluation des langues et produire du matériel en s'aidant du concours des institutions engagées dans le multimédia². Tout ce champ restant encore trop souvent confiné à l'espace protégé de l'éducation nationale de chaque pays, on doit donc accueillir le soutien des institutions non gouvernementales – c'est-à-dire privées – pour s'ouvrir à la dynamique stimulante et créative de la concurrence du marché.

Entendons cette suggestion comme fondée sur la loi du bon sens ou de l'évidence : puisque nous avons de belles ressources mais qu'elles sont peu accessibles à tout le monde pour cause de barrières linguistiques, accélérons l'acquisition des langues pour franchir cet obstacle. A ce calcul, il n'est pas besoin d'être grand clerc pour savoir que cela se fera au détriment des idiomes où l'économie nationale est la moins porteuse pour l'Europe et au préjudice des langues minoritaires et régionales – quoi qu'en pensent les régionalistes et que préconisent les *Recommandations du Comité des Ministres sur l'application de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* – et à l'avantage d'une langue de service où « la communication entre Européens se trouverait ainsi réduite [...] à l'emploi d'une *langue-autoroute* (l'anglais) qui ne représente ni les langues ni le patrimoine culturel de la majorité des ressortissants de la plate-forme continentale³ ».

Il ressort, d'autre part, que l'accueil de tous les partenaires susceptibles de nous aider à vaincre notre handicap linguistique se fera sous l'injonction de la même évidence redoublée. Puisque l'Europe a un besoin urgent de langues pour faciliter la coopération, la communication et la mobilité de ses membres, il faut ouvrir ce champ aux mieux-disants : toutes les propositions et les innovations sont recevables, voire plus si affinités, pourvu qu'elles soient rapides et efficaces. Ainsi s'applique à un second niveau la loi de l'offre et la demande qui confine à celui d'un destin pour l'Europe et les Européens. La voie linguistique s'ouvre ainsi au marché comme tout autre produit répond à la demande ou

¹ *Idem*, *Recommandation R (82) 18*, (F17), in *CECR*, p. 10

² *Ibid.*, *Recommandation R (82) 18* (F14).

³ ARMAN LOMBA, L., « De la lettre à l'action », in *AnMalElectronica*, n°19, juin 2006, en ligne : <http://www.anmal.uma.es/numero19/Arman.pdf>

comme solution à un besoin vital qu'il faut savoir combler « sous peine de mort » (cf. II.4, Maslow : *La pyramide des besoins*). Pourtant, ne sait-on pas depuis l'avènement de l'économie capitaliste et mieux encore sous l'hégémonie de l'économie libérale que le marché offre la réponse qu'il a lui-même créée ? C'est ce qu'on appelle la stratégie marketing :

« Le marketing a été d'abord défini comme un ensemble d'activités mises en œuvre par une organisation – l'entreprise par exemple – pour identifier ou anticiper, puis satisfaire, les besoins ou les désirs des consommateurs, grâce à la création et la mise sur le marché de produits et de services dont les consommateurs percevront la valeur¹ ».

Nous relevions (cf. II.6.1) dans l'introduction *Avertissement* du *CECR* en quoi l'insistance à vouloir nous *aider* (les apprenants, enseignants, examinateurs, concepteurs, éditeurs, etc.) et la constance à vouloir nous montrer ce dont on va *avoir besoin* pouvaient sembler singulières : « Serait-ce le signe d'une sollicitude ou bien la répétition cherche-t-elle à faire prendre conscience d'une nécessité voire d'une souffrance ou d'un malheur ignoré dont le *Cadre* serait la solution ou le remède ? » (cf. II.6.2) dont on pourrait déduire accessoirement, que l'intelligence des *usagers* concernés nécessite qu'il faille leur répéter souvent.

S'annonce avec l'encouragement à *l'utilisation du matériel multimédia* et l'invitation au *plein usage de la technologie avancée de l'information* grâce au concours *des institutions non gouvernementales*, un enseignement des langues, enfin, vivant : exercices avec images et sons intégrés, correction *soft* dédramatisée associée, jeux et voyages virtuels pour les entractes, adresse personnelle à un natif qu'on fait répéter 100 fois sur simple « clic », le tout disponible à domicile sur écran ordinateur et transférable sur toute autre interface numérique ou baladeur nomade.

S'ouvre, enfin, l'avenir rêvé d'un enseignement sans loi ni maître, à distance et sans contrainte, avec la promesse d'une liberté dans le style : « *amaguiz*² » quand on veut, comme on veut et juste la quantité souhaitée (c'est là tout le jeu de J. Rochefort). Encore faut-il ne jamais s'être risqué à expérimenter l'illusion pour savoir que la contrainte du présentiel n'est rien par comparaison à la constance, la discipline et les efforts qu'on doit

¹ FILSER, M., « Marketing » in *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*

² « *Amaguiz* », spot publicitaire d'une compagnie d'assurance automobile réalisé pour la télévision et mise en scène par Jean Rochefort, 2011-2012.

s'imposer pour suivre un enseignement à distance, en accès différé ou et y compris par correspondance ... Mais, est-ce bien là la question ?

Ne s'agirait-il pas de régler à meilleur prix le coût de l'enseignement ? On pourrait commencer par diffuser des programmes sur des chaînes de télévision par satellite ou des sites Internet spécialisés, ou bien vendre des CD d'apprentissage par pack avec logiciels inclus, exemple : « Anglais pour francophones - Perfectionnement 1 ». Les cours s'externalisent, les infrastructures sont superflues, un seul enseignant-présentateur suffit avec des groupes d'enseignants-concepteurs de programmes, moyennant quoi, des centaines voire des milliers d'apprenants européens (et du monde entier) comprennent et parlent l'anglais ou le chinois... Hypothèse qui, loin d'être totalement fantaisiste, coûterait beaucoup moins cher aux Etats et comblerait la demande de solutions rapides et efficaces d'une Europe ouverte à toutes les innovations.

II.8.12 Et de l'outillage

A mieux y regarder, cette éventualité (ou toute version approchante) n'est pas à balayer d'un revers de main puisqu'il faut, concernant les langues :

« *Outiller* tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale ... non seulement pour l'éducation mais également pour le commerce et l'industrie... Répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle ... il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé concrètement, organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents¹ ».

Si l'on ne sait pas quels seront les organismes compétents qui vont organiser et financer cet effort nécessaire pour tout le monde, toute la vie, on peut néanmoins inférer, sans grand risque d'erreur de pronostic, qu'il y a là un marché prometteur, renouvelable et durable, en quelque sorte *intarissable*. Et puisque l'apprentissage d'une langue est du ressort de l'outillage et de l'équipement et « relève de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative² », à telle enseigne qu'on peut aisément l'assimiler à la conduite automobile et la résumer à un enchaînement quasi automatique de procédures

¹ Préambule à la *Recommandation R (98) 6*, extrait (nous soulignons), in *CECR*, p. 10.

² « Les habiletés et savoir-faire » in *CECR 2.1.1 Compétences générales individuelles*, p. 16.

auxquelles on n'a plus besoin de penser lorsqu'on « sait conduire » (*id.*), de même, on parlera une langue étrangère. D'une langue-véhicule réduite à un simple instrument, il s'agira pareillement d'en répéter les gestes jusqu'à parfaite assimilation : bouche et langue pour la parole comme mains et pieds pour la conduite.

On voit par là que les *habitudes du langage* de Watson (cf. II.5.3), fondées sur l'adaptation du comportement ou *béhaviorisme*, ne sont pas si lointaines ni tout à fait périmées. Une adaptation simple s'obtient suivant le principe S-R *stimulus-réponse* tandis qu'une réponse complexe ou intégrée correspond à *situation-acte* selon le même principe. Le langage (S-R de seconde catégorie) chez Watson est parole articulée : mouvements de la bouche, langue, larynx – c'est l'exemple du mot « bib » que nous avons choisi pour désigner le biberon qu'un enfant va vite assimiler et répéter – et la pensée est parole muette (on se parle à soi-même). Comme pour la mémoire, la pensée est réductible à un comportement puisqu'elle répète une habitude antérieure. Le procédé s'applique à tout *apprentissage d'habitudes complexes* (jouer d'un instrument, taper sur un clavier, réciter un poème) et se résume à des réponses intégrées immédiatement disponibles quand le stimulus déclencheur apparaît.

D'une façon différente, c'est la position du *fonctionnalisme* pour qui la conscience est un flux qui favorise l'adaptation au milieu ; le *pragmatisme* de W. James ou bien *l'arc réflexe* de J. Dewey (cf. II.5.1). Et même si le *Dictionnaire de la didactique du français* prétend que : « la discussion académique ne s'intéresse plus au béhaviorisme alors qu'il reste massivement présent dans les représentations et les croyances populaires » (*op. cit.*), nous corrigeons : si le béhaviorisme se maintient dans une population bornée et crédule par nature, il persévère dans la pratique des mieux éclairés sous une forme moins grossière.

On oserait donc, cette fois, employer le mot de *déni* sur cette question – puisqu'il réfère aux pratiques et méthodes inavouables du conditionnement et à celles de la marchandisation possible du savoir et de la connaissance, voire qu'il remue les exhalaisons du III^e Reich ou des régimes totalitaires – dont on n'a pas le droit de parler ni même de repérer l'équivoque puisque toutes les *Recommandations* du Conseil de l'Europe visent *a priori* le bien et le mieux de l'Europe et des Européens. Alors même que visiblement l'outil-langue-véhicule, très pratique pour se déplacer à travers toute l'Europe, sert en premier lieu un Marché commun économique d'origine qui « doit permettre aux entreprises de développer plus facilement leurs activités, ce qui engendre des gains

économiques mais aussi des bénéfiques pour les consommateurs qui disposent d'une plus grande variété de produits à des prix plus compétitif¹ » (1957, Traité de Rome, base de la CEE ou Communauté Economique Européenne) et auquel s'exerceront les populations – de consommateurs d'abord – pour s'adapter à leur nouvel environnement. « La libéralisation du commerce des marchandises (article 23 et 24 TCE) est la première étape dans la réalisation du Marché commun » (*id.*) qui se raccordera très bien avec une langue de service efficace et rompue aux contraintes d'un marché décloisonné et internationalisé, tandis que le plurilinguisme multiculturel jouera le rôle de consolateur des humanistes ou de supplément d'âme.

II.8.13 L'interface machine

Au détour de notre extrapolation notons qu'on trouvera, peut-être, dans le même mouvement, la solution au problème de savoir comment éduquer une nouvelle génération ou l'équation parfaite qui résoudra l'entente précaire entre : celle qui prétend tout savoir et l'autre qui apprend tout toute seule, et qui règlera leurs devoirs, leurs droits et leur liberté réciproque.

Poursuivant notre fantaisie, on résoudrait, sans heurt et en toute conformité avec les besoins, les choix et les priorités, les objectifs et le tempérament de chacun, une auto-éducation conçue comme l'achèvement d'un *self-made-man* ou *woman* qui se ressemblera enfin, selon le postulat *amaguiz*. Enchantés des sirènes de la technologie et de ses solutions idéales : *software*, numérique et sans conflit, on en arrivera presque à croire que l'interface ordinateur est la meilleure solution pour tout le monde : les apprenants, les enseignants, les Etats, l'Europe et les marchés.

Qu'importe si le problème existait déjà du temps de Socrate, inquiétait le père de Montaigne pour son fils, Jean-Jacques pour Emile et Kant en général qui trancha : « l'homme est un animal qui a besoin d'un maître [...] Mais où prendra-t-il ce maître ? Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine² » (cf. III.4.1) car c'était il y a fort longtemps, aux temps obscurs d'un dénuement extrême à peine concevable aux

¹ « Le marché commun, fondement de l'Union européenne », en ligne :

<http://www.traitederome.fr/fr/histoire-du-traite-de-rome.html>

² KANT, E., *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, 6^e Proposition, *op. cit.*, p. 17.

contemporains appareillés et suréquipés que nous sommes devenus. Nous voici aujourd'hui dispensés du rapport direct avec un autre qui pourrait en savoir plus que soi, délivrés du risque de s'exposer à une personnalité totalement étrangère et soustraits à l'arbitraire d'une autorité contestable : Internet prémunit et pourvoit. Rappelons néanmoins qu'il est peu probable que l'apprentissage et l'éducation se fassent sans dépaysement (Montaigne), inquiétude (Platon), opposition (Rousseau), et même contrainte (Kant), pour la simple raison qu'il en va ainsi d'être humain.

Mise hors champ des hommes et de ses lois, l'espèce humaine n'accède pas même à l'autonomie du mammifère qu'elle est aussi pourtant (cf. III.4.4, Malson : *Les enfants sauvages*). Si l'absence de culture est une pauvreté à laquelle on peut remédier, le manque de discipline (reçue et transmise) est un malheur bien plus grand parce que « celui qui n'est pas discipliné est sauvage¹ » et ne se répare pas. Chez Kant, l'éducation est une instruction qui associe culture et discipline à parts égales (cf. III.4.3).

Incontestablement Internet répond plus vite et bien mieux qu'un seul homme. En revanche, ce qu'attestera de sa personne un vivant – même imparfait et faillible –, c'est d'être ce qu'il est par l'expérience même qu'il en a, ce que ne saura jamais faire un écran à plasma. Et au-delà du questionnement sans fin que pourra toujours nourrir et tarir le Web, un Autre renvoie le questionneur à l'essentiel qui l'inquiète, sans lui répondre complètement tout en lui ressemblant. Le « maître-supposé-savoir » (Lacan), même ignorant (Rancière), en saura toujours plus sur la question d'être humain – ce qui a peu à voir avec un « savoir-être » réduit à un « savoir se comporter² » et risque précisément de nous en éloigner.

Convoquons alors les chantres et autres idolâtres des *Digital Natives* apparus récemment dans les salles de classe dont Marc Prensky annonce formellement qu'ils sont bel et bien des mutants. Et pour preuve, leur aisance dans le « multitâche » et leur approche intuitive de l'informatique dont sont incapables les adultes.

Le directeur du *Learning Center* de l'Université de Washington constate de son côté que les jeunes qui ont grandi avec l'ordinateur « développent un cerveau hypertexte. Ils rebondissent d'une notion à une autre. C'est comme si leur structure cérébrale

¹ KANT, E., *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 100.

² « Savoir-être », *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

fonctionnait de manière linéaire plus que logique¹ ». Au *School of the Future World Summit* (Helsinki, novembre 2007), on n'hésita pas à dire qu'il fallait réinventer l'école et un documentaliste français pense qu'actuellement on devrait remplacer le face-à-face enseignant-élève par du travail en autonomie des élèves avec les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) tandis que l'enseignant contrôlerait qui fait quoi et à quelle vitesse comme l'annonçait Skinner (cf. II.5.7). L'article de Maryline Baumard note d'ailleurs que les enseignants ont déjà perdu la place qu'ils occupaient hier puisque c'est Google qui répond chaque mois à 2.7 milliards de recherches.

Les *Digital Natives* raisonnent donc en linéaire et parlent en juxtaposant faits et idées comme ils voyagent dans l'hypertexte ; ils annonceraient « le mode de fonctionnement intellectuel des terriens de demain... A condition de penser que l'organisation cartésienne de la pensée est dépassée » (*id.*). Remarquons néanmoins que personne n'est encore né avec des idées ordonnées et coordonnées toutes faites dans la tête. Entre le zapping constant de la pensée et l'articulation de sa structure logique, il y a la contrainte de la démonstration : sa discipline propre avec, outre le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire qui sont des voies d'accès à la liberté de penser (cf. II.8.4, *Grammaire de Port-Royal*). On n'est peut-être pas obligés de renoncer à des conséquences si nécessaires au prétexte qu'arrive la « Net génération », qui elle attend, peut-être, qu'on lui donne le goût d'autre chose que des pratiques et des savoir-faire prêt à l'emploi, et même si elle est très pressée.

¹ BAUMARD, M., « Apprendre avec un cerveau numérique » in *Le Monde de l'éducation*, n° 368, avril 2008, p. 26-28.

PARTIE III

III ENQUETE SUR L'APPRENANT

III.1 QU'EST-CE QU'UN APPRENANT ?

A la lecture du *Dictionnaire de didactique des langues*¹ un « apprenant » est un individu en situation d'apprentissage. Formé de la même manière que le mot étudiant, il insiste davantage sur l'acte d'apprendre qui revient à celui qui apprend. On saisit alors que l'*apprenant* n'est pas celui qu'on « élève ».

Equivalent de *learner* anglais, le mot se veut plus générique pour remplacer *élève* ou *étudiant* qui semble mal adapté aux adultes et souhaite un certain « recentrage sur l'enseigné » tout en le qualifiant « d'une autre manière que par rapport à l'*enseignement* et dans une relation à celui-ci autre que de dépendance... grammaticale ». La formule laisse perplexe. Il semble qu'il faille comprendre que : si *enseigné* dérive d'*enseignement*, et du fait entretient un lien de *dépendance grammaticale* par rapport à *enseignement*, cela ne signifie pas qu'ils aient entre eux un lien de dépendance effective. Et d'en déduire implicitement que la dépendance viendrait d'ailleurs, soit du côté de l'enseignant – autant lié grammaticalement à *enseignement* que *enseigné* – qui excéderait les limites de sa relation à l'*enseignement* et en conséquence à l'*enseigné* (?). La formulation est suffisamment obscure pour porter le doute sur l'enseignant tout en s'attachant à définir ce qu'est ce nouvel élève-enseigné. En introduisant un *apprenant*, on dissipe le soupçon distillé pour signifier clairement l'investissement personnel et la totale indépendance de l'*enseigné* qu'on pourra alors appeler le sujet-apprenant.

¹ *Dictionnaire de didactique des langues*, dir. R. Galisson, D. Coste, 1976, Paris, Librairie Hachette.

Le *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*¹ fait de l'*apprenant* un néologisme d'*apprendre* dérivé du latin populaire *appendere* et du latin classique *apprehendere* « prendre, saisir ». Il semblerait d'origine québécoise et peut se définir comme : « le déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle le sujet se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectif ». Remarquons que les références de J.-P. Robert viennent essentiellement du *Dictionnaire actuel de l'éducation*² de R. Legendre publié à Montréal-Québec. Nous l'avons retenu parce qu'il souligne nettement certains traits caractéristiques de l'apprenant, ce qui nous le rend d'autant mieux saisissable. L'apprenant peut être, en effet, un *débutant complet* ou un *faux débutant*, un élève, un étudiant jeune ou adulte et a la particularité de recouvrir tous les publics quel que soit leur âge. Contrairement à *enseigné* – formé à partir du participe passé d'enseigner qui présuppose un rôle passif – le suffixe « -ant » laisse entendre un rôle actif : « c'est une personne qui participe activement à son apprentissage parce qu'elle s'est fixé des objectifs personnels à réaliser ».

Et la définition reprend plus loin celle de B. Stephenson *et al.* (1980) : « On le conçoit plutôt comme une personne apte à résoudre les problèmes, qui s'oriente elle-même en fonction de ses motifs personnels, qui connaît les procédés et les utilisations de l'apprentissage et qui tire un sentiment de confiance et de valeur personnelles de ses diverses réalisations ». Jean-Pierre Robert poursuit en précisant qu'aux yeux des tenants de l'approche communicative : « l'acteur le plus important du processus est l'enseigné et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations, sur sa personnalité, que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant », ce dernier quittant la position de détenteur des connaissances pour celle de trait d'union entre langue et apprenants.

La définition se réfère, par ailleurs, aux conseils de Michel de Montaigne : avoir une tête bien faite plutôt que bien pleine – en négligeant que Montaigne parlait de la tête des précepteurs : « qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutôt la teste bien faite que bien pleine³ » et ce, en 1580 –, et désigne celui qui est apte à « construire à l'intérieur de soi des modèles qui représentent la réalité et permettent d'agir avec plus d'efficacité ». Y est précisé que l'*apprentissage*, y compris en langue étrangère, peut alors se définir comme : « l'acquisition de connaissances et d'habiletés définies généralement en

¹ *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*, J.-P. Robert, 2002, Paris, Orphys.

² *Dictionnaire actuel de l'éducation*, R. Legendre, Montréal-Québec, Guérin éditeur, Eska Paris, 2^e édit. 1993.

³ MONTAIGNE, M., *Essais*, Livre 1, « De l'institution des enfans », *op. cit.*, p. 198.

termes de savoir et de savoir-faire, [leur somme] participant à la construction de l'apprenant ».

Pour sa part, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*¹ remarque que le substantif « apprenant » apparaît dans le discours de la didactique dans les années soixante-dix et fut longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'élève reflétant une vision essentiellement passive de l'individu conçu comme le réceptacle des informations fournies par une autre personne : l'enseignant.

Cette vision simplificatrice a été renforcée au XX^e siècle par la psychologie béhavioriste « rejetant la possibilité ou même l'intérêt d'investiguer la cognition » – le béhaviorisme réduisant l'individu à un organisme et l'apprentissage à des phénomènes physiologiques – de telle sorte que l'apprenant n'était perçu que comme le sujet d'événements survenus dans son environnement. Niant le psychisme et prétendant découvrir la nature et le fonctionnement du langage par corrélation avec l'expérimentation animale, cette approche a « dû céder aux objections d'autres écoles » celles venues de la psychologie humaniste et de la psychologie cognitive principalement. Néanmoins, le béhaviorisme apparaît encore comme « massivement présent dans les représentations et les croyances populaires » : répéter, prendre des habitudes, avoir besoin d'un enseignant, être soutenu et récompensé... même si « la discussion académique » a dépassé depuis longtemps ces principes et que l'apprenant y échappe. Affirmations que nous avons déjà mises à l'épreuve dans notre chapitre : « L'ombre béhavioriste » (cf. II.5.1).

Suit une allusion au modèle de Krashen et son *moniteur* (en anglais *Monitor Model*, 1981-83) qui distingue entre *acquisition* et *apprentissage* dans l'appropriation des langues étrangères – en prolongement du schéma de la communication chez les cognitivistes – que nous reprenons brièvement :

- *L'acquisition* se fait comme pour l'enfant qui apprend sa langue maternelle ;
- Par la mise en place de modes opératoires non conscients et non réfléchis ;
- Et se manifeste par la production d'automatismes langagiers.

En revanche :

¹ « Apprenant », *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

- *L'apprentissage* s'adosse à un savoir qui implique chez l'apprenant une connaissance explicite, consciente et réfléchie, du système et des règles de la langue.

En résumé, alors que l'acquisition privilégie la signification, l'apprentissage s'attache à la forme ; or ces deux modes d'assimilation de la langue sont indépendants. Toutefois, si la maîtrise d'une langue est due aux stratégies cognitives *acquises*, S. D. Krashen considère néanmoins qu'elles peuvent être complétées par l'énonciation de règles *appprises* qui vont jouer le rôle de « filtre ou de moniteur » face aux automatismes et intervenir éventuellement comme correcteur dans la construction progressive d'une interlangue. Dans sa définition de l'apprenant, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* semble alors regretter que : « Malheureusement, le discours didactique n'a pas encore de terme correspondant pour compléter le paradigme : apprentissage/acquisition vs apprenant/ "acquérant" ? » et nous de nous demander : en quoi le *monitoring* nous fait des révélations sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Quoi qu'il en soit :

« A partir des années 1970, on a progressivement rendu à l'apprenant ce qui lui revient : sa psychologie individuelle. De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage. Cette centration sur l'apprenant doit beaucoup à la revalorisation de l'individu en psychologie et en sciences de l'éducation » (*ibid.*).

Ce qui implique une redéfinition du rôle de l'apprenant et de sa relation avec l'enseignant. Cela signifie, d'une part une révision des décisions d'apprentissage (objectifs, activités, matériaux, évaluation) qui peuvent être négociées et « pour exercer cette [nouvelle] autonomie, l'apprenant doit apprendre à apprendre et travailler en autodirection », et d'autre part que l'enseignant tienne compte des variations individuelles (besoins, motivations, croyances, styles, etc.) de chacun. Par ailleurs, il est précisé que le *concept d'apprenant* prend de l'expansion sous « l'influence des didacticiens et des chercheurs travaillant dans le cadre de la psychologie néo-vygotskienne et de l'apprentissage par tâche ». Plus qu'un modèle, l'apprenant devient un *acteur social* et, au-delà d'un processus, l'apprentissage est une *forme de médiation sociale*, ainsi : « L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui » en conclut ce *Dictionnaire de didactique du français*.

III.1.1 Apprenant par déduction

Remarquons une particularité du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*¹ qui n'offre pas d'entrée à « apprenant » dans les deux dernières éditions que nous avons consultées (1998-2000 et 2005) mais retient « Apprentissage ». Tandis que la dernière édition se concentre sur la formation professionnelle, le marché du travail et la formation des apprentis (cadres juridiques, réformes et validations), la précédente (2000, p. 82-85) fournit une définition indirecte et détaillée de l'apprenant sous la plume de Jean Berbaum en partant de ce qu'est ou doit être l'activité d'apprendre : « D'un point de vue psychologique, apprendre c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau le sujet fournisse à nouveau la même réponse. La mémoire y joue un rôle déterminant ».

S'ensuivent deux théories de l'apprentissage où, lorsqu'il est fait abstraction du *sujet apprenant*, il s'agit d'un apprentissage par conditionnement (*répondant* chez Pavlov, *opérant* pour Skinner) ou alors « on tient compte du rôle que joue l'apprenant dans l'installation de la relation entre situation et réponse » et il s'agit d'un apprentissage constructiviste (sur le modèle de Piaget, Bruner ou Vygotski) parce que l'activité mentale réorganise les données et « dépend de facteurs cognitifs, affectifs et volitionnels ». Il est par ailleurs entendu que pour apprendre il faut une *attitude favorable* envers son apprentissage et ses objets d'étude de même qu'« à l'égard de ceux qui sont susceptibles d'aider à apprendre », mais également avoir « confiance en ses possibilités d'apprentissage » et disposer « d'une volonté suffisante pour mettre en œuvre la démarche ». Finalement, ces deux modèles sont qualifiés de complémentaires : « Après une phase de construction par élaboration raisonnée, par imitation, par essais et erreurs, on assiste à une phase d'entraînement et d'appropriation ».

Trois aspects de l'apprendre entrent ensuite en ligne de compte souligne Berbaum, la motivation, la diversité et le transfert d'apprentissage. Puisqu'il n'y a pas d'apprentissage sans *sujet apprenant* et que « c'est lui le premier responsable de l'existence ou de l'absence d'apprentissage », il doit donc s'entraîner à l'exercice et la pratique d'un comportement nouveau ou d'une manière d'être nouvelle selon la définition générale de l'apprentissage donnée dans l'article. De sorte qu'en premier lieu :

¹ BERBAUM, J., « Apprentissage », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, 1^{ère} édit. Nathan 1994, 2^e édit. 1998 et 2000 Nathan/HER, 3^e édit. 2005 Retz/SEJER.

« On devra se demander quels sont les facteurs qui entraînent l'activité d'un sujet. L'ensemble de ces facteurs constitue la motivation. Il s'agit de facteurs conscients et inconscients, de nature physiologique ou psychologique, ces derniers pouvant être intellectuels ou affectifs et de nature individuelle ou sociale. Ils constituent des besoins¹ ».

En toute conformité avec *La théorie de la motivation* d'Abraham Maslow (cf. II.4), la définition reprend rapidement la hiérarchie des besoins : physiologiques, de sécurité, d'appartenance, de considération et de réalisation (ou créativité). Remarquons néanmoins que Berbaum ramène les *besoins d'amour* (déclinés par Maslow en *besoins d'affection* et *d'appartenance*) à ceux *d'appartenance* ; qu'il retient des *besoins d'estime* (de soi et d'autrui chez Maslow décomposés en deux expressions du désir : de puissance et de liberté, de réputation et de reconnaissance) uniquement celui de *considération* ; et remplace *besoin de réalisation de soi* par *créativité*.

Ce faisant, Berbaum établit une correspondance entre l'impératif des besoins vitaux et existentiels avec ceux qu'imposent l'environnement éducatif et les réponses ou *attitudes* qu'adoptera nécessairement un apprenant pour y survivre. Ainsi, au lieu de dire qu'il s'agit tout simplement de s'adapter à un milieu, ce qui signifie explicitement se soumettre à ses contraintes et à ses règles, se plier à des usages et adopter certains comportements – ce qu'on appelle habituellement les lois du vivre ensemble – à défaut desquels on s'expose au risque d'exclusion et à la souffrance comme il en va dans toutes les sociétés y compris celle de l'école, l'auteur donne l'image inversée d'un apprenant qui va choisir la bonne attitude dans son propre intérêt (sous la pression discrète de ses besoins) et sera donc tenu pour seul responsable d'avoir su choisir ou de ne pas avoir su choisir son propre avantage (?).

De sorte que, ce n'est pas de l'extérieur que viendront les contraintes auxquelles l'apprenant devra se confronter, mais de l'intérieur par la seule intelligence de ses intérêts bien compris. On passe donc, sans douleur apparente et sans heurts, des contraintes nécessaires mais invisibles aux bénéfiques et aux profits évidents qu'on aura à trouver rapidement de l'intérêt à son apprentissage et à fréquenter toute sorte d'inconnus : « C'est notre besoin de réaliser les possibilités que nous percevons en nous qui nous conduit, par exemple, à apprendre un métier donné, à condition que nous ayons une attitude positive à l'égard de nous-même, en tant qu'apprenant » (*ibid.*, p. 84). Ce qui revient à dire que la

¹ BERBAUM, J., « Apprentissage », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, op. cit., p. 84.

question essentielle pour apprendre comme pour enseigner sera de faire émerger « la bonne attitude ».

Nous dirions qu'il s'agit là d'une forme très sophistiquée d'abandon de *la charge* et de *la tâche* d'éduquer qui ne reviennent pas *forcément* et exclusivement à ceux qui sont en train de se construire. De l'enseignant-maître et seigneur tout-puissant, on passe à un apprenant-acteur maître de son apprentissage, seul responsable de ses choix, de ses succès comme de ses échecs. Au prétexte de légitimer une certaine indépendance et autonomie de l'apprenant, il s'agit le plus souvent d'une simple inversion des positions qui donne l'illusion d'une solution, et de contourner des responsabilités et des engagements qu'on recouvre d'un discours complexe et savant. L'article ne paraît plus dans l'édition de 2005 – peut-être parce qu'il était d'une évidente intelligence – ce qui ne signifie pas que son contenu ait disparu mais qu'il se soit fait simplement plus discret en s'intégrant davantage au bien-fondé du discours ambiant, se confondant avec le paysage familier d'aujourd'hui.

III.1.2 Apprenant par évidence

Car, quoi de plus naturel en effet que de trouver dans un autre manuel de référence :

« Car c'est bien lui [l'apprenant], et personne d'autre à sa place, qui apprend, et c'est encore lui qui, de plus en plus, fixe les objectifs de ses apprentissages, les modalités et l'organisation de son déroulement, la nature de ses activités destinées à l'acquisition des compétences visées, des paliers à franchir, etc.¹ ».

Nous y verrions à l'œuvre la *parlotte libérale* (selon l'expression de S. Lesourd) ou du bon usage de la *novlangue* (G. Orwell) qui noie dans une démonstration aussi claire que sereine et, par là même, nous démontre avec aplomb que finalement les mieux placés pour savoir ce qu'il convient d'apprendre, de comprendre, de savoir faire et d'être (en LE notamment) et comment s'y prendre, sont encore ceux qui doivent s'y mettre *et* de bon cœur (version ancestrale de la bonne attitude) s'ils veulent le savoir.

¹ BARTHELEMY, F., « Apprenant », *Le français langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, coll. « Cent mots pour », 2011, p. 19.

Nous dirions que c'est d'une logique qui tue dans l'œuf toute hypothèse de doute et disqualifie toute pensée sur la question jugée *a priori* comme « archaïque » et rétrograde et nouvellement qualifiée de « régressiste » :

« Contrairement à une vision archaïque qui consiste à percevoir l'élève comme une page blanche, vierge, qu'un enseignant, omniscient, abreuve de ses savoirs, l'option privilégiée dans les méthodologies contemporaines consiste à concevoir l'apprenant comme l'acteur principal de la pièce qui se joue dans la classe de langue » (*ibid.*).

Il apparaîtrait ainsi – après les temps immémoriaux du règne de l'obscurantisme entretenu par des enseignants omniscients qui protégeaient leurs pouvoirs, leurs privilèges et leurs acquis –, qu'enfin la vérité soit apparue aux enseignants modernes et révélée par la hardiesse des didacticiens contemporains : l'apprenant est l'acteur principal parce que c'est lui qui apprend ! Certes. L'argumentation éclaire d'une telle justesse qu'on en reste tout ébloui ou abasourdi, cependant :

« Une telle manière de faire dissimule le refus d'exposer à une réflexion ce qu'on a estimé au préalable "positif", ainsi que la position et l'opposition par lesquelles il se croit sauvé. Par une référence constante à ce qui est logique, on donne l'apparence de s'être engagé sur la voie de la pensée alors qu'on l'a en fait abjurée. [...] Penser contre "la logique" ne signifie pas rompre une lance en faveur de l'illogisme, mais seulement : revenir dans sa réflexion au logos et à son essence telle qu'elle apparaît au premier âge de la pensée, c'est-à-dire se mettre en peine de préparer une telle ré-flexion¹ ».

De même, l'injonction de mettre enfin « l'apprenant au centre de l'apprentissage » comme étant d'une totale nouveauté voire d'une véritable révolution alors qu'il s'agit bien là d'une constance – en dépit des changements de modalité de l'enseigner comme de l'apprendre et cela avant même Platon chez les Présocratiques (VII^e-IV^e s. av. J.-C.) et dans la culture védique (XV^e s. av. J.-C. la tradition est orale, dernière compilation du Védā vers le V^e s. av. J.-C., l'enseignement circulant toujours de maître à disciple) –, parce que le devoir de transmission à la génération suivante est une obligation essentielle à la pérennité d'une culture et d'une civilisation. Faire de celui qui apprend le centre de toutes ses attentions afin qu'il sache lui-même et, qu'à son tour, il puisse enrichir et transmettre

¹ HEIDEGGER, M., « Lettre sur l'humanisme » (1946) in *Questions III et IV*, trad. J. Beaufret, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1966, p. 108-109.

ce qu'il sait, loin d'être une nouveauté, est l'essence même de toutes les communautés humaines sous tous les climats et à toutes les époques de leur histoire.

Mais le plus déroutant dans « cet opuscule à visée pragmatique¹ », c'est d'y trouver deux entrées qu'on n'y attendait pas : « Séduction » et « Persuasion » :

« L'enseignant doit chercher à être aimé par ses élèves : je n'ai pas dit simplement être aimé (ce qui n'aurait aucun sens), mais chercher à, s'efforcer de, faire ce qu'il faut pour. Le professeur doit déployer du charme, non pas seulement pour plaire aux élèves (quoique, par les temps qui courent, avoir une classe calme et participative constitue déjà une sorte de récompense) mais surtout pour que ceux-ci s'intéressent activement à l'enseignement par le truchement de la séduction du maître² ».

On voit par là que « L'apprenant considéré comme une personne impliquée, motivée, un acteur qui participe à son apprentissage et élabore des stratégies dans un objectif d'autonomie³ » aurait besoin d'un supplément de cœur à l'ouvrage... Mais comme on n'a pas le droit de dire que seul le désir d'amour fait passer l'*infans* muet à un enfant doué de la parole et par là même le sépare à jamais des besoins qui règlent l'univers animal, on s'aperçoit malgré tout que les besoins et la motivation ne vont pas suffire à mettre en route ce moteur ou « désir » d'apprendre qui s'origine dans la pulsion de vie et d'Eros.

Et comme d'autre part, on ne peut pas dire, non plus, que ce qui pousse le parlant à parler c'est le désir d'être re-connu, essentiel à celui dont l'existence s'atteste de la parole d'un autre – en ce sens nous entendons le *parlêtre* de Lacan – puisque d'être, il n'est que de la parole qu'on lui adresse. Aussi, assujetti dès son premier âge aux besoins vitaux et à sa *désaide* originaire « ce facteur biologique instaure les premières situations de danger et crée le besoin d'être aimé, qui ne quittera plus l'être humain⁴ » (Freud, cf. II.2.2) et pris dans *les rets du langage* (Lacan) qui le fait ex-sister, l'humain n'a d'autre choix que de répondre de lui-même par nécessité et désir d'être aimé.

Remplacer le désir par des besoins et de la motivation ne suffira donc pas, ce qu'avoue sans même le savoir et indirectement l'appel au secours de la séduction. Reconnaissons que cette solution nous a laissée interdite, car il faut un certain temps pour

¹ *Le français langue étrangère, op. cit.*, 4^e de couverture.

² PORCHER, L., « Séduction » in *Le français langue étrangère, op. cit.*, p. 179.

³ BARTHELEMY, F., « Apprenant », in *Le français langue étrangère, op. cit.*, p. 19.

⁴ FREUD, S., *Inhibition, symptôme et angoisse, op. cit.*, p.67.

que l'esprit associe en même temps et comme une évidence : d'un côté *qu'un enseignant doit déployer du charme pour que les élèves s'intéressent activement à l'enseignement* puisque « il ne servirait absolument à rien de nier aujourd'hui que l'affectivité entre pour une part essentielle dans le vécu d'une classe » (« Séduction », *ibid.*), et de l'autre que l'apprenant acteur principal de son apprentissage doit élaborer des stratégies pour être autonome (?).

Il paraîtrait alors que les stratégies de l'apprenant ne soient pas à la hauteur des espoirs et des vertus qu'on leur accorde les yeux fermés et que celles du maître, son charme pour principal, auraient plus de chance de réussir pour aider l'élève dans la conquête de son autonomie... On aimerait dire qu'il y a de l'oxymore dans la didactique mais il semble que ce soit plus sérieux. Car, du prétendu *sujet apprenant* qu'en est-il ? Ne le ramènerait-on pas à un objet de confort ou de réconfort et même à une *récompense* : « par les temps qui courent, avoir une classe calme et participative constitue déjà une sorte de récompense » (*ibid.*). Alors que l'on croyait les méthodes : travail / récompense / punition –, héritées d'un béhaviorisme primitif, bannies par la recherche académique (cf. II.5.1 et III.1), seraient-elles tolérables quand il faut soutenir le maître, remercier celui (ou celle) qui se montre si gentil, patient et compréhensif et si charmant, en se faisant bien sage et bien vouloir encore s'intéresser à sa matière d'enseignement jusqu'à *apprendre à apprendre* pour savoir comment se passer de lui (ou d'elle)...

User de la séduction, c'est précisément assujettir l'autre à son désir d'être aimé dont il est déjà extrêmement dépendant, ce n'est certainement pas lui donner accès à sa propre voix, une chance d'ex-sistence en tant que sujet qui ose parler en son propre nom, qui tente de s'arracher à l'engluement où le tiennent et l'autre et soi et l'Autre de son inconscient qui parle à sa place, pour qu'émerge progressivement un « je », si tant est qu'un sujet puisse jamais atteindre cette liberté à être. Si on ne peut exiger de l'éducation une telle assomption – qui ne peut advenir que comme mise à l'épreuve, apprentissage et œuvre de celui qui s'y expose tout seul, tout le temps et volontairement (on oserait dire *tout au long de la vie* !) –, on peut néanmoins espérer de l'école qu'elle ne rajoute pas aux conditionnements et assujettissements originaires des *stratégies* qui enchaînent plus étroitement encore qu'elles ne libèrent :

« Peut-il se reposer celui qui dort
Il ne voit pas la nuit ne voit pas l'invisible
Il a de grandes couvertures
Et des coussins de sang sur des coussins de boue

Sa tête est sous les toits et ses mains sont fermées
Sur les outils de la fatigue
Il dort pour éprouver sa force
La honte d'être aveugle dans un si grand silence¹ ».

III.1.3 Le *sujet* dont il est question

Et, reprenons avec Jean-Jacques Rousseau que « Le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin, pour le faire, de mettre les bras d'un autre au bout des siens² » et encore moins, de la séduction d'un autre pour l'aider dans son entreprise.

Car, qu'espère secrètement celui qui prétend vouloir l'autonomie et l'indépendance ? Que l'autre l'aide à se maintenir dans leur dépendance commune : « Il ne suffit pas de séduire les élèves quoique ce soit une condition préalable. Il faut encore les persuader [...] être persuadé... c'est en somme être immédiatement séduit, sollicité subjectivement et apporter une adhésion spontanée³ », d'où le jeu de rôle nécessaire et réciproque du : « Je te tiens, tu me tiens par la barbichette... ». A supposer que l'un rompe le contrat d'assistance mutuelle, il ne pourra en éviter le contrecoup d'agression ou de vengeance. Au risque du calcul de la séduction et de la persuasion qui imposent en retour l'attitude escomptée, on appelle à la révolte, au mépris ou au rejet sans nuance jusqu'à la perte définitive de la confiance, soit : le pire des châtiments pour les deux partis. Ce qui est autre chose que de prédire que : « sans cette entreprise de séduction, c'est l'enfer qui est promis. On sait assez que, désormais, l'école n'a aucune chance d'intéresser les élèves si elle ne sait pas les appâter, les câliner, leur procurer des émotions positives » (*ibid.*).

Lacan rappelait à l'occasion que La Rochefoucauld déclarait avec justesse : « Je ne puis accepter d'être libéré par un autre que moi-même » et d'ajouter, reprenant la mise en garde de Freud, que : « Seuls les saints sont assez détachés de la plus profonde des

¹ ELUARD, P., « Confections 13 » (1930), in *A toute épreuve*, Paris, Gallimard, OC I, 1968, p. 302.

² *Emile*, Livre I, p. 99.

³ PORCHER, L., « Persuasion », in *Le français langue étrangère*, *op. cit.*, p. 149.

passions communes pour éviter les contrecoups agressifs de la charité¹ ». On arguera ici aisément qu'il n'est pas question de charité dans l'enseignement, ce à quoi nous répondrons qu'il faut l'entendre comme d'une bonne volonté, de celle du « vouloir faire le bien », du « vouloir le mieux » pour autrui qui le prive précisément de chercher ce qu'il veut pour lui-même et de s'y atteler pour l'obtenir. Ce qui implique une posture bien différente qui, loin de convoquer la séduction et la persuasion, invite au contraire à une forme de renoncement ou d'ascèse chez l'enseignant qui abandonne délibérément toute idée de *récompense* (calme, reconnaissance, amour et admiration) pour laisser l'apprenant aller jusqu'au bout de soi (quand bien même ce serait un leurre, cf. III.3.3). En ce sens, nous y verrions un accord possible avec le dernier étage de *La pyramide des besoins* d'Abraham Maslow : « Un homme doit être tout ce qu'il peut être. Ce besoin, nous lui donnons le nom d'accomplissement de soi² » (cf. II.4.5).

Car, même si l'apprenant ne remporte pas les succès espérés, encore en gardera-t-il la fierté d'avoir tenté l'épreuve d'éprouver ses limites pour en accepter le verdict sans en ressasser le regret. Rappelons la clairvoyance de Freud qui pointait chez l'humain un orgueil si démesuré que longtemps il crut (comme terrien) qu'il était le centre de l'univers, refusant de même (et certains toujours) d'être rangé parmi les mammifères dans la classe des primates et niant encore (pour beaucoup) que la plus grande partie de sa vie psychique lui échappe. Egoïste, prétentieux et mégalomane comme le caractérise Freud (cf. II.7.11), l'humain se singularise par une fierté qui participe tant à sa gloire qu'à sa vanité et l'oblige à apprendre de lui *et* par lui les démentis à son arrogance ; aussi faut-il lui accorder du temps et lui ménager de l'espace pour qu'il s'éprouve et se confronte aux bornes de sa puissance et aux frontières de son ignorance.

Cela ne signifie pas qu'on sacrifie l'amour puisqu'il est le moteur de l'apprentissage (il n'est qu'à voir comment les petits enfants nimbent toujours le maître ou la maîtresse même si cette dévotion s'abîme), mais le renoncement de l'enseignant implique l'investissement de l'apprenant dans sa matière d'étude – ce qu'on entend par sublimation – qui quoique visant l'amour, s'applique à la tâche d'apprendre, c'est-à-dire à consentir au travail et à la discipline incontournables qui deviennent, de fait, pour lui aussi un renoncement et une ascèse.

¹ LACAN, J., *Ecrits I*, op. cit., p. 106.

² MASLOW, A., « Une théorie de la motivation » in *Accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, op. cit., p. 33.

L'identification des besoins et les miracles de la motivation peuvent sans aucun doute influencer sur l'apprentissage mais ne seront pas décisifs comme le démontre *a contrario* la *pyramide des besoins* ou *théorie de la motivation* de A. Maslow (cf. II.4.7 et suiv.) car ils seront à tout instant révocables du seul fait qu'ils n'ont pas assez de poids. Aussi, resteront-ils toujours insuffisants et versatiles parce qu'ils n'ont pas d'ancrage dans l'inconscient, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas investis d'une force ou pulsion qui s'origine dans le désir (chez l'élève-apprenant comme chez le maître-enseignant) : « On peut considérer, sur la base d'*a priori*, que les motivations inconscientes sont au total beaucoup plus importantes que les motivations conscientes¹ » (Maslow, cf. II.4.7). De même, la volonté de séduction et la force de persuasion appelées à la rescousse des vœux de nos deux auteurs L. Porcher et F. Barthélémy nous paraissent, non seulement un fourvoiement, mais de piètres ersatz comparés à la puissance du désir d'amour qu'on consentira, de plus, à payer librement *et au prix fort*.

A la réflexion, les voies du désir étant forcément méconnues tout en étant certaines, nous suggérerions, en lieu et place de séduction et persuasion, quelque chose qui ressemblerait à de « l'appris-voisement » qui associerait l'apprendre avec le voisement – très loin d'un « apprivoisement » compris comme un dressage comportementaliste ou de la domestication. Il signifierait le consentement à l'apprentissage y compris ses contraintes, avec l'accueil de la voix d'un autre (enseignant) qui supporterait l'écoute de la sienne propre (de l'apprenant). Au-delà du triangle didactique : apprenant-langue-enseignant, il nous semble qu'accepter des voix ce qu'elles disent serait une chance pour qu'elles s'entendent ou se fassent des signes à travers ce qu'elles transportent par ce qu'elles évoquent, même si elles ne se répondent pas *en faits*.

Rendre à la langue la place qu'elle occupe chez les êtres parlants ne serait rien de moins que légitime pour un véhicule à tous égards extra-ordinaire qui sait capter dans des symboles l'être entier d'un sujet parlant aussi bien dans ce qu'il dit que dans ce qu'il écrit.

¹ MASLOW, A., *op.cit.*, p. 43.

III.1.4 Les sujets didactiques

Remarquons un ouvrage qui éclaire d'une autre façon les principaux concepts utilisés en didactique, rédigé par des didacticiens du français, des mathématiques et des sciences. En dépit de l'essor incontestable de ce champ ces dernières décennies, le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* souhaite combler un manque *criant* et constate que :

« Soit les ouvrages disponibles excèdent le domaine des didactiques dont les concepts fondamentaux se voient réduits à une portion congrue au sein d'un ensemble beaucoup plus large (les sciences de l'éducation, par exemple), soit ils se limitent à un des territoires didactiques spécifiques (français langue étrangère, sciences...) négligeant alors ce qui s'élabore dans les autres disciplines¹ ».

Dans cette intention, cette recherche positionne ses bases épistémologiques en reconnaissant qu'elle emprunte à d'autres disciplines (psychologie, sociologie, ergonomie, etc.) pour les reconfigurer dans une perspective didactique en commençant par situer son terrain d'activité et sa pratique. C'est ainsi que l'activité renvoie pour elle à ce que l'on fait dans un contexte précis de travail alors qu'une pratique agrège un ensemble plus large qui va jusqu'aux déterminismes sociaux, culturels et personnels. Activités et pratiques concernent ce qu'elle appelle « le sujet didactique, c'est-à-dire aussi bien, en situation scolaire, l'élève que l'enseignant » (*ibid.*), et les investigations didacticiennes s'intéressent prioritairement à ce que *font* ces sujets, au-delà des déclarations, prescriptions ou recommandations, pour saisir ce qui se passe réellement ou *ce qui ne se passe pas* dans la situation didactique, car :

« Si l'on veut pouvoir comprendre ce qui se joue dans les classes, il faut procéder à un rééquilibrage du paradigme didactique et attirer l'attention des chercheurs sur les deux sujets humains, l'enseignant et l'élève, sans perdre de vue qu'ils sont reliés par un enjeu d'apprentissage » (R. Goigoux, 2002, *ibid.*, p. 14).

Aussi, la valeur didactique d'un enseignement-apprentissage ne peut être déterminée ni par sa seule adéquation à une reconnaissance institutionnelle ni par sa parfaite concordance avec un cadre descriptif prédéfini. Au regard des théories didactiques, une activité imposée ou recommandée, à l'enseignant comme à l'élève, peut être jugée

¹ *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter (éditeur), B-100 Bruxelles, Ed. De Boeck Université, 2^e éd. 2010, p. 11.

pauvre en terme d'apprentissage tandis qu'une autre non sollicitée, voire interdite, aura un grand intérêt pour tout le monde. Ce qui pose la question des *effets* de ce que font les sujets didactiques : concernant l'élève, ces effets ne sauraient être ramenés aux seules conséquences acquisitionnelles ou institutionnelles (hiérarchie des compétences, note, validation, diplôme ou examen par exemple) ; concernant les enseignants, les difficultés sont grandes pour parvenir à déterminer quels sont les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves (*ibid.*, p. 15). D'où un vaste domaine de recherches en devenir qui posent des questions méthodologiques non négligeables : quels sont les processus mis en œuvre par les sujets pendant leurs activités afin de mieux les comprendre et savoir les décrire pour pouvoir les prendre en compte. « La question se pose tout particulièrement pour ce qui n'est pas directement observable : ce que pensent les sujets, les valeurs qu'ils donnent à telle activité ou pratique, la compréhension qu'ils ont de leur intérêt disciplinaire, etc. [...] pour tenter d'approcher au mieux le *faire* des sujets dans une situation didactique » (*ibid.*, souligné dans le texte).

Cette démarche peut sembler plus "équitable" dans la mesure où le sujet didactique ne se focalise pas sur le seul apprenant mais concerne aussi bien l'enseignant qui, d'être tous deux sujets, sont investis ensemble mais différemment, soit pour apprendre, soit pour transmettre dans une situation circonscrite. Par ailleurs, le souci d'investiguer du côté de ce qui n'est pas observable dans le processus d'acquisition-transmission démontre de l'intérêt pour cette question (quasi inconnue en DLE) et reconnaît que certaines choses échappent à l'œil nu et aux mailles du filet des procédures qui règlent les objectifs et les trajectoires sans état d'âme.

Cependant, les dangers de projeter de la lumière sur l'ombre – comprendre et possiblement voir par transparence tous les mécanismes qui sous-tendent les sujets et les soutiennent justement parce qu'ils sont cachés –, peuvent laisser présager des dispositifs plus contraignants, voire intrusifs, que simplement descriptifs, explicatifs ou mieux adaptés. Car si l'entendement s'adosse à l'observation, la logique, le raisonnement, l'analyse et la déduction ; la psyché, autrement plus complexe, travaille mieux à couvert qu'à découvert parce qu'elle suit des chemins non rationnels et foncièrement singuliers qui, mis à nu, risquent de désamorcer la force secrète de la pulsion (pour apprendre comme pour enseigner) et de se réduire à des ressorts dérisoires incapables de porter qui que ce soit, sans compter l'inévitable réductionnisme d'une transposition didactique qui se montrerait illusoire ou in-signifiante dans la plupart des cas.

Mais encore, si le questionnement des didactiques actuelles portent à l'endroit de ce qui leur échappe, c'est-à-dire sur *ce qui n'est pas directement observable* et ce, à la seule fin de *tenter d'approcher au mieux le faire des sujets*, on peut craindre alors qu'une meilleure connaissance du comment *font* les sujets se transforme en : comment ces sujets devront savoir encore *mieux faire* pour être plus efficaces et performants (en passant par une récupération pragmatique à visée actionnelle-fonctionnelle).

III.1.4.1 Elève-apprenant : sujet didactique

Si l'on admet que chaque discipline reconstruit ses objets de recherche qui ne sont pas identiques à ceux du monde réel, ainsi la psychologie s'intéressera aux *sujets* dans leur développement et leurs fonctionnements cognitifs et affectifs (d'où l'importance de l'âge, des stades de développement et des styles cognitifs) tandis que la sociologie analysera des *sujets* acteurs dans leurs fonctionnements sociaux (d'où le rôle essentiel des catégories sociales et professionnelles, des genres, *habitus* et pratiques).

« Les *sujets didactiques* [quant à eux] se définiraient comme les acteurs en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissage institutionnalisées à des contenus, référés à des disciplines¹ ».

Et si l'on s'attache davantage aux élèves qu'aux enseignants, Reuter remarque que « sujet » renvoie à deux aspects de ces individus particuliers : « ils sont des acteurs qui agissent mais, en même temps, ils “sont agis”, “assujettis” (c'est-à-dire déterminés, constitués...) par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution, où ils se trouvent inscrits. Ils *font* donc avec (grâce à / malgré) cela » (*ibid.*, p. 92) et sont, en quelque sorte, *sommés de s'inscrire* dans le système didactique auquel ils appartiennent : relations explicites, formelles, institutionnelles et savoirs disciplinaires médiés par un enseignant. Aux dires d'Yves Reuter, ce sont « des sujets triplement situés » :

¹ REUTER, Y., « Elève – apprenant – sujet didactique » in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, *op. cit.*, p. 91.

- *Institutionnellement* : ce qui leur confère un statut de sujet scolaire (élève, écolier, lycéen, étudiant...) avec des droits (étudier) et aussi des devoirs (pratiquer le « métier d'élève » Ph. Perrenoud) ;
- *Pédagogiquement* : par des choix, principes et modes de travail qui constituent les élèves en sujets pédagogiques ou apprenants « devant se comporter et étudier de telle ou telle manière » ;
- *Disciplinairement* : c'est-à-dire des façons de penser, de dire, d'agir et de faire spécifiques à chaque discipline, à leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs pratiques... de sorte que les sujets disciplinaires devront en passer, selon le cas, soit par l'observation et l'expérimentation, soit par l'analyse et le commentaire, ou l'expression, l'exposition et l'enquête, ou bien la résolution de problèmes...

Les *sujets didactiques* se caractérisent ainsi par « cette triple inscription et sont catégorisables, prioritairement, par rapport à la relation didactique ainsi structurée, par exemple en ce qu'ils entrent plus ou moins dans cette relation (ou la refusent), en ce qu'ils la facilitent plus ou moins (certains élèves sont, par exemple, pour le maître de véritables "auxiliaires didactiques" selon la formule de C. Blanchard-Laville » (*ibid.*) et ils peuvent encore se singulariser dans leur manière de faire, de progresser, leur réussite ou leur handicap... Mais si l'on compare la position de ces didactiques avec celle adoptée par la DLE, on remarque que le *facilitateur* désigne chez elle clairement l'enseignant tandis que la *tâche* revient exclusivement à l'apprenant : la DLE irait-elle plus loin en inversant la fonction et le rôle de chacun ?

Or, ceci n'est concevable que s'il y a une in-différence ou une symétrie des places et cela veut dire que selon les disciplines, chaque didactique s'autorise d'un positionnement ou d'une interprétation en fonction des objectifs et des priorités (voire de l'idéologie) qu'elle soutient. Il apparaît aussi que pour certaines didactiques la tâche essentielle : transmettre, reste celle de l'enseignant-maître plus ou moins facilitée par l'apprenant *auxiliaire didactique*, tandis qu'en FLE l'essentiel : apprendre, est la *tâche* que seul l'apprenant gère, plus ou moins aidé par l'enseignant-accompagnateur associé dans "l'entreprise", ce qui n'est pas exactement la même chose. Dans un cas, la didactique garde le sens de sa définition et de sa fonction principale : emprunt au grec tardif *didaktikos* indique ce qui est « propre à instruire, relatif à l'enseignement » et *didaktos* et *didaskein* renvoient à « enseigner » ; le terme peut venir aussi de la même famille indo-européenne

que le latin *docere* : instruire¹. La définition se poursuit en distinguant le discours didactique du discours scientifique : le premier transmet des structures de connaissance tandis que le second les élabore, et remarque qu'historiquement *le genre didactique* s'efforçait d'instruire sous une forme agréable et poétique. L'emploi se retrouve par ailleurs dans la langue des sciences et des techniques et peut désigner une théorie accompagnée d'une méthode d'enseignement comme *la didactique des langues* par exemple. Et, *l'analyse didactique* ne concerne que ceux qui se destinent à être psychanalystes.

Soulignons que l'idée centrale demeure : celle d'un savoir que l'on veut transmettre dans le but d'instruire et qui, pour ce faire, va passer par différents moyens de transformation ou d'adaptation, processus, méthodes, techniques, usages et procédés, voire jeux, à seule fin de soutenir ou de consolider l'intégration de l'aptitude visée. Et l'on constate qu'il n'y a pas lieu d'y déceler quelque ambiguïté ; celui qui sait partage ce qu'il connaît avec celui qui n'en sait rien, ou moins, ou pas encore assez ; celui qui instruit utilise les supports reconnus et éprouvés dans son domaine aussi bien que ce qui lui vient et de son expérience professionnelle *et* de lui-même pour enseigner. En un mot, il n'est pas question d'égalité des places ni des rôles et encore moins d'inverser les positions – en toute conformité avec le sens commun –, ce qui n'exclut ni le partage ni l'échange et à condition qu'on accepte *aussi* qu'une connaissance se transmet, pour l'essentiel, dans un dialogue intersubjectif. Ce en quoi la DLE semble se distinguer singulièrement.

III.1.4.2 L'inconscient du sujet didactique

Dans les recherches didacticiennes pluridisciplinaires, le choix de la définition et de la terminologie du « sujet didactique » s'affirme en rupture avec d'autres : *enfant* (inscrit différemment : âge, famille) ou *enseigné* « qui porte exclusivement l'accent sur le fait de recevoir au détriment de l'agir ». Les didacticiens conservent néanmoins *élève* pour éviter les répétitions et retiennent surtout *apprenant* « qui a l'avantage d'introduire une symétrie avec “enseignant” et d'insister sur l'activité considérée comme centrale dans la relation pédagogique-didactique (mais sans la spécifier disciplinairement) » (Reuter, *ibid.*, p. 93). On employa aussi le terme de *sujet épistémique* pour mettre l'accent sur le rapport au savoir,

¹ « Didactique », *Dictionnaire culturel en langue française, op. cit.*

mais il fut moins usité parce qu'il occultait la dimension institutionnelle et d'autres, notamment sociales et affectives, qui participent tout autant à la construction des savoirs. Finalement, l'option retenue allia le fait que « le sujet didactique est fondamentalement complexe [et qu'] il a, comme tout sujet, sa part d'inconscient et se structure comme tel – ou non – au travers de la totalité des dimensions qui constituent l'être humain » (*ibid.*). Autrement dit, même si le didacticien s'intéresse aux sujets d'une discipline donnée (rappelons que cela concerne l'apprenant *et* l'enseignant), il ne peut ignorer qu'il s'agit d'un enfant ou d'un adulte, masculin ou féminin, issu d'un milieu, avec un passé scolaire, une histoire familiale et/ou nationale, etc., et que toutes ces dimensions influent nécessairement sur la relation didactique, la soutiennent ou l'entravent.

Ainsi, en ne retenant pour notre propos que ce qui regarde l'apprenant, la question sera de savoir comment telle méthode d'enseignement ou tel modèle d'apprentissage prendra ou non en compte ses habitudes et ses représentations, certaines “valeurs” ou préjugés, son passé d'élève ou son vécu familial, des pratiques extrascolaires... qui « peuvent constituer, légitimement, des objets de recherche pour les didacticiens » (*ibid.*), étant entendu que le « sujet didactique » est à *construire* dans une discipline donnée, mais aussi à *reconstruire* et à modifier selon l'évolution de la matière et des sous-domaines afférents et ce, tout le long d'un cursus... Ce que disait Lacan à sa façon : *L'homme de la science n'existe pas, mais seulement son sujet*, « aussi bien nulle discipline ne pourra atteindre un statut scientifique, si elle ne parvient à déterminer – à “purifier” et à “réduire” – son sujet, de manière à se mettre en situation d'*opérer* correctement *sur* lui¹ » commente Baldine Saint Girons dans l'*Encyclopædia Universalis*.

Profitons de ce commentaire pour souligner que le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* sort de l'ordinaire puisque son apprenant-sujet-didactique a un inconscient (!) – ce qui est très exceptionnel et même inconnu ou largement ignoré de la DLE, sauf par quelque entêté² ou passionné “amoureux” dans le sens où le déploie le magistère de Socrate (cf. III.4.4.1) – et ce manuel ose, de plus, introduire la psychanalyse comme une composante de son répertoire et un allié des recherches sur les « apprentissages », autant dire, comme un partenaire crédible ou incontournable pour l'essentiel de son propos :

¹ SAINT GIRONS, B., « Sujet » in *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*

² ANDERSON, P., *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, notamment le chap. « Du sujet », Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

« Si les didactiques et la psychologie sont en dialogue permanent, d'autres disciplines humaines ont une importance dans la compréhension didactique des apprentissages : la psychanalyse (ainsi Claudine Blanchard-Laville, dès 1989, interroge la conception du sujet didactique à partir du cadre théorique de la psychanalyse ; et c'est d'un point de vue psychanalytique notamment qu'a été construite la notion de *rapport au savoir*, déterminante dans les apprentissages¹ ».

Sans connaître jusqu'à présent les travaux de Claudine Blanchard-Laville, nous pouvons d'ores et déjà relever que des didactiques autres que celle du FLE ne s'effraient ni de l'inconscient ni de la psychanalyse tout en remarquant que les objets de recherche qui interpellent leurs investigations : catégories d'âges, de genre, de milieu, contextes et histoires, passés d'apprentissage ou d'enseignement, nous semblent relever davantage de la sociologie que du sujet de la psychanalyse. Cependant, à la lecture de : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, on s'aperçoit que C. Blanchard-Laville incorpore (intègre et donne corps) de plein droit – sans détour ni réductionnisme et en s'impliquant à titre personnel – les apports de la psychanalyse :

« Ainsi entre connaissance et savoir, persiste l'espace d'une sublimation que le sujet n'a pas toujours envie d'accomplir. [...] "C'est une ignorance active, un rejet : ce qu'ils préfèrent ne pas savoir" (Silvestre et Silvestre, 1987). Nous, les enseignants, nous, les professionnels du savoir, peut-être devrions-nous prendre davantage la mesure de "ça"... , du fait que nous ne voulons pas toujours savoir ce que nous savons, et nos élèves non plus, et que, peut-être, nous voulons et nous ne voulons pas, en même temps, qu'ils sachent "ça"² ».

Elle refuse pourtant que cette connaissance se dévoie dans des hypothèses et des conjectures, les probabilités et vaticinations "sur le sujet" parce que *la résultante à venir est imprédictible* et le trajet des identifications des élèves s'avère d'une très grande complexité et parsemé d'embûches (*ibid.*). De sorte que, dans un processus d'apprentissage, les échecs aussi bien que les succès (identifiés souvent comme des surinvestissements) sont liés au fonctionnement général de l'appareil psychique, quelles que soient les causes présumées ou les motivations déclarées, empêchant tout pronostic quant à l'issue trouvée par un sujet. Il est même quasiment impossible d'expliquer pourquoi un apprenant choisira telle voie plutôt qu'une autre. Blanchard-Laville signale, par ailleurs, que s'inspirer d'une approche freudienne, c'est accepter que :

¹ DAUNAY, B., « Apprentissages », *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, op. cit., p. 21.

² BLANCHARD-LAVILLE, C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001, 2^e édit. 2002, p. 44.

« La pensée abstraite et rationnelle perd de son aspect idéal et sublime ; elle “tombe” en quelque sorte de son piédestal sous les coups du déterminisme psychique en se voyant réduite à une activité de substitution. Mais si on ne s’arrête pas à ce que représente de désagréable ce mouvement de désidérialisation et si on accepte de renoncer à l’illusion de la maîtrise de la pensée, on s’aperçoit que s’éclaire du même coup tout un champ d’exploration pour lequel les portes restaient fermées jusque-là¹ ».

Ajoutons que les portes s’ouvrent si l’on échappe au champ d’attraction de la ronde des seuls faits et gestes et de l’innovation permanente, et si l’on tient à distance les énoncés et méthodes expertes qui nous détournent de l’essentiel soit, le risque de se confronter à un temps d’hébétude et de non-savoir. Il faudrait encore abandonner la subjugation de l’évidence, l’envoûtement du calcul et le rêve de la mesure exacte qui voudraient nous soulager de notre très grande incertitude – en quelque sorte remplacer Dieu par une croyance beaucoup plus sûre – parce qu’on aurait enfin des garanties et des preuves sans se demander : de quoi ? et que *le progrès est une hypothèse consolante* (Kant)².

Winnicott pensait pour sa part que « Le “je suis” doit précéder le “je fais” sinon le “je fais” n’a aucun sens pour un individu³ ». A vouloir retenir le faire comme seule assurance d’une réalité, on oublie que la preuve ne se soutient, en premier lieu, que d’un être.

III.1.4.3 L’apprenant sujet de la DLE

Dans *La didactique des langues à l’épreuve du sujet*, Patrick Anderson pointe la tache aveugle : « La DLE fait comme si personne n’avait parlé et ne parlait de l’inconscient⁴ » et il poursuit en soulignant que la DLE passe sous silence le sujet psychanalytique pour au moins trois raisons :

- *Premièrement*, parce que « la science laisse hors d’elle-même tout le champ de l’irrationnel d’où l’humanité se constitue comme son propre principe à elle-même » (« Sujet », B. Saint Girons, *op. cit.*), c’est pourquoi le *sujet* de la

¹ BLANCHARD-LAVILLE, C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, *op. cit.*, p. 25.

² KANT, E., *Idée d’une histoire universelle* (9^e Proposition), *op. cit.*, p. 26.

³ WINNICOTT, D. W., *Jeu et réalité*, (1971), trad. C. Monod & J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard, 1975, coll. « Folio essais », p. 234.

⁴ ANDERSON, P., *La didactique des langues étrangères à l’épreuve du sujet*, *op. cit.*, p. 242 et suiv.

logique et de la science peut intégrer la dimension sociale avec des catégories aisément maîtrisables mais exclut la fonction de l'inconscient ;

- *Secondement*, la DLE désamorce l'inconscient du sujet par réduction psychologique et préfère se tourner du côté de l'intentionnalité puis se rabattre sur l'adaptation et le comportement. Certes, elle admet la singularité de l'apprenant mais « il est dans un système qui lui échappe et le surdétermine » ;
- *Troisièmement*, cela tient aussi à la différence entre le sujet de la linguistique et celui de la psychanalyse. Le sujet-apprenant n'est pas celui de la linguistique « du simple fait qu'il est tourné vers la parole saussurienne et non vers la langue », il tend plutôt vers l'*ego transcendantal* parce qu'en plus d'être *parlant*, il est *désirant*.

Kant définissait le sujet comme « foyer vivant d'aperception transcendantale », aussi sa connaissance nous en demeure-t-elle à jamais *interdite* : « A travers ce *Je*, cet *Il* ou ce *Ça* (la chose) qui pense, rien de plus ne se trouve alors représenté qu'un sujet transcendantal des pensées = x, lequel n'est connu que par les pensées, qui sont ses prédicats¹ ». Citation reprise dans l'article de Saint Girons qu'on pourrait prendre pour une formule purement freudienne avant l'heure à cette différence que le sujet inconnaissable kantien est celui-là même que la psychanalyse dévoile : le sujet de l'inconscient. « Le sujet est sujet d'un savoir qu'il ne connaît pas, ce qui provoque la chute du *sujet supposé savoir* » (Lacan), vérité contradictoire qui habite le sujet qu'il *n'est pas sans savoir* (Freud) et que pourtant il ne connaît pas. Le sujet psychanalytique reste alors une énigme qui apparaît et disparaît, s'ouvre et se referme aussitôt que la conscience tente de le saisir dans une prise qui n'est jamais la bonne « puisque le sujet est, par essence, ce qui échappe à la définition » (Saint Girons, *ibid.*).

Du fait qu'il parle et qu'il désire, le sujet-apprenant a à voir avec le sujet de l'inconscient : c'est la thèse que soutient P. Anderson, ce qu'ignore ou ne veut pas savoir la DLE, silence auquel nous verrions plusieurs causes :

- D'abord, parce que la DLE privilégie la *tâche* (c'est-à-dire le résultat) au détriment du processus qui est celui assigné à sa mission principale : celle de

¹ KANT, E., *Critique de la raison pure*, (1781-1787), trad. A. Renaut, Paris, Aubier, 1997, GF Flammarion, 3^e édit. corr., 2006, p. 363.

transmettre, conformément à la définition de la « Didactique », ainsi que nous l'avons observé (cf. III.1.4.1) ;

- Ce faisant, elle “oublie” l’enseignant qui, de maître et possesseur du savoir en des temps révolus (cf. III.1.2), se transforme en simple *accompagnateur* de l’apprenant-maître de son apprentissage : plus qu’une inversion des rôles et places, la DLE nie la supériorité du savoir de l’enseignant et lui conteste son rôle de médiation entre savoir savant et connaissance transmise ;
- En conséquence, le *facilitateur-enseignant* est un auxiliaire de l’apprenant qui, lui, a la tâche de construire son propre savoir et d’*apprendre à apprendre* par lui-même. Nous dirions dans ce cas que la fonction et le rôle de cet auxiliaire sont davantage ceux d’un *coach* que d’un enseignant :

« Selon la définition de la *Société française de Coaching* (SFCoach), le *coaching* professionnel est l’accompagnement de personnes ou d’équipes pour le développement de leurs potentiels, de leurs savoir-faire et de leur savoir-être, dans le cadre d’objectifs professionnels... les missions attribuées au *coaching* s’inscrivent directement dans le management d’entreprise¹ ».

Michela Marzano remarque que le *coaching* est né dans le milieu sportif américain des années 1970 et repose sur l’idée que si un sportif a bien sûr des « adversaires extérieurs », il a surtout un « adversaire intérieur ». Conséquemment, les habiletés technique et pratique qu’il acquiert doivent être soutenues par d’autres comme celle de savoir dépasser des obstacles internes pour libérer son potentiel et augmenter sa performance. A l’origine l’anglais *coach* vient du français « cocher », celui qui est chargé de conduire diligemment et à bon port les voyageurs. Reprenant ces origines française et américaine, le *coach* se définit dans le *Dictionnaire Le Robert* comme un « catalyseur » qui va mettre l’individu directement en situation d’action pour observer comment il réagit et proposer une stratégie de réussite.

En changeant le modèle de transmission on change d’objectifs d’apprentissage. Si l’on remplace l’enseignant-maître transmetteur et médiateur de sa spécialité (donc en position de surplomb) par un *coach*, on place l’enseignant aux côtés de l’apprenant. Ce faisant, on ne lui demande plus la même chose : il n’a pas à *dominer* sa discipline mais doit *accompagner* l’apprenant dans son parcours, ce qu’Hannah Arendt avait vu venir très tôt dans l’Amérique des années 1950-1960 :

¹ MARZANO, M., *Extension du domaine de la manipulation. De l’entreprise à la vie privée*, Paris, 2008, Grasset, 2010, Arthème Fayard, coll. « Pluriel », p. 223.

« Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général au point de s'affranchir de la matière à enseigner... [Le professeur] a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier [...] En conséquence, cela ne veut pas seulement dire que les élèves doivent se tirer d'affaire par leurs propres moyens, mais que désormais l'on tarit la source la plus légitime de l'autorité du professeur, qui, quoi qu'on en pense, est encore celui qui en sait le plus et qui est le plus compétent¹ ».

Le *coach*-facilitateur encourage son partenaire-apprenant dans ses investissements, le soutient dans ses difficultés et lui prodigue conseils et stratégies pour mieux gérer son action d'apprentissage. Dans ces conditions, les savoirs n'ont pas besoin d'être larges ni vastes ni même d'outrepasser les capacités et l'imagination de l'apprenant mais se montrer juste suffisants à la maîtrise de l'outil et au bon usage qu'on en attend : « L'idée de base [du pragmatisme] est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible le faire à l'apprendre » (Arendt, *ibid.*). Ajoutée à cela une autre évidence, celle de croire que les enseignants transmettent un « savoir mort » ou périmé et les obliger à continuer d'apprendre en montrant désormais comment le savoir s'acquiert (ou *apprendre à apprendre*) « l'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire » (*ibid.*, p. 235). L'Amérique transforma donc ses établissements scolaires en Instituts professionnels où l'on pouvait aussi bien *apprendre à conduire* qu'à *taper à la machine*, à *bien se comporter en société*, comme à *être populaire*. La transposition est aisée puisque les langues s'enseignent largement en Europe aujourd'hui dans des Instituts de langues et des Centres de ressources, qu'une LE se parle comme on conduit une voiture (CECR, p. 16, cf. II.8.12), que l'ordinateur participe à *apprendre à apprendre* par soi-même et le *savoir-être* à savoir bien se comporter.

A l'opposé, le «vieux» professeur transmet ce qu'il a investi lui-même par curiosité (avatar d'*Eros*) et par goût d'un univers qui s'est progressivement dévoilé à ses propres yeux – celui des mathématiques, des sciences ou de la littérature – comme l'on conçoit que «le prof. de langue» partage une vision du monde à travers une autre culture, une civilisation parfois étrange, des représentations surprenantes ou rêvées, une présence différente dont il s'est emparé par amour (Mizubayashi), émancipation (Djebar), rejet (Beckett), protection (Cioran) ou pour toute autre raison mystérieuse. Nous dirions qu'il transfuse ce qui pour lui a quelque signification ou donne en partage une nourriture qui,

¹ ARENDT, H., « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, op. cit., p. 234.

pour être (ap)prise, doit encore se montrer “attractive” (pour remettre sur ses pieds la posture de Porcher et Barthélémy, cf. III.1.2). Mais cela n’aura probablement aucun sens pour ceux qui attendent d’un apprentissage un avantage palpable ou qui investissent pour le bénéfice qu’ils en auront et ramènent l’étude à une acquisition projetée (apprendre à conduire = apprendre une LE : pour aller travailler).

En réalité, c’est considérer que l’acte d’apprendre ou d’acheter revient à faire la même chose. Imaginons un client qui aimerait avoir une nouvelle voiture : il choisit le modèle en fonction de ses besoins et selon ses moyens (ou capacités) et finalement obtient l’objet-voiture-langue élue. Avec cet exemple, il apparaît quasi certain que l’apprenant-client restera le même avant et après son achat-investissement parce qu’il demeure maître et décideur de son acte-choix. Or, nous osons croire qu’apprendre annonce tout autre chose et expose à une rencontre qu’on n’avait ni prévue ni même souhaitée ; c’est un risque autrement plus sérieux, parfois même renversant (au sens où il brise tout calcul), parce qu’il dépasse ce qu’on imaginait ou escomptait. De surcroît, et c’est là nous semble-t-il que réside le véritable enjeu d’un apprentissage, apprendre remet en cause l’acquis, révolutionne ou dé-range, introduit du trouble et de l’imprédictible par une brèche d’où pourra surgir du nouveau. Nous pensons même, contrairement à ce que l’on prétend d’un apprenant tellement *acteur* qu’il en devient entrepreneur de son savoir, que si rien ni personne ne vient le bouleverser, il restera un simple acheteur remâchant ses propres convictions.

A supposer qu’apprendre n’ait pas d’autres ambitions que d’atteindre la cible qu’on s’est fixée, la nourriture a de grandes chances d’être rapidement fade et répétitive. Nous distinguerions donc l’apprendre pour avoir – comme une simple augmentation de capital – de l’apprendre pour que l’être puisse en vivre – ce qui peut être en effet « un apprentissage tout au long de la vie ». Car, peut-on accepter qu’il n’y ait désormais qu’une seule Loi ? une unique voie(x) de salut (en LE comme dans toutes les sphères du vivant) avec trois mots d’ordre : utilité, efficacité, rentabilité. Se pourrait-il que ce ne soit seulement le symptôme de l’esprit du temps et de sa lecture univoque de la vie qui *veut* en faire autre chose que ce qu’elle est, c’est-à-dire en premier lieu et pour l’essentiel un don ?

L’Histoire, pour sa part, sait bien que les temps changent et les vérités avec, que l’Homme est un animal extra-ordinaire capable de s’adapter à tout, de résister aussi, et de se révolter parfois.

III.1.4.4 Une DLE libérale

Au prétexte d'avoir libéré l'enseignement – comme on destitua la religion du pouvoir, on chassa les tyrans et les rois et lutta contre la domination de classe – il faudrait maintenant égaliser tout un chacun sur le même plan pour en faire « La société des égaux¹ ». Dans un univers qui ne connaît que des différences : de position, rôle, nature, fonction, qualité, âge, sexe, lieu, temps, etc., une aspiration à l'égalité peut être légitime sans avaliser l'inverse : l'égalitarisme à n'importe quel prix (principe scandaleusement inégalitaire selon Rosanvallon). Comme un grand vent qui soudainement se lève, la jeunesse et la classe ouvrière des années 1960-70 voulurent enfin respirer dans les sociétés occidentales, ce nouveau souffle se répandit un peu partout sur la planète jusqu'aux oreilles des grands marchés du capital qui en firent une économie *libérale*.

Or, il semble bien que la DLE, pour sa part, ait pris le vent de la vague libérale :

- La *Communauté Economique Européenne* prenant bonne forme, un immense *marché* s'ouvre à la DLE qui entendit la voix de l'économie plutôt que celle des peuples et des cultures, nonobstant l'idée originaire d'une Europe qui chasserait, et pour toujours, ses démons fratricides et même effarants depuis la Seconde Guerre mondiale ;
- Pour répondre aux *besoins* de ce nouveau marché, la DLE suit l'organisation de l'entreprise : rationnel, efficace, rentable. Une vision pragmatique du langage ne déroge pas au modèle : décomposition de la matière en unités, procédures et assemblages, étalonnage et normalisation, reproduction, validation et circulation d'objets-langue simples ou complexes selon l'usage et la fonction (cf. II.6.4). Au service de la CEE et de ses marchés, la langue fluidifie la circulation des produits et des hommes. Actionnelle et fonctionnelle, elle est transposable à tous les idiomes et *capable de* dire et de penser la même chose pour *et* par tout le monde (cf. II.7.2) ;
- Sorti très tôt de la Tradition et du modèle de transmission des savoirs (avant et après la Seconde Guerre mondiale, cf. II.7.9), l'enseignement des LE accélère son mimétisme et emprunte à la sociologie (1970-80) puis à l'économie (1990). Sa référence devient alors celui du *management* organisé autour de trois composantes : savoirs – savoir-faire – savoir-être. Dans ce sillage, le maître-

¹ Pour reprendre un titre de P. ROSANVALLON, *La société des égaux*, Paris, Seuil, 2011.

enseignant est remplacé par un facilitateur-accompagnateur (ou *coach*) de l'apprentissage.

Arrêtons-nous sur ce dernier point pour consulter un manuel de référence sur la question : *Toute la fonction management*¹. A la manière d'un dictionnaire conçu en trois parties, il présente les trois domaines essentiels à la *fonction management* : savoirs – savoir-faire – savoir-être. Réputé pour son *caractère fortement opérationnel*, l'ouvrage est reconnu comme *Le Guide d'accompagnement durable et indispensable pour tous les managers* (4^e de couverture) et nous donne dans l'Introduction une définition du *management* aujourd'hui :

« Naguère orienté sur la gestion des ressources et des techniques d'organisation, le management a évolué vers l'art de diriger les hommes afin qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes ».

Les caractéristiques de *la posture de manager* sont :

- Responsabilité et pilotage d'une activité pour atteindre les résultats attendus ;
- Degré d'autonomie ;
- Pouvoir de décision.

Cependant les compétences techniques, socle de la fonction, ne sont pas suffisantes car on attend du manager qu'il soit capable de :

- Déployer une stratégie ;
- Fixer des objectifs et organiser le travail ;
- Gérer et motiver l'équipe ;
- Négocier avec ses interlocuteurs ;
- Assurer la qualité de son activité ;
- Garantir le développement, la pérennité et l'amélioration continue de son activité.

On voit ainsi que la définition du *management* convient aussi bien à l'action du facilitateur-*coach* qu'à l'apprenant-*acteur* de son apprentissage. L'un comme l'autre doivent savoir gérer leurs actions comme leurs relations.

Les trois *compétences*, transverses, indispensables et communes à tous les managers, se déclinent comme :

- *Savoirs* : qui signifient connaître l'environnement de l'entreprise, expliciter sa stratégie et évaluer les risques. « Le manager doit appréhender ces notions pour

¹ BACHY, B., HARACHE, C., *Toute la fonction management*, Paris, Dunod, 2010.

jouer efficacement son rôle de pédagogie et d'entraînement vis-à-vis des équipes » ;

- *Savoir-faire* : ou *maîtriser le pilotage de la performance*, c'est-à-dire « l'activité, la qualité, le développement durable, la satisfaction client, l'évaluation des collaborateurs, l'innovation et l'efficacité personnelle ». L'efficacité inclut *la communication écrite et orale* et savoir *résister au stress* ;
- *Savoir-être* : porte sur la motivation, la relation et la collaboration, autrement dit être capable d'« Animer et motiver son équipe, développer les compétences de ses collaborateurs, travailler en mode transversal, gagner en efficacité relationnelle, gérer sa carrière ». Cette dernière s'entend comme de posséder un réseau relationnel et de maintenir l'équilibre vie professionnelle/vie privée.

Si l'on s'attarde sur cette dernière compétence, on voit que le premier rôle du manager (ou du *coach*) consiste à animer une équipe pour qu'elle obtienne les résultats attendus ainsi que nous l'avons vu avec Michela Marzano. Le manuel distingue alors « l'équipe » du regroupement d'individus et en appelle pour ce faire à la *Critique de la raison dialectique* (1960) de Jean-Paul Sartre qui aurait apparemment très bien perçu la différence. Car, il ne faut pas confondre *le groupe comme machine* ou *le groupe comme organisme* avec la *synergie collective* qui distingue une équipe soudée autour d'un projet commun (*ibid.*, « Savoir-être », p. 349 et suiv.).

Rappelons (cf. II.8.9) qu'avec la PA (perspective actionnelle), dernière avancée conceptuelle de Christian Puren : « Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer ou informer (objectif social langagier de l'approche communicative), mais de *travailler en continu* avec d'autres ». Ce nouvel enjeu implique non seulement d'avoir des *représentations positives* comme dans l'approche interculturelle et des *comportements* collectifs acceptables mais de « partager les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, principes, normes, modes de réalisation et critères d'évaluation de l'action¹ ». Et Puren de préciser qu'il s'agit d'une remise en cause de *l'idéologie communicativiste* qui permit en son temps l'avènement de l'AC (approche communicative) et *sa révolution de l'information et de la communication* au profit maintenant d'un :

¹ PUREN, C., « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », (souligné dans le texte), *op. cit.*, p. 40.

« autre système d'idées dont le noyau dur est l'action. Cette nouvelle idéologie impulse depuis maintenant une vingtaine d'années – dans de nombreux domaines d'activités sociales telle que le management d'entreprise ou l'administration publique – ce que l'on appelle une "orientation projet"¹ ».

Aussi, d'après C. Puren, même si le *CECR* ne proposait pas encore une vraie méthodologie d'apprentissage, une lecture attentive du *Cadre* montre indubitablement qu'on y trouve déjà toute la substance d'une nette orientation vers la perspective actionnelle « sans doute parce qu'elle semble la mieux adaptée aux besoins langagiers des citoyens européens » (*ibid.*). Consubstantielle à l'AC, la PA revendique clairement l'initiative d'avoir introduit les pratiques et les meurs du management dans l'enseignement des LE et l'on sait son extension progressive à l'ensemble du monde éducatif. Mais encore : « stimuler l'esprit d'entreprise dès l'école avec un programme sur l'entrepreneuriat de la sixième à la terminale [...] et des modules préparant à la création d'entreprise à l'université² » vient nous rappeler, s'il en était besoin, que l'idée progresse.

Pour en revenir au manuel : *Toute la fonction Management*, l'épisode sartrien donné pour illustration est fléché pour aider à la compréhension logique du raisonnement. Soit, l'histoire d'un chauffeur de bus sur une ligne ordinaire de banlieue qui se trompe d'itinéraire. On a donc un groupe d'individus silencieux qui, à cause d'un événement imprévu, en vient à communiquer puis à l'entraide pour obtenir finalement une reconnaissance individuelle comme partie d'une équipe. La démonstration est sans aucun doute éclairante, mais tout autre événement quotidien (accident, agression, disparition) aurait pu faire l'affaire comme n'importe quelle situation exceptionnelle : invasion, guerre, sécheresse, tempête, etc. qui éveille en l'humanité ce qu'on appelle habituellement un esprit de solidarité. Ce qui importe ici, c'est que l'histoire puise dans le répertoire prestigieux de la Culture dont Jean-Paul Sartre est un symbole attesté, quand bien même on n'en connaîtrait que le nom.

Nous dirions qu'il faut parfois que l'entreprise se pare des insignes de la culture et laisse croire que ses valeurs ont des affinités certaines avec le *souci* de l'humain. Selon la terminologie latine : *sollicitare* signifie mettre en branle, en mouvement, agiter mais évoque aussi le soin qu'on retrouve dans l'ancien français « solliciter un malade » qui veut dire le soigner. Le *Souci* chez Heidegger est déjà là avant toute conduite factuelle et tout

¹ PUREN, C., *op. cit.*, p. 37.

² Déclaration du chef de l'Etat François Hollande aux Assises de l'entrepreneuriat, Paris, le 29 avril 2013.

état, la constitution du *Dasein* ou concept *existential du souci* renvoie à cette ambivalence qui ne signifie pas seulement préoccupation, inquiétude mais aussi soin et application.

Le management soigne cette ambiguïté en indiquant que l'ouvrage a été réalisé grâce à la contribution de plus de vingt collaborateurs du *Groupe Cegos* (managers, ingénieurs, consultants, DRH, formateurs et psychologues) dans l'esprit qui distingue « la culture Cegos » et signale que « le Groupe soutient les projets de ses salariés qui souhaitent participer à une mission humanitaire, en partenariat avec l'Association Planète Urgence qui a pour objectif de favoriser les initiatives des citoyens du Sud, de leur transmettre des savoir-faire, et non de se substituer à eux » (*ibid.*, p. 2).

Déduisons-en, qu'en plus de l'utilité, l'efficacité et de la rentabilité – signes de reconnaissance et ralliement de la nouvelle *culture* managériale-libérale –, il faudrait songer à ajouter celui de l'humanité dans la continuité des humanités.

III.1.4.5 Et des *affinités électives*

Pour terminer notre observation sur *les pratiques et les mœurs* de la DLE et sur leur congruence avec celles du *management*, on peut noter l'accord ou le rapport d'équivalence qu'elles entretiennent dans leur vocabulaire et le répertoire de leurs pratiques : *marketing* : étude des besoins, *coaching* : accompagnement, *savoir-faire* : procédures, *savoir-être* : comportements, *apprendre à apprendre* : esprit d'entreprise –, aussi dirions-nous qu'elles se sont trouvé des « affinités électives » (ou *Wahlverwandschaft*) au sens où Max Weber l'emploie dans son analyse sociologique. Et si l'on suit Michael Löwy¹, ce concept – bien avant son emploi wébérien – viendrait de l'alchimie médiévale, passerait par le romantisme allemand pour finalement entrer dans les sciences sociales.

L'*affinité* au Moyen Age sert à expliquer l'attraction puis la fusion des corps, en particulier des métaux, avec certains composants chimiques. Cette thématique est opérante pour les alchimistes comme l'indique le Néerlandais Hermanus Boerhave dans son *Elementa Chymiae* (1724) car c'est : « une force, en vertu de laquelle, “deux substances se cherchent, s'unissent et se retrouvent” dans une sorte de mariage, de *noce chimique*,

¹ LOWY, M, « Le concept d'affinité élective en sciences sociales », in *Critique Internationale*, vol. 2, 1999, (souligné dans le texte), p. 42-50, en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/criti_1290-7839_1999_num_2_1_1539

procédant plutôt de l'amour que de la haine » (*ibid.*, p. 42). Le terme lui-même est employé pour la première fois dans l'ouvrage du Suédois Torbern Olof Bergman *De attractionibus electivis* (1775) traduit en français comme *Traité des affinités chimiques ou électives* (1788) et rendu en allemand (1782-1790) par *Wahlverwandtschaft*.

Goethe (1749-1832) aurait probablement trouvé là un terrain idéal pour associer son goût des sciences avec celui des rapports humains jusqu'à proposer un modèle chimique capable de rendre compte de cette complexité, ce qu'illustre *Die Wahlverwandtschaften* (1802, trad. fr., *Les Affinités électives*) dans la lignée des théories d'alchimie médiévale où il s'agissait alors pour lui d'établir un lien particulier entre deux âmes.

Michael Löwy invite à suivre une troisième métamorphose de cette filiation dans la culture allemande avec : « une transmutation par l'œuvre de ce grand alchimiste de la science sociale qu'est Max Weber, en *concept sociologique*. Il garde de l'acception ancienne les connotations de choix réciproque, attirance et combinaison, mais la dimension de la nouveauté semble disparaître » (*ibid.*, p. 43). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1904-1905), ouvrage fondateur de la sociologie moderne, reprend effectivement cette idée d'« affinités électives » comme un concept pour expliquer les relations aussi troubles qu'étroites qu'entretiennent *capitalisme* et *protestantisme* tout en dépassant le débat matériel/spirituel.

Weber essaie d'y montrer les convergences entre : ascétisme puritain et épargne du capital, éthique protestante et morale bourgeoise, uniformisation austère et standardisation capitaliste, usage utilitaire des ressources et accumulation des bénéfices, vertu de la besogne et *ethos* de l'entreprise, rigueur méthodique et poursuite rationnelle du profit, etc. A partir de ces analogies profondes, un rapport d'*affinités électives* se noue entre éthique protestante et esprit capitaliste dès le XVII^e siècle en Hollande, en Angleterre et aux États Unis : une conception puritaine de l'existence favorise la tendance à une vie rationnelle et vice-versa. Dans un deuxième temps de sa recherche, Weber démontrera la validité de cette hypothèse en avançant que l'esprit du capitalisme à des origines religieuses notamment parce que l'oisiveté y est tenue pour le plus grand des péchés : « faire la besogne de Celui qui l'a envoyé, aussi longtemps que dure le jour » (Jean IX, 4).

Notons cependant que les avancées de Weber ont été contestées très tôt par Schumpeter et Sombart et plus tard par Friedrich von Hayek qui dénonce pour sa part le

subjectivisme des sciences sociales et leur insuffisance à expliquer l'explosion des pays émergents par exemple, mais ce n'est pas notre débat. Pour l'heure, nous dirions que la mutation du capitalisme en fonds d'investissements privés dans la seconde moitié du XX^e siècle a fait bouger les lignes et que l'internationalisation du processus a conduit les entreprises à s'organiser et à gérer leurs intérêts en suivant les préceptes du capitalisme anglo-saxon. Il paraîtrait ainsi que les hypothèses de Weber ne soient pas totalement dépourvues de pertinence aujourd'hui car, quoi de plus méprisable et de scandaleux en effet que *les loisirs* et le dilettantisme accablant des Latins (d'obédience catholique et orthodoxe souvent) : Grecs, Espagnols, Italiens, Français... « *How France Got so Lazy*¹ ». Et, si Weber n'a pas défini de façon très précise ce qu'il entendait exactement par « affinités électives », Michael Löwy propose :

« Il s'agit d'un processus par lequel deux formes culturelles – religieuses, littéraires, politiques, économiques, etc. – entrent, à partir de certaines analogies ou correspondances structurelles, en rapport d'influence réciproque, choix mutuel, convergence, symbiose et même, dans certains cas, fusion² ».

Ce à quoi nous semble bien adhérer la DLE et son modèle *management*. Remarquons alors que les deux garantissent leurs discours tantôt par leurs engagements (*sous le régime de la communauté universelle* : mariage des biens, corps et âmes) aux bras du système économique qui “marche” ou fonctionne le mieux, preuves à l'appui : utile, efficace, rentable ; tantôt en invoquant leur ralliement aux idéaux humanistes : diversité culturelle, plurilinguisme, aide et soutien économiques, sociaux et culturels (*CECR* et *coach*) ; à l'occasion, en convoquant des lettres de noblesse : la Culture et les humanités ; nouvellement, en invitant l'écologie : équitable, durable...³

Mais remarquons *aussi*, et tout aussitôt, que si le *management* est un produit dérivé de la nouvelle gestion des entreprises, la *didactique* des langues a pour sa part rompu ses liens originaires avec l'*ethos* (au sens premier de coutume et norme associées à *nomos* « la loi » et au sens second comme caractère propre à l'humain⁴) de l'éducation et de la

¹ Déclaration de Maurice Taylor patron de Titan International USA (*The Daily Beast* du 22 février 2013) qui dénonce *la paresse* des travailleurs français : « une heure pour leurs pauses et pour leur déjeuner, trois heures pour parler et trois pour travailler » (calcul qui dépasse le régime des 35 heures en France et oublie les 5 semaines de congés payés...).

² LOWY, M., « Le concept d'affinité élective en sciences sociales », *op. cit.*, p. 43.

³ Ainsi les thèmes de recherche retenus pour les Rencontres de l'ASDIFLE (association de didactique du français langue étrangère) : 2009 « Quelles formations *durables* en FLE/FLS » ; 2010 « Littérature et FLE : *Tissages et apprentissages* » ; 2011 « Evaluations et certifications ».

⁴ « Ethos » *Dictionnaire culturel en langue française, op.cit.*

transmission qui – même si leur *destination* (en suivant Kant) était d'intégrer les nouvelles générations au corps d'une société – privilégiaient *le processus* propre à leur mission : élever et transmettre, ce qui n'est pas le cas de l'entreprise managériale qui vise *des fins* de rentabilité auxquelles elle subordonne tous les moyens. On pourrait même dire que l'*ethos* wébérien, (troisième sens de « Ethos », *ibid.*) qui règle l'activité sociale et permet d'articuler croyances religieuses (protestantes) avec activités économiques dans l'apparition du capitalisme libéral, a supplanté l'*ethos* traditionnel auquel se rattachait la didactique des langues comme branche ou partie des humanités.

Dans ces conditions, il n'y a pas lieu d'espérer (Kant) que l'humanité se distingue de la manipulation et de la gestion des objets et des choses si elle doit apprendre à savoir s'y conformer et s'y appliquer dans ses pratiques et ses mœurs pour des fins qui la dépassent et dont elle est le simple vecteur ou l'accessoire. Car, si l'humaine condition se singularise d'une parole et ses langages, grâce auxquels elle tente de traduire son désir et sa souffrance, ceux-ci entravent plus qu'ils ne servent l'objectif et l'intérêt de fins juste nécessaires et suffisantes, utiles et profitables.

Imaginer que ces liens se distendent, voire se rompent, est une vaine illusion parce que ce serait simplement nier les attaches qui unissent étroitement la DLE aux idéaux managériaux de l'apprendre comme du vivre ensemble dans un monde désormais perçu comme une vaste entreprise où se vendent, s'achètent et s'échangent : ressources (naturelles et humaines), produits (agricoles, industriels, financiers et culturels), biens et services, connaissances et savoir-faire, valeurs et traditions –, au rythme des flux et selon les us et coutumes marchands sur la Grand-Place du Marché mondial. Convaincue que seuls les méthodes expertes et les nouveaux outils sont capables de nous faire rapidement parler les langues étrangères pour savoir vivre dans ce marché global, la DLE se pense comme une entreprise dédiée à l'international.

De fait, ce mariage de raison, par nature (primauté des intérêts) et de structure (rationalisation), contracté sur l'évacuation de tout ce qui n'est pas maîtrisable, en un mot, de tout ce sur quoi se fonde l'humaine condition parlante qui – même si elle ne sait pas toujours de quoi elle parle – n'ignore pas complètement quand on lui raconte des histoires. Collés à un modèle d'intérêts strictement économiques, *apprenants* et *managers* suivent les procédures et les consignes tout en sachant bien qu'un mariage engage beaucoup plus.

L'habileté fut alors de substituer au *désir* – méconnu, insaisissable, inextinguible et néanmoins constitutif d'un sujet clivé par son inconscient – un *besoin* que la stratégie

marketing s'empressa de satisfaire *et* d'inventer *ad vitam aeternam* pour répondre à une *demande* vouée à l'inatteignable. Le besoin-bouche comble en quelque sorte le trou de l'impossible demande du désir – sur quoi s'accordent l'actuelle orientation de la DLE avec le management – ce qu'on pourrait appeler une opération de détournement réussie.

Un esprit fin cependant pointa la différence et montra l'écart : « Le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin » (Lacan) dont l'énigme nous laissa longtemps perplexe mais, à y revenir souvent, cette marge indiquait quelque chose : possiblement un lieu qu'on entendit comme un *détachement* ou plus exactement un *non attachement* tant il est vrai qu'on ne saurait se détacher de quoi que ce soit qu'en commençant par considérer ce qui attache ou lie – ce qui est rien moins que l'attente des marchés toute *entre-prise* confondue : DLE et marketing.

III.1.4.6 Perte et profits

Dans un registre plus ludique, on pourrait avancer que la didactique des langues place finalement son apprenant dans la position d'un jeune entrepreneur qui décide d'investir les LE pour circuler et/ou s'installer sur le champ international et, à l'image une petite société, il suivra les recommandations de la méthodologie réputée la plus rapide et efficace : évaluation des besoins et des investissements nécessaires, enchaînement des actions et pratiques requises, conseils éventuels d'un coach-expert, calcul des risques et des bénéfices, avantages et garanties, luttes et stratégies de concurrence, etc. Autrement dit, l'apprenant est l'auto-entrepreneur de l'entreprise d'apprentissage qu'il s'est construit lui-même : il en est le seul acteur, le maître et le répondant.

Ceci nous invite à convier, pour illustration, un concept amusant de la physique théorique nommé *bootstrap* qu'utilise l'astrophysicien Edgar Gunzig dans son ouvrage autobiographique : *Relations d'incertitude*, rédigé par la journaliste scientifique Elisa Brune et dont Jean-Pierre Lebrun s'empare dans *La perversion ordinaire*¹.

Les *bootstraps*, traduits en français par « tirants de bottes », sont de courtes sangles latérales sur lesquelles on peut tirer pour enfilez facilement ses bottes. Réinvesti comme concept, *bootstrap* littéralement « veut dire : se soulever soi-même en tirant sur ses bottes.

¹ LEBRUN, J.-P., *La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, Paris, 2007, Denoël, p. 402.

On désigne par là tout mécanisme selon lequel un processus s'auto-entretient, sans avoir besoin du monde extérieur¹ ».

L'idée originale viendrait de l'extravagant baron de Münchhausen (officier allemand) et de ses folles aventures alors qu'il combattait à la solde de l'armée russe contre les Turcs en 1740. Démobilisé mais nostalgique, il se mit à raconter ses invraisemblables et fabuleux exploits à ses amis et Rudolf Erich Raspe, exilé politique à Londres, les reprit en 1785 pour gagner sa vie. Leur succès fut considérable en Europe mais ils restèrent interdits en Allemagne, si bien que Gottfried Bürger les retraduisit sous son nom en les arrangeant à sa façon. Il existe plusieurs versions, de nombreuses adaptations et des parodies de ces aventures très populaires en littérature, dans l'illustration et au cinéma.

La traduction française de Théophile Gautier fils (1857, illustrée par Gustave Doré) nous donne à voir le fameux concept à l'œuvre par le baron lui-même dans cet extrait :

« Une autre fois, je voulus passer au-dessus d'un borbier qui me parut d'abord bien petit [...] Mais, la deuxième fois aussi, mon saut fut trop court, et je tombai jusqu'au cou dans le marécage. J'y aurais immanquablement laissé ma vie si la puissance de mon propre bras ne m'avait pas permis de tirer sur ma tresse et de nous tirer du marécage en même temps que mon cheval, tenu fermement serré entre mes genoux² ».

Gautier transforme l'idée : ce n'est pas en tirant sur ses bottes mais en se tirant lui-même par les cheveux que le Baron se sort (avec son cheval !) du borbier, ce qui n'enlève rien à la justesse de la métaphore mais l'accentue puisque l'action se fait directement sur le corps propre de l'intrépide Münchhausen par la seule force de son bras.

Moralité, contrairement à l'idée très dépassée (voire conservatrice et peut-être même réactionnaire) qu'un autre + un Autre (petit et grand) nous donnent quelque chance de nous *élever* à l'humaine condition, il faut en revenir à des principes beaucoup moins complexes, fonctionnels et réalistes : le succès appartient aux audacieux qui savent se tirer seuls d'affaire. Et qui d'autre que soi, en effet, sera le mieux placé pour décider, entreprendre et défendre ses propres intérêts ? Ainsi va le discours pragmatique de l'évidence, sûr que la *common decency* (Orwell) s'accommodera très bien de la prédation

¹ BRUNE, E., GUNZIG, E., *Relations d'incertitude*, Paris, 2004, Ramsay, p. 75.

² BURGER, G. A., *Les merveilleuses aventures du baron Münchhausen*, trad. O. Mannoni, préface de Th. Gautier fils, Paris, 2006, Gallimard, coll. « Folio bilingue », p. 90.

généralisée du monde et de ses ressources (hommes compris) puisqu'elle lui en laisse les restes...

III.1.5 Retour à l'origine : un lointain cousin germain

Constatons qu'aujourd'hui « l'apprenant » n'est plus une exclusivité de la didactique des langues et tend à remplacer « élève », voire « étudiant », dans l'ensemble du champ éducatif contemporain, et ce, même au cinéma (*Dans la maison*, film de François Ozon, 2012¹) où il renouvelle « lycéen » par dérision ou par souci de modernité, autant dire qu'il a plus que comblé les espoirs de ses géniteurs-concepteurs des années soixante-dix.

Remontons cependant un peu l'histoire parce que notre apprenant est en réalité apparu dès le XIX^e siècle en Allemagne sans qu'on sache très bien pourquoi on ignore toujours ses origines et les conditions de son émergence.

C'est en 1838 qu'on le rencontre pour la première fois chez le grand pédagogue allemand Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866) – contemporain de Goethe, Kant et Schiller, Pestalozzi, Herbart et Fichte, Fröbel et Humboldt –, figure emblématique de son temps, tenu pour un théoricien novateur de l'éducation et un ardent réformateur dans la lignée des Comenius, Rousseau et Pestalozzi :

« La caractéristique de Diesterweg est d'avoir systématiquement appliqué à l'école primaire et aux instituteurs les grands principes de la pédagogie classique : égalité naturelle et perfectibilité de tous les êtres humains, conception de l'éducation comme développement harmonieux de toutes les facettes de la personnalité, éducation pour tous, en cherchant surtout à repenser ces principes dans la perspective de la problématique concrète de l'éducation populaire, de façon à en faciliter la mise en œuvre par les instituteurs² ».

Publiciste proluxe et plus tard directeur d'une école normale, Diesterweg aborda le problème de l'enseignement dans tous ses aspects et s'engagea politiquement sur cette question en tant que député du parlement de Prusse. Orateur infatigable, il s'adressait à des

¹ OZON, F., *Dans la maison*, film français qui suit la relation entre un élève et son professeur de lettres. On y trouve le nouveau vocabulaire de l'éducation dans la bouche du proviseur (J.-F. Balmer) et celle du professeur (F. Lucchini) notamment lors d'une altercation où il est question d'« apprenant », 2012.

² GUNTHER, K-H., « Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg » in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n°1-2, 1993, p. 295-304. En ligne : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/diesterf.pdf, p. 1.

multitudes d'enseignants et les encourageait à s'organiser en associations professionnelles pour défendre leurs intérêts. Ses *Œuvres complètes* atteignent une vingtaine de volumes, sans compter les quinze manuels scolaires et les neuf autres à l'intention des maîtres dont le plus célèbre : *Guide pour former les maîtres allemands* (1835) propose une théorie pédagogique à visées concrètes et pratiques qu'on réédita plus de cent fois de son vivant et qui fut traduit dans plusieurs pays d'Europe et en Russie. Auteur de centaine d'articles pour la gazette pédagogique *Rheinischen Blätter*, il aborde directement les problèmes d'actualité en matière d'instruction et de politique d'enseignement et s'impliqua dans un vaste débat sur la « centration », autrement dit : l'école doit-elle se centrer sur l'enfant ou bien sur le savoir ?¹

Sans être un révolutionnaire, Diesterweg est profondément imprégné des concepts rousseauistes et inspiré par le grand modèle qu'est pour lui Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) dans ses applications pratiques de Rousseau. Il conçoit alors une éducation fondée sur un principe d'évolution qui doit respecter la maturité physique et la psychologie de l'être humain, soutenir ses dispositions naturelles et ses initiatives, épanouir son corps et nourrir son esprit, exclure tout conditionnement, automatisme ou manipulation. « Il revendique une formation qui s'adresse à l'homme tout entier (formation générale) et une instruction destinée à faire de l'individu un homme, et pas seulement un rouage de la société » (Günther, *ibid.*, p. 5).

Diesterweg dira et répétera qu'en matière d'enseignement, il faut : « D'abord former des hommes avant de se préoccuper de leur métier ou de leur position sociale [...] le but de l'éducation, même quand il s'agit de prolétaires et de paysans, est d'abord de former des hommes ² ». Sa conception de l'instruction l'amène à accorder une place primordiale à la formation et à la qualification des maîtres malgré les obstacles à franchir et le long chemin à parcourir pour y parvenir. A l'encontre de ceux qui souhaitaient cantonner les enseignants dans une connaissance juste suffisante à leur emploi, Diesterweg préconise : « Foi dans la formation, foi dans le progrès, foi dans l'homme et acceptation délibérée de toutes les conséquences de l'acquisition du savoir³ » ; programme très audacieux en regard

¹ Nous suivons ici le Pr. Patrick Anderson lors de son intervention « Mort du sujet, mort de la langue » au colloque international : « La question du sujet dans le contexte de la mondialisation : discours et pratiques dans la didactique des langues et de l'enseignement », Besançon, 26-27 janvier 2012.

² DIESTERWEG, F. A. W., *Sämtliche Werke [Œuvres complètes]*, Berlin, Volk und Wissen Bolkseigener, vol. XII, Berlin, 1974, p. 285, repris par K-H. Günther, *op. cit.*, p. 5.

³ DIESTERWEG, F. A. W., *op. cit.*, vol. V, 1961, p. 283, repris par K-H. Günther, *op. cit.*, p.7.

de notre époque où chaque *acte* d'enseignement comme d'apprentissage est défini, inscrit et circonscrit dans une grille parfaitement réglée et un *cadre* fixé par avance.

III.1.6 De la « centration »

Pour en revenir à la question de la « centration » et si elle se fera sur l'élève ou le savoir, objet de longues discussions et d'affrontements, on trouve dans l'*Essai sur les limites de l'action de l'Etat* (1792, parution 1851) de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) un passage concernant l'Education publique : « En général l'éducation doit seulement cultiver les hommes, sans s'occuper des formes civiques à leur donner ; ce dernier point ne regarde point l'Etat [...] Il suit de là que l'éducation publique ne se proposerait pas pour but une vertu ou une manière d'être déterminée¹ » dans le prolongement des Lumières, de l'*Aufklärung* (les Lumières allemandes) et de la pensée libérale des débuts de la Révolution française. En prolongement d'un voyage qu'il fit en France en 1789, Humboldt rapporte des idées nouvelles, a lu Rousseau et connaît les principes éducatifs de Mirabeau :

« Dans une société bien ordonnée, au contraire, tout invite les hommes à cultiver les moyens naturels : sans qu'on s'en mêle l'éducation sera bonne ; elle sera même d'autant meilleure qu'on aura plus laissé à faire à l'industrie des maîtres et à l'émulation des élèves² » (Mirabeau, *Sur l'éducation publique*).

Devenu ministre prussien de l'Education et conseiller référendaire à la Cour d'appel de Berlin, il s'investit dans la réforme de l'enseignement et organise la formation des maîtres. Autrement dit, Humboldt est au cœur du débat commencé par Diesterweg et trouve de même la meilleure expression de son idéal éducatif en la personne de Johann Heinrich Pestalozzi : des méthodes pour enseigner et pour apprendre différentes dont il soutient l'étude en envoyant des enseignants jusqu'à Yverdon sur le terrain de Pestalozzi ; des fondamentaux qu'il consigne dans une *Théorie humaine de l'éducation* rédigée vers 1793 ; une pierre angulaire : le respect de la liberté humaine essentielle pour l'être ensemble en société, ainsi trouve-t-on en épigraphe de l'*Essai sur les limites de l'action de l'Etat* :

¹ HUMBOLDT, W. von, in *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*, (1792 paru en 1851), trad. H. Chrétien, Paris, Germer Baillière, libraire-éditeur, 1867, p. 82 et 84.

² Citation introduite en Note par Humboldt, in *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*, *op. cit.*, p. 83.

« Le difficile est de ne promulguer que des lois nécessaires, de rester à jamais fidèle à ce principe vraiment constitutionnel de la société, de se mettre en garde contre la fureur de gouverner, la plus funeste maladie des gouvernements modernes » (Mirabeau L'Ainé, *Sur l'éducation publique*).

Tout ceci laisse entendre des positions et des engagements, voire des affrontements, entre partisans et détracteurs de l'Etat sur la manière d'éduquer, entre tenants d'une école centrée sur l'élève et défenseurs des savoirs dont on ne connaît plus la trace.

Quant à « l'apprenant », il arrivera en France en 1892 par l'intermédiaire d'Octave Gréard (1828-1904, à qui l'on doit notamment les lycées de jeunes filles), collaborateur de Jules Grévy (4^e Président de la République française) tandis que la controverse sur la « centration » continuera jusque dans les années 1920. Placer « l'élève au centre de l'apprentissage » deviendra la devise de *l'Ecole nouvelle* – mouvement international fondé par Adolphe Ferrière en 1899 inspiré de la pensée philosophique et pédagogique de Rabelais, Montaigne, Comenius, Rousseau et Pestalozzi principalement – qui rassemble une constellation de nouveaux pédagogues comme J. Dewey (USA), M. Montessori (Italie), O. Decroly (Belgique), E. Claparède (France), A. Ferrière (Suisse), R. Cousinet et C. Freinet (France) autour du projet d'une *autre école* à inventer.

Pour tous, l'ancêtre incontesté et revendiqué est Jean-Jacques Rousseau et passe par la filiation d'Henri Pestalozzi. Dans cette lignée, *l'Ecole nouvelle* soutient une pédagogie active en rupture avec la pédagogie traditionnelle : la classe ne doit plus tourner autour des savoirs à transmettre mais autour des besoins de l'enfant, autrement dit, c'est d'un renversement de l'ordre des valeurs et des priorités qu'il s'agit ou d'appliquer une révolution copernicienne au monde éducatif¹. Ce débat se retrouvera dans la joute opposant Edouard Claparède (1873-1940, maître de J. Piaget) à William James, et « on peut dire qu'avec l'usage du centre et de la centration émerge un idéal qui va marquer durablement les contours de l'apprenant » (Anderson, colloque 2012)... jusqu'à la loi de 1989 dite Jospin et son mot d'ordre : *l'élève au centre du système éducatif* qui en porte encore la marque.

A l'adresse de la didactique des langues lors du colloque de 2012, Patrick Anderson s'étonnait de la disparation complète de ce conflit laissant supposer que la centration sur

¹ On trouvera un résumé de cette mutation dans notre 1^{ère} étude « Vers une nouvelle pédagogie » in *De quoi avons-nous donc besoin ?*, op. cit., p. 101-108.

l'apprenant est une évidence qui va de soi pour tout le monde et que les étudiants (en FLE notamment) interprètent comme la juste et nécessaire victoire des lumières de l'intelligence de ceux qui ont misé sur le tout-apprenant contre ceux qui voulaient garantir les savoirs, présumés aux mains de la toute-puissance des maîtres.

D'une éducation égarée dans des sphères arides et très lointaines, élitiste, inadaptée et même arbitraire et brutale qui retrouverait finalement le nord en son destinataire principal : l'élève, et en passerait pour ce faire par une sévère révision de sa façon d'enseigner et d'apprendre et un changement d'optique radical (Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg, Humboldt) –, il n'y a là que de quoi se réjouir. Mais, d'entendre aujourd'hui « centration » comme une visée dont la portée s'arrête au seul apprenant, c'est réduire la discussion des théoriciens et grands réformateurs sus cités qui s'inquiétaient *aussi* sérieusement des maîtres (donc de la transmission des savoirs par ailleurs).

En outre, on pourrait remarquer que si le triangle didactique traditionnel se caractérisait par les trois pôles : enseignant-savoir-élève et dans la version de la didactique des langues : apprenant-langue-facilitateur, cette figure (généralement équilatérale) implique une égalité des angles de réception-émission et une interconnexion des trois sommets quels que soit la lecture et le sens des flux qui circulent entre les trois. Or, si on place l'apprenant « au centre », il n'y a tout simplement plus de triangle mais une ligne : LA.... AP.... FA, la langue LA à une extrémité, le facilitateur FA à l'autre, l'apprenant AP au milieu. L'apprenant interroge ou reçoit de l'un (LA) comme de l'autre (FA) l'information dont il a besoin, c'est-à-dire :

- Soit du *facilitateur* (FA) : qui n'est plus nécessairement un spécialiste de la matière¹ puisqu'il « apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre des décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation)² » ou éventuellement échangeable avec un Centre de ressources, Internet ou un autre support d'auto-apprentissage ;
- Soit d'une *langue* (LA) : segmentable en domaines touristique, informatique, juridique, bancaire, commercial, culturel, etc. ;

¹ Cette remarque renvoie à ce que disait H. ARENDT, dans la « Crise de l'éducation » où l'enseignement tend à s'affranchir de la matière à enseigner, in *La crise de la culture*, *op. cit.*, p. 234.

² « Enseignant » *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, *op. cit.*

- L'apprenant (AP) lui-même : au centre comme *vecteur du processus d'apprentissage*¹ situé entre ces deux flux qu'il convoque ou révoque à sa guise (cf. *Amaguiz*, II.8.11), lecture déraisonnable mais pas impossible de l'apprenant vecteur.

III.1.7 De la « liberté » ?

Quant au(x) savoir(s) au singulier ou au pluriel, quelle relation ou quelle position occupent-ils entre maître-élèves, facilitateur apprenants ?

Du temps où l'enseignant était le maître, le savoir en passait, semble-t-il, uniquement par ses mains et ses vues. Du nôtre, il est aux mains et aux choix, dit-on, du seul apprenant. Pour autant, hier comme aujourd'hui, ce ne sont ni les maîtres ni les apprenants qui décident des matières, des programmes, des contenus, des orientations et des finalités pédagogiques et d'apprentissage. Il apparaîtrait plutôt que plus l'apprenant se croit libre de décider de ses choix plus il suit et s'incorpore à l'atmosphère politique, économique et sociétale environnante dont il ne peut guère se départir par manque de distance naturelle eu égard à son âge, sa maturité et ses connaissances, et par manque de force pour résister et se démarquer avec ses jugements propres, sans faire injure à sa jeunesse.

Quand la matière passait par la médiation, préparation ou pré-digestion du maître, la « nourriture » pouvait paraître bonne ou mauvaise, une occasion de s'enrichir ou de s'opposer, dans tous les cas, un obstacle ou une confrontation soit pour assimiler du neuf soit pour se forger une position, les deux participant d'une même éducation. Mais lorsque l'apprenant doit lui-même s'emparer de son objet d'apprentissage (ici langue) selon ses objectifs, ses besoins, ses intérêts et ses motivations, s'annoncent, dans le même temps, la fin des enseignants – selon leur nouvelle définition (cf. ci-dessus) leur médiation n'étant pas essentielle –, et une place aménagée pour d'autres acteurs qu'on rebaptise plus justement en toute conformité avec la nature de leur rôle : accompagnateur, facilitateur, moniteur, tuteur, consultant, expert et autre animateur (le Conseil de l'Europe a trouvé pas moins de 13 termes pour remplacer le nom d'enseignant).

¹ « Apprenant », *ibid.*

Aussi, n'est-il pas vain de s'inquiéter des politiques linguistiques européennes, relayées par les programmes nationaux dans tous les pays de l'Union, pour tenter d'apercevoir l'avenir qu'elles projettent, par quels moyens et pour quelles fins. Rappelons alors l'invitation insistante (*CECR, Avertissement*, cf. II.3) à l'adresse de tous, apprenant, enseignant, examinateur, formateur, concepteur, à suivre le *vade-mecum Cadre européen commun de référence pour les langues* qui balise les contenus, méthodes, procédures, priorités, limites et finalités de l'enseignement-apprentissage des langues pour tout le monde, et les questions afférentes qu'on ose se poser : que reste-t-il des choix de l'apprenant ?

Une LE peut-elle relever d'un penchant personnel (finnois, turc), s'attacher à une variété (breton, moldave), à une forme spécifique (écrite : gaélique irlandais ou orale : romani) ou une forme d'expression spécifique (poésie, chant, théâtre, littérature), s'intéresser aux langages parallèles (texto, globish, esperanto), à une langue ancienne ou perdue (latin, grec, phénicien), peut-elle encore se choisir ou déborder les frontières européennes (arabe, hindi, chinois) ? De sorte que, la « centration sur l'apprenant » ressemble plus à une « centralisation » et une « uniformisation » qu'à la préférence de quiconque (accompagnateur compris).

L'ordre du jour n'est pas aux options personnelles mais à la promotion de quelques langues vivantes utiles pour l'Europe, bâties sur le même modèle avec les mêmes fonctions pour dire et faire la même chose dans des versions qui coïncident parfaitement, interchangeables ou « superposables » selon l'expression de P. Anderson. Le plurilinguisme appelé des vœux de l'Europe et soutenu par le *Cadre* s'envisage comme de disposer, en plus de sa langue maternelle, de deux ou trois modèles de véhicule-langue actionnel-fonctionnel tout terrain au service des flux économiques et financiers, populations comprises, et idéales pour transporter une pensée consensuelle, sans ambiguïté ni mystère, sans H(h)istoire(s) non plus, enfin claire pour tout le monde.

« La promotion de l'apprentissage des langues est un élément essentiel de la *politique linguistique de l'UE*. L'UE encourage tout un chacun à apprendre et à parler plusieurs langues, afin de faciliter la communication et la compréhension mutuelle. Notre ambition est une Union européenne dans laquelle chaque citoyen maîtriserait *au moins deux langues étrangères*, en plus de sa langue maternelle¹ ».

¹ Commission européenne – Traduire pour l'Europe, « Le multilinguisme dans l'Union Européenne » (souligné dans le texte), en ligne : <http://ec.europa.eu>

Pourtant, « ce ne sont pas, les langues de service, détachées de toute tradition et purement instrumentales, qui peuvent servir de support au partage réussi des expériences et des aspirations. [Or] C'est là le véritable enjeu d'un projet européen d'éducation¹ ».

Si la devise de l'Union européenne : *Unie dans la diversité* affirme le respect de l'identité linguistique de 739 millions de citoyens (2011), son ambition pousse à l'intégration dans l'uniformité plutôt qu'à la rencontre des écarts pour une meilleure intelligence des différences. Il n'est pas vrai que toutes les langues officielles de l'Union européenne soient regardées et soutenues de la même façon. Sur les vingt-trois langues officielles (2012) de travail de l'UE « relativement peu de documents de travail sont traduits dans toutes les langues. La Commission européenne utilise généralement l'anglais, le français et l'allemand comme langues procédurales, tandis que le Parlement européen fournit des traductions dans différentes langues selon les besoins de ses membres² » ce qui signifie que trois langues sont en définitive véritablement nécessaires et encouragées. Quant aux langues régionales et minoritaires (50 millions de locuteurs environ) protégées parce qu'elles sont reconnues comme *patrimoine culturel*, ne risquent-elles pas d'être maintenues dans quelques enclaves ou gardées dans des chapelles sur le modèle de la conservation du patrimoine ou la muséographie et de ne survivre que grâce au folklore, au tourisme et aux festivals divers ?

« La Commission européenne encourage l'apprentissage d'un large éventail de langues : non seulement les langues officielles de l'UE, mais aussi les quelque 60 *langues régionales et minoritaires* pratiquées dans l'Union, ainsi que les nombreuses langues parlées par les communautés d'immigrés vivant en Europe³ ».

Dans son analyse critique du plurilinguisme et de l'enseignement des langues prônés par le Conseil de l'Europe, Bruno Maurer relève que depuis le XVIII^e siècle la pensée politique a fixé l'identité d'un individu de deux manières différentes. Selon l'héritage des Lumières et de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, une nation se définit comme « une quantité considérable de peuple, qui habite dans une certaine étendue de pays, renfermée dans certaines limites et qui obéit au même gouvernement⁴ ».

¹ JUDET DE LA COMBE, P., WISMANN, H., *L'avenir des langues*, Paris, 2004, Les Editions du Cerf, coll. « Passages », p. 90.

² Commission européenne – Langues, en ligne : <http://ec.europa.eu>

³ « Le multilinguisme dans l'Union Européenne », (souligné dans le texte), *op. cit.*

⁴ « Nation » in *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et métiers*, Tome 11, Neufchastel, Samuel Faulche & compagnie, libraires & imprimeurs, 1765.

L'individu qui s'y reconnaît comme un membre s'incorpore à l'ensemble et s'affranchit par là même des particularités et déterminismes historiques, religieux et linguistiques qui ont fait l'entité nationale : « C'est une conception ouverte de la nation qui a le pouvoir de s'agglomérer autant de nouveaux citoyens que ceux qui choisissent de vivre dans cet espace politique¹ ». Cette même idée se retrouvera chez Renan (XIX^e siècle) pour qui le désir de vivre ensemble et l'héritage indivis sont les critères d'appartenance à une nation.

Pour le courant anti-Lumières en revanche, l'individu « n'existe que dans le particulier concret et non dans l'universel abstrait » : il n'a de sens que dans la communauté, selon la pensée de Johann Gottfried von Herder (1744-1803), fondateur du nationalisme idéologique. Quant à la nation, elle est organique et conçue comme la métaphore d'un arbre dont les hommes sont les fruits. L'identité est la conséquence d'une histoire et elle est assignée à une géographie et aux déterminismes communautaires avec pour symboles principaux le sol natal et la langue.

Corrigeons cependant cette vision strictement nationaliste de von Herder qui – aux dires du philosophe et spécialiste américain Michael Forster (*After Herder*, Presses Universitaires d'Oxford, 2010) –, serait à la suite de Leibniz et Wolff le vrai fondateur la philosophie allemande du langage dont les plus importants sont Schleiermacher, Humboldt et Hegel. Chez Herder le langage repose sur quatre thèses essentielles : 1° C'est une invention des hommes et non un don de Dieu (après Port Royal) – 2° Nous ne pensons que dans la mesure où nous parlons (avant Saussure) – 3° Il existe un lien entre la signification et l'usage d'un mot (avant Wittgenstein) – 4° Il y a relation entre le sens d'un mot et les sensations ou affects du locuteur (après Rousseau), en conséquence – 5° un mot dépasse ou excède sa seule logique par le résumé audible qu'il produit (avant la psychanalyse) – ce qui le sépare d'une vision purement instrumentale de la langue malgré sa contribution à la poussée nationaliste par sa conception communautariste de l'idiome. Précisons aussi, qu'il fût l'un des premiers à remettre en cause la supériorité naturelle de la culture européenne et eût une grande influence sur la recherche et la pensée de Wilhelm von Humboldt notamment concernant le langage.

Quoi qu'il en soit, pour développer un sentiment d'appartenance à la citoyenneté européenne (en exergue du *CECR* est précisé « Apprentissage des langues et citoyenneté

¹ MAURER, B., *Enseignement des langues et construction européenne*, Paris, Ed. des archives contemporaines, 2011, p. 85.

européenne »), l'éducation plurilingue et interculturelle se situe dans une optique multiculturaliste, évidente pour des sociétés où la diversité culturelle est la norme, mais étrangère au modèle assimilationniste de la France qu'elle a hérité des Lumières. Or, en invitant les élèves à s'identifier comme membres d'une communauté en tant que locuteurs d'une langue régionale ou d'une langue étrangère à celle de l'école, « l'éducation plurilingue tourne le dos à une tradition scolaire qui tentait, même si ce n'était pas simple, de laisser les différences (d'origine, de classe sociale) au dehors » (*ibid.*). Et, souligne Maurer, à invoquer constamment les droits linguistiques de l'enfant, s'inquiète-t-on de savoir si ce dernier veut ou non s'identifier à une communauté différente de l'espace public où il vit et que fait-on de son droit à *l'indifférence* ?

On pourrait aussi constater que les notions de liberté, d'autonomie et d'indépendance appartiennent au langage que partagent les locuteurs d'une même langue et renvoient à des concepts et des idées (*signifiés*, Saussure) étayés par l'Histoire collective, l'histoire individuelle et l'évolution de la langue qui indiquent peu ou prou quelque chose que chacun identifie ou reconnaît : qui fait *sens* (Frege). Le *signifiant* (ou image acoustique, Saussure) des mêmes notions re-pris dans le registre ambiant d'un vocabulaire permissif et/ou libéral (exemple *amaguiz* : ce que je veux, quand je veux et juste la quantité souhaitée, cf. II.8.11, notons au passage que l'expression correcte est clairement convoquée : « Vous pouvez, bien évidemment, utiliser le *Cadre de référence* “à votre guise” », *CECR, Avertissement*, p. 4), laisse supposer une équivalence : liberté = à ma guise où le “vouloir-dire” la *dénotation* selon Gottlob Frege est présumé identique et laisse croire que la *référence* est la même.

Or, s'il est vrai que je suis potentiellement libre de choisir une LE, il n'est pas vrai que ce puisse être n'importe laquelle, sous n'importe quelle forme et selon la méthode qui me conviendra le mieux, puisque le meilleur choix pour moi a *déjà* été pensé et organisé dans un *Cadre* qui *va m'aider* (cf. II.6.2) à suivre le chemin préférable.

On réfutera aisément cette critique en avançant que ce choix est justement possible et prévu grâce à la place qu'accorde le Conseil de l'Europe au plurilinguisme dans l'apprentissage des langues avec le concept du *Portfolio* :

« Le Portefeuille européen des langues propose notamment une mise en formes des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle. Dans ce but, le *Cadre européen de référence* fournit non seulement un barème pour

la compétence générale dans une langue donnée mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants » (CECR, 1.3).

Mais, outre que nous avons déjà commenté ce passage (cf. II.7.8) et si l'on accepte encore que la liberté ne peut se concevoir sans inclure ses limites, on remarquera ici, d'une part que la contrainte est masquée par le discours permissif et/ou libéral ambiant et d'autre part, que la permission accordée au libre choix d'une langue est strictement dépendante du respect des critères et des normes définis par le *Cadre* : décomposition de la langue envisagée en compétences, quelle valeur d'usage pour quels objectifs visés, quelles habiletés maîtrisées, quels niveaux atteints, réponses données pour quels besoins... afin d'évaluer, reconnaître, valider et certifier la pertinence du choix. Autrement dit, une langue n'est langue qu'au crible *CECR* et il en va pour les langues comme pour l'agro-alimentaire : afin d'être propre à la consommation circulation, il faut d'abord en passer par le calibrage, découpage et classement imposés puis, respecter directives, réglementations et normes afin d'être reconnu libre sous contrôle de la garantie label-qualité *Cadre*. Ce que remarquait à sa manière B. Maurer :

« On pourrait espérer que l'affirmation du principe du plurilinguisme comme "liberté" aille de pair avec une grande liberté pédagogique au sein de laquelle l'éclectisme régnerait, les sensibilités nationales s'exprimeraient et où la didactique s'enrichirait de la confrontation de pratiques différentes. Il n'en est rien. [...] L'idéologie du plurilinguisme repose sur la promotion d'une pensée didactique unique qui fait référence à un unique instrument, à ses principes et ses propositions, le *CECR*¹ ».

Du libre choix dont tout le monde est persuadé disposer, il n'en est question qu'à condition de suivre dispositifs, procédures, manière de faire et façon d'être, dans un contexte qui entretient l'illusion qu'en effet chacun agit selon son bon plaisir sur le modèle fantasmé d'un roi imaginaire, alors que :

« Les sociétés hypermodernes se caractérisent par leurs exacerbations, jusqu'au paradoxe, interpellant chaque individu dans la nécessité de s'affirmer comme un singulier autonome, tout en l'obligeant à se conformer à des codes sociaux et à une

¹ MAURER, B., *Enseignement des langues et construction européenne, op. cit.*, p. 79.

normalisation intense des comportements. L'autonomie exigée et contrôlée est une caractéristique majeure de l'individu hypermoderne¹ ».

En attendant, *les non-dupes errent* (Lacan)² tandis qu'ils pensent se soustraire à l'illusion où vivent les dupes alors qu'ils sont soumis tout comme eux à la nécessité de l'erreur parce qu'ils ne peuvent échapper à la capture d'être parlants et que la vérité ne leur est accessible, au mieux, qu'à se *mi-dire*. Autre façon de dire dans un sillage distendu de Lacan, qu'on ne peut prétendre être libre pour avoir démasqué quelques fictions alors qu'on ignore l'impératif de l'inconscient et l'inclination commune à *la servitude volontaire*, ce qui ne dispense pas d'exercer sa raison et son jugement, et invite plutôt à penser :

« Une seule chose en est à dire en laquelle, je ne sais comment, nature défaut aux hommes pour la désirer, c'est la liberté, qui est toutefois un bien si grand et si plaisant qu'elle perdue, tous les maux viennent à la file, et les biens même qui demeurent après elle, perdent entièrement leur goût et leur saveur, corrompus par la servitude ; la seule liberté, les hommes ne la désirent point, non pour autre raison, ce semble, sinon que s'ils la désiraient ils l'auraient, comme s'ils refusaient de faire ce bel acquêt seulement parce qu'il est trop aisé³ ».

Vérité paradoxale qu'Etienne de La Boétie met à jour au XVI^e siècle dans la fulgurance d'une rare acuité : ce qui importe le plus n'est pas tant de dénoncer la puissance qui abuse effrontément de sa force mais de voir le scandale de la victime qui accepte sa soumission volontairement. La contrainte ne vient pas tant de l'extérieur qu'elle s'impose de l'intérieur par renoncement, abandon, complicité ou intériorisation. La Boétie observe finalement que si la domination et l'exploitation perdurent, c'est parce qu'elles trouvent la complicité de tous ou presque. Pourtant, « La nature de l'homme est bien d'être franc [libre] et de le vouloir être ; mais aussi sa nature est telle que naturellement il tient le pli que la nourriture lui donne » (*ibid.*, p. 38) parce que sa *perfectibilité* naturelle (Rousseau) l'incline au moindre coût, ce que Kant tancera vigoureusement : « Paresse et lâcheté sont les causes qu'un si grand nombre d'hommes [...] restent cependant volontiers toute leur vie sous tutelle⁴.

¹ GAULEJAC, V. de, *Qui est « je » ?*, Paris, Seuil, 2009, p. 195-196.

² LACAN, J., *Les non-dupes errent*, Séminaire oral d'après une transcription écrite intégrale énoncée à Paris le 13 nov. 1973, relue avec la bande son originale en 2002, en ligne : <http://espace.freud.pagesperso-orange.fr/>

³ LA BOETIE, E. de, *Discours de la servitude volontaire*, (1530-1563, publi. posthume, 1577), Paris, 2002, Librairie Philosophique J. Vrin, coll. « Textes philosophiques », p. 29-30.

⁴ KANT, E., *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), *op. cit.*, p. 43.

III.1.8 Et des avantages secondaires

Il n'est pas difficile de comprendre que ceux qui auront le meilleur profit à de telles normalisations sont les éditeurs et concepteurs de manuels et autres supports diversifiés d'apprentissage puisque *l'esprit* de la langue est clairement compartimenté en niveaux : A1, A2, B1, B2, C1, C2 et *la lettre* parfaitement segmentée en *être capable de* : se présenter, s'excuser, acheter, demander, téléphoner, etc. ou *savoir-faire*.

La *capacité* à augmenter au gré des niveaux et dans chaque habileté (comprendre, parler, lire, écrire), il est possible de multiplier les supports en les hiérarchisant et de les adapter en fonction du public (adulte, enfant, adolescent) selon leur accès à la langue en tant que : FLM, FLS, FLE (français langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère) par exemple. On trouvera encore un FOS et un FLP (français sur objectif spécifique et français langue professionnelle), potentiellement extensibles à tous les domaines et à tous les secteurs de la société (primaire, secondaire, tertiaire), dont on ne voit pas très bien en quoi ils se distinguent des anciens répertoires et classifications : activités – vocabulaire – expressions courantes – situations pratiques et comportements (en droite ligne du béhaviorisme), si ce n'est par leur mode d'exposition. Et ainsi, l'immense champ de la didactique est laissé aux éditeurs et concepteurs multimédia qui rivalisent d'inventivité pour capter des *usagers* potentiels, parce qu'ils auront trouvé un secteur-filon de la langue inexploitée ou un nouveau support de diffusion.

Savoir si l'on apprend plus vite et mieux une LE découpée en niveaux-tranches et dé-composée en savoir-faire et savoir-être est une question qu'on ne se pose plus puisqu'elle est re-mise en situation ou en scène, illustrée et re-composée *comme* dans la réalité dont on aura besoin. Toutes les procédures, voies d'accès et artifices seront donc forcément utiles étant entendu qu'ils ne cherchent qu'à nous aider pour notre plus grand bien.

III.2 DE QUELLE LANGUE PARLE-T-ON ?

III.2.1 De la concordance

Tout ceci ne garantit en rien que la langue reste vivante – la question évacuée justement – car le préconçu est de penser qu’il suffit de faire *comme si* on avait affaire à une langue vivante, alors qu’elle est bien morte, puisqu’on l’a débarrassée précisément de *lalangue* (Lacan) où nous sommes en la séparant de ce vivant dans lequel nous existons.

La proposition d’enseignement-apprentissage va donc très souvent s’en tenir à une ré-animation de l’échange langagier dans des situations supposées réelles (Au restaurant – A la poste – Au travail : jeux de rôles et mises en scène diverses) où il s’agira de mimer la réalité tout en évacuant ce qui la fait réelle : l’imprévu, la surprise ou la déconvenue, l’embarras, l’inquiétude, les *comment dire ?* (Mizubayashi), les malentendus et la peur le plus souvent – qui débordent à tout instant un prévisible construit avec l’artifice des arrangements et des manipulations qui tentent de re-donner vie et de se faire passer pour vrais alors que le cœur n’y est pas et que personne n’y croit.

Cet écueil n’est cependant pas récent et semble avoir toujours hanté les cours de langue vivante *objet d’un déchiffrement sans goût, sans passion, sans amour*¹ – sauf à être habités par l’ardeur d’un enseignant ou par le rêve d’un apprenant mordu (*Théétète, Le Banquet*, Platon) de quelque façon – et l’obsession de vouloir coller à la réalité pour être absolument utile s’aggrave en s’imaginant capter l’adhésion à un apprentissage par le seul calcul de ses intérêts bien compris. Or, plus l’on s’en tient à l’usage fonctionnel d’une chose, moins on en rêve et plus vite on l’oublie aussitôt après s’en être servi (à moins d’en faire un réflexe conditionné ?). Si l’on y réfléchit, cet usage transformerait finalement la langue en quelque chose qui aurait à voir avec l’alimentaire – comme on le dit d’un travail qui ne sert qu’à vivre ou à survivre – où, plus la langue est envisagée comme un accessoire juste nécessaire moins elle est celle qu’on habite. Néanmoins, on ne sait par quel miracle, il reste encore quelques réfractaires à ce discours sans vie ni voix :

« C’étaient des mots qui ne s’enracinaient pas, des mots privés de tremblements de vie et de respiration profonde. Des mots *inadéquats, décollés*. L’écart entre les mots et les choses était évident. *L’insoutenable légèreté des mots*,

¹ MIZUBAYASHI, A., *Une langue venue d’ailleurs*, Paris, 2011, Gallimard, coll. « L’un et l’autre », p. 25.

le sentiment que les mots n'atteignaient pas le plus profond des êtres et des choses me mettaient dans un état de méfiance...¹ ».

Akira Mizubayashi évoque ici sa langue maternelle, le japonais, dont il veut se séparer pour épouser la langue étrangère, le français, mais sa méditation vaut dans tous les cas de relation avec la langue, qu'elle soit première ou étrangère, et soulève un questionnement. Car, ce n'est pas tant que Mizubayashi rêve d'une coïncidence du mot à la chose et de son mariage possible avec une autre langue qui réaliserait ses vœux d'accord parfait entre le monde et lui via ce médium idéal enfin trouvé que serait le français, puisque d'être parlants, nous sommes à jamais exilés du monde, de nous-mêmes et des autres, de cette communion impossible dont on languit pourtant.

Ce qu'il y a pourtant de remarquable chez lui, c'est qu'il ne renonce pas à trouver *son accord* à cette langue dans l'idée de s'y accorder comme on s'y retrouve et qu'on y vit, quel que soit le prix qu'il lui faudra payer pour le réaliser.

III.2.2 De la résonance

Il s'agirait, nous semble-t-il, de la deuxième forme de notre activité mentale indispensable à la vie de la langue que relève Saussure dans le chapitre V du *Cours de linguistique générale*. Aux premiers rapports qu'il nomme *syntagmatiques* (cf. II.7.6) et qui obligent les mots à se ranger les uns à la suite des autres comme les maillons d'une chaîne pour organiser l'ordre de la parole, Saussure conçoit d'autres rapports entre les mots parce qu'ils ne s'associent pas uniquement selon cet ordre linéaire mais également dans la mémoire et de diverses manières.

Ces coordinations sont bien différentes parce que « leur siège est dans le cerveau ; elles font partie de ce trésor intérieur qui constitue la langue chez chaque individu. Nous les appelons *rapports associatifs* » (CLG, p. 171). Et, précise Saussure, ces relations ne se bornent pas à ce qu'on peut trouver de commun entre deux termes – un même radical, par exemple : enseigner, enseignant, enseignement, ou un suffixe identique : les adverbes en *ment* –, mais aussi dans une analogie des signifiés : enseignement, apprentissage, instruction, éducation, etc., et même sur la seule communauté des images acoustiques (ce

¹ *Une langue venue d'ailleurs, op. cit.*, (souligné dans le texte), p. 22.

qu'exploitera la psychanalyse et Lacan particulièrement : *les non-dupes errent* et les Noms du Père). En fait :

« Un mot quelconque peut toujours évoquer tout ce qui est susceptible de lui être associé d'une manière ou d'une autre [...] les termes d'une famille associative ne se présentent ni en nombre défini, ni en ordre déterminé [...] on ne saurait dire d'avance quel sera le nombre des mots suggérés par la mémoire, ni dans quel ordre ils apparaîtront. Un terme donné est comme le centre d'une constellation, le point où convergent d'autres termes coordonnés, dont la somme est indéfinie¹ ».

Par le truchement de cette jonction saussurienne, notre hypothèse est de retenir, qu'exclu d'une langue qui ne lui parle plus parce qu'elle déborde avec « La montée de l'insignifiance² » et se dilue dans *l'arrogance de la loquacité ambiante* (*ibid.*, p. 25) Mizubayashi veut renaître à une autre langue et, mu par ce désir et la force qu'il déploie, commence par enregistrer sur bandes magnétiques un idiome totalement étranger qu'il collectionne comme autant de pierres d'*une petite tour de Babel, promesse d'une fertilité sonore et d'une réelle jouissance phonatoire* (*ibid.*, p. 34). Le plaisir et la jouissance soustraits à la langue maternelle, Akira est chassé de sa terre natale comme un exilé sur un territoire inconnu expulsé de son humus (le latin *humus* « sol, terre » comme *homo* « né de la terre » l'homme, viennent de la racine indo-européenne **ghyom-* « terre »³) : « J'errais dans les rues de Tokyo avec un sentiment d'étouffement qui ne me lâchait pas : où que j'aie, partout je me sentais emmuré ; l'espace de la prison n'en finissait pas de s'étendre » (*ibid.*, p. 23).

L'impossible habitat d'une langue morte où se sont perdus tous les repères de perception et avec eux leur orientation – autant dire où s'est égarée l'identité –, la disparition des « rapports d'associations » et leurs connivences d'évocations qui passent par la texture, la musique et la saveur des mots, il faut les re-trouver ailleurs sous peine d'emmurement. Mais ce n'est pas si simple, car la jouissance ne se re-donne pas, encore et si facilement, et doit se conquérir cette fois comme l'amant sa belle et le poète sa muse : « J'ai adhéré à cette langue et elle m'a adopté... C'est une question d'amour. Je l'aime et elle m'aime... si j'ose dire... » (*ibid.*, p. 17). Donc, tout re-commencer par « cet ineffable plaisir de phonation procuré par la production de vocables nouveaux et ignorés qu'offrait

¹ SAUSSURE, F. de, *Cours de linguistique générale*, op. cit., p. 174.

² Pour reprendre un titre de C. CASTORIADIS, *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil, 1996.

³ « Humus », « Homme », *Dictionnaire culturel de la langue française*, op.cit.

la langue française » (*ibid.*, p. 34-35), chanter une autre musique pour sceller ses noces et habiter une nouvelle terre comme on rentre chez soi.

Alors, par-delà la relation tout à fait arbitraire d'un mot avec la chose qu'elle désigne en langue japonaise, en langue française, en langue allemande... se tissent d'autres choses qui s'accordent à d'autres modes de relations où se construit un être-au-monde qui se cherche dans une connivence des échos que produisent les mots-sons avec les perceptions-sentiments qu'ils traduisent ; il ne s'agit plus de dénombrer le monde – extérieur ou intérieur, le premier donnant l'occasion au second de s'entendre – mais de s'y accorder, de le sentir se vivre et d'essayer de le dire. Ce qu'expriment précisément les *Comment dire ?* d'Akira que remarque Daniel Pennac lorsqu'il s'entretient avec lui : « question à ne pas prendre pour une quelconque interrogation lexicale ; elle dit l'exigence intellectuelle d'un homme qui a voué sa vie à penser au plus précis pour parler au plus juste » dans l'introduction d'*Une langue venue d'ailleurs* (p. 9).

Il s'agirait plutôt de l'obsession persistante de ceux qui veulent capter ce qu'évoque un mot, ce qu'il rappelle et dans quel lieu inconnu il résonne, ce qu'il fait retentir d'étrange ou de familier, de déjà-vu ou de totalement nouveau. De ces mots qu'il faut longtemps écouter, traquer d'un *Comment dire* inlassablement patient jusqu'à pouvoir, enfin, les reconnaître pour les saisir :

« Ich sterbe. Qu'est-ce c'est ? Ce sont des mots allemands. Ils signifient je meurs. Mais d'où, mais pourquoi tout à coup ? [...] Depuis des années, des mois, des jours, depuis toujours, c'était là par derrière, mon envers inséparable... et voici que d'un seul coup, juste avec deux mots, dans un arrachement terrible tout entier je me retourne... Vous voyez : mon envers est devenu mon endroit. [...] Ce ne sont là, vous voyez, que quelques légers remous, quelques brèves ondulations captées parmi toutes celles, sans nombre, que ces mots produisent. [Certains verront] que tout ce qu'ils apercevront est bien là, en chacun de nous : des cercles qui vont s'élargissant quand lancé de si loin et avec une telle force tombent en nous et nous ébranlent de fond en comble ces mots : Ich sterbe¹ ».

Nathalie Sarraute ne cesse de faire sentir l'écart entre les mots et les choses et, en même temps, d'éprouver la nécessité de l'exprimer et l'écrire, de le nommer *tant bien que mal* pour tenter de le réduire, de le cerner sans le figer, dans un retournement constant des mots sur eux-mêmes : pas tout à fait justes, pas exactement ceux-là, mots *indigents*, *impuissants*, *inadéquats* qu'on ose dire quand même – qui avancent et reculent puis

¹ SARRAUTE, N., « Ich sterbe » in *L'usage de la parole*, op. cit., p. 11 et 16-18.

reprennent leur élan sous un autre jour pour s'emparer d'une nuance, d'un trait essentiel, d'une perception impossible à dire qu'elle cherche pourtant, toujours et obstinément à transcrire. L'incipit d'*Enfance* n'annonce ni le récit d'une histoire fidèle à sa belle image réfléchie, ni l'adéquation d'un auteur à son dire, mais l'inquiétude de celle qui dialogue avec elle-même, son Autre double, qui réveille la crainte d'une entreprise impossible à tenir, avertie de sa propre faiblesse et de la défaillance des mots :

« – Tu n'as vraiment pas oublié comment c'est là-bas ? comme là-bas tout fluctue, se transforme, s'échappe... tu avances à tâtons, toujours cherchant, te tendant... vers quoi ? qu'est-ce que c'est ? ça ne ressemble à rien... personne n'en parle... ça se dérobe, tu l'agrippes comme tu peux, tu le pousses ...où ? [...] »

– Je me demande si ce n'est pas toujours cette même crainte... Souviens-toi comme elle revient chaque fois que quelque chose d'encore informe se propose [...] aucun mot écrit, aucune parole ne l'ont encore touché, il me semble que ça palpète faiblement ... hors des mots... comme toujours...¹ ».

Cependant au lieu de désarmer la périlleuse entreprise avec les bonnes raisons raisonnables que le doute distille pour s'associer à la défaillance du double, voilà qu'il réveille toute la violence de l'agression d'une nurse allemande alors que Nathalie n'était âgée que de cinq ou six ans :

« “Oui, toi par tes objurgations, tes mises en garde... tu le fais surgir... tu m'y plonges...”
“Nein, das tust du nicht”... “Non, tu ne feras pas ça” ».

Et fait ressurgir la force du « je » de l'enfant qui se redresse pour faire face à la nurse et lui répondre en retour dans la fulgurance d'un allemand qu'elle connaissait à peine :

« – “Doch, Ich werde es tun – Si, je le ferai” [...] »
– “Non, tu ne feras pas ça...” dans ces mots un flot épais, lourd coule, ce qu'il charrie s'enfonce en moi pour écraser ce qui en moi remue, veut se dresser... et sous cette pression ça se redresse, se dresse plus fort, plus fort, plus haut, ça pousse, projette violemment hors de moi les mots... “Si, je le ferai” ».

S'élève alors un cri de révolte radicale, le refus viscéral de se soumettre à une injonction autoritaire et répressive, dissimulée « dans une douce et ferme insistance et inexorable pression, celle que j'ai perçue plus tard dans les paroles, le ton des

¹ SARRAUTE, N., *Enfance*, Paris, 1983, Gallimard, coll. « Folio », p. 8, 10, 12.

hypnotiseurs, des dresseurs... » (*ibid.*, p.12), perçue comme une destruction de soi et une dévastation de sa personne qu'elle sauve dans un : *si, je le ferai* –, à cinq ans en crevant un canapé *recouvert de soie délicieuse* d'un brusque coup de ciseaux.

Nous dirions que Sarraute renouvelle ce « geste » dans *Enfance*, en crevant cette fois *le mur du langage* (Lacan) « car elle ne brise le discours que pour accoucher de la parole¹ » en transperçant la jolie histoire qu'offre l'occasion d'un récit biographique pour accéder à sa propre voix. Et Sarraute, rappelant l'événement en introduction d'*Enfance*, de souligner non seulement la puissance des mots mais, à sa surprise encore, d'avoir pu aussi répondre *dans la langue de l'autre* ; l'allemand qu'elle connaissait si peu.

Ceci convoque un petit drame que nous raconta récemment une jeune maman apprenante albanaise en cours de français. Arrivée en France depuis trois mois avec sa fille âgée de deux ans et demi, elle sut qu'en amenant Anna à la crèche de son quartier l'enfant pourrait jouer avec d'autres et se familiariser avec une autre langue malgré tout le chagrin qu'elle éprouvait à se séparer d'elle pour quelques heures seulement.

La première fois, la mère expliqua qu'en français on dit *pipi* et pas *titi* (albanais) mais Anna, trop impressionnée, n'osa rien dire et fit pipi dans sa culotte non sans en éprouver *beaucoup* d'humiliation. Cependant, on retourna quand même à la crèche et l'enfant eut le courage de *demande* à la dame qui ne comprit pas !... Anna répéta, insista, prit la main et finit par hurler « toilettes ! » que tout le monde entendit cette fois. Me racontant l'histoire, la mère s'étonnait encore de cette ressource à laquelle elle n'avait pas songé : toilettes se dit aussi bien en albanais qu'en français. Entre l'humiliation, la négligence du besoin et l'occultation de la demande exprimée, il faut croire que l'affirmation de soi et le désir d'être là aussi pour jouer aient été les plus forts.

Pour revenir à Sarraute, c'est dire avec : *Doch, Ich werde es tun*, tout le temps et toute la force qu'il faut au sujet parlant pour survivre à la mort annoncée par la flèche des mots de ceux qui se rendent aveugles et sourds à en mesurer l'effet : *Nein, das tust du nicht*, ce que nous avons déjà remarqué concernant *les actes de langage* (cf. II.8.1). Et, même si on réussit une fois à en réchapper (à cinq ans), il faut beaucoup de temps à une victoire pour s'assurer et elle doit encore se réaffirmer en répétant : « Si, je le ferai » (à

¹ LACAN, J., « Fonction et champ de la parole et du langage », *op. cit.*, p. 314.

quatre-vingt-trois ans)¹ pour déloger les mots du lieu où ils se sont inscrits et désamorcer leur charge.

L'avantage à considérer que les mots puissent ainsi laisser des traces (ou nouer entre eux des rapports associatifs), c'est qu'il est toujours possible, même à très grande distance, d'emprunter cette voie d'accès pour libérer la voix brisée ou entravée. Mais le plus étrange, est de considérer qu'ils peuvent nous déclarer morts ou vifs comme une arme à double tranchant et que, fatalement, un autre enfant puisse dire un jour : *Quand j'avais cinq ans je m'ai tué*². Car, « la parole en effet est un don de langage, et le langage n'est pas matériel. Il est corps subtil, mais il est corps. Les mots sont pris dans toutes les images corporelles qui captivent le sujet³ ».

III.2.3 De l'évocation

Et combien d'autres choses encore qu'une langue ne sache faire parce qu'elle « dit », quand, par exemple, elle interpelle les *Voyelles* :

« A noir, E blanc, I rouge, O bleu : voyelles,
Je dirai quelque jour vos naissances latentes :
A, noir corset velu des mouches éclatantes
Qui bombinent autour des puanteurs cruelles,

Golfes d'ombres ; E, candeurs des vapeurs et des tentes,
Lances des glaciers fiers, rois blancs, frissons d'ombelles ;
I, pourpres, sang caché, rire des lèvres belles
Dans la colère ou les ivresses pénitentes ;

U, cycles, vibrations divins des mers virides,
Paix des pâtis semés d'animaux, paix des rides
Que l'alchimie imprime aux grands fronts studieux ;

O, Suprême Clairon plein des strideurs étranges,
Silences traversés des Mondes et des Anges ;
– Ô l'Oméga, rayon violet de Ses Yeux !⁴ ».

Et qu'on s'essaya à écouter nous aussi, où le I s'entendit dans la stridence d'un jaune et le U s'accordait mieux à la fraîcheur verte des arbres... et montraient qu'on

¹ SARRAUTE, N., 1900-1999, *Enfance* est publié en 1983, Nathalie Sarraute a alors quatre-vingt-trois ans.

² BUTEN, H., *Quand j'avais cinq ans je m'ai tué*, 1981, New York, Helt, Rinehart and Winston, trad. J.-P. Carasso, Paris, Seuil, 1981.

³ LACAN, J., « Fonction et champ de la parole et du langage », *op. cit.*, p. 299.

⁴ RIMBAUD, A., « Voyelles », (1872 publié en 1883), Paris, 2009, Gallimard, *OC*, coll. « La Pléiade », p. 167.

pouvait encore tordre les mots : *bombinent, vibrations, virident, strideurs* pour leur faire dire le bruit qu'on attendait d'eux.

On reconnut tout aussitôt ce qu'écrivait Marcel Proust pour exprimer, enfin, ce qu'on connaissait déjà sans savoir que cela pouvait, aussi, se traduire : des goûts et des saveurs oubliés incidemment réveillés par quelque coïncidence dont on ne savait plus distinguer lesquels finalement étaient les plus réels :

« Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.

Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de madeleine trempé dans le tilleul que me donnait ma tante [...] aussitôt la vieille maison grise sur la rue, où était sa chambre, vint [...] tout cela qui prit forme et solidité, est sorti, ville et jardins, de ma tasse de thé¹ ».

Attentif à quelque chose qui se lève en lui mais dont il ne sait plus rien, Proust parvient malgré tout à nous en faire partager la *Recherche* et l'épreuve :

« Arrivera-t-il jusqu'à la surface de ma claire conscience, ce souvenir, l'instant ancien que l'attraction d'un instant identique est venue de si loin solliciter, émouvoir, soulever tout au fond de moi ? Je ne sais. [...] Dix fois il me faut recommencer, me pencher vers lui. Et chaque fois la lâcheté qui nous détourne de toute tâche difficile, de toute œuvre importante, m'a conseillé de laisser cela, de boire mon thé en pensant simplement à mes ennuis d'aujourd'hui, à mes désirs de demain qui se laisse remâcher sans peine² ».

Et par sa ténacité à vaincre les résistances de sa mémoire et grâce à l'entêtement de sa phrase, il parvient à nous montrer que l'écho de la perception rappelle des mondes enfouis qui nous sont plus essentiels que la sensation immédiatement consommée d'une expérience banale. Ce qui pourrait passer pour de l'infiniment dérisoire : enquête de Valentin, Louis, Georges, Eugène, Marcel Proust dilettante mondain au fond de sa tasse de thé, nous livre finalement l'essence même de nos expériences communes, ce que négligemment nous perdons, poussés dans l'urgence d'une vie qui ne laisse plus de traces ni de temps et devient pour cela de moins en moins habitable.

¹ PROUST, M., *Du côté de chez Swann I*, (1913), Paris, 1987, Gallimard, OC I, coll. « La Pléiade », p. 46-47.

² *Ibid.*, p. 46.

Quoi d'autre encore d'étonnant qu'il ne sache aussi bien nous faire observer comme *les rares moments où l'on voit la nature telle qu'elle est, c'est-à-dire poétiquement*, que l'on perçoit dans la peinture d'Elstir (anagramme partiel du nom du peintre anglais Whistler lié au mouvement impressionniste). « Une de ses métaphores les plus fréquentes dans les marines qu'il avait près de lui en ce moment était justement celle qui, comparant la terre à la mer, supprimait toute démarcation¹ » où l'on finit par confondre les yeux fixés sur *Sea and Rain : Variations in Violet and Green* (Whistler, 1865), la mer avec le ciel, l'eau avec le sable, le bleu et le gris, l'homme sur la plage happé par la brume et la marée montante ; dans cet indéfinissable qui captive le regard comme les marines de Turner (*Scarlet Sunset*, 1830) ou Monet, et le retient inlassablement dans *Impression soleil levant* (Monet, 1872) qui déchaîna la critique et inaugura le nom d'*impressionnisme* repris par revendication en 1877.

Proust appelle métaphore ce qui annule le risque de l'oubli pour retrouver un rapport entraperçu fugitivement où se révèle la sensation d'avoir saisi la vérité d'un instant. Il lui faut donc décloisonner les modes de perception : vue, goût, toucher, odorat, ouïe, pour s'emparer d'un moment unique saturé de sensations mêlées qu'il veut restituer malgré la complexité de l'entreprise et les regimbements de la mémoire et, pour les sauver de toute disparition.

Et que révèle l'usage étrange de la langue de Mallarmé ? La quête d'un *Idéal* (en continuateur de Baudelaire) absolu pour atteindre l'Essence des choses au-delà des apparences contingentes d'un réel méprisable ou hideux qu'il oppose au « vierge Azur » et au « ciel antérieur », rêve d'un « ailleurs » mystérieux.

Il faut pour cela insuffler au langage une vie nouvelle « Donner un sens plus pur aux mots de la tribu² », disloquer la structure, élargir l'espace entre verbe et sujet, multiplier les appositions, les ellipses ou passer à l'inverse par la périphrase mais ne rien livrer au hasard ; sous ce désordre apparent sauver *la phrase*. Recréer pour ainsi dire les mots, c'est pourquoi Mallarmé les choisit souvent vieillis, rares, sibyllins, toujours évocateurs pour qu'ils soient autant de signes dans un ciel à déchiffrer. Il les regroupe enfin par affinités musicales pour en retirer des effets surprenants par leur seul pouvoir de suggestion et la force de leur évocation :

¹ PROUST, M., *À l'ombre des Jeunes Filles en fleurs*, Paris, 1988, Gallimard, OC II, coll. « La Pléiade », p. 192.

² MALLARME, S., « Le tombeau d'Edgar Poe », (1877), Paris, 1998, Gallimard, OC I, coll. « La Pléiade », p. 38 et 115.

« Le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui
Va-t-il nous déchirer avec un coup d'aile ivre
Ce lac dur oublié que hante sous le givre
Le transparent glacier des vols qui n'ont pas fui !¹ ».

Où les I s'égrainent dans l'insolite et la capture entre l'élan de la confiance et son envers d'inquiétude au risque de n'être jamais entendu. On pourrait dire comme finit le poème *Sainte* (1865) que l'écriture chez Mallarmé «...balance Sur le plumage instrumental, Musicienne du silence» et qu'elle est constamment menacée ; soit que l'univers est un chaos soit que son ordre demeure intraduisible.

III.2.4 Du nécessaire et du superflu

« Car la fonction de la parole n'est pas d'informer mais d'évoquer² » que nous entendons comme la capacité d'un rappel ou d'une convocation par l'écho qu'elle produit ; elle engage l'imaginaire et la rêverie aussi et suscite de la projection ou de l'anticipation ; dans tous les cas, elle nous apparaît comme une force de création ou de recréation.

Nous dirions que la parole permet de *réfléchir* ; grâce au reflet qu'elle donne à *voir* et à *entendre*. Ce faisant, elle pousse à l'exploration des associations et devient soit plus intelligible soit plus créative, de sorte que lire et écouter ceux qui ont su lui faire dire autre chose que le juste nécessaire pour survivre, ou la porter vers des contrées moins fréquentées, élargissent les dimensions du vivre chez les êtres dont l'attribut distinctif est la parole. Car, le *parlêtre* (Lacan) se singularise en demandant toujours plus à la langue que ce dont il a besoin : il veut en savoir plus et en réclame davantage quand il désire encore autre chose.

De par sa *sociabilité* et sa *perfectibilité* (Rousseau), l'humain veut sortir des limites où le confinent les instincts et les désirs fabriqués sur le ressort instinctuel (ou de consommation) et, parce qu'il parle, il se heurte paradoxalement au *mur du langage* (Lacan) et à son *manque à être* (*id.*) – que nous traduisons par l'obstacle de la non coïncidence des mots aux choses et une impuissance ou insuffisance à être – comme privé d'évidence, car les mots le séparent du monde et, in-suffisant à soi-même, ce qui lui donne

¹ MALLARME, S., « Le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui », (1885), *op. cit.*, p. 36 et 96.

² LACAN, J., « Fonction et champ de la parole et du langage », *op. cit.*, p. 297.

à penser et à rêver, projeter, imaginer, construire et détruire, jusqu'à s'en rendre malade, génial ou fou. Habités néanmoins d'un désir qu'ils ne peuvent ni rassasier ni combler tout à fait (pas plus qu'ils ne peuvent y renoncer), certains poètes et écrivains tentent pourtant et obstinément de s'en approcher avec le secours des mots :

« Ô draperies des mots, assemblages de l'art littéraire, ô massifs, ô pluriels, parterres de voyelles colorées, décors des lignes, ombres de la muette, boucles superbes des consonnes, architectures, fioritures des points et des signes brefs, à mon secours ! [...] Divine nécessité de l'imperfection, divine présence de l'imparfait, du vice et de la mort dans les écrits, apportez-moi aussi votre secours. Que l'*impropriété* des termes permette une nouvelle induction de l'humain parmi des signes déjà trop détachés de lui et trop desséchés, trop prétentieux, trop plastronnants. [...] Enfin qu'on ne puisse croire sûrement à nulle existence, à nulle réalité, mais seulement à quelques profonds mouvements de l'air au passage des sons... Ô traces humaines à bout de bras, ô sons originaux, monuments de l'enfance de l'art, [...] je veux vous rapprocher de la substance et vous éloigner de la qualité. Je veux vous faire aimer pour vous-mêmes plutôt que pour votre signification. Enfin vous élever à une condition plus noble que celle de simples désignations¹ ».

Nous viennent alors des doutes *et* des craintes à prétendre vouloir ramener la langue à sa seule fonction (certes nécessaire) de transmettre de l'information et à son seul mode d'emploi opératoire, résolument actionnel, pour savoir faire des choses qu'on jugera plus utiles et plus sérieuses, et autrement plus décisives, que la poésie et la littérature.

On réalise ainsi qu'un idiome sert sans aucun doute à nommer les objets du monde dans leur version singulière en langue française, russe, turque, japonaise et dans toutes les autres ; à exprimer des besoins essentiels ou vitaux : manger, boire, dormir, se reproduire – même si toutes ces nécessités premières auraient été mieux et plus fidèlement servies par le geste que par la voix comme le remarque Rousseau dans son *Essai sur l'origine des langues* –, à être capable enfin de faire beaucoup de choses, de s'engager dans nombre d'actions et de réaliser toutes sortes de tâches (Puren) parce qu' : « avec la perspective actionnelle, il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement [...] mais de *travailler en continu* comme dans une entreprise² ».

¹ PONGE, F., « La promenade dans nos serres », (1919), in *Proèmes*, Paris, Gallimard, 1^{ère} édit. 1948, *OC*, coll. « La Pléiade », 1999, p. 176-177.

² PUREN, C., « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », (souligné dans le texte), *op. cit.*, p. 40.

Pourtant, en regard de nos illustrations précédentes, il semblerait que de tous les moyens de communication qu'ont inventés les hommes et notamment à cause de la langue qu'ils emploient et l'usage qu'ils en ont, leurs paroles excèdent de beaucoup les fonctions pratiques qu'on y trouve et, savent faire bien plus d'actions qu'il n'y paraît – même dans un langage très ordinaire (cf. II.7.13, *Passe moi le sel*) – pour laisser voir d'autres paysages et faire entendre d'autres modes d'échanges et de correspondances. Celles-là mêmes qui peuplent l'esprit des hommes et avec lesquels ils se reconnaissent et se font signe, par-delà les temps, les modes et les situations, les âges, les sexes et les races, par-dessus les cultures et les territoires, de jour comme de nuit, alors qu'ils pensent ou rêvent, lucides ou perdus, dans la joie ou le désespoir :

« Ange plein de gaîté, connaissez-vous l'angoisse,
La honte, les remords, les sanglots, les ennuis,
Et les vagues terreurs de ces affreuses nuits
Qui compriment le cœur comme un papier qu'on froisse ?
Ange plein de gaîté, connaissez-vous l'angoisse ?¹ ».

Tout ce par quoi ils prouvent qu'ils sont des humains ou des êtres parlants, c'est-à-dire des créatures essentiellement assujetties et mues par le langage qui leur donne encore l'occasion (en plus d'une orientation pratique et signalétique) de dire ce qui les attache et ce qui les fait souffrir et comment ils tentent d'exister malgré tout, ce qui est, de beaucoup, un usage du *savoir-être* le mieux partagé par cette communauté.

Alors, avant que d'appeler à l'indépendance et à l'autonomie des apprenants et au savoir faire par soi-même, encore faudrait-il accepter que, pour être parlants, nous sommes assujettis à la langue, pris dans les mailles de son filet et, qu'il ne suffit pas d'agiter le savoir faire par soi-même pour se garantir d'une quelconque indépendance d'esprit. L'autonomie tant revendiquée sous la bannière d'un ralliement où se rangent tous les nouveaux systèmes d'enseignement-apprentissage tend à nier cette donnée anthropologique d'un vivant qui, parce qu'il parle, est certes assujetti au langage mais échappe par essence à la loi du conditionnement animal (stimulus-réponse), quand bien même il peut s'y soumettre parce qu'il sait s'y adapter.

De sorte que, puisqu'il est domesticable, on peut toujours lui dénier son irréductibilité (nous dirions son essence d'être : indomptable) et prouver facilement qu'il

¹ BAUDELAIRE, C., « Réversibilité », (1853), in *Les Fleurs du mal*, Gallimard, 1975, OC I, coll. « La Pléiade », p. 44.

peut et *sait le faire* puisqu'il le fait en effet, en nous laissant croire qu'il suffit de quelques habiletés, savoir faire, mener des tâches et se conduire soi-même pour être enfin libre alors que c'est précisément *la tâche* presque impossible de tout homme et celle qui recule sans fin devant lui. Or, qui serait le mieux placé pour montrer là où regarder (faire signe au sens de saint Augustin) ? sinon celui qui sait d'expérience ce qu'il en est de la dépendance et de l'assujettissement.

III.2.5 Acquérir ou convertir

C'est là semble-t-il le plus sérieux symptôme de l'enseignement d'une langue qui ne peut se nourrir que de la force de ce qu'elle réveille ou évoque chez celui qui la prend/l'apprend ou bien sera alimenté par celui qui l'anime (au sens de donner-insuffler de la vie), c'est-à-dire l'enseignant-facilitateur qui s'engage pour l'incarner lui-même comme un vécu propre supporté par sa personne dont l'apprenant peut ou non se sustenter puisqu'il est libre en effet.

Le miracle des *documents authentiques* n'eut pas lieu pour les mêmes raisons : soit le document *parle* c'est-à-dire résonne en un lieu très singulier de l'apprenant, soit il s'entend chez le médiateur-animateur qui le donne en partage à travers sa personne, autant dire que le document lui-même reste ce qu'il est : objet inerte et muet. Il ne parlera pas mieux sous prétexte d'authenticité et serait d'autant plus insipide qu'il adhère à une plate réalité qui n'évoque rien, sans imaginaire ni rêve et dont on s'informe, peut-être, juste parce que c'est utile et seulement si c'est nécessaire.

Un support retentit, au contraire, lorsqu'il donne, à la manière d'une plaque sensible, un écho à la première personne, de l'apprenant ou de l'enseignant-médiateur, l'apprenant empruntant le fil rouge de l'autre-enseignant : « le désir du désir de l'autre » dirait peut-être Lacan ou celui que croira capter Alcibiade alors que Socrate, hors de sa portée, lui montre autre chose (*Le Banquet*), jusqu'à *être capable de* trouver le sien propre. De sorte que la liberté ne nous est pas donnée ni acquise pas plus qu'elle n'est le résultat d'une conquête solitaire, elle est le fruit d'une autonomie progressive qui mûrit et se paye au prix d'un arrachement à l'ignorance et à l'assujettissement constitutifs qui nous distinguent en tant qu'Homme. Aussi, « à prendre » au sens de faire sien, est un labeur dont on ne peut s'acquitter par quelque habileté qu'il suffirait d'apprendre à savoir faire et être mais, par un lent cheminement qui s'origine près d'un autre chez qui on puise la force

d'un désir qui nous fera chercher le nôtre. Cet à venir peut durer longtemps (en écho à Althusser) et reculer toujours à mesure qu'on avance, éloigné d'une compétence à *apprendre à apprendre* par soi-même qui nous libérerait de notre dépendance dans une autonomie enfin conquise.

Plus radicale, Diotime dans *Le Banquet* de Platon fait dériver le désir de connaître (donc d'apprendre par conséquence) d'une remontée d'Eros :

« Dans un premier temps, s'il est dirigé par celui qui le dirige, il n'aimera qu'un seul corps et alors il enfantera de beaux discours ; puis il constatera que la beauté qui réside dans un corps quelconque est sœur de la beauté qui se trouve dans un autre corps, et que, si on s'en tient à la beauté de cette sorte il serait insensé de ne pas tenir pour une et identique la beauté qui réside dans tous les corps [...] Celui qui a été guidé jusqu'à ce point par l'instruction [...] qui a contemplé les choses belles dans leur succession et leur ordre parce qu'il est arrivé au terme des mystères de l'Eros, apercevra soudain quelque chose de merveilleusement beau par nature, cela justement, Socrate, qui était le but de tous les efforts antérieurs, une réalité qui n'est pas soumise au changement¹ ».

Car, s'il est question de l'amour tout au long des discours rapportés du *Banquet*, on y parle surtout du Beau – notion dont on sait la valeur chez Platon – qui trouve ici un vaste champ d'extension : partant des beaux objets pour aller vers les beaux corps puis des belles actions aux belles âmes et jusqu'au beau intelligible. « C'est de l'amour qui fait que l'on désire et que l'on découvre tout cela, un amour médian et médiateur, dont Socrate est en quelque sorte l'incarnation² », il y est donc aussi question d'éducation. Remarquons dans ce cas que le dernier discours – celui que Socrate prétend tenir de Diotime une femme, étrangère de surcroît – suggère une éducation comme une manière d'enfantement loin d'une transmission du plein (maître) vers le vide (disciple) et de toutes les acceptions du remplir. S'éduquer ne serait pas réductible à une acquisition de compétences ou d'un équipement pour aborder le monde des choses sensibles, mais une transformation de la perception pour accéder au monde de l'intelligible. Le maître guide alors le disciple dans cette mutation comme la mère soutient l'enfant dans la gestation ; l'engendrement procède de l'esprit comme elle le fait du corps, par croissance et maturité progressives. Autrement dit, il s'agit d'une vision plus féminine que conquérante de l'éducation.

¹ PLATON, *Le Banquet*, 210b-211a, (416 av. J.-C.), trad. L. Brisson, Paris, GF Flammarion, 5^e édit. corrigée 2007, p. 156-157.

² BRISSON, L., « Introduction » in *Le Banquet*, *op. cit.*, p. 72.

Freud ne manquera pas de reprendre la question du « désir de savoir » qu'il interprétera – à la lumière de ses nombreuses lectures (textes bibliques, mythologie grecque, Shakespeare et Goethe entre autres), de ses études scientifiques et médicales et de sa propre recherche sur lui-même dans son auto analyse – comme celui de savoir « d'où viennent les enfants ». Pour la psychanalyse, la période durant laquelle les jeunes enfants ne cessent de poser des questions ne représente que la partie visible du mystère caché ou de la grande énigme que tente de résoudre tout être parlant qui vient au monde.

La découverte de l'inconscient et l'invention de la psychanalyse c'est l'histoire de l'homme Freud qui réussit à surmonter ses propres résistances à connaître puis à convertir son énergie psychique et pulsionnelle en sa version sublimée du désir de savoir. Il n'y a pas de doute que chez Freud l'impulsion à connaître (qui inclut l'apprendre comme l'enseigner) s'origine dans Eros comme pour Socrate ; l'étonnant est d'en remarquer la parfaite concordance à plus de deux mille ans d'intervalle ; et la stupeur d'apprendre aujourd'hui que finalement il s'agit tout simplement d'un savoir-faire, ce à quoi nous n'avions pas encore songé !, sans doute par manque d'imagination.

On ajoutera que Rousseau dans son éducation d'Emile ne manqua pas de remarquer que même si la curiosité naturelle des enfants nous met dans l'embarras, il ne s'agit nullement de les faire taire, de ne pas répondre ou de s'en moquer, parce que c'est de cette façon qu'« on étouffe le premier feu d'imagination ». Ainsi, repère-t-il-lui aussi :

« *Comment se font les enfants ?* Question embarrassante qui vient assez naturellement aux enfants, et dont la réponse indiscrete ou imprudente décide quelquefois de leurs mœurs et de leur santé pour toute leur vie. La manière la plus courte qu'une mère imagine pour s'en débarrasser sans tromper son fils, est de lui imposer le silence [...] Mais rarement elle s'en tient là. *C'est le secret des gens mariés*, lui dira-t-elle ; *de petits garçons ne doivent point être si curieux*. Voilà qui est fort bien pour tirer d'embarras la mère : mais qu'elle sache que, piqué de cet air de mépris, le petit garçon n'aura pas un moment de repos qu'il n'ait appris le secret des gens mariés, et qu'il ne tardera pas de l'apprendre¹ ».

On voit par là que Rousseau n'ignore en rien les détours de la psychologie humaine et sait très bien que la curiosité et le désir de savoir seront ses meilleurs alliés pour conduire tout son programme d'éducation : « S'il vous questionne lui-même, vous répondez autant qu'il faut pour nourrir sa curiosité, non pour la rassasier² » car le « moyen

¹ *Emile*, Livre IV, *op. cit.*, (souligné dans le texte), p. 282.

² *Emile*, Livre III, *op. cit.*, p. 221.

le plus sûr, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre¹ », quand bien même sa méthode en passerait par la ruse.

III.3 DE L'HISTOIRE ANCIENNE

II.3.1 De l'obsolescence ?

Il y aurait donc du nouveau aujourd'hui dans les méthodes d'apprentissage, pour apprendre comme pour enseigner, voire du tout à fait différent, et même du différent.

Remontons néanmoins cette histoire jusqu'aux temps où l'on entendit celui qui questionnait dans les rues d'Athènes et inaugura la marche de la recherche et de la connaissance qui fonde toute la tradition de la pensée occidentale.

« Or penses-tu qu'il entreprendrait de chercher ou d'apprendre ce qu'il croyait savoir et qu'il ne sait pas, avant d'avoir pris conscience de son ignorance, de se voir plongé dans l'embarras et d'avoir aussi conçu le désir de savoir ? [...] Examine donc ce que, en partant de cet embarras, il va bel et bien découvrir en cherchant avec moi, moi qui ne fais que l'interroger sans rien lui enseigner² ».

C'est ainsi que Socrate entend faire la démonstration à Ménon, en la personne d'un jeune serviteur choisi parmi les gens de sa suite, et l'invite à « prête[r] bien attention à ce qu'il te paraît faire : s'il se remémore ou s'il apprend de moi » (82b). Socrate distingue deux modes d'apprentissage « se remémorer » et « apprendre » au sens d'une transmission de l'information. On pourrait alors en déduire que s'excluent deux moyens d'apprendre : « apprendre par transmission » et « apprendre par réminiscence » mais nous pensons que, loin de s'opposer, ils se complètent selon ce dont il est question.

A la question : étant donné un carré de deux pieds de côté, soit quatre pieds de superficie, quelle serait la longueur d'un carré de superficie double, soit huit pieds ? Le jeune garçon se trompe deux fois à cause d'un raisonnement élémentaire insuffisant. Mais pour continuer l'expérience, il doit comprendre les raisons de son erreur. En ne lui posant

¹ *Emile*, Livre II, *op. cit.*, p. 145.

² PLATON, *Ménon*, 84d, (380 av. J.-C.), trad. M. Canto-Sperber, Paris, GF Flammarion, 1991, p. 164.

que des questions, Socrate l'amène à construire le carré recherché et, à ce moment là seulement, le jeune homme peut reconnaître comme vraie la solution proposée. Sans la réalisation consciente de son ignorance, l'effort d'activation intellectuelle et la recherche sont impossibles. « Heureux sois-tu, toi qui te trompes à l'école, où l'erreur peut être analysée et servir de moyen pour progresser. Ton erreur, ici, est infiniment précieuse ! ». C'est la *felix culpa*, troisième règle du *Ratio Studiorum* (1598) qu'on retrouvera comme principe de l'école jésuite.

Cet exemple pourrait susciter des interrogations, voire des polémiques, autour de la question des connaissances acquises ou innées, cependant qu'elles nous semblent hors du propos. Comment expliquer en effet que les premières réponses du garçon soient fausses ? Il se trompe parce que « le voici qui croit savoir » (82e) dit Socrate, et l'erreur de l'opinion vraie du jeune homme « sert d'abord à éviter d'admettre que l'âme possède déjà la connaissance de tous les objets *a priori* qu'il lui sera donné d'apprendre¹ ». Que l'âme ait une connaissance innée ne signifie pas nécessairement qu'elle soit totale ou actuelle mais seulement *virtuelle* poursuit Monique Canto-Sperber qui en appelle à Descartes : « Dans Platon, Socrate interroge un enfant sur les éléments de la géométrie et lui pose des questions de manière à lui faire trouver dans son esprit certaines vérités qu'il n'y avait pas remarquées auparavant, afin de prouver que ces connaissances sont des réminiscences... Mais de ce que les vérités géométriques sont innées vous ne pouvez pas en conclure que tout le monde connaît les éléments d'Euclide² ». Si on la tient pour virtuelle, la connaissance innée n'est pas facile d'accès et exige un effort d'apprentissage et d'exercice pour être restituée.

A supposer même qu'on ne puisse pas démontrer par la raison la justesse de sa connaissance, mais qu'on en ait seulement une « opinion vraie », Socrate avance le deuxième exemple fameux du *Ménon* : celui d'un homme qui, sans connaissance particulière, a pourtant une opinion juste de la route qui va à Larisse : « il ne sera pas moins un bon guide, lui qui a une opinion vraie [...] que l'autre qui connaît par raison » (97b). Cependant, le guide qui indique la route de Larisse, comme le garçon qui indique la diagonale du carré, n'a que des opinions « à la manière d'un rêve » (85d), c'est-à-dire fugitives, insaisissables et susceptibles de s'évanouir. De sorte que la connaissance latente

¹ CANTO-SPERBER, M., « Introduction » in *Ménon*, *op. cit.*, p. 86.

² DESCARTES, R., *Lettre à Voetius*, cité par M. Canto-Sperber, « Introduction » in *Ménon*, *op. cit.*, p. 86.

ou réminiscence, comme l'opinion vraie, doit subir une transformation ou, plus exactement, passer par un processus d'intégration méthodique pour aller du labile à la connaissance assurée.

« Car, vois-tu, les opinions vraies, aussi longtemps qu'elle demeurent en place, sont une belle chose et tous les ouvrages qu'elles produisent sont bons. Mais ces opinions ne consentent pas à rester longtemps en place, plutôt cherchent-elles à s'enfuir de l'âme humaine ; elles ne valent pas grand-chose, tant qu'on ne les a pas reliées par raisonnement qui en donne l'explication. Voilà ce qu'est, Ménon, mon ami la réminiscence [...] Mais dès que les opinions ont été ainsi reliées, d'abord elles deviennent connaissances, et ensuite, elles restent en place¹ ».

Ce qui tend à prouver, que même en ayant l'*Idée* exacte de la direction, il faut encore l'étayer du raisonnement que l'on doit se forger. Or, pour mettre en œuvre la raison, il faut qu'elle procède pas à pas : de l'évidence à la cause, de l'observation à la déduction ou des prémisses à la loi, ce qui exige l'application constante d'un effort logique continu. C'est précisément ce que permet l'interrogation dialectique de Socrate : « si il arrive qu'on l'interroge à plusieurs reprises sur les mêmes sujets, et de plusieurs façons, tu peux être certain qu'il finira par avoir sur ces sujets-là une connaissance aussi exacte que personne » (85d).

Remarquons encore au sujet de la leçon de géométrie qu'après les deux premiers échecs du jeune homme, Socrate renonce à lui demander une réponse numérique : « si tu préfères ne pas donner un chiffre, *montre* en tout cas à partir de quelle ligne on l'obtient » (84a). « Mais l'esclave n'est pas plus capable de montrer cette ligne que d'en estimer la longueur, pour la bonne raison qu'il ne la voit pas² » et cela, tout simplement parce que la diagonale ne figure pas sur le dessin de Socrate. Grâce à la construction successive de plusieurs figures, ce que l'on voit, ce ne sont pas de simples traits mais la relation qu'ils entretiennent. Ayant finalement amené l'esclave à la solution que l'on obtient à partir de la ligne tracée d'un coin à un autre du carré, Socrate précise « c'est justement la ligne à laquelle *les savants* donnent le nom de "diagonale" » (85b), terme qui définit précisément cette ligne. Or, Michel Narcy ne dit pas que ce sont *les savants* (traduction de Canto-Sperber) mais *les sophistes* qui l'appellent *daimetros*. Narcy soutient que « diamètre » c'est « mesure », ce qui mesure de part en part une figure, et c'est justement celle que l'on ne

¹ PLATON, *Ménon*, (98a), *op. cit.*, p. 198.

² NARCY, M., « Introduction », in *Théétète*, Paris, GF Flammarion, 1994, 2^e édit. corrigée 1995, p. 50.

connaît pas numériquement. De telle sorte que le mot diamètre, ou son équivalent diagonale, n'est d'aucun usage en dehors de la construction où elle va apparaître. Ainsi, « la géométrie permet de fournir un référent à un mot dont le sens reste en suspens. Il s'agit d'une géométrie qui permet de parler sans nous faire connaître les objets dont elle parle » (*ibid.*, p. 53), ce qui explique le choix de *sophistes* par Nancy qui n'en arrive pas moins aux mêmes conclusions que sa consœur helléniste. Car en effet, pour faire passer le jeune garçon du rêve « à la science plus exacte », il faudra bien le réveiller par des interrogations fréquentes et des voies multiples, peut-être avec la géométrie mais beaucoup avec la dialectique : du grec *dialegethai* : « converser » et *dialegein* : « trier, distinguer », *legein* signifiant « parler ».

Nous avons retenu cette nuance de traduction de Michel Nancy pour souligner l'aisance avec laquelle le mot dit et donne à voir, ou bien, fait croire qu'il montre alors qu'il bruisse tout au plus, sans avoir même l'éloquence du vent dans les arbres.

III.3.2 La configuration didactique dans platon

Ce qui arrête aussi notre attention dans ce dialogue, c'est la situation didactique et notamment la position de chacun : celle du maître, de l'élève et de l'objet d'étude.

Or, il s'avère que le maître n'impose ni ne donne la connaissance, bien plutôt, on peut lire dans *Théétète* que Socrate le conçoit comme celui qui exerce le métier d'assistant, celui de l'accoucheur mais, qu'à la différence des accoucheuses qui aident les parturientes :

« Il veille sur leurs âmes [des hommes] en train d'enfanter, mais non sur leurs corps. Et c'est cela le plus important dans notre métier, d'être capable d'éprouver, par tous les moyens, si la pensée du jeune homme donne naissance à de l'imaginaire, c'est-à-dire du faux, ou au fruit d'une conception, c'est-à-dire du vrai¹ ».

On retrouve ainsi, non seulement la même insistance à *éprouver par tous les moyens* que celle recommandée pour l'esclave de Ménon à *interroger à plusieurs reprises et de plusieurs façons*, mais on doit entendre le rôle du maître au sens propre comme celui qui *délivre de* la connaissance prête à naître, et non comme celui qui *la délivre* parce que détenteur du savoir. Ce qui ne remet pas en cause les conditions nécessaires à la maturation

¹ PLATON, *Théétète*, (150c), (369 av. J.-C.), trad. M. Nancy, Paris, GF Flammarion, 1994, 2^e édit. corrigée 1995, p. 151.

du fœtus : le questionnement dialectique serré et continu qui donne la force de poursuivre et d'orienter la formation de la pensée.

Cependant, Socrate insiste jusqu'à dire que le maître est « impropre à la conception d'un savoir » parce que, questionnant les autres, « moi-même je ne répons rien sur rien parce qu'il n'y a en moi rien de savant » (150c). Pour autant, il n'en constate pas moins chez ceux qui le fréquentent régulièrement et cela, quel que soit leur degré d'intelligence : « c'est étonnant tout le fruit qu'ils donnent [...] ils n'ont jamais rien appris qui vienne de moi, mais ils ont trouvé eux-mêmes, à partir d'eux-mêmes, une foule de belles choses, et en demeurent les possesseurs ».

Voilà qui viendrait soutenir avec force l'argument que l'élève chez Platon, n'en est déjà plus un puisqu'il « participe activement à son apprentissage, est apte à résoudre les problèmes et capable de s'orienter lui-même » (cf. III.1 : « Qu'est-ce qu'un apprenant ? »), ce qui lui conférerait le rôle d'un apprenant actif qui n'aurait pas encore trouvé son nom. De sorte que l'on trouve là le prototype au sens de « qui est le premier type » de « l'élève au centre de l'apprentissage » comme de « la centration sur l'apprenant » qui, très loin d'une nouveauté (*circa* 400 av. J.-C.), est déjà à la place qu'il occupe en compagnie de Socrate.

En outre, le parcours dialectique mené par les deux protagonistes au sujet du troisième, la diagonale enjeu du débat, tourne autour des limites de l'élève – bien plus qu'autour de cette ligne invisible –, et le suit dans sa progression faite d'allers et retours et d'ajustements progressifs sans lui donner, ni lui imposer, le résultat de la recherche.

Il apparaît donc que ce modèle n'en finisse pas de traverser toute la pensée éducative de l'Europe depuis plus de deux mille ans. « L'élève au centre » réclamé pour première fois par l'allemand Wilhelm Diesterweg (cf. III.1.4) est repris par Octave Gréard puis par Edouard Claparède et *L'Éducation nouvelle* au début du XX^e siècle de même que par Jean Zay en 1938 : « Vers l'enfant, centre commun, tous les efforts ne doivent-ils pas converger ? » tandis que la loi d'orientation dite *Jospin* le revendique encore en 1989 : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants¹ ». Il semblerait que l'apprenant court toujours après l'élève *Idéal* de Socrate...

¹ « Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 », http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

III.3.3 Inflexion des positions

Poursuivons cependant l'étude du modèle. On aurait donc un élève *possesseur* du savoir et un *maître ignorant* (pour reprendre un titre de J. Rancière¹). L'ambiguïté reste que le savoir de l'élève est largement insu puisqu'il lui faut le questionnement d'un maître pour s'actualiser comme nous l'avons vu dans l'exemple du *Ménon*. Mais enfin, puisque ce maître en simple accoucheur affirme aider seulement à la naissance et qu'il est *impropre à la conception d'un savoir*, l'élève, de son côté, ne doit rien à un maître si peu savant et peut se dire auteur et possesseur de ce qu'il sait. Ce qui viendrait en quelque sorte corroborer un autre postulat de l'Approche communicative où : *l'acteur le plus important du processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'enseigné*.

Remarquons néanmoins que cette rapide induction a surtout le grand avantage de passer outre la finesse de pensée d'un Socrate. Car, qu'en est-il de l'élève qui n'ignore pas la dette qu'il doit à son maître ? Mieux vaudrait, en effet, couper au plus court le chemin qui mène à l'indépendance et à la liberté en suggérant l'évidence d'une progression active et autonome d'un apprenant très investi dans son apprentissage. Cependant, si Socrate s'efface lui-même pour délester son élève, l'apprenant ne se lie qu'à lui seul. On peut alors se demander s'il en éprouve une plus grande liberté ?

Nous noterons, quant à nous, qu'en se retranchant dans le rôle d'un assistant-accoucheur, Socrate annule le poids de la reconnaissance de son élève pour lui laisser croire qu'il est le seul auteur-constructeur de son savoir. Or, nous pensons qu'au contraire d'effacer sa place, Socrate l'atteste comme centrale mais qu'il la cache, donnant par là-même la preuve d'une éducation authentique donc d'amour, qui légitime son rôle et honore sa fonction.

En résumé, et pour prolonger l'exemple qui nous occupe, le maître n'ignore rien de la diagonale d'un carré mais *fait semblant* de n'en rien savoir pour que le garçon puisse exercer sa propre intelligence. Le dialogue *montre* plus à l'élève qu'au maître. Il a pour principe de mettre en mouvement les ressorts d'une intelligence qui cherche jusque et même dans l'erreur. Se faisant, celle-ci se montre à elle-même comme propre à son auteur et validée par la présence du maître qui l'atteste ; ce n'est donc pas un rêve. De telle sorte

¹ RANCIERE, J., *Le maître ignorant*, Paris, Librairie Arthème Fayard, coll. « 10/18 », 1987.

que, le jeune homme ne montre pas seulement une ligne dont il apprendra le nom par son maître, mais il *se montre* au maître qui lui renvoie la confiance et la dignité qu'il peut s'accorder à lui-même d'être humain. Et c'est à proprement parler ce que nous entendons dans le projet de Jean-Jacques Rousseau pour son élève Emile : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre [...] il sera premièrement homme [...] Notre véritable étude est celle de la condition humaine ¹ ».

Ainsi nous placerions « au centre » du triangle didactique, ni l'élève-apprenant, ni le maître-accoucheur ou sa version d'enseignant-accompagnateur, ni même l'objet d'étude qui, bien qu'indispensable, n'en est pas moins l'heureux prétexte de l'essentiel : *la relation* qui fait d'un mammifère supérieur un être humain.

III.3.4 Convergence

Vu sous un autre angle, renoncer volontairement à l'emprise que pourrait accorder la paternité spirituelle d'un maître, formatrice de l'esprit, tout comme abandonner les droits auxquels peuvent prétendre les géniteurs, pères et mères biologiques, c'est reconnaître *a priori* à une âme sa singularité radicale et à un être son identité d'humain libre, c'est-à-dire irréductible à ce qu'on pense en faire.

Mais ceci ne dissuade pas les propensions "naturelles", de l'un comme des autres, de s'imaginer créateurs et d'outrepasser leurs droits, sans doute à cause de la proximité et de la confusion qu'entretiennent « engendrer » et « faire naître » : procréateur-créateur et médiateur. Mais plus sûrement, à cause de ce besoin intarissable de reconnaissance que partagent tous les humains, et ce, semblablement, qu'ils soient élèves ou maîtres, enfants ou parents, ce qui explique leurs débordements sans pour autant les justifier.

Car il apparaît que maîtres et géniteurs se retrouvent investis à parts égales vis-à-vis de la « progéniture » dans la définition que donnent ses composantes latines : *genitura* « génération », *progenies* « lignée » et *gignere* « engendrer » (*Le Robert*, 2012), où parents et enseignants sont impliqués dans le projet commun de concevoir, guider et poursuivre la génération et la transmission chacun selon sa fonction. Mais de cette naturalité, il ne

¹ *Emile*, Livre I, p. 42.

s'ensuit pas d'autres droits que ceux qu'imposent les devoirs envers ceux qui ne nous appartiennent pas.

Se refusant l'engendrement pour n'être que l'accoucheur, Socrate dit encore : « beaucoup déjà l'ont méconnu et se sont attribués à eux-mêmes tout le mérite ; ayant conçu vis-à-vis de moi des idées de supériorité, ou séduits eux-mêmes par d'autres, ils s'en sont allés plus tôt qu'il ne fallait » (150e). Car si l'on pense être l'auteur de son savoir, c'est parce qu'on croit qu'il en est de même pour le maître qui en tire sa supériorité. Pour se soustraire au sentiment d'infériorité qui en résulte, il faut s'éloigner de cette ombre portée. Mais comme finalement on ne possède pas grand-chose, il est inévitable qu'on soit fasciné par d'autres, par ceux-là mêmes qui prétendront savoir, c'est-à-dire posséder, pour gagner enfin la valeur ou la reconnaissance que l'on cherche. Ce faisant, « ils ont fait avorter ce qu'ils portaient [...] parce qu'ils faisaient plus de cas de choses fausses et d'imaginations que du vrai » (*ibid.*).

C'est en quelque façon dire que Socrate, en maître, renonce à tout « droit de préhension » que s'imaginerait une âme mûre sur une autre juvénile, jusqu'à accepter l'abandon voire le reniement du disciple et même à accueillir le retour du déconfit. Possédé plus que possesseur d'une spécialité qui peut aussi bien réveiller que calmer les douleurs de l'enfantement, il en accepte encore la rançon : « Beaucoup déjà, [...] ont adopté vis-à-vis de moi une attitude telle qu'ils sont prêts tout simplement à mordre, dès lors que je fais disparaître quelque-une de leurs inconsistances » car il ne s'accorde d'autre droit que de répondre de son art et parce « qu'il ne m'est d'aucune façon permis de concéder le faux et d'affaiblir l'éclat du vrai » (151d). Ou bien, sans la permission fantasmatique d'un « droit naturel », il ne lui reste que le commandement du devoir.

III.3.5 Filiation

III.3.5.1 Ancienne

En dépit de sa prétendue haine des livres, Rousseau les connaît fort bien et y trouve nombre de leçons qu'il reprendra pour son *Emile*.

L'une des plus célèbres est sans doute la leçon de géographie qui commence dans la salle d'étude que nous avons déjà prise pour modèle exemplaire (cf. I.2.3). Et le maître de vanter les mérites du voyage, l'avantage du commerce, l'usage du calendrier, le retour des saisons, l'art de la navigation et celui de suivre sa route, pour en venir à la position de la forêt de Montmorency, ce à quoi Emile répond : *A quoi sert cela ?*¹. Partant de la règle que : si le maître « interroge comme Socrate, l'on apprend à ne vouloir rien savoir que d'utile » (Liv. III, p. 231), l'élève ne manquera pas de répondre : « *A quoi cela est-il bon ?* ». « Vous avez raison, il y faut penser à loisir » (*id.*, p. 233), c'est-à-dire au moment venu où ce sera de quelque utilité.

Sans désespérer, le gouverneur va donc “improviser” une promenade en forêt pour le lendemain. Et l'on marche, arpente, parcourt et discute jusqu'à s'égarer et ne plus savoir où l'on est. Le temps passe, la chaleur vient, on a faim, on se presse et l'on erre davantage. « Emile ne délibère point, il pleure ». C'est alors que le gouverneur remarque : « Il est midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt » (*ibid.*, p. 234). D'observations en questionnements et en souvenirs incertains, Emile retrouve la boussole et le nord, donc Montmorency au sud. Conclusion : « l'astronomie est bonne à quelque chose » (*ibid.*, p. 235). Voilà une leçon garantie *authentique* fort utile et mémorable à celui qui s'est cru perdu “pour de vrai” et presque mort de faim !

Cela nous ramène aux temps anciens où l'on scellait un contrat en giflant un enfant pour qu'il s'en souvienne bien et parce que la parole valait mieux qu'un simple morceau de papier. Ou, comment cette histoire retentit jusque dans le projet de la Consultation nationale de 1998, « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? » et la question posée aux lycéens : *Qu'est-ce qui vous paraît inutile et sans intérêt dans ce que vous apprenez au lycée ?*². (cf. III.3.7).

De la leçon d'astronomie, on pourrait aussi conclure qu'Emile est le véritable parangon de l'apprenant contemporain : « De sujet passif l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage³ » et qu'il n'y a rien de très nouveau depuis 1762. Rousseau trouva son modèle chez Socrate qui lui-même plaçait l'élève ou le disciple « au centre » de ses leçons ; la « centration sur l'apprenant » ne date pas d'aujourd'hui mais elle est bien, au contraire, princeps dans toute l'histoire de l'éducation occidentale même si elle

¹ *Emile*, Livre III, (souligné dans le texte), p. 233.

² Consultation nationale : « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », 1998, <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/LYCEES.pdf>

³ « Apprenant » *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

a pu se dévoyer, en des temps et avec l'aide de certains, pour cause d'inégalité des forces et des pouvoirs qui rassemblent trois instances engagées dans une aventure toujours risquée.

III.3.5.2 Moderne

Mais ce n'est pas seulement à Socrate que Rousseau emprunte, c'est beaucoup à Montaigne chez qui l'on lit dans *De l'institution des enfans* des *Essais* presque toute l'éducation d'Emile :

« Si nous sçavions restreindre les appartenances de nostre vie à leurs justes et naturels limites, nous trouverions que la meilleure part des sciences qui sont en notre usage et hors de notre usage ; et en celles-mesmes qui le sont, qu'il y a des estendues et enfonceures très-inutiles, que nous ferions mieux de laisser là, et, suivant l'institution de Socrate, borner le cours de nostre estude en icelles, où faut l'utilité¹ ».

Si Socrate est pour le projet d'éducation de Rousseau un exemple pratique et une autorité éthique à portée métaphysique, Montaigne en est une autre à la voix aussi sûre que gaillarde : « Ce n'est pas assez de luy roidir l'âme ; il luy faut aussi roidir les muscles » (*id.*, p. 201) où résonne l'impératif d'une morale et d'une liberté aussi exigeantes que résolues :

« Car il me semble que les premiers discours dequoy on luy doit abreuver l'entendement, ce doivent estre ceux qui reglent ses meurs et son sens, qui luy apprendront à se connoistre, et à sçavoir bien mourir et bien vivre. Entre les arts liberaux, commençons par l'art qui nous faict libres² ».

Montaigne trouve lui aussi dans la lecture attentive et constante des Anciens auxquels il puise, sans compter ni s'en cacher, l'orientation de sa pensée comme de sa vie. De sorte que, dans *De l'institution des enfans*, c'est sur le choix du *conducteur* de l'enfant à instruire qu'il s'emploie car de cette orientation première vaudra celle de l'homme à venir : « La charge du gouverneur que luy donrez, du chois duquel depend tout l'effect de son institution » (*ibid.*, p. 197). Il n'y est donc pas tant question d'instruire les enfants que

¹ MONTAIGNE, M., *Essais*, Livre 1, *op. cit.*, p. 207.

² *Essais, ibid.*, p. 206.

de veiller au maître et à sa méthode : « je voudrais aussi qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine, et qu'on y requit tous les deux, mais plus les meurs et l'entendement que la science » (*ibid.*), afin *qu'il se conduisist en sa charge d'une nouvelle façon* (nous soulignons).

C'est là tout le programme que va suivre Rousseau dans *Emile ou de l'éducation* pour « complaire à une bonne mère qui sait penser¹ » comme fit, presque deux siècles avant lui, Montaigne avec son chapitre *De l'institution des enfans* pour répondre à Diane de Foix *de race lettrée* qui s'inquiétait de l'éducation de son premier enfant avant qu'il ne soit né. En fidèle lecteur, Jean-Jacques entendra que « La vérité et la raison sont communes à chacun, et ne sont pas plus à qui les a dites premierement, qu'à qui les dict après » (*ibid.*, p. 199) et oubliera hardiment d'où il les tient pourvu qu'il se *les sçache approprier*. Et, à l'invitation de son brillant aîné, il pourra prétendre avec lui : « Ce n'est non plus selon Platon que selon moy, puis que luy et moi l'entendons et voyons de mesme » (*ibid.*). Si parfois l'aveu manque, la trace est facile à suivre.

On rencontre alors John Locke, grand pédagogue du siècle passé, chez qui Rousseau lit les difficultés que soulève le métier d'éduquer et à qui il emprunte bon nombre de situations concrètes et pittoresques pour *Emile* sans pour autant l'épargner d'une critique vigoureuse. On entend son emprunt en relisant dans les *Qualités nécessaires d'un gouverneur* :

« Puisqu'il faut renoncer à l'espoir de trouver assez de temps et assez de force pour enseigner toutes choses, réservons nos efforts pour les études nécessaires ; et surtout ayons les yeux fixés sur ce qui dans la vie sera le plus utile à notre élève² ».

Matrice de : *A quoi cela est-il bon ?*, et de tout ce qui orientera la leçon de géographie : *Les choses ! les choses !* qui renvoie à : « Mais de tous les moyens à employer pour instruire les enfants, pour former leurs mœurs, le plus simple, le plus aisé et le plus efficace, c'est de leur mettre devant les yeux les exemples des choses que vous voulez leur faire pratiquer ou éviter » (*ibid.*, p. 153). Rousseau retiendra donc le pragmatisme de Locke résultat d'une longue carrière en compagnie des enfants, que Jean-Jacques n'a pas eue

¹ *Emile*, « Préface », p. 31.

² LOCKE, J., *Quelques pensées sur l'éducation*, op. cit., p. 179.

comme père et trop peu comme précepteur, mais il n'y retiendra rien qui ébranle sérieusement sa pensée. Pas de métaphysique ni de philosophie, aucune considération majeure sur la nature humaine et sa destinée, pas plus sur la société ou le rôle politique de l'éducation. Locke donne des conseils, des instructions, en appelle au bon sens sur le mode impératif, sans s'embarrasser de style. Néanmoins il prendra lui aussi chez Montaigne quelque matière à étoffer ses recommandations sans rien en dire, peut-être selon le principe que *luy et moi l'entendons et voyons de mesme* ou peut-être parce qu'anglais, il habitait plus loin.

Si l'on retient plus spécialement le modèle qu'emprunta Rousseau chez Montaigne et Platon remarquons alors que l'attention portée au *nouveau venu* (Kant et H. Arendt à sa suite) à éduquer a l'air sérieuse et problématique puisqu'on va chercher jusqu'à l'Antiquité une parole qui éclairerait une question toujours non résolue dont chaque génération s'inquiète : « c'est l'une des plus ardues besongnes que je sçache » dit Montaigne (*ibid.*, p. 198). A quoi Freud répondra en écho quatre siècles plus tard : éduquer, soigner et gouverner comptent au nombre des « métiers impossibles ». Autant dire que l'ouvrage n'avance guère et qu'il est toujours à reprendre tant qu'il s'agira pour des hommes d'en éduquer d'autres. Mais ce que l'on note aussi, en dépit des apparences et pour peu qu'on y prête attention – si l'élève reste bien le centre des préoccupations du maître et l'étude au service de sa formation –, c'est que le maître ici est central par l'effet qu'il produit.

Qu'en un mot, il ne suffit pas de poser l'apprenant au centre pour qu'il le soit.

III.3.6 Vérité et méprise

Ainsi, *Emile* modèle certes lointain mais difficilement contestable de l'apprenant au centre de l'apprentissage est vrai : d'abord par l'espace des cinq livres qu'il occupe ; ensuite, par la place qu'y tient un adulte entièrement dévoué à son éducation ; finalement, par les seules matières utiles à son apprentissage et les situations les mieux propices à son âge qui lui seront soumises pendant vingt-cinq ans.

Bien sûr, c'est une fiction et Rousseau en convient : « On croira moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation » (*Emile*, Préface, p. 31.). Cependant, « quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations » (*id.*), ce que l'on fit effectivement sans discontinuer pendant deux

siècles et demi. « Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter » et lui de s'entêter à parler comme il pense et à se demander ce qu'il pourrait bien gagner à proposer *par forme de doute* ce dont il ne doute point. Prétention, arrogance ou aveuglement ? Plus sûrement, fidélité à soi-même et à la devise qu'il s'est choisie : *Vitam impendere vero* (Consacrer sa vie à la vérité) qui lui coûta fort cher. Il poursuit : « Pères et mères, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire. Dois-je répondre de votre volonté ? » (*ibid.*, p. 33), cette question au beau milieu du XVIII^e siècle est remarquable de finesse, et de surcroît, toujours pertinente au XXI^e siècle. Qu'attend-on de l'éducation ? Ce qui fera plaisir ou ce qui semble préférable au risque de déplaire par l'exigence qu'elle convie ?

Pour sa part, Rousseau se borne à retenir que : « En toute espèce de projet, il y a deux choses à considérer : premièrement, la bonté absolue du projet ; en second lieu, la facilité d'exécution » (*ibid.*). Il serait facile d'ironiser sur la première ; n'a-t-on jamais vu *la bonté* se revendiquer elle-même sans en soupçonner la parure et, ne sait-on pas d'expérience que *l'enfer est pavé de bonnes intentions* ? Mais nous pensons l'objection non recevable pour le cas de Rousseau parce qu'il faut y entendre « le désintérêt ». La seule suspicion crédible serait qu'il lui faut bien racheter avec *Emile* l'abandon de ses propres enfants or, c'est justement ce qu'il n'ignore pas : « Lecteurs, vous pouvez m'en croire. Je prédis à quiconque a des entrailles et néglige de si saints devoirs, qu'il versera longtemps sur sa faute des larmes amères, et n'en sera jamais consolé » (Liv. I, p. 52). Nous gardons donc *le désintérêt* comme l'une des qualités essentielles du projet rousseauiste ainsi qu'il l'est de toute sa vie. Quant à sa *facilité d'exécution* il est indéniable que l'illustration magistrale des mises en situations de l'apprentissage d'Emile sont exemplaires d'intelligence et de clarté, ce qui explique pourquoi elles n'ont jamais cessé de faire parler d'elles et de donner à penser.

La méprise viendrait d'ailleurs. Si l'on accepte la filiation de Rousseau avec Montaigne et Platon et la position qu'y tient le maître, il est certain que *le gouverneur* d'Emile en fait beaucoup plus que *l'accoucheur* de l'esclave du *Ménon* ou que *le conducteur* de Montaigne pour Diane de Foix. Car, chez Rousseau « il faut tout prévoir et tout prévoir de fort loin » (Liv. III, p. 225). Si Socrate *oriente* sans qu'il n'y paraisse, la vue, la main et la pensée du jeune homme afin qu'il *montre* la diagonale du carré, le gouverneur stoppé par la question d'Emile : *A quoi cela est-il bon ?* doit abandonner sa leçon pour en imaginer une autre, afin qu'Emile convienne que *l'astronomie est bonne à*

quelque chose. Le premier fiasco du gouverneur l'amène à une *stratégie* bien plus sophistiquée pour que l'investigation d'un jeune impertinent à l'esprit si délié ait un sens.

III.3.7 De l'utile et du nécessaire

A cette occasion, nous remarquerions qu'en dehors de l'objectif attendu, cette leçon va passer par des épreuves redoutables : se perdre dans la forêt et ainsi la peur, l'épuisement, la faim et la soif. De sorte que, comme nous le disions (cf. III.3.5.1), elle sera non seulement reconnue utile mais fort mémorable.

Se demander alors : Est-ce que le plus pertinent dans les choix d'apprentissage doit atteindre la survie biologique pour qu'on soit sûr d'en avoir vraiment besoin ? Si en effet, c'est dans les cas de détresse qu'on mesure ce qu'il nous serait utile de savoir, il faut espérer de l'enseignement et des apprentissages (que l'on reçoit ou dispense) qu'ils ne se bornent pas à notre seule survie, mais qu'ils sachent *aussi* nourrir notre esprit et notre âme parce qu'il est bien difficile de savoir *quand* cela nous sera le plus utile à savoir. De sorte que, si l'on en appelle aux « besoins », ceux-ci ne peuvent répondre ni à une urgence biologique, ni psychologique, ni spirituelle parce qu'aucune des trois ne peut se prédire à l'avance mais – comme il est certain qu'ils se feront malgré tout sentir –, il faut que celui qui en sait plus sur la réalité et la destinée humaine en informe ceux qui n'en savent encore rien, même si et parce que chacun devra l'apprendre par lui-même.

Qu'en regard, on reprenne la question posée aux lycéens dans l'enquête de 1998 de ce qu'il leur *paraît inutile et sans intérêt dans ce qu'ils apprennent au lycée*, c'est en quelque sorte leur demander un pronostic qui, s'il se révèle faux, sera le résultat d'un choix dont aucune autre autorité ne sera redevable. Or, il y a fort à parier qu'on ne réclame pendant toute l'enfance, l'adolescence et encore longtemps, si ce n'est toujours, que *panem et circenses* (du pain et des jeux selon Arendt), au grand soulagement de ceux qui n'auront ni la force ni le courage nécessaires pour dissiper l'illusion, ce que savait Socrate : *il ne m'est d'aucune façon permis de concéder le faux et d'affaiblir l'éclat du vrai* (cf. III.3.4). Et tout le monde de prétendre ne pas savoir « que je fais cela par bienveillance, éloignés qu'ils sont de savoir qu'aucun dieu n'est hostile aux hommes, et que moi non plus je ne

joue nullement à ce genre de rôle par malveillance¹ », c'est-à-dire en usant des seules voies praticables : l'amour et le désintéret.

Cependant, l'analyse du questionnaire de 1998 fait apparaître que les lycéens déclarent inutiles *les disciplines secondaires* en fonction de la filière qu'ils suivent et réclament, par ailleurs, plus de culture générale et plus d'ouverture sur les questions de société et sur les enjeux de la recherche scientifique. Phénomène paradoxal aux dires du commentaire qui souligne :

« La demande d'une culture moins instrumentale et techniciste, capable de compléter les spécialisations requises par le cursus, s'inscrit ici, plus globalement, dans une demande de sens : quand les savoirs scolaires ne sont pas finalisés par un usage futur dans des études ou des activités professionnelles ultérieures, ils doivent s'attacher à livrer leur sens grâce à l'intelligence qu'ils donnent du monde et grâce à la curiosité qu'ils assouvissent et avivent tout à la fois. C'est aussi dans cette perspective qu'on peut comprendre la requête étrange de ces lycéens d'un lycée technologique de l'Académie de Versailles : "Donnez-nous des passions, apprenez-nous à gérer nos loisirs, à découvrir nos hobbies futurs"² ».

Ce développement est très redoutable. Puisque la question est de savoir ce qui *paraît inutile*, il semble normal que la réponse vise « les disciplines secondaires » éloignées de la spécialité où l'on s'est engagé mais qui restent néanmoins des *disciplines*. On réclame donc "de l'intéressant" : mieux comprendre le monde autour de soi, ce qui n'a rien d'absurde ou de contradictoire avec la question posée. Ne devrait-on pas d'ailleurs se réjouir de ce que les lycéens aient encore de la place pour réclamer du sens après avoir ingurgité le requis ? Ils manifestent donc de la curiosité et de l'intéret pour autre chose que du pratique et de l'instrumental. Mais par un stupéfiant retournement de l'interprétation, cette demande leur est reprochée comme étant la preuve d'un manque évident de curiosité (?). Pire, le commentaire se termine dans la collusion avec une citation qui achève de présenter l'adolescence comme incapable d'imaginations ou de passions ? Il y a là du sidérant : *le sens* que ces jeunes gens réclament leur est renvoyé comme du sens qu'ils n'ont qu'à trouver eux-mêmes, mais comme il n'y a personne qui l'entende, on finit par dire qu'ils se savent même pas ce qu'ils veulent ... Du présumé paradoxal, on bascule dans l'imposture, le mépris et l'abandon.

¹ PLATON, *Théétète*, (151d), *op. cit.*, p. 152.

² « Consultation nationale », 1998, *op. cit.*, p. 5.

III.4 DES MODELES

III.4.1 Fidélité

Mais reprenons le dépassement des modèles, Platon et Montaigne par Rousseau. A bien y regarder, et même dans ses excès, Rousseau ne surpasse pas tant ses maîtres qu'il les suit.

Alors que Théétète tâtonne dans sa recherche de ce que la science en soi peut bien être (147a), tout en ayant le sentiment d'être sur le point de trouver (148e), Socrate répond que c'est à cause qu'il est *plein* – c'est-à-dire dans les affres de l'accouchement et de l'inquiétude de ce qui va naître –, mais il le rassure aussi en lui révélant : « N'as-tu pas entendu dire que moi, je suis le fils d'une accoucheuse, tout à fait de bonne race, un vrai homme, Phénarète ? » (149a).

La *bonne race* des accoucheuses inclut chez Socrate celle des entremetteuses, les unes pour « mettre au monde les enfants les meilleurs », les autres pour « savoir quelle compagne il faut à quel homme » (149d) qu'on ne doit pas confondre avec le commerce du proxénétisme (150a). Cependant, l'explication n'atténue pas la question du *vrai homme* qui passe inaperçue dans le commentaire de M. Narcy. Nous entendons que, si la sage-femme assiste l'arrivée physique de l'enfant, « le vrai homme » soutient sa venue comme promesse d'un humain c'est-à-dire, plus qu'un corps. Mais l'ambiguïté du sens demeure par le rejet du nom de l'accoucheuse Phénarète, mère de Socrate, en fin de phrase. Serait-ce le fils *vrai homme* et de bonne race, ce qui semble le plus naturel, ou bien la mère qui en accoucheuse de bonne race, se range sous le genre de *vrai homme* sans considération de sexe ? Nous suggérons que, si contre toute logique, l'incertitude persiste, elle laisse supposer qu'ils soient « vrai homme » tous les deux, mère et fils, dans ce qu'ils font advenir l'être ou l'âme d'un humain irréductible à sa seule existence biologique. Ce qui revient à dire que les hommes vrais, comme ceux qui le deviennent, ne sont tels que par le soutien d'autres qui le sont déjà, et ce, quel que soit leur sexe.

Ainsi Rousseau s'interroge-t-il sur les critères qui décideront du choix de l'instructeur d'Emile en y voyant le très grand embarras :

« Plus on y pense, plus on s'aperçoit de nouvelles difficultés. Il faudrait que le gouverneur eût été élevé pour son élève, que ses domestiques eussent été élevés

pour leur maître, que tous qui l'approchent eussent reçu les impressions qu'ils doivent lui communiquer ; il faudrait que d'éducation en éducation, remonter jusqu'on ne sait où. Comment se peut-il qu'un enfant soit bien élevé par qui n'a pas été bien élevé lui-même ?¹ ».

Or, c'était déjà cette inquiétude qui avait conduit le père de Montaigne à faire « toutes les recherches qu'homme peut faire, parmi les gens savants et d'entendement » parce qu'il était convaincu que « la seule cause pourquoy nous ne pouvions arriver à la grandeur d'ame et de cognoissance des anciens Grecs et Romains » tenait pour l'essentiel à « cette longueur que nous mettions à apprendre les langues² ». Pierre Eyquem s'avisait donc de confier son fils nourrisson à un médecin allemand réputé qui, pour ignorer parfaitement le français, ne s'exprimait qu'en latin. Michel ne devait entendre « d'autre langue que Latine » et son père poussa la perfection jusqu'à l'imposer à toute sa maisonnée comme « une reigle inviolable que ny luy mesme, ny ma mere, ny valet, ny chambriere, ne parloyent en ma compaignie qu'autant de mots Latin que chacun avoit appris pour jargonner avec moy » (*ibid.*, p. 221).

L'idéal d'éducation de Rousseau pour Emile est celui-là qu'a réellement suivi Eyquem pour son fils, persuadés qu'ils sont tous les deux qu'on ne peut rien transmettre de ce qu'on ne sait pas soi-même, ni exiger d'autrui ce qu'on n'est pas pour soi. Les puissances insoupçonnées de l'idiome assurent Pierre Eyquem que le génie d'une langue forme les meilleurs esprits et tout lecteur de Michel de Montaigne ne manque pas de savoir qu'il traduit dans une langue remarquable une pensée d'exception. Serait-ce à cause de son latin maternel ? Par chance, on l'ignore. En revanche, on comprend que l'exemple enseigne beaucoup plus qu'une leçon et, parce que modèle humain, il parle bien mieux à un autre de ce qu'il en est d'être un homme.

Et, toujours cette même question qui habitera la pensée de Kant :

« Ce problème est le plus difficile et c'est aussi celui que l'espèce humaine résout le plus tard. La difficulté [...] est la suivante : l'homme est un animal qui, [...] a besoin d'un maître. [...] son inclination animale égoïste l'entraîne cependant à faire exception pour lui-même quand il le peut. Il lui faut donc un maître pour briser sa volonté particulière, et le forcer à obéir à une volonté universellement valable ; par là chacun peut être libre. Mais où prendra-t-il ce maître ? Nulle part

¹ *Emile*, Livre I, p. 53.

² MONTAIGNE, M., *Essais*, Livre 1, *op. cit.*, p. 220.

ailleurs que dans l'espèce humaine. Or ce sera lui aussi un animal qui a besoin d'un maître¹ » (6^e Proposition).

Ce qui relance et poursuit le souci de Rousseau : *Il faudrait que le gouverneur eût été élevé pour son élève... que d'éducation en éducation, remonter jusqu'on ne sait où* (Liv. I, p. 53). On sait l'attachement de Kant à la pensée de Rousseau, la seule figure qu'il accepte dans son cabinet d'étude. C'est une source d'inspiration constante et, sur le problème de l'éducation pour laquelle Kant éprouve le plus vif intérêt, « il lira *Emile* avec passion et Rousseau lui fera manquer sa promenade comme plus tard la nouvelle de la Révolution française !² ». Leur affinité s'est tissée de longue date et toujours Kant reprend et prolonge le questionnement de Jean-Jacques. En l'occurrence, dans les « 9 Propositions » de l'*Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* qui pose la question de la finalité de l'existence humaine, Kant remet en jeu la problématique nature-culture de Rousseau et soulignera « l'insociable sociabilité » caractéristique de l'humain (5^e Proposition).

Car, contrairement à l'idée reçue et comme nous l'on vu : « *Emile* n'est pas un sauvage à reléguer dans les déserts, c'est un sauvage fait pour habiter les villes » afin qu'il sache vivre, « sinon comme eux [les citadins], du moins avec eux » (Liv. III, p. 267). Si la première éducation d'*Emile* s'est faite en retrait et à l'abri de la société, c'est pour qu'il y soit d'autant mieux, sans s'y perdre, par l'exercice de sa raison et de son jugement.

Observant la société des hommes, Kant, quant à lui conclut que : « à côté de la sagesse qui apparaît çà et là en quelques individus, on trouve bien, en fin de compte, que tout, dans l'ensemble, découle de la folie, de la vanité puérile, souvent aussi d'une méchanceté et d'une soif de destruction puériles : si bien qu'à la fin on ne sait plus qu'elle idée on doit se faire de notre espèce si infatuée de ses supériorités³ », en toute conformité avec l'esprit de Rousseau qui découvre à *Emile* « comment la société déprave et pervertit les hommes ; qu'il trouve dans leurs préjugés la source de tous leurs vices ; qu'il soit porté à estimer chaque individu, mais qu'il méprise la multitude ; [...] qu'il sache aussi qu'il y a des visages plus beaux que le masque qui les couvre » (Liv. IV, p. 308).

¹ KANT, E., *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, op. cit., p.17.

² PHILONENKO, A., « Introduction », in Kant, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 14.

³ *Idée d'une histoire universelle*, op. cit., p. 10.

Devant ce tableau consternant, Kant essaye alors de comprendre s'il n'y aurait pas « un dessein de la nature dans ce cours insensé des choses humaines » parce que l'homme reste malgré tout la seule créature raisonnable sur terre. Son hypothèse est que « ses dispositions naturelles ne doivent se développer complètement que dans l'espèce mais non dans l'individu », ce qui implique qu'elles aient besoin d'essais, d'épreuves et de transmission pour progresser – ce en quoi elles dépassent et excèdent tout *instinct naturel* – et ce pourquoi elles exigent une série « de générations dont l'une transmet à l'autre ses lumières » (2^e Proposition). Dans son *Discours sur l'origine de l'inégalité* Rousseau disait que si l'on retirait à l'homme tous les dons qu'un dieu lui aurait accordés, on ne verrait qu'un animal bien moins pourvu que les autres « mais, à tout prendre, organisé le plus avantageusement de tous¹ », parce qu'il se distingue d'une qualité particulière : *sa perfectibilité*.

« Mais quand les difficultés qui environnent toutes ces questions, laisseraient quelque lieu de disputer sur cette différence de l'homme et de l'animal, il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner ; faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans. Pourquoi l'homme seul est-il sujet à devenir imbécile ?² ».

Ce serait s'égarer que de disputer sur la différence entre Kant et Rousseau car il n'y a pas de distance entre la progression à mesure des générations et le concept de perfectibilité. Reprenant l'idée de perfection, Kant insiste à dire que nous ne sommes pas même encore capables de la concevoir tant sa clarté nous dépasse et, pour cette raison, « c'est l'espèce seule et non les individus qui peut y parvenir ». Cela explique aussi pourquoi selon Kant « l'éducation est un art, dont la pratique doit être perfectionnée par beaucoup de générations³ » tandis que Rousseau n'ignore pas « toutes les facultés artificielles qu'il n'a pu acquérir que par de longs progrès⁴ ».

Ils s'accordent sur l'essentiel, à savoir, que si l'homme est un animal – ce qu'il montre en suivant ses instincts et dépasse par ses excès –, la nature a voulu néanmoins « que l'homme dût parvenir par son travail à s'élever de la plus grande rudesse d'autrefois

¹ *Discours sur l'origine de l'inégalité, op. cit.*, p. 162.

² *Ibid.*, p. 171.

³ KANT, E., *Réflexions sur l'éducation, op. cit.*, p. 103.

⁴ *Discours sur l'origine de l'inégalité, op. cit.*, p. 162.

à la plus grande habileté, à la perfection intérieure de son mode de penser et par là [...] c'est aussi comme si elle tenait plus à ce qu'il parvînt à l'estime raisonnable de soi qu'au bien-être » (3^e Proposition) soit la version kantienne de « la suprême jouissance est dans le contentement de soi-même » rousseauiste (Liv. IV, p. 365).

III.4.2 Du devoir

Mais comment les hommes parviendront-ils à s'élever ? Rompant avec l'austérité de son style habituel, Kant, en disciple de Rousseau, lance :

« La Providence a voulu que l'homme soit obligé de tirer le bien de lui-même et elle lui dit en quelque sorte : “Va dans le monde – ainsi pourrait parler le Créateur – je t'ai donné toutes les dispositions au bien. Il t'appartient de les développer et ainsi ton bonheur propre et ton malheur dépendent de toi”¹ ».

En écho à l'inspiration fouguese d'un Rousseau qui atteste du bon ordonnancement de la Providence :

« Elle l'a fait libre [l'homme] afin qu'il fit non le mal, mais le bien par choix. Elle l'a mis en état de faire ce choix en usant bien des facultés dont elle l'a doué [...] Murmurer de ce que Dieu ne l'empêche pas [l'humanité] de faire le mal, c'est murmurer qu'il la fit d'une nature excellente, de ce qu'il mit à ses actions la moralité qui les ennoblit, de ce qu'il lui donna droit à la vertu [...] Quoi ! pour empêcher l'homme d'être méchant, fallait-il le borner à l'instinct et le faire bête ?² ».

S'améliorer soi-même, se cultiver soi-même et développer en soi la moralité, c'est ce que l'homme *doit faire* selon Kant et Rousseau « c'est pourquoi l'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme » (Kant, *ibid.*, p. 105) et l'on entend encore Montaigne : *c'est l'une des plus ardues besongnes que je sçache*, et Freud pour qui *éduquer* est l'un des trois métiers impossibles à exercer (cf. III.3.5.2).

Dire que l'homme est un être libre, c'est encore dire qu'il n'est pas comme une « chose » susceptible d'être un objet de science ou, plus exactement, de connaissance. Or, il n'y a de connaissance possible que prédéterminée, c'est-à-dire *a priori* de l'essence d'un

¹ *Réflexions sur l'éducation, op. cit.*, p. 104.

² *Emile*, Livre IV, p. 365.

objet. De sorte que, les choses ne peuvent être connues que parce qu'elles possèdent une essence que l'entendement saisit *a priori*. Ainsi, la très célèbre Révolution copernicienne montre que la connaissance de l'essence des choses se fonde sur une subjectivité transcendantale absolue. De son côté, Kant dans la *Critique de la Raison pure* conçoit des structures fondamentales de toute réalité physique et prouve qu'elles coïncident avec les principes de l'entendement pur. Un être sera donc d'autant libre qu'aucune essence ne détermine son existence. En prenant son point de vue à partir du soleil – ce que seule la raison peut faire –, Copernic “voit” que les planètes suivent un cours régulier alors même qu'il est aléatoire du point de vue de la terre. Mais « nous ne pouvons nous placer à ce point de vue quand il s'agit de la prévision d'actions libres. Car ce serait le point de vue de la Providence¹ ».

De ce fait, si l'éducation devait être une science au sens fort, c'est-à-dire indépendante de l'expérience parce qu'elle aurait pour fondement le savoir de l'essence de son objet, il faudrait ou bien que l'homme ne soit pas libre et ressemble à une chose dont l'essence détermine *a priori* l'existence, ou bien que la raison s'élève jusqu'au savoir absolu (celui de Dieu) pour atteindre une connaissance qui serait celle d'êtres totalement libres, c'est-à-dire sans essence qui les détermine. « Telle est la profonde raison métaphysique qui conduit Kant à concevoir l'éducation comme un art, non comme une connaissance, et à la lier résolument à l'expérience » (*ibid.*). Rousseau remarquait, pour sa part, que *l'art de former les hommes est encore oublié*².

III.4.3 De la contrainte : éduquer

Kant ne tergiverse pas : « L'homme est la seule créature qui doit être éduquée », c'est son verdict d'introduction aux *Réflexions sur l'éducation*, un ensemble de notes pour un cours qu'il donna plusieurs fois à l'Université de Königsberg (1776-1787) puis qu'il confia à son disciple Rink pour le même usage.

Loin d'un traité de pédagogie ordonné, on y voit les redites, une architecture incertaine et des développements inégaux et sans doute Rink s'y est mêlé plusieurs fois. On pourrait en conclure hâtivement que l'ouvrage n'a de valeur que celle reconnue à

¹ Cité par A. Philonenko dans son « Introduction : Nécessité de l'expérience » in *Réflexions sur l'éducation*, *op. cit.*, nous nous référons à son analyse sur cette question, p. 34-36.

² *Emile*, « Préface », p. 32.

l'auteur, mais comme le signale Alexis Philonenko dans sa présentation : « Les *Réflexions* sont tout de même autre chose que le résultat d'une obligation professionnelle imposée à un grand philosophe ». On y lit donc que Kant attache la plus haute importance à la *discipline* de la raison qu'il entend au sens pédagogique comme une méthodologie pratique :

« Celui qui n'est pas cultivé est brut, celui qui n'est pas discipliné est sauvage. Le défaut de discipline est bien plus grand que le défaut de culture, car celui-ci peut se réparer plus tard ; mais la sauvagerie ne peut plus être chassée et une erreur dans la discipline ne peut être comblée¹ ».

Seule la discipline transforme l'animalité primitive et empêche l'homme d'être dévié de sa vraie destination : l'humanité. Alors que la nature fixe par l'instinct les bornes de la vie animale, l'homme doit user de sa propre raison et se fixer lui-même sa conduite parce que c'est un être libre. Or, la discipline est un artifice pour endiguer la sauvagerie première et doit s'apprendre tôt, ce qui explique pourquoi Kant retient l'obéissance comme préalable à toute éducation : « Premièrement c'est une obéissance à la volonté *absolue* du guide et secondement c'est une obéissance à la volonté de celui-ci *reconnue* comme *raisonnable* et *bonne*² ». Et encore précise-t-il, qu'elle est extrêmement nécessaire et doit être *volontaire* « puisqu'elle prépare l'enfant à l'accomplissement des lois auxquelles il devra obéir plus tard comme citoyen, même si elles ne lui plaisent pas » (*ibid.*).

Le maître d'Emile disait : « il doit honorer ses parents mais ne doit obéir qu'à moi. C'est ma première ou plutôt ma seule condition » (Liv. I, p. 57). L'obéissance est une condition maintes fois exigée du gouverneur et actualisée en toute occasion par son élève :

« Savez-vous quel est le plus sûr moyen de rendre un enfant misérable ? c'est de l'accoutumer à tout obtenir ; car ses désirs croissent incessamment par la facilité de les satisfaire, tôt ou tard l'impuissance vous forcera malgré vous d'en venir au refus [...] L'enfant donc qui n'a qu'à vouloir pour obtenir se croit le propriétaire de l'univers ; il regarde tous les hommes comme ses esclaves [...] Heureux, lui ! c'est un despote ; c'est à la fois le plus vil des esclaves et la plus misérable des créatures³ ».

Il faut donc se résoudre à la contrainte, tant chez Rousseau que pour Kant, afin de passer d'une grossièreté naturelle à l'humaine condition qui la paye au prix du

¹ KANT, E., *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 100.

² *Ibid.*, (souligné dans le texte), p. 168.

³ *Emile*, Livre II, p. 103-104.

renoncement pour gagner sa liberté. Sur ce point, il est toujours surprenant de constater que la méthode éducative de Rousseau est encore confondue avec celle qui annonce la fin de l'autorité et du pouvoir des maîtres. Enfin ! un système où l'on va pouvoir respirer et s'exprimer – qui ouvre les voies de la non-directivité, de l'autonomie et de la liberté jusqu'aux excès de la permissivité et même de l'abandon –, alors qu'un gouverneur (et son auteur qui se confondent souvent) règne dans l'ombre en maître absolu (d'une main invisible oserait-on dire). Chez Rousseau et Kant après lui, la Providence n'a pas fait le monde pour que les hommes y trouvent des solutions toutes faites mais elle va, bien au contraire, leur poser de nombreux problèmes pour les obliger à évoluer et se dépasser (ou non) parce qu'ils sont humains et libres.

Ainsi, Kant résout l'ambiguïté liberté-contrainte en affirmant que : « L'homme est le seul animal qui doit travailler¹ » c'est pourquoi « il est de la plus haute importance que les enfants apprennent à travailler ». Or, « où donc le penchant au travail doit-il être cultivé, si ce n'est à l'école ? L'école est une culture par contrainte. Il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant à tout regarder comme un jeu » (*ibid.*, p. 149). L'éducation est *morale* ou *pratique* chez Kant qui ne les distingue pas l'une de l'autre. D'elle naîtra le *caractère*, tandis que l'éducation *physique* est commune à l'homme et l'animal.

Si dans un premier temps l'école oblige l'enfant à une obéissance *passive* par la discipline et l'effort qu'elle impose, l'exercice et la mise en œuvre du programme d'apprentissage vont permettre l'intériorisation de cette obéissance pour qu'elle devienne *active*. En reliant étroitement morale-pratique et caractère, Kant considère qu'il sera possible ensuite d'agir selon les principes ou les « maximes » qu'on s'est fixé soi-même et de s'y appliquer jusqu'à leur achèvement. La trempe d'un caractère est si importante pour Kant qu'il peut tenir pour admirable un homme comme Sylla (*ibid.*, note, p. 181).

L'obéissance, intériorisée par les maximes qu'elle s'impose, va devenir obéissance à soi-même ou discipline propre et peut alors prétendre s'affranchir d'une autorité étrangère : celle du maître par exemple. Cette disposition, inhérente à l'humain et garante de sa liberté, s'entend comme l'accès à l'autonomie ou à l'indépendance de pensée, c'est-à-dire au droit de se gouverner par ses propres lois. Cependant nous dirions qu'elle dépasse, ici, la simple autonomie d'un agir ou d'un savoir-faire par soi-même parce qu'elle engage une *volonté* qui s'affirme dans la détermination du *caractère* kantien et se tient vis-

¹ *Réflexions sur l'éducation, op.cit.*, p. 148.

à-vis de soi comme un *ordre moral* à valeur éthique jusqu'à l'*impératif* de son exécution à valeur pratique.

III.4.4 La fin de l'éducation pour Kant et Rousseau

L'éducation, selon Kant, trouve sa limite lorsqu'une voix intérieure prend le relai de la voix extérieure. Il ne suggère aucune solution concrète pour ce passage car c'est le fruit d'un long progrès de la raison et de la faculté de juger. Certes, ce processus d'intériorisation qui renvoie à un ordre moral est intimement lié, au XVIII^e siècle, à la question de l'âme et de Dieu. Mais retenons néanmoins la pertinence de la proposition : l'injonction intérieure qui seule assure l'autonomie d'un sujet, avant de reléguer Kant et Rousseau dans l'ignorance, la peur et la superstition par défaillance de pensée ou défaut du caractère (?) à porter au nombre des erreurs excusables d'une époque frappée d'impuissance cognitive...

Rousseau s'inquiétait déjà fort de cette voix pour soutenir la fiction éducative si féconde de son *Emile*, et savait qu'elle signifiait la mise en place de l'étai essentiel à tout son système pour faire de son personnage principal un être humain libre. Contemplant la beauté de la nature et l'harmonie qui préside à son ordre et frappe l'imagination : « je ne fais que supposer les lois de l'ordre observées et Dieu constant à lui-même » (Liv. IV, p. 369). Le sentiment intérieur porte Rousseau à juger des causes selon ses lumières et à en déduire ce qu'il lui importe de connaître, et l'on croirait entendre Kant :

« ... il me reste à chercher quelles maximes j'en dois tirer pour ma conduite, et quelles règles je dois me prescrire pour remplir ma destination sur terre [...] Je n'ai qu'à me consulter sur ce que je veux faire : tout ce que je sens bien est bien, tout ce que je sens mal est mal : le meilleur de tous les casuistes est la conscience [...] La conscience est la voix de l'âme¹ ».

Parvenir à cette évidence "simpliste" est très loin d'une simplicité d'esprit, c'est renoncer volontairement aux subtilités d'un raisonnement qui aimerait mieux s'y soustraire, et qui s'énonce dans un dénuement sans masque et renvoie plus sûrement ici aux *simples d'esprit* des Evangiles. C'est ainsi qu'il faut entendre « le premier de tout les

¹ *Emile*, Livre IV, p. 372.

soins est celui de soi-même » (*ibid.*). L'exercice est aride et toujours à reprendre – pas de méthode ni de recette, pas plus de plan, de stratégie que de parcours – et l'on ne peut guère s'y entraîner, c'est là sa chance et sa vertu : insaisissable parce qu'incalculable et nu. Surgissant n'importe où sous n'importe quel prétexte, on s'en protège davantage qu'on s'y expose. « Combien de fois la voix intérieure nous dit [...] et] nous méprisons ce qu'elle dit », c'est une voix intrusive, irrecevable et forclosée à notre monde clôturé : « nous n'avons que trop acquis le droit de la récuser » (*ibid.*), cette voix que Nathalie Sarraute fait entendre toute son œuvre durant :

« Il faut en saisir un, celui-là [un mot], et la forcer à le regarder ... “Mais ne détournez donc pas la tête... ayez le courage de voir ce qui est vrai... la vérité... n'ayez pas peur, ce sera peu de chose, une petite vérité inoffensive [...] on ne va pas vous dépouiller de tout ce que vous possédez, de tous les biens qui sont à vous, parmi lesquels vous avez l'habitude de vivre... toute cette perfection, ce grand luxe...” [...] Il vaut mieux qu'elle ne voie rien, il vaut mieux le laisser passer¹ ».

Que Rousseau donnait quasiment sur le même ton :

« La conscience est timide, elle aime la retraite et la paix ; le monde et le bruit l'épouvantent : les préjugés dont on la fait naître sont ses plus cruels ennemis ; elle fuit ou se tait devant eux : leur voix bruyante étouffe la sienne et l'empêche de se faire entendre [...] Elle se rebute enfin à force d'être éconduite ; elle ne nous parle plus, elle ne nous répond plus, et, après de si longs mépris pour elle, il en coûte autant de la rappeler qu'il en coûta de la bannir² ».

Cependant, même si « la conscience est la voix de l'âme » et qu'en « vrai guide de l'homme » (*ibid.*, p. 372) elle ne le trompe jamais, son frayage est rendu difficile par l'obsession de la raison commune qui veut l'arraisonner. Tantôt soumise tantôt rétive, elle écoute la conscience qui parle puis, soudainement, se retourne pour défendre l'image où elle se mire avec l'énergie du désespoir : « Petit miroir, petit miroir chéri, quelle est la plus belle de tout le pays ?³ ». Ou bien, c'est encore Socrate qui encourage Théétète à supporter l'arrachement du dévoilement : « aie à cœur de répondre autant que tu en es capable. Et si, donc, examinant quelque une des choses que tu aurais dites, j'en viens à la tenir pour

¹ SARRAUTE, N., *Ici VII*, Paris, 1996, Gallimard, OC, coll. « La Pléiade », p. 1313.

² *Emile*, Livre IV, p. 379.

³ GRIMM, « Blanche-Neige » in *Contes*, (1812), trad. M. Robert, Paris, Gallimard, 1^{ère} édit., 1976, édit. bilingue 1990, coll. « Folio », p. 109.

imaginaire et non pour le vrai, qu'ensuite je la subtilise et la rejette, ne sois pas, comme les femmes qui ont leur premier enfant, tel une bête sauvage autour de ses petits¹ ».

Il faut alors entendre que le maître, en place de la conscience par la voix extérieure, ne dissipe pas seulement l'ignorance ordinaire de celui qui apprend, mais encore, qu'il brise la représentation et l'image de soi illusoire qui se sont mêlées à la construction de l'apprentissage, en attendant que le disciple ait la force de les dissiper lui-même par l'écoute de sa propre voix.

En étant plus simple et moins vain, on pourrait sans doute prendre en compte les premières impressions que l'on trouve en soi puisque c'est à elles que l'étude nous ramène si l'on ne s'en est pas laissé dissuader, et sentir peut-être encore aujourd'hui toute la force de conviction du cri de Rousseau :

« Conscience ! conscience ! instinct divin, immortelle et céleste voix ; guide assuré d'un être ignorant et borné mais intelligent et libre ; juge infaillible du bien et du mal, qui rends l'homme semblable à Dieu, c'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions ; sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes, que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe² ».

La folle audace de cette déclaration est difficile à saisir de nos jours et il nous est presque impossible d'en mesurer toute la portée. Il est cependant très remarquable que la conscience soit un *instinct divin* c'est-à-dire donnée pour une qualité innée, distinctive et spécifique à notre espèce. Or, dans l'ordre des mammifères auquel nous appartenons, qu'est-ce qui nous est si particulier si ce n'est la capacité de langage.

Alors nous dirions simplement que, si la conscience est un instinct, elle ne peut pas nous être retirée puisqu'elle est liée à notre nature propre en tant qu'êtres parlants. On sait aussi que, si le langage est absent dans la prime enfance, suite à un trop long temps d'isolement ou à cause d'une rupture avec la société des humains, le petit d'homme n'atteindra pas, ou très difficilement, le plein développement de ses capacités. Ainsi, des diverses expériences éducatives reprises dans *Les enfants sauvages* et conduites auprès des enfants trouvés abandonnés et *sauvages*, recueillis entre le XIV^e et le XX^e siècle, Lucien Malson en conclura que : « L'homme en tant qu'homme, avant l'éducation, n'est qu'une

¹ *Théétète* (151c), *op. cit.*, p. 152.

² *Emile*, Livre IV, p. 378.

éventualité, c'est-à-dire moins, même, qu'une espérance¹ ». Ce que ne manqua pas de remarquer Rousseau : *Pourquoi l'homme seul est-il sujet à devenir imbécile ?* (cf. supra, *Discours sur l'origine de l'inégalité*, III.4.1). Parce que moins bien pourvu que l'animal, il n'est rien sans éducation, c'est pourquoi il est perfectible.

Cela tendrait à prouver qu'il n'y a précisément rien d'instinctif chez l'humain et, qu'il n'est d'homme que dans la fréquentation d'autres hommes. Pour autant, cela n'annule pas l'intuition de l'*instinct divin* rousseauiste qui suppose un homme déjà éduqué mais, qui abandonne volontairement l'habileté acquise par son intelligence pour se soumettre, volontairement et sans artifice, au premier élan de sa raison et de son jugement (ou à la voix qui parle en lui), ce qui est en quelque sorte le sens vrai du « retour à la nature », tout comme il est celui de la voix du devoir chez Kant :

« *Devoir !* nom sublime et grand, toi qui ne renfermes rien en toi d'agréable, rien qui implique insinuation, mais qui réclames la soumission, qui cependant ne menaces de rien de ce qui éveille dans l'âme une aversion naturelle et épouvante, pour mettre en mouvement la volonté, mais nous poses simplement une loi qui trouve d'elle-même accès dans l'âme et qui cependant gagne elle-même malgré nous, la vénération (sinon toujours l'obéissance), devant laquelle se taisent tous les penchants, quoiqu'ils agissent contre elle en secret ; quelle origine est digne de toi [...] racine dont il faut faire dériver, comme de son origine, la condition indispensable de la seule valeur que les hommes peuvent se donner à eux-mêmes ?² ».

De même, les *Réflexions sur l'éducation* concluent que « La loi en nous s'appelle conscience » (p. 194), c'est dire exactement dans le même temps que nul humain ne peut l'ignorer et que tout humain peut la transgresser. Et, qu'à supposer qu'elle soit perçue, elle introduit simultanément : la conscience, le devoir et le choix. Ce qu'en déduit la suite : « A proprement parler la conscience est l'application de nos actions à cette loi » (*ibid.*) et elle introduit pour cette raison même l'idée d'*un tribunal intérieur*. De sorte que, *la délicatesse de la conscience morale* doit être appliquée en toute chose et savoir discerner, par exemple, que « les cantiques sont un opium pour la conscience et un oreiller sur lequel on peut tranquillement dormir » (*ibid.*).

¹ MALSON, L., *Les enfants sauvages : mythe et réalité*, Paris, 1^{ère} édit. 1964, coll. « 10/18 », 2003, p. 99.

² KANT, E., *Critique de la raison pratique*, (1788), trad. F. Picavet, Paris, 1^{ère} édit. PUF 1943, 7^e édit. coll. « Quadrige » 2003, p. 91.

Sur le modèle de Rousseau, Kant reprendra le principe d'une *éducation négative* parce qu'il s'agit moins d'inculquer à l'enfant des savoirs et de le transporter à des sphères qui dépassent son entendement que de laisser agir ses facultés naturelles, à leur rythme et à leur heure, afin d'éviter la fabulation, les fausses idées et la récitation. « Il ne dira pas tant sa leçon, comme il la fera. Il la repètera en ses actions¹ » disait déjà Montaigne. Mais ne pouvant saisir en son jeune âge ni la justesse ni la portée de certaines notions abstraites, on doit lui inculquer quelques concepts « mais ces concepts doivent être très peu nombreux et seulement négatifs » poursuit Kant (*ibid.*, p. 195). Arrivé finalement au terme des apprentissages et de l'éducation « il faut montrer à l'adolescent que la jouissance ne tient pas ce qu'elle promet » et qu'il sache « la nécessité de faire chaque jour un compte avec soi-même » (*ibid.*, p. 202) preuve de l'intégration de la loi intérieure et de la soumission qu'elle impose qui seule assure la liberté et la dignité d'un homme. Lorsqu'on lit dans le *Contrat social* : « On pourrait ajouter à l'acquis de l'état civil la liberté morale, qui seule rend l'homme maître de lui ; car l'impulsion du seul appétit est esclavage, et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté² » on saisit toute l'attention que porta Kant à la lecture de Rousseau.

Et, poursuivant l'écoute du « cri » de Rousseau : *qui rend l'homme semblable à Dieu*, il nous semble à proprement parler strident, en ce temps comme au nôtre, si l'on veut bien l'entendre. Il lance que l'homme est capable de jugement, comme l'est Dieu, et sort de fait de Sa juridiction puisque son entendement, sa raison et notamment la conscience (rousseauiste) ou le devoir (kantien) qui l'élèvent et l'informent depuis l'intérieur pour le faire (au sens propre) à Son image – ce qui n'est rien moins que l'annonce de la fin ou la mort de Dieu – et, dans tous les cas, la fin de la tutelle et de l'enfance des hommes au sens où Kant l'entend :

« *Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre. On est soi-même responsable de cet état de tutelle quand la cause tient non pas à une insuffisance de l'entendement mais à une insuffisance de la résolution et du courage de s'en servir sans la conduite d'un autre. Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement !³ ».*

¹ MONTAIGNE, M., *Essais*, Livre 1, chap. XXVI, *op. cit.*, p. 215.

² ROUSSEAU, J.-J., *Du contrat social*, Liv. I, chap. VIII, *op. cit.*, p. 56.

³ KANT, E. *Qu'est-ce que les Lumières ?*, (1784), trad. J.-F. Poirier & F. Proust, Paris, GF Flammarion, 1^{ère} édit. 1991, 2006, (souligné dans le texte), p. 43.

Et si l'on pousse un peu plus loin le cri rousseauiste, il intègre que le fils de Dieu – sans distinction du Père d'avec le fils : *Mon père et moi sommes un* (Jean 10, 22-30) –, est mort en effet (ce qui n'est pas une nouvelle) et indique que les hommes peuvent enfin naître à leur véritable destination en écoutant la voix qui les distingue des bêtes.

III.4.5 *L'Avenir d'une illusion*¹ ou de l'usage de *Mètis*

III.4.5.1 L'effacement socratique

Si l'on s'attarde à la réflexion qu'ont menée successivement Socrate, Montaigne, Rousseau et Kant dans l'histoire de la pensée occidentale – soit une durée de 2240 ans allant de 435 av. J.-C. début de l'enseignement de Socrate à 1804 mort de Kant – on observe que chacun fut remarquable à sa façon pour s'être risqué à parler d'éducation, sans être pour autant spécialiste ou expert de cette question, et même si d'autres auraient pu leur être associés ou préférés. Nous les avons retenus à dessein afin d'observer comment ils se sont exprimés sur la position du maître-accoucheur-précepteur et celle de l'élève ou du disciple et, incidemment sur l'objet d'étude qui les rassemble.

On s'aperçoit que le maître socratique prétend qu'il ne sait rien et, qu'*impropre à la conception d'un savoir*, il en est le simple accoucheur. Ce faisant, ses disciples *ont trouvé eux-mêmes, à partir d'eux-mêmes, une foule de belles choses, et en demeurent les possesseurs* (cf. supra, Socrate, III.3.2). Or, nous pensons que sous couvert d'effacement – qui peut illusionner ceux que leur propre valeur inquiète ou bien ceux que la place et le pouvoir du maître taraudent – le maître leur donne ce qu'ils réclament avant même qu'ils le *mordent* (ou le tuent), et de surcroît, il les dispense d'une dette insolvable. Mais encore, en détournant le miroir de lui-même, le maître leur renvoie la confiance et la dignité qu'ils peuvent s'accorder à eux-mêmes au-delà de ce qu'ils ont acquis « visiblement » tout seuls, et ce, qu'ils soient dociles ou féroces, brillants ou sots.

Nous dirions que dans le *Théétète*, la ruse du maître est de se cacher pour laisser croire au disciple qu'il est auteur et possesseur de son savoir et, – à celui qui a le plus de courage et de force –, il demande davantage : « Livre-toi donc à moi comme au fils

¹ Pour reprendre un titre de S. FREUD, *L'Avenir d'une illusion*, (1927), 1^{ère} trad. M. Bonaparte, 1932, trad. D. Astor, Paris, Flammarion, 2011.

d'accoucheuse, qui lui-même fait des accouchements sa spécialité, et à ce que je peux te demander, aie à cœur de répondre autant que tu es capable¹ ». En réponse à cette demande exorbitante, le maître sait que loin d'être entendu, il sera plutôt *mordu* dans le repli ou l'agression brutale d'une âme qui, tel un corps, se protège et se défend d'instinct. Or, Socrate n'a pas le choix *même si* son disciple le croit malveillant et cruel (151d) *parce qu'il ne lui est* « d'aucune façon permis de concéder le faux et d'affaiblir l'éclat du vrai » et de plus, il « ne *joue* nullement ce genre de *rôle* par malveillance » (*ibid.*, nous soulignons). Ainsi, le maître socratique accepte uniment la joie d'assister la naissance d'un humain à venir et de le soutenir jusqu'à maturité, comme il acceptera la peine de le désillusionner même s'il en souffre, parce que sa place et son rôle l'exigent. En conséquence de quoi, s'ordonneront les place et rôle de l'élève, chacun pouvant croire, faire croire, ou laisser croire qu'il est le maître du savoir qu'il détient.

« Mais celui qui accomplit un devoir prescrit parce qu'il doit l'être, en renonçant à tout attachement et aussi aux fruits – son abandon est regardé comme procédant de la “bonté”² ».

Cette association peut sembler audacieuse mais nous remarquerions que c'est exactement la position du maître et du disciple de l'Inde classique associés dans un travail de confiance mutuelle toujours à renouveler. Nous ajouterons qu'on appelle ce maître traditionnel *guru* conformément à son origine sanscrite dont la traduction étymologique est « enseignant » et littéralement « celui qui dissipe les ténèbres, l'obscurité ou l'ignorance » ou encore « celui qui a du poids », pour ramener un peu d'exactitude dans l'inquiétude fantasmée qu'elle soulève.

Nous continuerions en avançant que l'exigence du maître socratique n'est pas plus exorbitante que celle du psychanalyste contemporain ou de *la parole pleine* d'un Lacan. On pourrait nous répondre que ce n'est ni l'objectif ni l'enjeu de l'enseignement, voulant dire par là, que cette question est “hors sujet”, comme on aimerait la réduire à son moindre coût. Nous dirions que Socrate savait bien, qu'au-delà du prétexte à savoir, il était fort question de confiance et de foi. Dans le triangle didactique, le troisième pôle est – certes l'objet de l'étude ou de l'apprentissage nécessaire –, mais surtout le prétexte à la rencontre des deux autres. Qu'enfin, ce troisième pôle n'est qu'une occasion de mise en circulation de la parole des deux premiers, enseignant-enseigné, portés par la certitude d'approcher

¹ *Théétète* (151c), *op. cit.*, p. 152.

² LA BHAGAVAD GITA, « Chap. XVIII. Chant 9 », (V^e-II^e s. av. J.-C.), trad. angl. du sanscrit S. Radhakrishnan 1949, trad. fr. J.-M. Marcault, Paris, Bayard, 1^{ère} édit. 1954, 2^e édit. 1995, p. 368.

l'objet d'étude qu'ils vont néanmoins subvertir *comme sujets* habités d'incertitude. Ainsi, nous dirions qu'il est sans doute question de *savoir-faire* ou de savoir tracer la diagonale d'un carré pour reprendre l'exemple du *Ménon*, mais qu'il est tout autant question de ce qu'il en est d'*être un sujet ignorant* découvert par un maître qui se sait lui-même guère plus savant.

Cependant, si la foi de l'un dépasse celle de l'autre, elle entraîne à accepter l'inacceptable dans un « acte » de confiance accordé qui, se retournant, se donne à *soi-même comme un autre*¹ – ce qui nous paraît assez loin de ressembler à un *savoir-être* réductible à un *savoir-faire* appliqué au sujet.

« Comme le dit le prophète : “Si vous n’avez pas la foi vous n’aurez pas l’intelligence” (*Isaïe*, 7, 9, sec. LXX). Ce qu’il n’aurait certes pas dit s’il ne reconnaissait entre les deux une différence. Donc, ce que je comprends je le crois aussi ; mais je ne comprends pas tout ce que je crois. Or, j’ai la connaissance de tout ce que je comprends, non de tout ce que je crois. Qu’on n’en déduise pas que j’ignore l’utilité de croire beaucoup de choses dont je n’ai pas la connaissance [...]. Ainsi donc, ne pouvant connaître la plupart des choses, je sais néanmoins l’utilité qu’il y a à en croire certaines² ».

La question de Socrate serait donc de savoir comment transmettre ou donner ce qu'il sait, sans humilier ou soumettre le disciple et, sans qu'il s'en aperçoive. Elle pourrait être aussi, comment lui faire (re)connaître la vérité sans qu'il s'en empare, l'étouffe et la fasse mourir. Ultimement ou premièrement, lui faire sentir la confiance qu'il peut s'accorder à soi-même par-delà le vertige qui l'habite comme tout homme. Et l'on se demande ce qui pourrait surpasser cette indépendance ou cette autonomie radicale ?

III.4.5.2 L'amour montaignien

On remarquera plus spécialement chez Montaigne que l'éducation doit se mêler de tout afin que l'élève ait « en fantasie une honeste curiosité de s'enquérir de toutes choses³ » et qu'ainsi sa pratique s'exerce en toutes occasions :

¹ RICOEUR, P. *Paul Ricœur philosophe de tous les dialogues*, documentaire C. Reussner et al., 1991, DVD Ed. Montparnasse, chap. 12.

² AUGUSTIN (saint), *Le Maître*, XI.37, (389), trad. B. Jolibert, Paris, Klincksieck, 1^{ère} éd. 1968, 2002, p. 72.

³ *Essais*, Livre 1, chap. XXVI, *op., cit.*, p. 203

« ...aussi notre leçon, se passant comme par rencontre, sans obligation de temps et de lieu, et se meslant à toutes nos actions, se coulera sans se faire sentir. Les jeux mesmes et les exercices seront une bonne partie de l'estude. [...] Ce n'est pas une ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme ; il n'en faut pas faire deux. Et, comme dict Platon, il ne faut pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également, comme un couple de chevaux attelés à mesme timon¹ ».

Au demeurant, poursuit Montaigne « cette institution se doit conduire par une severe douceur » (*ibid.*) et de s'élever vigoureusement contre la violence, la force et la cruauté dont on use en son siècle et jusque dans ces collèges qui *abrutissent* mieux le corps et l'esprit des jeunes gens qu'ils ne les élèvent. Parmi cent traits remarquables de la pensée comme du style d'Eyquem et de tous les conseils avisés qu'on trouve dans *De l'institution des enfans*, nous retiendrons celui d'avoir montré par son propre exemple qu'aucun enseignement n'atteint son but sans respecter celui qui le reçoit : « Car, entre autres choses, il [son père] avoit esté conseillé de me faire gouster la science et le devoir par une volonté non forcée et de mon propre désir, et d'eslever mon ame en toute douceur et liberté, sans rigueur ni contrainte » (*ibid.*, p. 222).

Nous noterons aussi que le goût précoce de Montaigne pour la lecture lui vint du plaisir de lire les *Métamorphoses* d'Ovide. D'une part, parce que le latin était sa langue maternelle et, parce qu'âgé de sept ou huit ans seulement les fables s'accordaient mieux à sa maturité jusqu'à lui faire préférer cette pratique à *tout autre plaisir*. Dans l'un de ces collèges où il entre malgré tout, nous tenons pour essentiel cet heureux hasard « d'avoir affaire à un homme d'entendement de precepteur, qui sçeut dextrement conniver à mienne desbauche » (*ibid.*, p. 223), comprenons : soutenir sa passion de la lecture. Un précepteur hors norme va donc le laisser sciemment dévorer en secret tous les latins qu'il aime et les comédies italiennes sans lesquels « il n'eût raporté du college que la haine des livres ». Ainsi, « Faisant semblant de n'en rien voir, il aiguisoit ma faim, ne me laissant que à la desrobée gourmander ces livres, et me tenant doucement en office pour les autres estudes de la regle » (*ibid.*). En fin pédagogue, l'homme encourage une pratique clandestine et la pimente de l'interdit afin d'obtenir aisément le travail escompté du garçon pour ses études obligatoires. On voit par là qu'il est plus ingénieux d'accorder une licence qu'une sanction, et savoir ensuite en tirer le meilleur parti.

¹ *Essais*, Livre 1, chap. XXVI, *op. cit.*, p. 212-213.

« Il n'y a tel que d'allécher l'appétit et l'affection, autrement on ne fait que des asnes chargez de livres. On leur donne à coups de fouët en garde leur pochette pleine de science, laquelle, pour bien faire, il ne faut pas seulement loger chez soy, il la faut espouser » (*ibid.*, p. 225). Et Montaigne de conclure que, si l'on veut se mêler d'éducation ou d'enseignement il faut savoir jouer sur les cordes qui vibrent le plus facilement, c'est-à-dire l'amour et la curiosité, en tout point étrangers à la trajectoire : besoins/motivations – actions – buts –, animée par le seul agent-élève-apprenant.

Ici, c'est le maître-précepteur-gouverneur qui trouve la clef de contact pour mettre en route le moteur de l'action en suivant simplement les indices que fournit l'élève à son insu. En ce sens, le maître gagne le noble titre d'*accompagnateur* car, ne s'agit-il pas pour lui en effet d'abandonner une place prétendument *dominante* pour décrypter les bribes ou relever les traces que sème l'élève sans s'en apercevoir ? De sorte que, si l'on renverse le maître pour mettre l'élève à sa place, une question reste néanmoins en suspens : comment mettre en marche sans étincelle ? D'autant que le premier concerné n'en sait rien.

Remarquons aussi et sous un autre angle, à supposer que « la force » du maître passe aux mains de l'élève, que cela ne change rien à la nature même de la force. Au lieu d'avoir un exutoire extérieur, l'apprenant court le risque de se battre contre lui-même et son *manque de motivation* récurrent souvent incompréhensible et donc culpabilisant. La révolte contre le maître-enseignant offre l'avantage d'expulser le mécontentement ou la colère qu'il y a à apprendre et à s'éduquer. Effacer cette issue, en plaçant *de fait* l'enseignant aux côtés de l'apprenant pour l'aider, dit-on, ne serait-ce pas nier les vertus de l'affrontement dans la construction d'un sujet, mais de plus, l'abandonner à un ring intérieur où il s'évalue à la seule quantité de ses succès sans qu'il puisse considérer ce qui fait *aussi* sa valeur pour un autre que lui.

Passer sous silence la puissance de l'amour et de l'affection qui seuls peuvent faire consentir à la perte – dans l'extrême dénuement et la fragilité où se trouvent les petits d'homme (Freud) – ce n'est pas uniquement manquer de discernement sur les ressorts qui font avancer, même les bêtes, mais aussi mépriser les éducateurs qui savent bien qu'ils n'obtiendront rien sans cela, tout en sachant qu'ils ne pourront pas toujours en user. Nous dirions que dans l'exemple de Montaigne, il fallut un homme providentiel qui comprenne le jeune Michel et lui porte assez d'attention pour remarquer son goût. Que de plus, ce précepteur se soit interdit de briser cette passion – et avec elle l'enfant –, et qu'il trouve le moyen de les conserver ensemble pour les atteler à leur tâche. Et enfin, qu'un adulte fasse

la preuve d'un désintéret suffisant à l'endroit de sa propre personne pour entendre un humain immature ; cela ne peut être, dira-t-on ordinairement, que par amour de lui.

Montaigne ajoute, qu'à défaut d'avoir su *allécher l'appétit* et suscité l'*affection* de celui qu'on éduque, on l'aura tout juste chargé comme un *âne* avec un tas de livres. Que sans les viatiques de l'amour et la curiosité, on ne peut conduire d'éducation ni mener d'apprentissage sans recourir à la menace ou au *fouet*. Et qu'ainsi, il ne suffit pas d'héberger ou d'engranger la connaissance, il faut encore *l'épouser*. Il s'agirait donc d'un mariage – non d'une simple fréquentation, encore moins d'un mariage de raison, d'argent ou d'intérêt –, mais d'un mariage d'amour ! De l'ampleur et aux proportions de celui qu'évoque le Japonais Akira Mizubayashi dans sa relation avec la langue française que nous avons déjà cité :

« 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 et elle m'aime... Si j'ose dire¹ ».

Déclaration d'amour officielle, publiée en 2011, tandis que les premiers livres des *Essais* paraissaient en 1580 ; la surprise et la perplexité s'ébranlent. Il semblerait que, quoi qu'en disent les tenants des nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage conformément à l'évolution des connaissances, de la science, de la recherche, des esprits et des mœurs, où l'apprenant n'a plus besoin de maître ni de récompenses – entendons du soutien et des encouragements relevant de l'archaïsme persistant du *béaviorisme massivement présent dans les représentations et les croyances populaires* – il « doit apprendre à apprendre et travailler en autodirection pour exercer son autonomie² », il paraîtrait pourtant que « l'amour » et ses déclinaisons s'immiscent dans la pratique enseignante et l'exercice d'apprendre.

Néanmoins, à peine soulève-t-on le voile d'une réalité qui crève les yeux, qu'on frôle le blasphème et l'hérésie ascientifique voire antiscientifique, quand bien même Freud soutenait que :

« ...chaque nouvel individu qui entre dans la société humaine renouvelle, au profit de l'ensemble, le sacrifice de ses instincts [...] Les émotions sexuelles subissent une sublimation, c'est-à-dire qu'elles sont détournées de leur but sexuel et

¹ MIZUBAYASHI, A., *Une langue venue d'ailleurs*, op. cit., (souligné dans le texte), p. 17.

² « Apprenant » *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

orientées vers des buts socialement supérieurs qui n'ont rien de sexuel. Mais il s'agit là d'une organisation instable [...] Aussi la société n'admet pas qu'on lui rappelle cette partie scabreuse des fondations sur lesquelles elle repose ; elle n'a aucun intérêt à ce que la force des instincts soit reconnue et l'importance de la vie sexuelle révélée à chacun ; elle a plutôt adopté une méthode d'éducation qui consiste à détourner l'attention de ce domaine¹ ».

Pour autant, le discours freudien n'en est pas mieux entendu aujourd'hui qu'il le fut avant la Première Guerre. Certes, le vocabulaire analytique circule, et même très bien : fantasme, pulsion, libido, transfert, complexe, clivage, névrose, etc., font désormais partie de la conversation, mais il semblerait que mieux il s'échange moins il désigne la réalité psychique complexe qui agit le sujet plus qu'il n'agit lui-même. Comme si l'appropriation d'un registre avait une valeur conjuratoire contre ce qu'il signifie et qu'ainsi, plus on en use mieux on le vide de signification. Nous y verrions un pare-chocs idéal, une mesure de protection massive qui serait apparue en deux temps historiques : une montée d'indignation unanime contre l'inacceptable à l'aube du XX^e siècle puis, après un temps d'assimilation et de digestion, celle du relativisme et de la *banalisation ordinaire* (pour reprendre un concept de H. Arendt) où tout s'équivaut, s'absorbe, s'intègre puis s'oublie. D'une certaine façon, la psychanalyse aurait quelques rapports avec la métaphore alimentaire et digestive : après les haut-le-cœur, le *Fast Food* ou le *Reader's Digest*. Et, dans l'usage quotidien qu'on en a sans y penser, son destin serait scellé dans les clichés du slogan publicitaire qui circule (en temps ordinaire) et dans la propagande (en temps extraordinaire) : à force de les entendre on ne sait plus ce qu'ils disent. Jusqu'à ce qu'une bombe médiatique vienne brutalement ébranler cette quiétude : des forces inconnues pourraient-elles transformer un homme cultivé en assassin ? (Althusser, cf. II.7.16) :

« Je suis dans un de ces jours où je n'ai jamais eu d'avenir. Il n'y a qu'un présent immobile, encerclé d'un mur d'angoisse. La rive d'en face du fleuve n'est jamais, puisqu'elle se trouve en face, la rive de ce côté-ci ; c'est là toute la raison de mes souffrances. Il est des bateaux qui aborderont à bien des ports, mais aucun n'abordera à celui où la vie cesse de faire souffrir, et il n'est de quai où l'on puisse oublier. Toute cela s'est passé il y a bien longtemps, mais ma tristesse est plus ancienne encore² ».

¹ FREUD, S., *Introduction à la psychanalyse*, (1916-1917), trad. S. Jankélévitch, Paris, Payot, 1^e édit. 1922, Payot & Rivages 2001, p. 19.

² PESSOA, F., *Le livre de l'intranquillité*, « Lettre à Mário de Sá-Carneiro » du 14 mars 1916, Portugal, Assírio & Alvim, 1998, trad. F. Laye, Paris, Christian Bourgois éditeur, 1999, (souligné dans le texte), p. 31.

Tandis que la stupeur et l'effroi reprennent leurs droits pour étouffer *l'intranquillité* invivable. Pour finir, nous dirions qu'il y a cinq méthodes pour diluer le sens des mots, et avec eux, la pensée qu'ils sous-tendent : la raréfaction, l'oubli ou logomachie (le vide), la logorrhée (le débordement), et l'euphémisation.

Revenant à Montaigne, nous prétendons que toutes les qualités et singularités de sa personne jointes au naturel de son "bon-sens-commun" font de lui une intelligence peu ordinaire qui ose soutenir sur ce qu'elle tient pour vrai, et dire ce que personne n'ignore : qu'on apprend comme on enseigne, d'autant mieux qu'on aime.

III.4.6 Les *illusions* rousseauistes

III.4.6.1 L'empreinte socratique

La posture rousseauiste est, à tout le moins, complexe ; elle tient du modèle socratique :

« Faites des figures exactes, combinez-les, posez-les l'une sur l'autre, examinez leurs rapports ; vous trouverez toute la géométrie élémentaire en marchant d'observation en observation, sans qu'il soit question ni de définitions, ni de problèmes, ni d'autre forme démonstrative que la simple superposition. Pour moi, je ne prétends point apprendre la géométrie à Emile, c'est lui qui me l'apprendra, je chercherai les rapports et il les trouvera ; car je chercherai de manière à les lui faire trouver¹ ».

Et c'est ainsi que l'on retrouve dans *Emile* la célèbre leçon de géométrie que conduit Socrate avec un jeune esclave sans instruction qui finira par *avoir sur ces sujets-là une connaissance aussi exacte que personne*, tandis que son interlocuteur Ménon est invité à suivre attentivement la démonstration et à observer qu'« il va bel et bien découvrir en cherchant avec moi, moi qui ne fais que l'interroger sans rien lui enseigner² » (cf. III.3.1) et Rousseau d'ajouter : *car je chercherai de manière à les lui faire trouver* (*Emile*, Liv. II, p. 185), ce que nous avons souligné nous aussi. C'est-à-dire de telle manière qu'en effet, l'élève trouve la solution parce que le maître guide son attention dans la bonne direction. Si

¹ *Emile*, Livre II, p. 185.

² *Ménon*, *op. cit.*, p. 164.

l'on ne connaît pas le bénéfice qu'en eut l'esclave de Ménon, on sait tout le profit qu'en a tiré Rousseau qui reprendra, à l'envi, une leçon si bien apprise pour "orienter" son Emile !

Rappelons, à propos, la fameuse leçon d'orientation dans la forêt de Montmorency souvent évoquée comme l'exemple d'application le plus célèbre et le mieux abouti de la méthode. Mais la particularité de Rousseau n'est pas tant d'avoir compris comme chacun de nous que Socrate n'est pas tout à fait étranger au succès de l'esclave, que d'en faire une recette ou un remède, comme on voudra... Car si l'ignorance d'un Socrate n'est pas complètement feinte et se fonde sur un art consommé du dialogue qui montre la vérité alors qu'on ne la sait pas d'avance, le gouverneur d'Emile pour sa part en retiendra son utilité et toute son efficacité.

III.4.6.2 L'influence de Montaigne

Rousseau empruntera aussi bien à Montaigne et la relation maître-disciple va se placer sous la bannière de l'affection mutuelle ; le maître n'est plus *le fléau de l'enfance* ni l'élève *le lourd fardeau* dont il faut se débarrasser. Au contraire, il s'agit qu'« ils se regardent comme devant passer leurs jours ensemble, il leur importe de se faire aimer l'un de l'autre, et par cela même ils se deviennent chers¹ ».

Evidemment la méthode rousseauiste présente quelques inconvénients : « Sitôt qu'il naît, emparez-vous de lui, et ne le quittez plus qu'il ne soit homme » (*ibid.*, p. 51). Notons que c'est la seule alternative que voit Jean-Jacques aux déliquescentes des mères qui donnent promptement leurs enfants à des nourrices et des pères qui ont d'autres affaires, sans parler de *ces risibles établissements qu'on appelle collèges* auxquels on ne peut les confier même si l'on sait des exceptions. Pour l'essentiel, Emile ne connaîtra qu'une personne qui cumule les fonctions d'une mère, d'un père et d'un précepteur, et dont on pourra craindre tous les dangers de l'enfermement fusionnel ou de l'assujettissement. Ce serait, cependant, se fixer exclusivement sur l'imperfection jusqu'à l'aveuglement et/ou occulter le désir proprement viscéral de Rousseau : son obsession de la liberté qui court tout le long de son projet, et de plus oublier aussi ce que l'auteur annonce : « J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire » (Liv. I, p 54).

¹ *Emile*, Livre I, p. 57.

Et, en suivant toujours Montaigne, Rousseau ne manquera pas d'éveiller le plus nécessaire à l'apprentissage « et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre » (Liv. II, p. 145) parce qu'un jeune esprit est spontanément curieux et naturellement enclin à poser toutes sortes de questions, il suffira au maître rousseauiste de bien savoir orienter cette disposition comme à son ordinaire : « quand vous verrez sa curiosité suffisamment occupée faites-lui quelque question laconique¹ » et pour encourager l'investigation tout en balisant le parcours sans le saturer *répondez autant qu'il faut pour nourrir sa curiosité, non pour la rassasier* (Liv. III., p. 221). Ce qui relève d'une *habileté* et d'un *savoir-faire* propres à la seule maîtrise possible d'un maître : celle de soi. Il ne s'agit donc pas « de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre » (*ibid.*, p. 220), sans perdre de vue qu'*il n'y a que la passion qui nous fasse agir* (*ibid.*, p. 237), et c'est alors Rousseau qui parle.

III.4.7 D'art et d'excès

Néanmoins, Rousseau n'échappe pas aux excès de ses débordements : « et je voudrais même que l'élève et le gouverneur se regardassent tellement comme inséparables, que le sort de leurs jours fût toujours entre eux un objet commun² » qui a certainement plus à voir avec le contrat de mariage qu'avec un contrat didactique.

Absorbé dans la vision et l'élaboration de son idéal d'éducation, voilà que Jean-Jacques s'éprend de son modèle comme Pygmalion de Galatée. Créateur, il est jaloux de ce qu'il croit posséder, comme peuvent s'égarer les géniteurs ou les éducateurs. La créature n'échappe pas à l'emprise de son maître, c'est pourquoi « il faut tout prévoir et tout prévoir de fort loin » (Liv. III, p. 225), la règle et le principe constants appliqués à toutes les aventures d'Emile et dans tous les âges de sa vie jusqu'à même la rencontre de sa fiancée Sophie ! Parce que tout doit être « gouverné » à distance pour que l'œuvre soit parfaite...

Evidemment, ce rêve de maîtrise n'est pas sans rappeler que le démiurge a des accointances avec le contrôle et la manipulation, et que la perfection incline à la surveillance et à la dictature :

¹ *Emile*, Livre III, p. 217.

² *Emile*, Livre I, p. 57.

« Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. [...] Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous l'avez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire¹ ».

Abusant de sa position, le gouverneur rousseauiste semble avilir l'idéal de Rousseau et même il le bafoue à vouloir le protéger des dangers en l'autorisant de tous les moyens pour assurer son succès. Mais cette fois encore, c'est conclure un peu vite sur l'unique ambition d'un auteur qui ne songe qu'à une chose : « Faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent ; et, s'ils ne peuvent encore s'élever à vous, descendez à eux sans honte² », ce que nous ne jugeons pas moins comme du « grand art » – en pédagogie comme en éducation – celui qu'on reconnaît parce qu'il saute aux yeux et n'use que de l'essentiel : le respect et l'affection.

III.4.8 Postérité d'une illusion

Si l'on voit que Rousseau a suivi, à sa manière, ses grands maîtres Socrate et Montaigne, il n'en a pas moins fait une entrée fracassante qui a bouleversé toutes les têtes : l'Eglise, l'Etat, les institutions, les mères et tous les éducateurs. Agitant sérieusement les esprits de son siècle et ceux des suivants, on va disputer de droit, de liberté, de progrès et, pour longtemps, d'éducation, en un mot : il innove.

Dans ce champ, on aura remarqué au commencement de notre étude, qu'arrivent de nouvelles façons d'enseigner : *moins de livres*, ce qui conduit à l'exploration *pratique* des *ressources* disponibles dans une *mise en situation* avec la réalité du monde, expérience soutenue par un adulte qui *accompagne* plus qu'il n'enseigne. A cette fin, seront privilégiées les matières les plus *utiles* qui s'accordent le mieux à l'intérêt *immédiat* des élèves en fonction de leur âge. S'ensuivent de nouveaux apprentissages pour de nouveaux élèves : *acteurs* de leurs apprentissages, ils acquièrent des *savoir-faire* en *apprenant par eux-mêmes* le plus *utile à savoir* pour répondre à leurs *besoins* afin d'assurer leur *autonomie* et d'accéder au *savoir-être* indispensable en société.

¹ *Emile*, Livre II, p. 150.

² *Emile*, Livre IV, p. 320.

C'est schématiquement, mais néanmoins exactement, ce qu'ouvre Rousseau à l'avenir – même si, toutes choses égales par ailleurs, nombre de pédagogues, didacticiens, théoriciens et praticiens, institutions, écoles et pédagogies nouvelles s'en emparent chacun et chacune à sa façon et selon son point de vue pendant plus de deux siècles. Nous pensons que la percée rousseauiste se concrétise dans le sens où elle n'entre véritablement dans des « modèles cadres » qu'à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, alors même que nous remarquons dans un deuxième temps de notre étude que *Rousseau ne surpasse pas tant ses maîtres qu'il les suit* (cf. III.4.1). Qu'ainsi, s'il change en effet les formes et, pour tout dire chez lui, il invente une *mise en scène* à proprement parler *renversante*, il n'en maintient pas moins un solide ancrage au modèle platonicien et à la filiation avec Montaigne.

Il introduit cependant suffisamment d'ambiguïté dans le scénario pour qu'il soit possible d'imaginer que la liberté puisse s'atteindre en se délestant simplement des chaînes d'une autorité abusive et d'une pratique contraignante – en quelque sorte du plus visible – alors qu'elle se gagne au prix d'une tension invisible et continue à rejoindre l'idéal suggéré – désigné parfois et même incarné par le maître ou présentifié dans l'étude –, pour répondre à l'aspiration d'un sujet qui tente d'advenir à lui-même.

Nous dirions donc, qu'on a retenu de Rousseau la surface – le miroir où se reflète le désir imaginaire projeté d'une liberté sans entraves – en négligeant l'au-delà du visible ; qu'on ne peut espérer atteindre l'idéal sans renoncer aux miracles et aux mirages si tant est qu'on puisse jamais le rejoindre. Nous avançons l'hypothèse qu'on a d'autant mieux retenu les *habiletés* rousseauistes des trois premiers Livres de l'*Emile* qu'on a perdu la *voix* du quatrième :

« C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé ; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et que rien d'humain n'est étranger à lui. Jusqu'ici nos soins n'ont été que des jeux d'enfant ; ils ne prennent qu'à présent une véritable importance. Cette époque où finissent les éducations ordinaires est proprement celle où la nôtre doit commencer¹ ».

¹ *Emile*, Livre IV, p. 274.

III.4.9 L'intelligence rusée

Pour conclure sur cette question, nous ajouterions que les habiletés rousseauistes sont à la fois faites pour déjouer les résistances de l'élève et pour assurer la victoire d'un maître qui voit loin, celle d'une *seconde naissance*. Les subterfuges du gouverneur sont alors au sens propre les *jeux d'enfant* du maître qui en use sans embarras envers le disciple pour que *rien d'humain* [ne lui soit] *étranger* (suivant l'expression de Térence : *Homo sum ; humani nihil a me alienum puto*, II^e s. av. J.-C., reprise par Montaigne et plus tard par Hugo) : autant dire que tout lui soit connu *et* rien épargné.

Nous dirions alors que le procédé rousseauiste a quelque chose à voir avec l'intelligence rusée de Mêtis, la déesse grecque, qui sort de l'impasse ceux qu'elle veut voir triompher. Première épouse de Zeus, « celle qui sait, selon Esope, plus de choses que tout dieu ou homme mortel » risque de mettre au monde un fils qui détrônera son père. Alors, par précaution, Zeus avala son épouse, de sorte qu'à sa propre puissance, il ajouta celle de sa femme Mêtis : la ruse. Aussi, celle qui sait tant de choses est sans doute sage et avisée mais sait aussi ce qu'il en coûte de faire front d'autant qu'on est le plus faible, c'est pourquoi Ulysse ne manqua pas d'écouter son conseil dans toutes ses aventures.

Selon Marcel Detienne et Jean-Pierre Vernant, le texte qui illustre le mieux la nature de la mêtis se trouve dans l'épisode des Jeux au chant XXIII de l'*Illiade*, lorsque le vieux Nestor – modèle du Sage et conseiller expert en mêtis pour savoir donner les meilleurs avis – prodigue à son fils Antiloque ses dernières recommandations avant une course de chars. Face au redoutable Ménélas, Antiloque manque d'expérience et ses coursiers sont plus lents. Mais en digne fils de son père, il a plus d'un tour de mêtis dans son sac. Nestor de surcroît lui souffle : « A toi donc, mon petit, de te mettre en tête une *metis pantoia* (multiple) pour ne pas laisser échapper le prix¹ » ce que fit le jeune homme qui, prenant le risque d'un accident, double dangereusement son adversaire et se rabat brutalement devant lui. L'exemple peut sembler anecdotique mais il révèle les traits caractéristiques de la déesse. Dans le cas d'Antiloque, elle lui suggère une manœuvre plus ou moins frauduleuse pour renverser une situation défavorable. Par certains aspects elle se

¹ DETIENNE, M., VERNANT, J.-P., *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des grecs*, Paris, Flammarion, 1974, coll. « Champs », p. 18.

place du côté de la ruse déloyale et de la trahison « mais par d'autres elle apparaît plus précieuse que la force ; elle est en quelque sorte *l'arme absolue*¹ ».

Nous pourrions alors avancer que l'intelligence pratique et rusée d'un Rousseau serait à mettre sur le compte de sa mètis et de ses conseils avisés, ce que d'ailleurs il appelle lui-même *des jeux d'enfant* ou des stratagèmes pour arriver à ses fins : *la seconde naissance* [où] *l'homme naît véritablement à la vie*, vrai objectif de l'œuvre d'éducation qu'est *l'Emile*. Et, de toutes les leçons d'Emile, la plus importante à retenir : l'intelligence la plus grande est celle qui procède obliquement « elle va droit au but par le chemin le plus court, c'est-à-dire le détour² ».

En faisant un “saut périlleux”, on pourrait se demander quelle est la mètis de ceux qu'on appelle désormais des apprenants ? Celle qui rend de jeunes gens – pour la majorité non matures – capables *de construire le savoir et les compétences qu'ils cherchent* et d'apprendre à apprendre « c'est-dire d'avoir la capacité de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage³ ». Ou inversement, de quelle mètis les apprenants d'aujourd'hui sont-ils l'objet ?

¹ *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs, op. cit.*, (nous soulignons), p. 20.

² *Ibid.*, p. 295.

³ « Apprendre à apprendre », *Dictionnaire de la didactique du français, op. cit.*

CONCLUSION

Partir d'*Emile ou de l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau pour une thèse en sciences du langage pose de l'embarras ou introduit de la perplexité.

Il semble en effet entendu que Rousseau est totalement dépassé en didactique, que la linguistique a complètement révolutionné la perception du langage, que les modèles d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ont largement évolué depuis l'arrivée des *Approches Communicatives*, de la *Perspective Actionnelle* et *CECR* dans leur sillage, qu'une recherche sans corpus ni enquête manque d'ancrage, qu'enfin Rousseau est fort lointain... tout cela ajouté présageait les plus funestes augures, ce qui ne manqua pas de nous inquiéter en commençant l'ouvrage. Fallait-il alors renoncer pour s'assurer une réception moins hasardeuse ? L'orientation rencontra néanmoins le soutien en la personne d'un directeur que l'on ne distingue pas d'un maître, instituteur, enseignant, professeur, tuteur, gouverneur et autre "orientateur" des esprits jeunes et vieux ainsi que l'entendaient Socrate, saint Augustin, Kant et quelques contemporains alertes auprès desquels on chercha des appuis pour débrouiller notre chemin en gardant une oreille attentive à leur voix.

Nous reprenons alors la réplique d'un Rousseau : « Quoi ! pour empêcher l'homme d'être méchant, fallait-il le borner à l'instinct et le faire bête ?¹ » qui résume assez bien en une phrase l'un des points essentiels à notre propos. Si l'homme est réductible au mammifère qu'il est, seuls ses *besoins* guident ses *actions* qui, dans ce cas, ne sont ni bonnes ni mauvaises et lui épargnent toute considération sur les moyens, les fins et les effets d'un agir mu par l'unique impératif de la *nécessité*. Ce qui explique pourquoi, chez Rousseau, l'homme est « naturellement bon » comme l'est le tigre, le loup ou le rat qui agissent sous l'impulsion de leur nature et à laquelle ils répondent même en tuant et, conséquemment : « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, et que tout

¹ *Emile*, Livre IV, p. 366.

dégénère entre les mains de l'homme¹ ». Ce malentendu (et bien d'autres) a longtemps servi à discréditer Rousseau lui contestant même l'entrée au panthéon de la philosophie jusqu'à ce qu'un Kant le lise autrement. Une concession lui fut cependant accordée : celle de savoir bien écrire, ce qui ne lui fut pas toujours d'un meilleur profit. Contempteurs et admirateurs campent ainsi sur des positions qui durent depuis bientôt trois siècles. Encore sujet et cause d'affrontements, comment mieux indiquer qu'on offre continûment matière à penser ? ce qui n'est pas un mince talent. Quoi qu'il en soit, il nous fournit l'occasion, inattendue et imprédictible car barrée par d'anciens verdicts, de réfléchir à ce que ses prétendues contradictions comme ses fulgurances inouïes en son siècle pouvaient bien vouloir nous dire aujourd'hui.

Sa géniale intuition fut d'avoir imaginé puis échafaudé l'hypothèse crédible d'une lutte entre les deux régimes qui gouvernent la condition humaine : mammifère *et* parlant, ou autrement dit : soumise aux lois de la nature *et* à celles de la culture, ce qui, loin de faire de Rousseau le rêveur d'un retour éventuel au « premier état de nature », l'éloigne radicalement de cette illusion puisqu'il y a bon temps que l'homme en est sorti en s'éveillant à un « second état de nature » parce qu'il est « perfectible » et, que « la nature humaine ne rétrograde pas ». C'est, en quelque sorte, le fil rouge que nous avons tiré pour relier les auteurs que nous avons interrogés et dont chacun parle à sa façon.

Dany-Robert Dufour actualise l'idée avec le concept de néoténie qu'il emprunte à la biologie mais dont on soupçonne l'évidence depuis fort longtemps sous des noms différents. Contrairement à ce qui domine le monde animal, le *néotène* humain naît inachevé et, en conséquence, doit suppléer à cet inachèvement en complétant l'insuffisance de son premier équipement naturel pour naître une deuxième fois dans la culture où il trouve sa *seconde nature* qui le fait homme. Bien avant Dufour, Sigmund Freud avait déjà identifié cette faiblesse originaire ou *désaide* du petit d'homme dont il porte toute sa vie la trace : un besoin d'amour insatiable et persistant (en fils de *Poros* et *Pénia* selon *Diotime* : *Le Banquet*, Platon) qui engendre toutes ses détresses et ses gloires, ce que Jacques Lacan radicalisera dans un *manque à être* structural de l'humain. Freud dévoile encore deux pulsions qui se disputent secrètement le territoire de la psyché humaine : *Eros* et *Thanatos*, et il prévient. Même si la culture est le meilleur rempart contre les fureurs qui hantent le cœur humain parce qu'elle l'élève selon la triple acception d'éduquer, de soulever et de

¹ *Emile*, 1^{ère} phrase d'ouverture au Livre I, p. 35.

sublimier, ses folies renaissent d'autant qu'elles ont été contraintes et pour tout dire : la culture est une protection bien mince et fragile contre la fureur des pulsions et des passions. D'une autre façon, Henri Laborit reprendra cette dualité conscient/inconscient : l'observable et ce qui le sous-tend –, et montre que les forces les plus instinctives dominent tout l'agir de l'homme social. Pourtant, et en dépit de son pessimisme, il donne une chance à l'évolution biologique du cerveau et de la conscience humaine.

Aussi éloignés soient-ils dans leur approche, leur discipline, leur formation et leur méthode ; distants par l'âge, l'époque, les temps, l'avancée des recherches et des investigations, tous s'accordent à convenir avec Jean-Jacques Rousseau que le primate humain n'atteint l'âge d'homme que dans la société et le commerce avec d'autres hommes : hors de cette communauté il est « borné au seul instinct physique, il est nul, il est bête¹ » et sans doute le connaissait-on ainsi sans le savoir. A Rousseau revient cependant le mérite d'avoir postulé cette destinée dans une recomposition imaginaire dont Claude Lévi-Strauss dira qu'il a ainsi *conçu, voulu et annoncé, deviné* et même *prophétisé* l'ethnologie (ou anthropologie sociale et culturelle) et pensé pour la première fois les sciences humaines :

« Rousseau ne s'est pas borné à prévoir l'ethnologie, il l'a fondée. D'abord de façon pratique, en écrivant ce *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* qui pose le problème des rapports entre la nature et la culture, et où l'on peut voir le premier traité d'ethnologie générale ; et ensuite, sur le plan théorique, en distinguant, avec une clarté et une concision admirables, l'objet propre de l'ethnologue de celui du moraliste et de l'historien : “Quand on veut étudier les hommes, il faut regarder près de soi ; mais pour étudier l'homme, il faut apprendre à porter sa vue au loin ; il faut d'abord observer les différences pour découvrir les propriétés.”² ».

La condition singulière de l'être parlant engage alors toute la question de la filiation et de la transmission sur lesquelles nous nous sommes longtemps attardée à travers les conceptions *et* les conditions d'un enseignement selon Platon, Montaigne, Rousseau et Kant. Cette question convoque à son tour, et en premier lieu, ce que signifie qu'être doué de la parole ce qui nous a conduit à consulter notamment Saussure et Lacan et ceux qui en usent le mieux, des écrivains : Proust, Sarraute, Mizubayashi et des poètes : Verlaine, Mallarmé, Ponge et quelques autres.

¹ ROUSSEAU, J.-J., *Lettre à Christophe de Beaumont*, (1762), Paris, Gallimard, 1969, OC IV, coll. « La Pléiade », p. 936.

² LEVI-STRAUSS, C., « Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme » in *Anthropologie structurale II*, Paris, 1962, Plon, p. 45 ; la citation de Rousseau est extraite de *Essai sur l'origine des langues*, chap. VIII, *op. cit.*, p. 81.

Parce qu'il parle, l'homme se coupe de son évidence à un monde juste placé à hauteur de ses nécessités vitales pour s'engager dans une perlaboration sur cette unité perdue qui se déplace infiniment de mot en mot (et maux) sans la rattraper jamais ; ce ne sont pas tant les *besoins* qui font parler que le *manque à être* (Lacan) ou, l'impossible retour à l'être d'avant l'étant qui pro-jette néanmoins un à-venir comme *étant* dans le *Souci* de tout ce qu'il peut être à lui-même (Heidegger) ; *désir* mystérieux qui fuit nécessairement d'être insaisissable et silencieux.

Tout autre est d'envisager le langage comme un moyen de communication, ce que soutient la *didactique des langues étrangères* avec des approches et une perspective qui souhaitent plus agir sur la réalité qu'en parler seulement, grâce à l'attraction-entraînement de l'*action* communicative investie dans une *tâche* qui s'appareille à l'occasion avec des *actes de langage* (Austin). Par ailleurs, la DLE soutenue du *Cadre européen commun de référence pour les langues* conçoit la langue comme un instrument dont il faut apprendre à savoir se servir, ce qui explique pourquoi l'outil-langue est susceptible de *fonctionner* comme un véhicule. Or, s'il est vrai que partant du point A il est très probable qu'on atteigne le point B en suivant l'itinéraire selon les pratiques et les manœuvres recommandées, cela n'est pas absolument garanti ni certain comme le démontre finalement et *a contrario* Abraham Maslow dans sa *Pyramide des besoins*. L'arrivée au point B, ou au but fixé, sera davantage l'heureuse coïncidence entre les besoins-motivations *et* les objectifs-résultats selon une alogique d'approbation inconsciente, que l'aboutissement d'un enchaînement méthodique d'actions jugées efficaces, puisque toute action se révèle parfaitement indifférente en regard de l'alliance inconsciente qui, en définitive, déterminera la trajectoire. Vu sous un autre angle, prendre le gabarit de la fabrication d'un objet quelconque pour modèle de construction de l'objet-véhicule-langue exige des *compétences* dont il faut acquérir le maniement, ce qui suppose qu'on n'en soit pas déjà pourvu. A suivre cette logique et en imaginant que le résultat ne soit pas conforme à l'objectif escompté : A1, A2, B, C, FLE, FOS, FLP etc., il est vraisemblable qu'on cherchera infiniment à améliorer les outils et leur mode d'emploi.

Il peut paraître malvenu, ou archaïque, de s'étonner qu'une langue s'acquière par *gestes, procédures et savoir-faire* adaptables à toutes les langues de l'Europe et de la Terre ou bien sembler oiseux de se troubler du *savoir-être* et des *comportements* qui les accompagnent, mais néanmoins s'avérer profitable de s'inquiéter d'un domaine où les procédures d'enseignement-apprentissage se donnent comme un nouvel ordre au prétexte

d'une efficacité certaine : sa monstration imposant *le consensus*. A supposer qu'une langue ne soit qu'un moyen de communication tel un véhicule ; qu'il faille en effet commencer par apprendre certaines manœuvres, fonctions, consignes, usages, gestes, etc., lesquels en s'intériorisant vont devenir automatiques ce qui est indéniable ; remarquons alors que si une voiture s'abandonne quand on en sort et retourne à ce qu'elle est : un objet, le véhicule-langue ne peut se quitter puisqu'on n'en sort jamais.

Vient alors cette question qui traverse toute notre recherche : la langue est-elle un *objet* ou constitutive d'un *sujet* ? Est-elle un moyen ou signifie-t-elle quelqu'un ? Notre point de vue fut de soutenir la position du sujet, ce qui ne nie pas l'automatisme-fonctionnaliste de la langue mais s'oppose au réductionnisme-utilitariste auquel la DLE voudrait la réduire parce que c'est plus simple. Il y a loin de *l'économie psychique* à *la gestion de la communication* et même s'il y a de l'ambiguïté dans la connivence qu'entretient le sujet-parlant avec l'objet-langue : que seraient les mains sans les oreilles et les yeux, une action sans sa réflexion comme image et comme pensée ?

Nous en avons aussi déduit que, contrairement à ce qu'elle affirme, la DLE a beaucoup à voir avec le *béaviorisme*, sans doute par souci d'atteindre la rigueur scientifique : objective, rationnelle, logique et cohérente, à laquelle elle ajoute l'efficacité de la gestion managériale : *actionnelle-fonctionnelle*, productive et rentable. C'est pourquoi nous osons dire que FLE et DLE abandonnent ce qui fait la richesse et la hardiesse d'une science qu'on dit "molle" parce que juste à hauteur d'homme, c'est-à-dire capable de traduire ce qui les rend tels. Le désir et ses ombres font les sujets humains puisqu'« il n'est point de sujet sans dépendance affirmée à l'égard d'une puissance dont ce sujet relève¹ ». Est sujet une « personne soumise à une autorité souveraine, du latin *subjectus* "soumis, assujetti" et de *subjicere* "mettre sous"² » qui, selon les temps, les lieux et les circonstances, peut être celle d'un dieu, d'un roi, de lois, mais tient d'abord à sa condition d'être parlant et aux puissances qui l'habitent. Assujetti, même s'il « ne préférerait pas³ » l'être, il tente – soit parce que beaucoup mieux équipé (sciences et techniques) soit parce que libéré des anciennes contraintes (Dieu, roi, lois) – de fabriquer (génie génétique, informatique), ou de faire advenir de nouveaux parlants hors règle (mortels) et hors lois (langage et transmission), pour vivre enfin dans *Un monde sans*

¹ SAINT GIRONS, B., « Sujet » *op. cit.*

² « Sujet » *Dictionnaire culturel en langue française, op. cit.*

³ MELVILLE, H., « Bartleby le scribe », (1853), in *Les contes de la véranda*, trad. Ph. Jaworski, Paris, Gallimard, 2010, OC IV, p. 209.

*limite*¹ si l'on suit Jean-Pierre Lebrun et Charles Melman dans *L'Homme sans gravité*². De son côté, Roland Gori voit cette nouvelle humanité hantée de néo-sujets *sans affect authentique* mais parfaitement *adaptés* aux normes qu'on leur impose, se donnant un *semblant d'existence* comme preuve d'indépendance, d'autonomie et de liberté ; société inédite qui, dit-il, *fabrique des imposteurs* :

« L'imposture serait la solution à la désertification du monde, du monde réduit à ses fonctions ; l'imposteur, la figure du "travailleur idéal" de la post-modernité ? L'imposteur un homme "normal" de notre civilisation d'apparences ?³ ».

Partant pour cette recherche de la question de savoir :

- La vision ou la fiction imaginée par Rousseau dans l'*Emile* et le changement de modèle d'enseignement comme d'apprentissage qu'elle suggère, n'annonce-t-elle pas, voire prophétise, ce que l'on voit à l'œuvre (dans l'esprit et la lettre) aujourd'hui dans le champ éducatif, DLE comprise ?

Ou :

- Ne voit-on pas venir, et ce, dès le XVIII^e siècle chez Rousseau dans l'*Emile*, émerger les nouvelles bases sur lesquelles va se reconfigurer l'ensemble du champ éducatif (enseignement des langues inclus) voire, se dessiner une conception nouvelle de l'humain ?

Nous nous sommes attachée à démontrer que la prophétie s'est avérée exacte en dépit de l'oubli où DLE, *CECR*, *Approches communicatives* et *Perspective actionnelle* tiennent Rousseau pour être décidément fort vieux (1712-2012 tricentenaire de la naissance de Jean-Jacques) et ses fantaisies pour très anciennes et dépassées⁴ mais ne concernent, à l'examen, que les *premiers stades* de l'éducation d'Emile (Livres I, II, III : *infans*-15 ans) car, pour le *second stade* (Livre IV : 15-20 ans), il en va tout autrement :

« C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé ; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et rien d'humain n'est étranger à lui. Jusqu'ici nos soins

¹ LEBRUN, J.-P., *Un monde sans limite*, Toulouse, 1^{ère} édit. 1997, Erès, 2009.

² MELMAN, C., *L'Homme sans gravité. Jouir à tout prix* : entretiens avec J.-P. Lebrun, Paris, Denoël, 2002.

³ GORI, R., *La fabrique des imposteurs*, Ed. Les Liens qui Libèrent, 2013, p. 242-243.

⁴ DAGUES, V., position reprise et étayée dans : « De l'*Emile* de J.-J. Rousseau aux apprenants de notre temps : conjonction-disjonction-conjectures », 50^e Rencontre de l'Asdifle « L'instant et l'histoire », *Les cahiers de l'asdifle*, n° 24, fév. 2013.

n'ont été que des jeux d'enfant ; ils ne prennent qu'à présent une véritable importance. Cette époque où finissent les éducations ordinaires est proprement celle où la nôtre commence » (cf. I.3.5).

C'est le temps où s'affirme le jugement propre et où les passions s'éprouvent ; celui où la distinction entre ce qu'il en est du mieux ou du pire se paye par soi-même et peut s'étendre à tous ceux que l'on reconnaît pour être semblables à soi ; celui où l'on peut entendre sa propre *voix*, *conscience* ou *instinct divin*, et *choisir* de la suivre (ou pas), ce que Kant reprendra avec force puisqu'il ne s'agit pas d'en être seulement capable mais d'un impératif ou *devoir* qui rend l'Homme distinct de l'animal ; temps très distant du savoir-être et des *comportements* de l'*apprenant* d'aujourd'hui jusqu'à lui être inaudible ; étranger à toute forme d'encadrement ou de dispositif :

« J'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants¹ ».

Une question se pose cependant : la *seconde naissance* unique préoccupation et seul objet de tous les soins de Rousseau pour Emile, serait-elle perdue, inaccessible ou interdite aujourd'hui ? Est-elle désormais déclarée inutile ou superflue parce que tous les esprits savent désormais s'orienter sans qu'on s'en occupe ? Si l'éducation ordinaire n'était que « jeux d'enfants » pour Rousseau, Hanna Arendt y voit toujours de l'infantilisme (*panem et circenses*) au XX^e siècle. Mais nous sommes beaucoup plus nombreux qu'au XVIII^e siècle et l'instruction est fort coûteuse, serait-ce alors une issue pour gérer de si grands flux ?... tandis que Rousseau disparu des mémoires didactiques lançait depuis son siècle : « L'homme est de tous les animaux celui qui peut le moins vivre en troupeau² ».

Hauteur et hardiesse de la pensée de Rousseau qui tiennent toutes deux à sa posture : maintenir fermement ensemble, sans se départir et quoi qu'on en dise, les deux versants de l'humaine condition qui conjuguent : nature *et* culture, raison *et* sentiment, animalité *et* humanité, au risque qu'elle se perde par négligence d'une de ces deux composantes ou en pariant sur une seule ; équilibre nécessairement instable entre liberté *et* soumission qui nous a occupée tout ce travail durant et intéresse ceux qui relèvent du genre humain.

¹ AGAMBEN, G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, 2006, Nottetempo, srl, Italie, trad. M. Rueff, Paris, 2007, Payot & Rivages, coll. « Rivages poche », p. 31.

² *Emile*, Livre I, p. 66.

D'une recherche à ses aperçus et ses extensions

Si l'idée nous apparut de tenter de faire marcher ensemble *Emile* avec le *CECR*, le parcours s'est avéré plus incertain que projeté et s'est montré très inattendu : le chemin se découvrant à mesure de sa progression, nous a orientée plus qu'on ne l'a conduit. Cette expérience par la négative, inquiétante et déroutante, nous a donné la preuve qu'avec ou sans objectif précis, on atteint encore quelque chose d'autre qu'on n'avait pas prévu. De même, les arrêts et impasses inévitables du cheminement ont trouvé, contre toute attente, des solutions toutes faites au réveil. Comme quoi le rêve de maîtrise appartient, parfois, plus au monde invisible qu'à un effort soutenu.

A l'épreuve de la confrontation de ses propres limites s'ajoute la découverte (au sens de *revelare* « découvrir » et *velum* « voile ») qu'une bonne part de l'avancée de notre travail se faisait par "l'appel" d'un mot pour un autre, qui lui-même en convoquait un autre à son tour et, qu'ensemble ils organisaient notre pensée et pouvaient construire ou avancer une idée imprévue. Ce fut sans doute l'une des plus grandes surprises de ce travail car, si nous avons compris ce que disait Saussure, nous n'en avons pas l'expérience évidente et manifestement vraie : la pensée ne préexiste pas aux mots. Cependant, elle renvoie à une autre question : qu'en est-il de la pensée dans l'intervalle nécessaire qui sépare un mot d'un autre ? ou, pour le dire autrement, de l'espace vide ou du silence de la pensée et des mots et, entre deux mots.

D'un autre côté, nous avons remarqué qu'une idée parfois (plus exactement sa nuance) ne parvenait pas à se traduire. Contrainte alors à interroger le dictionnaire, on trouva finalement le terme exactement ajusté à la pensée tout en lui étant parfaitement étranger (?). Toutes ces expériences nous ont laissée perplexe, mais peuvent se prêter à une exploration didactique auprès d'étudiants ou d'apprenants français comme étrangers.

Et, si le béhaviorisme dans ses nouvelles modalités du comportement et du savoir-être nous ont occupée longtemps pour cette étude, le concept de traitement de l'information des sciences cognitives, supposé applicable aux machines comme aux vivants, nous laisse imaginer des découvertes. L'analogie entre le cerveau et l'ordinateur utilisée en intelligence artificielle, neurobiologie et psychologie cognitive s'applique déjà aux sciences de l'éducation. Aussi, la métaphore d'un cerveau-ordinateur présage de l'étonnement pour les humains augmentés que nous sommes devenus.

BIBLIOGRAPHIE

Concernant les références bibliographiques des œuvres de Jean-Jacques Rousseau.

Nous avons choisi les Editions GF Flammarion pour leur commodité de manipulation et parce qu'il était possible d'y indiquer des remarques, notes, commentaires, surligner des passages, etc. Les références ponctuelles et moins accessibles de la production rousseauiste ont été prises dans les *Œuvres Complètes* aux Editions du Seuil et, les *Œuvres Complètes* chez Gallimard dans la collection « La Pléiade ».

AGAMBEN, G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, (2006), Nottetempo, srl, Italie, trad. M. Rueff, Paris, Payot & Rivages, coll. « Rivages poche », 2007.

ALTHUSSER, L., *Ecrits sur la psychanalyse. Freud et Lacan*, Paris, Ed. STOCK/IMEC, 1993.

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

ARAGON, L., « Les Mains d'Elsa », (1963), in *Le Fou d'Elsa*, Paris, Gallimard, OC poétiques II, coll. « La Pléiade », 2007.

ARENDT, H., *La crise de la culture*, (1954-1964), trad. Ch. Vezin, Paris, Gallimard, coll. « Folio/essais », 1972.

ARNAULD & LANCELOT, *Grammaire générale et raisonnée*, (1660), Paris, Allia, 1997, 2010.

AUGUSTIN (saint), *Le Maître*, (389), trad. B. Jolibert, Paris, Klincksieck, 1^{ère} éd. 1968, 2002.

AUSTIN, J. L., *Quand dire, c'est faire*, (1962), Oxford University Press, trad. G. Lane, Paris, Seuil, 1970.

BACHY, B., HARACHE, C., *Toute la fonction management*, Paris, Dunod, 2010.

BAUDELAIRE, C., « Réversibilité », (1853), in *Les Fleurs du mal*, Paris, Gallimard, OC I, coll. « La Pléiade », 1975.

BLANCHARD-LAVILLE, C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001, 2^e éd. 2002.

BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1982, revu et augmenté par l'auteur, intégré comme 1^{ère} Partie de *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.

BRISSON, L. « Introduction » in *Le Banquet*, Paris, GF Flammarion, 5^e édit. corrigée, 2007.

BRUNE, E., GUNZIG, E., *Relations d'incertitude*, Paris, Ramsay, 2004.

BURGER, G. A., *Les merveilleuses aventures du baron Münchhausen*, trad. O. Mannoni, préface de Th. Gautier fils, Paris, Gallimard, coll. « Folio bilingue », 2006.

BUTEN, H., *Quand j'avais cinq ans je m'ai tué*, 1981, Helt, Rinehart and Winston, New York, trad. J.-P. Carasso, Paris, Seuil, 1981.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe / Didier, Paris, 2005.

CANTO-SPERBER, M., « Introduction et Notes » in *Ménon*, Platon, Paris, GF Flammarion, 1991.

CARDINAL, M., *Les Mots pour le dire*, (prix Littré), Paris, Grasset, 1975.

CASTORIADIS, C., *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil, 1996.

CHANGEUX, J.-P., *L'Homme neuronal*, Paris, Fayard, coll. « Le temps des sciences », 1983.

CHOMSKY, N., *Le langage et la pensée*, 1968, trad. L.-J. Calvet, Paris, Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot », 1970.

DAGUES, V., *De quoi avons-nous donc besoin ? De la nécessité d'Emile de J.-J. Rousseau au besoin des apprenants de notre temps*, Bruxelles, Fernemont, E.M.E, Ed. Modulaires Européennes, coll. Proximités « Didactique », 2009.

DELCHAMBRE, LEFEVRE, LIGOT *et al.*, *Guide d'observation des 14 besoins de l'être humain*, Bruxelles, Belgique, Ed. De Boeck Université, 3^e éd., 2008.

DELRUELLE, E., *Métamorphoses du sujet*, Bruxelles, Ed. De Boeck Université, 2004.

DENEYS-TUNNEY, A., *Un autre Jean-Jacques Rousseau. Le paradoxe de la technique*, Paris, PUF, coll. « Fondements de la politique », 2010.

DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, (1637), Paris, Gallimard, OC III., coll. « Tel », 2009.

DETIENNE, M., VERNANT, J.-P., *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 1974.

DROIT, R.-P., *Maîtres à penser*, Paris, Flammarion, 2011.

DUFOUR, D.-R., *On achève bien les hommes. De quelques conséquences actuelles et futures sur la mort de Dieu*, Paris, Denoël, 2005.

- ELUARD, P., « Confections 13 », (1930), in *A toute épreuve*, Paris, Gallimard, OC I, 1968.
- FENOGLIO, I., *Une auto-graphie du tragique*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Bruylant-Academia, 2007.
- FREUD, S., *Introduction à la psychanalyse*, (1916-1917), trad. S. Jankélévitch, 1^{ère} éd., Payot 1922, 1961, Payot & Rivages 2001.
- FREUD, S., *Inhibition, symptôme et angoisse*, (1926), Imago Publishing Co., Ltd, Londres, 1948, trad. J. Doron *et al.*, Paris, PUF, 1^{ère} éd. « Quadrige » 1993, 6^e éd. 2005.
- FREUD, S., *Le malaise dans la culture*, (1929), Imago Publishing Co., Ltd, Londres, 1948, trad. P. Cotet *et al.*, Paris, PUF, 1^{ère} éd. « Quadrige », 1995, 6^e éd. 2005.
- FREUD, S., *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (1905-1924), Leipzig/Vienne, Verlag Franz Deiticke, 1^{ère} édit. 1905, 1915, 1920, 1924, Londres, Imago Publishing, 1924, Francfort, S. Fischer Verlag, 1972, Paris, trad. F. Cambon, Flammarion, (texte de 1924 revu et augmenté), 2011.
- FREUD, S., *L'Avenir d'une illusion*, (1927), 1^{ère} trad. M. Bonaparte 1932, trad. D. Astor, Paris, Flammarion, 2011.
- GAULEJAC de, V., *Qui est « je » ?*, Paris, Seuil, 2009.
- GORI, R., *La fabrique des imposteurs*, Ed. Les Liens qui Libèrent, 2013.
- GOUHIER, H., *Les méditations métaphysiques de J.-J. Rousseau*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1984.
- GRIMM, « Blanche-neige » in *Contes*, (1812), trad. M. Robert, Paris, Gallimard, 1^{ère} éd., 1976, coll. « Folio-bilingue », 1990.
- GROS, F., *Les Secrets du gène*, Paris, Odile Jacob-Seuil, 1986.
- HEIDEGGER, M., *Questions III et IV*, « Lettre sur l'humanisme » (1946), trad. J. Beaufret ; « Sérénité » (1959), trad. J. Préau, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1966.
- HUMBOLDT, W. von, *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*, (1792 paru en 1851), trad. H. Chrétien, Paris, Germer Baillière, libraire-éditeur, 1867.
- JAMES, W., *Le pragmatisme*, (1907), trad. 1911 préface de Bergson, trad. E. Le Brun, Paris, Flammarion, 1968.
- JUDET DE LA COMBE, P., WISMANN, H., *L'avenir des langues*, Paris, Les Editions du Cerf, coll. « Passages », 2004.
- KANT, E., *Critique de la raison pratique*, (1788), trad. F. Picavet, Paris, 1^{ère} éd. PUF 1943, 7^e éd. coll. « Quadrige », 2003.

KANT, E., *Réflexions sur l'éducation*, (1776-1787), trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 1^{ère} éd. 1967, 4^e éd. 2004.

KANT, E., *Critique de la raison pure*, (1781), trad. A. Renaut, Paris, Aubier, 1997, GF Flammarion, 3^e éd. corr., 2006.

KANT, E., *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, (1784), trad. J.-M., Muglioni, Paris, 1^{ère} éd. Bordas, 1988, Bordas/Sejer, coll. « Les œuvres philosophiques », 2006.

KANT, E., *Qu'est-ce que les Lumières ?*, (1784), trad. J.-F. Poirier et F. Proust, Paris, GF Flammarion, 1^{ère} éd. 1991, 2006.

KINTZLER, C., « Introduction et Notes » in Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*, Paris, GF Flammarion, 1993.

LA BHAGAVAD GITA, (V^e-II^e s. av. J.-C.), trad. angl. du sanscrit S. Radhakrishnan 1949, trad. fr. J.-M. Marcault, Paris, Bayard, 1^e édit. 1954, 2^e édit. 1995.

LA BOETIE, E. de, *Discours de la servitude volontaire*, (1530-1563, publi. posthume 1577), Paris, Vrin, coll. « Textes philosophiques », 2002.

LABORIT, H., *L'Homme imaginant*, Paris, Union générale d'éditions, coll. « 10/18 », 1970.

LACAN, J., *Encore*, Le Séminaire, Livre XX, (1972-1973), Paris, Seuil, coll. « Essais », 1975.

LACAN, J., *Ecrits I*, Paris, Seuil, coll. « Essais », 1^{ère} édit 1966, 1999.

LEBRUN, J.-P., *La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, Paris, Denoël, 2007.

LEBRUN, J.-P., *Un monde sans limite*, Toulouse, 1^{ère} édit. 1997, Erès, 2009.

LEIRIS, M., « Ce que parler veut dire » in *Les Lettres françaises*, 1944, repris dans *La Règle du jeu*, Paris, Gallimard, OC, coll. « La Pléiade », 2003.

LE GOFF, J.-P., *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte & Syros, 1999, La Découverte, coll. « Sur le vif », 2003.

LESOURD, S., *Comment taire le sujet. Des discours aux parlottes libérales*, Ramonville Saint-Agne, Erès, coll. « Humus », 2005.

LOCKE, J., *Quelques pensées sur l'éducation*, (1693), trad. G. Compayré, Paris, Vrin, 2007.

LYOTARD, J.-F., *Le Différend*, Paris, Ed. de Minuit, coll. « Critique », 1983.

MALLARME, S., « Le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui », (1885), Paris, Gallimard, OC I, coll. « La Pléiade », 1988.

MALLARME, S., « Le tombeau d'Edgar Poe », (1877), Paris, Gallimard, OC I, coll. « La Pléiade », 1988.

MALLARME, S., « Avant-dire » au *Traité du Verbe* de René Ghil, (1886, version définitive 1897), Paris, OC II, Gallimard, coll. « La Pléiade », 2003.

MALSON, L., *Les enfants sauvages*, Paris, Ed. « 10/18 », 1964.

MANDOSIO, J.-M., « Présentation » in *Grammaire générale et raisonnée*, Arnauld & Lancelot, 1997, 2010.

MARINE, C., ESCRIBE, C., *Histoire de la psychologie générale. Du behaviorisme au cognitivisme*, Paris, Ed. in Press, coll. « Psycho », 1^{ère} éd. 1998, 2^e éd. 2010.

MARZANO, M., *Extension du domaine de la manipulation. De l'entreprise à la vie privée*, Paris, 2008, Grasset, Librairie Arthème Fayard, coll. « Pluriel », 2010.

MASLOW, A., *L'Accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, trad. E. Borgeaud, Paris, Groupe Eyrolles, 2004, 6^e édition. 2008.

MAURER, B., *Enseignement des langues et construction européenne*, Paris, Ed. des archives contemporaines, 2011.

MELMAN, C., *L'Homme sans gravité. Jouir à tout prix : entretiens avec J.-P. Lebrun*, Paris, Denoël, 2002.

MELVILLE, H., *Bartleby le scribe*, in *Les contes de la véranda*, (1853), trad. Ph. Jaworski, Paris, Gallimard, OC IV, coll. « La Pléiade », 2010.

MIZUBAYASHI, A., *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, coll. « L'un et l'autre », 2011.

MONTAIGNE, M., *Essais*, Livre 1, (1580), Paris, GF-Flammarion, 1969.

NARCY, M., « Introduction et Notes », in Platon, *Théétète*, Paris, GF Flammarion, 1995.

PATANJALI, *Yoga Sutras (circa II^e s. av. J.-C.)*, trad. du sanscrit et commentaires anglais, *Four Chapters of Freedom*, Swami Satyananda, 1976, Ed. Bihar School of Yoga, Munger, Inde ; trad. fr. *Propos sur la liberté*, UEFNY (union européenne des fédérations nationales de yoga), Paris, 1^e édition. 1984, Ed. Satyanandashram, Paris, 5^e édition. 2010.

PHILONENKO, A., « Introduction », in Kant *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 8^e édition. 2004.

PESSOA, F., *Le livre de l'intranquillité*, Portugal, Assírio & Alvim, 1998, trad. F. Laye, Paris, Christian Bourgois éditeur, 1999.

PLATON, *Théétète*, (369 av. J.-C.), trad. M. Narcy, Paris, GF Flammarion, 2^e édition corrigée, 1995.

PLATON, *Ménon*, (380 av. J.-C.), trad. M. Canto-Sperber, Paris, GF Flammarion, 1991.

PLATON, *Le Banquet*, (416 av. J.-C.), trad. L. Brisson, Paris, GF Flammarion, 5^e édit. corrigée, 2007.

PONGE, F., « La promenade dans nos serres », (1919), in *Proèmes*, Paris, Gallimard, 1^{ère} édit. 1948, OC, coll. « La Pléiade », 1999.

POULAIN, J., *L'âge pragmatique ou l'expérimentation totale*, Paris, L'Harmattan, 1991.

POULAIN, J., *Les possédés du vrai*, Paris, Ed. du Cerf, 1998.

PROUST, M., *Du côté de chez Swann I*, (1913), Paris, Gallimard, OC I, coll. « La Pléiade », 1987.

PROUST, M., *À l'ombre des Jeunes Filles en fleurs*, (1918), Paris, Gallimard, OC II, coll. « La Pléiade », 1988.

RANCIERE, J., *Le maître ignorant*, Paris, Arthème Fayard, coll. « 10/18 », 1987.

RICHTERICH, R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

RIMBAUD, A., « Voyelles », (1872, publié en 1883), Paris, Gallimard, OC, coll. « La Pléiade », 2009.

ROSANVALLON, P., *La société des égaux*, Paris, Seuil, 2011.

ROUSSEAU, J.-J., « Lettre [à Voltaire] du 10 septembre 1755 », en réponse à la lettre de Voltaire du 30 août 1755, Paris, Gallimard, OC III, coll. « La Pléiade », 1964.

ROUSSEAU, J.-J., *Rousseau juge de Jean-Jacques*, « Dialogue troisième », (1772-1776, publi. posthume 1782), Paris, Gallimard, OC III, coll. « La Pléiade », 1964.

ROUSSEAU, J.-J., *Emile ou de l'éducation*, (1762), Paris, GF Flammarion, 1966.

ROUSSEAU, J.-J., *Du contrat social*, (1762), Paris GF Flammarion, 1966.

ROUSSEAU, J.-J., *Lettre à Monsieur de Malesherbes* (du 12 janvier 1762), Paris, Seuil, OC I, 1967.

ROUSSEAU, J.-J., *Les Confessions I*, (1765-1767, publi. posthume 1782), Paris, GF Flammarion, 1968.

ROUSSEAU, J.-J., *Les Confessions II*, (1769-1770, publi. posthume 1789), Paris, GF Flammarion, 1968.

ROUSSEAU, J.-J., *Lettre de J.-J. Rousseau à Monsieur de Voltaire* (du 18 août 1756), Paris, Gallimard, OC IV, coll. « La Pléiade », 1969.

ROUSSEAU, J.-J., *Lettre à Christophe de Beaumont* (du 18 novembre 1762), Paris, Gallimard, OC IV, coll. « La Pléiade », 1969.

- ROUSSEAU, J.-J., *Discours sur les sciences et les arts*, (1750), Paris, Garnier-Flammarion, 1971.
- ROUSSEAU, J.-J., *Essai sur l'origine des langues*, (1755, publi. posthume 1781), Paris, GF Flammarion, 1993.
- ROUSSEAU, J.-J., *Profession de foi du vicaire savoyard*, (1758-1762), Paris, GF Flammarion, 1997.
- ROUSSEAU, J.-J., *Les rêveries du promeneur solitaire*, (1776-1778, publi. posthume 1782), Paris, Flammarion, 1967, édit. corrigée, GF Flammarion, 2006.
- ROUSSEAU, J.-J., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), Paris, GF Flammarion, 2008.
- SARRAUTE, N., *L'usage de la parole*, Gallimard, coll. « Folio », 1980.
- SARRAUTE, N., *Enfance*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1983.
- SARRAUTE, N., *Ici VII*, Paris, Gallimard, OC, coll. « La Pléiade », 1996.
- SAUSSURE, F. de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1^{ère} édit. 1967, 6^e édit. 2005.
- SKINNER, B. F., *Contingencies of Reinforcement : a Theoretical Analysis*, 1969, New York, Meredith Corporation ; trad. *L'analyse expérimentale du comportement*, Bruxelles : Mardaga, 1971.
- STAROBINSKI, J., « Introduction » in Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Gallimard, OC III, coll. « La Pléiade », 1964.
- STAROBINSKI, J., *Jean-Jacques Rousseau : La transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1971.
- TIERCELIN, C., *C. S. Peirce et le pragmatisme*, Paris, PUF, 1993.
- TRIM, J. L. M., *Systèmes d'apprentissages des langues vivantes par des adultes : un système d'unités capitalisables*, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1973.
- VERLAINE, P., « Ariettes oubliées VII », in *Romances sans paroles*, (1872), Paris, Gallimard, OC poétiques, coll. « La pléiade », 1962.
- VOLTAIRE, « Lettre à J.-J. Rousseau du 30 août 1755 » in *Correspondance Générale de J.-J. Rousseau*, Th. Dufour, Paris, Armand Colin, 1924.
- VOLTAIRE, *Sentiment des citoyens*, (1764), Paris, Honoré Champion Editeur, 1997.
- WIDDOWSON, H. G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, LAL, Crédif / Hatier, 1991.

WINNICOTT, D. W., *Jeu et réalité*, (1971), trad. C. Monod & J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1975.

DICTIONNAIRES & ENCYCLOPÉDIES

BARTHELEMY, F., GROUX, D., PORCHER, L., *Le français langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, coll. « Cent mots pour », 2011.
« Apprenant » - « Séduction » - « Persuasion »

Dictionnaire actuel de l'éducation, R. Legendre, Montréal-Québec, Guérin éditeur, Ed. Eska Paris, 2^e édit. 1993.
« Apprenant »

Dictionnaire culturel en langue française, dir. A. Rey, Paris, Ed. Dictionnaires Le Robert-Sejer, 2005.
« Besoin » - « Biologie » - « Psychologie » - « Homme » - « Humus » - « Didactique » - « Ethos » - « Sujet »

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Y. Reuter (éditeur), B-100 Bruxelles, De Boeck Université, 2^e édition, 2010.
« Apprenant »

Dictionnaire de didactique des langues, dir. R. Galisson & D. Coste, Paris, Librairie Hachette, 1976.
« Apprenant »

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, dir. J.-P. Cuq, Paris, CLE International, SEJER., 2003.
« Apprenant » - « Savoir-être » - « Savoir-faire » - « Enseignant » - « Apprendre à apprendre »

Dictionnaire de l'éducation, G. Longhi, Paris, Magnard-Vuibert, 2009.
« Apprenant »

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, 1^{ère} édit. Nathan 1994, 2^e édit. 1998 et 2000 Nathan/HER, 3^e édit. Retz/SEJER 2005.
« Apprentissage »

Dictionnaire pratique de didactique du Fle, J.-P. Robert, Paris, Ed. Orphys, 2002.
« Apprenant »

Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et métiers, Tome 11, Neufchastel, Samuel Faulche & compagnie, libraires & imprimeurs, 1765.
« Nation »

Encyclopædia Universalis, Paris, Encyclopædia Universalis Editeur, 2002.
« Physiologie » - « Homéostasie » - « Biologie » - « Marketing » - « Pragmatisme » - « Pragmatique » - « Sujet »

Grand Dictionnaire de la Psychologie, Paris, Larousse-Bordas, 1999.
« Besoin »

Le Dictionnaire des Sciences Humaines, Auxerre (89), Sciences Humaines Editions, 2004.
« Besoin - Motivation »

Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, F. Raynal & A. Rieunier, Issy-les-Moulineaux (92), ESF éditeur, 7^e édition 2009.
« Apprenant » - « Besoin »

ARTICLES & COLLOQUES :

ANDERSON, P., communication : « Mort du sujet, mort de la langue », colloque international : « La question du sujet dans le contexte de la mondialisation : discours et pratiques dans la didactique des langues et de l'enseignement », Besançon, 26-27 janvier 2012.

ARMAN LOMBA, L., « De la lettre à l'action : le degré de développement en compréhension et expression orale des élèves de l'enseignement secondaire obligatoire en français L2 par rapport au CECR », in *AnMal Electronica*, n°19, juin 2006
<http://www.anmal.uma.es/numero19/Arman.pdf>

AUSTIN, J. L., « Performatif-constatif », in *La philosophie analytique*, trad. Aubert & Hacker, Paris, Minuit, 1962.

BAUMARD, M., « Apprendre avec un cerveau numérique » in *Le Monde de l'éducation*, avril 2008.

BOITTIN, I., LAGOUTTE, M., LANTZ, M.-C., *Virginia Henderson : 1897–1996. Biographie et analyse de son œuvre*. Université Paris Dauphine
<http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/68/5.pdf>, repris dans la revue : *Recherche en soins infirmiers*, n° 68, mars 2002.

COUSIN, V., *Instruction publique en France sous le Gouvernement de juillet*. Loi de 1833. - Ecole normale - Ministère de 1840, « Enseignement des langues vivantes », circulaire du 18 septembre 1840, p. 229-230. Livre numérisé (l'adresse http dépassant les 3 lignes nous ne l'avons pas reportée).

DAGUES, V., « De l'*Emile* de J.-J. Rousseau aux apprenants de notre temps : conjonction-disjonction-conjectures », 50^e Rencontre de l'Asdifle « L'instant et l'histoire », *Les cahiers de l'asdifle*, n° 24, fév. 2013.

DEJOURS, C., « Suicide dans l'entreprise : l'ultime témoignage », in *CNRS le journal*, n° 184 mai 2005
<http://www2.cnrs.fr/presse/journal/2198.htm>

JUIGNET, P., « Lacan, le symbolique et le signifiant » in *Cliniques méditerranéennes*, n° 68, Toulouse, Erès, 2003.

GUNTHER, K-H., « Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg » in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n°1-2, 1993 et vol. V, 1961

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/diesterf.pdf

LACAN, J., *Les non-dupes errent*, « Séminaire oral du 13 nov. 1973 », transcription écrite intégrale énoncée à Paris le 13/11/73, relue avec la bande son originale en 2002

<http://espace.freud.pagesperso-orange.fr/>

LESOURD, S. « Les parlottes libérales ou l'a-parole du sujet » in *Cliniques méditerranéennes*, n° 78, 2008/2.

LOWY, M., « Le concept d'affinité élective en sciences sociales », in *Critique Internationale*, vol. 2, 1999

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/criti_1290-839_1999_num_2_1_1539

MASLOW, A., « Une Théorie de la motivation », trad. E. Borgeaud de l'article « A Theory of Human Motivation » paru dans *Psychological Review*, n° 50 (1943), in *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, 2008.

MASLOW, A., « Privation, menace et frustration », trad. E. Borgeaud, de l'article « Deprivation, Threat and Frustration » paru dans *Psychological Review*, n° 48 (1941), in Maslow *L'Accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*, 2008.

PORCHER, L., « Questions sur les objectifs », (1975), repris dans R. Richterich *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

PUREN, C., « L'interculturel », article paru dans le n° 3/2002 des *Langues modernes*, 3^e trim. 2002, p. 55-71

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

PUREN, C., « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » in *Le français dans le monde*, n° 347, sept-oct. 2006, p. 37-40, en ligne :

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>

SUPPORTS AUDIOVISUELS

Amaguiz, spot publicitaire d'une compagnie d'assurance automobile réalisé pour la télévision et mise en scène par Jean Rochefort, 2011-2012.

RESNAIS, A., *Mon oncle d'Amérique*, réalisé en 1979 sorti en 1980, Prix Méliès 1980, Cannes 1980 Grand Prix du Jury, Oscars 1981 meilleur scénario.

RICOEUR, P., *Paul Ricœur Philosophe de tous les dialogues*, documentaire C. Reussner *et al.*, 1991, DVD Editions Montparnasse, chap. 12.

OZON, F., *Dans la maison*, film français, 2012.

SITES INTERNET

Commission européenne – Traduire pour l’Europe, « Le multilinguisme dans l’Union Européenne », « Langues »

<http://ec.europa.eu>

Consultation nationale : « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », 1998

<http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/LYCEES.pdf>

« Formation tout au long de la vie. Un enjeu de société »

<http://eduscol.education.fr/cid47752/formation-tout-long-vie.html>

« Le marché commun, fondement de l’Union européenne »

<http://www.traitederome.fr/fr/histoire-du-traite-de-rome.html>

« Loi d’orientation sur l’éducation », n° 89-486 du 10 juillet 1989 »

http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

Questions du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l’Europe en 1973

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/gajewska.pdf>

Portfolio Européen des langues

http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp

Portfolio, modèle validé : « 2.2000 France », extrait du PEL développé par le C.I.P.E. pour enfants, publié par les Editions Didier

http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=F&M=/portfolios/2france_ciepf.html

Recommandation N° R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes, adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l’Europe, 623^e réunion des Délégués des Ministres, 1998

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530653&SecMode=1&DocId=459562&Usage=2>

INDEX NOTIONS

A

accompagnateur, 146, 222, 228, 232, 246, 275, 301
accoucheur, 23, 274, 276, 297
acte, 18, 24, 104, 109, 150, 155, 159, 160, 165, 167, 168, 174, 183, 185, 230, 299
acte de la conscience, 50
acte de langage, 174, 181, 182, 183, 186, 190, 191, 314
acte de parole, 24, 28, 165, 168, 184, 193, 259
acteur, 24, 30, 105, 106, 124, 126, 131, 146, 147, 148, 149, 154, 155, 159, 168, 207, 209, 212, 213, 215, 230, 232, 239
action, 21, 24, 28, 30, 49, 57, 70, 83, 94, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 115, 117, 118, 121, 122, 146, 150, 156, 166, 171, 173, 181, 193, 195, 228, 233, 234, 301, 314
actionnel, 30, 126, 153, 192, 264
actionnel-fonctionnel, 66, 221, 247
adaptation, 52, 69, 77, 87, 96, 105, 109, 111, 127, 168, 170, 197, 202, 223, 227
agir, 24, 30, 63, 83, 92, 105, 106, 108, 119, 120, 123, 147, 148, 166, 167, 184, 186, 192, 291, 303, 306, 314
aide, 128, 141, 199, 200
alimentaire, 254, 303
amaguiz, 200, 203, 246, 250
ambiguïté, 11, 74, 105, 166, 184, 223, 235, 247, 274, 284, 291, 308, 315
amour, 50, 79, 97, 107, 214, 217, 229, 236, 254, 256, 267, 274, 283, 299, 301, 302, 312
animal, 17, 50, 78, 79, 81, 82, 83, 101, 103, 110, 113, 116, 117, 118, 129, 148, 160, 173, 176, 203, 214, 230, 265, 287, 291, 317
apprenant, 11, 13, 24, 30, 108, 119, 123, 124, 126, 127, 129, 132, 140, 141, 142, 144, 146, 148, 149, 159, 192, 206, 239, 244, 266, 277, 301, 302, 307, 317
apprendre à apprendre, 26, 59, 209, 215, 229, 235, 267, 302, 310
apprentissage, 11, 27, 28, 30, 70, 77, 89, 93, 94, 99, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 138, 139, 140, 141, 147, 195, 207, 208, 210, 217, 232, 234, 250, 269, 273, 282, 291, 294
approches communicatives, 29, 31, 144, 146, 191, 194, 207, 233, 274
art, 23, 175, 287, 289, 307
assujettissement, 58, 185, 266, 305, 307
attitude, 29, 121, 161, 174, 207, 210, 211, 216, 276
autonomie, 12, 17, 28, 140, 141, 144, 204, 205, 209, 212, 216, 232, 250, 265, 266, 291, 292, 299, 307, 316

B

béhaviorisme, 93, 94, 103, 108, 110, 113, 143, 187, 202, 208, 215, 253, 302, 315, 318
besoin, 11, 12, 13, 29, 57, 65, 67, 79, 81, 83, 89, 91, 93, 94, 96, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 121, 122, 128, 129, 134, 139, 143, 148, 160, 161, 197, 198, 200, 203, 214, 218, 238, 275, 282
but, 94, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 113, 117, 119, 121, 123, 125, 128, 139, 140, 242, 267, 300

C

calcul, 51, 57, 185, 189, 197, 199, 226, 230, 239, 254
centration, 12, 22, 34, 144, 146, 209, 213, 242, 243, 244, 247, 273, 277
chose, 170, 171, 288
coach, 232, 233, 239
communication, 61, 64, 122, 123, 125, 126, 131, 139, 144, 147, 151, 153, 154, 157, 159, 174, 175, 181, 185, 190, 191, 193, 195, 197, 198, 208, 233, 247, 265, 314, 315
compétence, 12, 13, 26, 30, 102, 120, 123, 124, 127, 130, 131, 138, 140, 144, 233, 267
comportement, 30, 70, 71, 83, 86, 89, 94, 96, 97, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 123, 127, 128, 147, 182, 202, 210, 227, 314, 317, 318
conditionnement, 94, 105, 114, 115, 116, 118, 119, 202, 210, 265
conscience, 43, 48, 49, 51, 74, 108, 110, 114, 121, 127, 148, 150, 151, 154, 156, 162, 168, 188, 189, 227, 292, 293, 296, 313, 317
consensus, 188, 191, 196, 315
consommation, 55, 83, 125, 251, 263
contrainte, 66, 155, 200, 204, 205, 251, 252, 290, 300
culture, 15, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 80, 81, 85, 89, 96, 104, 126, 128, 130, 169, 196, 204, 235, 236, 249, 283, 286, 290, 291, 312, 317
Culture, 89, 160, 162, 234, 237
curiosité, 39, 99, 299, 302, 306

D

décomposition, 125, 131, 231, 251
demande, 54, 79, 147, 197, 199, 239, 259, 283, 297
démonstration, 25, 34, 37, 42, 51, 54, 82, 126, 128, 141, 146, 147, 148, 168, 178, 192, 205, 212, 234, 269, 304
dénégation, 188, 189, 194, 202
désaide, 78, 80, 89, 214, 312
désintérêt, 281, 283, 302

désir, 11, 57, 66, 78, 89, 96, 98, 99, 101, 106, 107, 108, 129, 149, 150, 161, 215, 218, 238, 256, 259, 267, 268, 269, 300, 306, 308, 314, 315
destin, 63, 149, 165, 191, 199
dette, 274, 297
devoir, 276, 295, 296
didactique, 13, 22, 29, 30, 31, 105, 142, 144, 146, 157, 192, 195, 237, 241, 272, 311
dire, 105, 151, 152, 153, 158, 164, 166, 174, 183, 185, 257, 258, 261, 274, 293, 307
discipline, 70, 74, 81, 156, 169, 200, 204, 205, 217, 228, 290, 291
domestication, 218, 265

E

échange, 52, 63, 119, 120, 122, 125, 138, 158, 185, 192, 197, 199, 223, 254, 265
éducation, 12, 13, 18, 19, 20, 36, 54, 85, 90, 113, 116, 118, 121, 122, 128, 129, 143, 198, 204, 237, 241, 267, 268, 278, 285, 286, 289, 290, 294, 307
effet, 55, 183, 185, 186, 220, 259, 280
efficace, 12, 70, 83, 104, 109, 123, 127, 144, 147, 151, 159, 185, 195, 196, 231, 237, 239, 279
élève, 11, 13, 32, 37, 119, 123, 144, 146, 206, 208, 222, 241, 243, 244, 245, 272
enseignant, 108, 119, 121, 127, 141, 142, 206, 207, 208, 232, 246
enseignement, 11, 86, 117, 119, 120, 122, 124, 126, 129, 142, 143, 144, 231, 282, 298, 313
enseignement-apprentissage, 12, 31, 59, 90, 125, 128, 145, 146, 159, 194, 197, 198, 219, 254, 265, 302, 314
entreprise, 12, 39, 66, 129, 186, 193, 200, 202, 216, 222, 228, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 264
épreuve, 34, 64, 164, 171, 215, 217, 226, 261
équipement, 63, 198, 201, 204, 267, 312
Eros, 85, 214, 229, 267, 268, 312
éthique, 54, 75, 167, 236, 278, 292
étranger, 37, 40, 43, 50, 204, 256, 305, 308, 309, 317
être, 37, 74, 98, 106, 107, 126, 145, 147, 154, 159, 161, 162, 164, 215, 226, 230, 257, 259, 284
évaluation, 26, 98, 120, 125, 140, 141, 199, 233, 239
évidence, 46, 48, 71, 94, 100, 126, 128, 138, 150, 157, 159, 160, 163, 179, 196, 199, 215, 226, 229, 240, 245, 271, 292, 314
évolution, 13, 61, 71, 75, 76, 77, 79, 82, 85, 89, 130, 136, 139, 141, 145, 193, 196, 242, 302, 313
expert, 120, 128, 239, 246, 297, 309

F

fabrication, 125, 314
facilitateur, 222, 229, 232, 245, 246, 266
faire, 29, 35, 74, 124, 126, 145, 151, 166, 181, 220, 226, 229, 261, 262, 264, 275, 299
faux, 24, 45, 47, 54, 181, 182, 184, 185, 272, 276, 282, 298
fiction, 19, 36, 62, 65, 96, 280, 292
filiation, 13, 22, 75, 192, 236, 244, 281, 308, 313
flux, 95, 109, 122, 127, 132, 168, 202, 238, 246, 247, 317

foi, 45, 46, 49, 55, 129, 145, 159, 160, 164, 173, 176, 242, 298, 299
fonction, 70, 91, 96, 102, 109, 111, 114, 127, 131, 140, 141, 152, 156, 158, 165, 174, 183, 222, 227, 231, 232, 263, 274, 275
fonctionnalisme, 109, 110, 127, 168, 202
formateur, 119, 151
formation, 29, 81, 115, 119, 123, 135, 139, 141, 197, 198, 242, 243, 273, 280

G

génération, 280, 287
gérer, 141, 197, 229, 232, 233, 237, 283, 317
geste, 28, 63, 64, 113, 139, 164, 186, 202, 259, 264
gestion, 26, 195, 232, 237, 238, 315
guerre, 16, 53, 122, 143, 165, 185, 190

H

habitus, 167, 221
hiérarchisation, 95, 99
homme, 13, 17, 23, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 48, 83, 89, 93, 101, 103, 106, 138, 143, 145, 147, 161, 168, 173, 242, 278, 284, 295, 296, 316
Homme, 230, 266
humain, 13, 16, 33, 37, 48, 49, 50, 51, 56, 61, 88, 89, 116, 124, 126, 127, 129, 130, 149, 155, 160, 161, 162, 234, 237, 242, 264, 275, 284, 295, 298

I

idéal, 34, 63, 78, 95, 139, 226, 244, 255, 285, 303, 306, 307, 308, 316
idéologie, 193, 194, 197, 222, 233, 251
ignorance, 16, 46, 58, 76, 88, 105, 217, 225, 266, 270, 292, 294, 298, 305
illusion, 58, 85, 133, 180, 192, 200, 212, 226, 238, 251, 252, 282, 312
imaginaire, 32, 33, 36, 56, 161, 162, 251, 263, 266, 272, 294, 305, 308, 313
inconscient, 84, 86, 89, 100, 102, 105, 106, 148, 149, 151, 152, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 215, 218, 224, 226, 238, 252, 268, 313
infans, 37, 149, 160, 214, 316
information, 69, 71, 152, 154, 181, 191, 193, 195, 197, 199, 200, 233, 245, 264, 269, 318
injonction, 103, 199, 213, 258, 292
instinct, 49, 59, 81, 86, 89, 129, 149, 287, 290, 294, 295, 298, 317
instrument, 174, 181, 202
insu, 30, 87, 89, 96, 150, 164, 274, 301
intériorisation, 58, 315

J

jeux, 37, 223, 308, 309
jugement, 15, 29, 40, 47, 50, 81, 86, 101, 129, 145, 163, 177, 185, 188, 252, 286, 295, 296, 317

L

l'Autre, 162, 194, 195, 204, 215

lalangue, 153, 154, 155, 159, 180, 254
 langage, 84, 116, 174, 175, 178, 181, 185, 262, 311, 314
 langue, 13, 27, 30, 43, 105, 112, 121, 122, 123, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 147, 153, 154, 160, 175, 227, 231, 253, 254, 285, 300
 langue de service, 199, 203, 248
 lapsus, 88, 150, 154, 155, 164, 165
 liberté, 17, 28, 35, 37, 98, 121, 144, 168, 184, 200, 203, 205, 215, 246, 250, 252, 266, 274, 278, 291, 300, 308, 316
 linguistique, 29, 30, 63, 64, 105, 122, 131, 132, 136, 140, 143, 144, 152, 153, 155, 163, 174, 176, 177, 179, 183, 227, 248, 311
 littérature, 18, 32, 52, 247, 264
 locuteur, 29, 138, 139, 181, 250
 logique, 178, 180, 186
logos, 70, 213
 loi, 17, 50, 72, 94, 113, 114, 149, 172, 184, 196, 197, 198, 199, 200, 204, 237, 244, 265, 271, 273, 295, 296
 Loi, 160, 161, 230
 loisir, 53, 237, 277

M

maître, 11, 12, 13, 23, 25, 32, 46, 105, 119, 145, 148, 157, 163, 184, 200, 203, 212, 228, 231, 246, 272, 274, 276, 279, 290, 294, 298, 301, 308
 maîtrise, 27, 28, 54, 57, 73, 77, 105, 124, 139, 140, 151, 195, 198, 209, 226, 229, 306
 mammifère, 51, 83, 89, 160, 204, 275, 294
 management, 193, 228, 231, 234, 235, 237
 manque, 41, 44, 52, 81, 96, 107, 162, 204, 219, 246, 263, 268, 283, 301, 312
 marchandise, 56, 122, 197
 marché, 125, 127, 197, 199, 200, 201, 203, 231, 238
 mariage, 65, 182, 302, 306
 marketing, 185, 200, 235, 239
 maux, 16, 20, 36, 45, 51, 55, 57, 252, 314
 méditation, 19, 28, 33, 41, 52, 57, 158, 167, 255
 mesure, 103, 112, 125, 127, 226, 271, 282, 303
 morale, 15, 19, 27, 28, 40, 46, 53, 65, 162, 167, 236, 278, 291, 295
 mot, 171, 175, 177, 185, 256, 258, 293
 motivation, 11, 13, 84, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 139, 190, 210, 214, 218, 233, 301
 moyen, 11, 117, 174, 193
 moyens, 131, 145, 147, 176, 301, 314, 315
 mur, 42, 188, 259, 263, 303

N

nature, 50, 89, 312
 néotène, 81, 312
 nomenclature, 93, 131, 133, 137, 145, 158, 179
 norme, 103, 250
 nourriture, 57, 115, 117, 118, 229, 230, 246, 252, 282

O

objectif, 26, 29, 104, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 141, 142, 167, 172, 198, 207, 235, 238
 objet, 29, 34, 55, 107, 125, 131, 147, 160, 170, 172, 177, 215, 243, 266, 272, 275, 288, 289, 298, 310, 314, 315, 317
 obstacle, 77, 148, 198, 199, 246, 263
 opérationnel, 148, 207, 232
 ordinateur, 197, 200, 203, 204, 229, 318
 ordre, 32, 36, 42, 46, 48, 64, 95, 119, 123, 126, 137, 140, 148, 149, 154, 155, 160, 170, 176, 179, 180, 183, 230, 247, 255, 263, 267, 292, 314
 originaire, 214, 231, 312
 oubli, 11, 185, 262, 289, 303, 316
 outil, 99, 147, 151, 154, 174, 191, 198, 201, 202, 229, 314

P

parlêtre, 214, 263
 parole, 60, 61, 82, 98, 112, 137, 141, 144, 147, 149, 150, 155, 158, 159, 164, 176, 178, 227, 238, 255, 258, 259, 260, 263, 280, 298, 313
 passion, 33, 44, 48, 65, 81, 254, 286, 300, 301, 306, 317
 pensée, 173, 175, 176, 177, 188
 penser, 173, 180, 181, 231
 perfectible, 17, 56, 59, 173, 295, 312
 performance, 98, 182, 184, 228, 233
 performatif, 182, 183, 184
 perspective actionnelle, 103, 146, 151, 191, 194, 195, 233, 234, 264
 persuasion, 43, 102, 187, 216, 218
 poésie, 52, 115, 247, 264
 pragmatique, 30, 109, 114, 168, 174, 181, 184, 185, 186, 202, 214, 229, 231, 240
 preuve, 48, 49, 77, 86, 115, 120, 141, 159, 164, 168, 180, 226, 274, 283, 296, 302, 316
 procédure, 36, 182, 201
 progrès, 15, 38, 52, 57, 58, 60, 80, 120, 123, 127, 130, 146, 171, 185, 226, 242, 287, 292, 307
 projet, 15, 19, 31, 40, 193, 194, 197, 233, 234, 275, 281
 psychanalyse, 79, 148, 162, 224, 227, 249, 256, 268, 303
 psychologie, 70, 90, 108, 110, 112, 113, 114, 116, 123, 143, 144, 168, 169, 208, 209, 219, 221, 225, 229, 242, 268
 pulsion, 83, 86, 160, 194, 214, 218, 220

R

raison, 16, 18, 25, 39, 42, 43, 44, 54, 129, 145, 171, 176, 178, 180, 181, 189, 252, 270, 286, 290, 292, 293, 295, 317
 rationnel, 53, 84, 126, 160, 171, 231
 réel, 62, 159, 162, 165, 186, 189, 221, 262
 remède, 80, 121, 151, 197, 200, 305
 rentable, 231, 237, 315
 réponse, 43, 94, 105, 114, 115, 117, 118, 126, 128, 197
 représentation, 32, 78, 93, 96, 100, 101, 103, 131, 138, 177, 195, 233, 294
 reproduction, 52, 125, 231

résistance, 55, 149, 180
rêve, 13, 73, 88, 150, 151, 153, 155, 158, 161, 200,
226, 254, 262, 266, 270, 272, 274, 306
révolution, 29, 32, 60, 71, 117, 143, 146, 169, 193, 213,
233, 244
ruse, 269, 297, 299, 309

S

savoir, 23, 40, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 76, 87, 99, 106,
147, 150, 157, 159, 170, 182, 195, 203, 223, 225,
228, 242, 243, 245, 246, 264, 268, 272, 274, 276,
289
savoir-être, 12, 13, 28, 29, 30, 59, 129, 152, 204, 210,
228, 229, 231, 233, 235, 265, 299, 307, 314, 317,
318
savoir-faire, 11, 28, 30, 59, 121, 125, 129, 141, 147,
151, 159, 205, 208, 228, 229, 231, 233, 235, 253,
268, 299, 307, 314
science, 15, 29, 36, 53, 54, 67, 103, 108, 109, 110, 113,
148, 152, 167, 169, 171, 186, 195, 224, 229, 236,
272, 284, 288, 289, 300, 301, 302, 315
seconde nature, 53, 81, 310, 312, 316
séduction, 214, 215, 217
sens, 29, 99, 171, 173, 174, 183, 195, 199, 283
sentiment, 47, 50, 185, 191
signe, 62, 173, 174, 176, 179
signifiant, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 152, 153, 154,
162, 173, 250
signification, 107, 115, 132, 133, 139, 150, 159, 171,
173, 176, 177, 181, 183, 191, 209, 229, 249, 264,
303
signifié, 132, 133, 136, 138, 152
silence, 155, 158, 162, 163, 191, 226, 314
sociologie, 225, 231, 235
souffrance, 35, 88, 121, 200, 211, 238, 303
stimulus-réponse, 94, 109, 112, 113, 117, 172, 185,
187, 202, 210, 265
stratégie, 25, 30, 74, 125, 141, 146, 185, 200, 209, 215,
228, 232, 238, 282, 293
subjectivité, 53, 55, 167, 289
sujet, 30, 53, 54, 94, 106, 107, 108, 117, 128, 146, 147,
149, 153, 154, 155, 159, 160, 161, 162, 164, 170,
172, 207, 222, 238, 259, 292, 299, 301, 303, 308,
315
sujet apprenant, 27, 59, 206, 210, 215
sujet didactique, 219, 221, 223
système, 34, 177, 179

T

tâche, 21, 24, 30, 125, 146, 192, 195, 209, 212, 217,
222, 266, 301, 314
taxinomie, 126, 130, 179
technique, 54, 58, 78, 80, 114, 146, 156, 167, 200, 228
Thanatos, 85, 312
transmission, 115, 117, 151, 213, 220, 228, 231, 238,
245, 267, 269, 275, 287, 313, 315
trésor, 137, 154, 157, 180, 255
triangle didactique, 218, 245, 275, 298

U

usage, 27, 35, 48, 60, 65, 123, 125, 126, 129, 132, 134,
139, 141, 142, 145, 147, 152, 153, 156, 158, 164,
171, 174, 176, 180, 181, 184, 186, 192, 195, 200,
229, 231, 249, 251, 254, 265, 283
usager, 24, 30, 121, 146, 192, 200, 253
utile, 12, 21, 22, 24, 26, 28, 92, 109, 117, 127, 168,
237, 254, 266, 277, 279, 282, 307
utilitarisme, 236, 315

V

valeur, 52, 98, 107, 119, 133, 135, 136, 137, 139, 154,
159, 166, 168, 183, 186, 207, 276, 301
validation, 105, 125, 188, 231, 251
véhicule, 132, 156, 157, 180, 181, 202, 218, 247, 314
vérité, 16, 19, 29, 39, 49, 87, 88, 99, 109, 126, 136,
137, 150, 159, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 180,
182, 185, 186, 188, 262, 293, 299, 305
visible, 12, 27, 63, 65, 97, 124, 157, 164, 185, 268, 308
voie, 47, 49, 64, 66, 101, 115, 153, 156, 260
voix, 16, 37, 45, 49, 50, 59, 63, 64, 66, 101, 120, 144,
153, 155, 157, 158, 162, 163, 164, 215, 218, 231,
254, 259, 260, 264, 292, 293, 294, 295, 297, 311,
317
volonté, 35, 37, 48, 103, 150, 168, 210, 281, 290, 291,
295, 300, 307
vrai, 24, 45, 46, 54, 62, 168, 169, 181, 182, 185, 272,
276, 282, 284, 293, 298

Y

yoga, 156, 213, 298

INDEX AUTEURS

A

AGAMBEN, 317
ALTHUSSER, 155, 161, 163, 164, 267, 303
ANDERSON, 224, 226, 242, 244
ANTEBI, 70, 76
ARAGON, 107
ARENDR, 229, 280, 282, 303, 317
ARMAN LOMBA, 199
ARNAULD, LANCELOT, 175, 176, 178
AUGUSTIN, 47, 299
AUSTIN, 174, 181, 182, 183, 184, 187, 314

B

BACHY, HARACHE, 232, 234
BAILLET, 68
BARTHELEMY, 212, 214
BAUDELAIRE, 265
BAUMARD, 205
BERBAUM, 210, 211
BERNARD, 68, 170
BHAGAVAD GITA, 298
BLANCHARD-LAVILLE, 222, 225, 226
BLOK, 79
BOITTIN, LAGOUTTE, LANTZ, 90
BOURDIEU, 13, 167, 191
BRISSON, 267
BRUNE, GUNZIG, 240
BURGER, 240
BUTEN, 260

C

Cadre européen
 CECR, 11, 13, 24, 27, 30, 59, 66, 103, 119, 120, 121,
 122, 123, 125, 126, 127, 130, 138, 139, 140, 141,
 146, 148, 151, 153, 155, 159, 186, 187, 192, 194,
 195, 198, 199, 200, 201, 234, 247, 250, 251, 314
CANGUILHEM, 68, 79
CANNON, 68
CANTO-SPERBER, 270
CARDINAL, 52
CASTORIADIS, 256
CHANGEUX, 74
CHOMSKY, 64, 144, 145, 178, 179
COUFFIGNAL, 70
COUSIN, 142

D

DAGUES, 11, 34, 62, 316, 327
DAUNAY, 225
DEJOURS, 194
DELAGE, 71
DELCHAMBRE, LEFEVRE, LIGOT, 91, 92
DELEDALLE, 168, 171
DELRUELLE, 17
DENEYS-TUNNEY, 55, 56, 58

DESCARTES, 45, 46, 53, 54, 62, 64, 145, 146, 173, 176,
180, 270
DETIENNE, VERNANT, 309
DIDEROT, 14, 38, 58, 248
DIESTERWEG, 242
DROIT, 149, 169
DUFOUR, 52, 81, 89, 312

E

ELUARD, 216

F

FENOGLIO, 153, 163, 164, 165
FESSARD, 69
FILSER, 200
FREUD, 53, 77, 79, 80, 85, 87, 89, 131, 148, 150, 152,
160, 161, 173, 214, 217, 227, 268, 280, 288, 297,
301, 303, 312

G

GAULEJAC, 252
GIDE, 168
GORI, 316
GOUHIER, 43, 44
GRIMM, 293
GROS, 73
GUNTHER, 241, 242

H

HEIDEGGER, 52, 57, 213, 234, 314
HUMBOLDT, 189, 243

J

JACQUES, 174
JAMES, 169, 170
JUDET DE LA COMBE, WISMANN, 248
JUIGNET, 152

K

KANT, 53, 171, 173, 188, 204, 238, 280, 292, 297, 312,
313
 Critique de la raison pratique, 190, 295
 Critique de la raison pure, 227, 289
 Idée d'une histoire universelle, 129, 203, 226, 286,
 287
 Qu'est-ce que les Lumières ?, 171, 180, 252, 296
 Réflexions sur l'éducation, 81, 129, 204, 287, 288,
 289, 290, 291, 295
KINTZLER, 62, 65

L

LA BOETIE, 252
LA ROCHEFOUCAULD, 216
LABORIT, 52, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 313
LACAN, 59, 152, 153, 154, 157, 159, 160, 161, 162,
164, 180, 204, 214, 217, 224, 227, 239, 252, 254,
256, 259, 260, 263, 266, 298, 312, 313, 314
LE GOFF, 53
LEBRUN, 239, 316

LESOURD, 128, 212
LEVI-STRAUSS, 313
LOCKE, 35, 143, 279
LOWY, 235, 237
LYOTARD, 52, 190, 191

M

MALLARME, 158, 262, 263
MALSON, 173, 204, 295
MANDOSIO, 176, 181
MARINE, ESCRIBE, 108, 109, 115, 123
MARZANO, 228, 233
MASLOW, 95, 106, 211, 217, 218, 314
MAURER, 249, 250, 251
MELMAN, 316
MELVILLE, 315
MIZUBAYASHI, 229, 254, 256, 302, 313
MONOD, 76
MONTAIGNE, 23, 29, 35, 142, 203, 204, 207, 278, 280,
281, 284, 285, 288, 296, 297, 299, 300, 301, 302,
304, 305, 308, 309, 313

N

NARCY, 271, 284

O

ORWELL, 212, 240
OZON, 241

P

PATANJALI, 156
PEIRCE, 170, 171, 173, 174
PESSOA, 303
PESTALOZZI, 243
PHILONENKO, 16, 286, 289
PLATON, 23, 44, 62, 167, 204, 267, 269, 271, 272, 273,
279, 280, 281, 283, 284, 294, 298, 304, 312, 313
PONGE, 264, 313
PORCHER, 192, 214, 216
POULAIN, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191
PROUST, 261, 262, 313
PUREN, 104, 191, 193, 194, 195, 196, 233, 234, 264

R

RANCIERE, 274
RESNAIS, 82
REUTER, 221, 223

REY, 166
RICOEUR, 299
RIMBAUD, 260
ROSANVALLON, 231
ROUSSEAU, 17, 38, 42, 49, 58, 173, 180, 204, 313
Confessions I, 18
Confessions II, 15, 16, 19, 20, 38, 40, 57
Contrat social, 16, 20, 50, 296
Discours sur les sciences, 14, 15, 33, 38, 40, 55
Discours sur l'inégalité, 16, 17, 44, 55, 56, 57, 60,
61, 286, 287
Emile, 12, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33,
34, 35, 37, 41, 45, 48, 51, 53, 54, 58, 63, 66, 81,
137, 189, 216, 268, 275, 277, 279, 281, 285, 286,
287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 304, 305, 306,
308, 311, 312, 317
Essai sur l'origine des langues, 61, 62, 63, 64, 65, 66
La Nouvelle Héloïse, 15, 20, 50
Les Rêveries, 39, 40, 41, 42, 43, 58
Profession de foi, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

S

SAINT GIRONS, 224, 315
SARRAUTE, 168, 257, 258, 260, 293, 313
SARTRE, 233
SAUSSURE, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 141,
145, 151, 152, 153, 154, 157, 173, 176, 177, 179,
180, 198, 250, 256, 313, 318
SEARLE, 183
SENEBIER, 67
SKINNER, 94, 116, 118, 123, 143, 205, 210
STAROBINSKI, 44, 61

T

TETRY, 72
TIERCELIN, 173
TRIM, 144, 192, 194

V

VERLAINE, 159
VOLTAIRE, 16, 17, 18, 33, 51, 58, 59

W

WEBER, 235, 236
WIDDOWSON, 145
WINNICOTT, 226

Savoir être qu'est-ce à dire ? Du métier d'homme d'Emile de J.-J. Rousseau au savoir-être des apprenants d'aujourd'hui

Résumé

Si les propositions proprement révolutionnaires de l'apprendre comme de l'enseigner de J.-J. Rousseau au XVIII^e siècle ont pu alimenter toute la pensée de l'éducation pendant près de deux siècles, se seraient-elles effondrées au milieu du XX^e siècle avec l'arrivée des *Approches communicatives*, *Perspective actionnelle* et *Cadre européen commun de références pour les langues* dans leur prolongement ? Ou bien, ces nouveaux modèles d'apprentissage rejouent-ils *Emile* ou de l'éducation ?

Se pourrait-il que cette fiction nous informe du continuum et de la rupture avec la Tradition éducative occidentale depuis Platon ? car si *Emile* annonce l'apprenant d'aujourd'hui, ils se séparent radicalement quant à leur « destination » (Kant). Il est en effet des conditions pour que le métier d'homme, se transforme en savoir-être.

De son côté, l'*Essai sur l'origine des langues* rousseauiste pose une question qui, même sondée par la linguistique, reste toujours en suspens. Le langage des hommes leur servirait-il à exprimer leurs besoins et leurs pensées ? Rousseau n'y croit pas, Saussure non plus, d'aucuns (Lacan pour principal) avance même que la langue sert à tout autre chose qu'à la communication, et d'autres, écrivains et poètes, lui font dire des choses insoupçonnées qu'on reconnaît cependant. Serait-elle néanmoins réductible à un savoir-faire par tout le monde ?

A vouloir vite tourner les pages de l'histoire, la didactique (DLE et FLE notamment) se prive d'un illustre ancêtre qui pourtant voyait loin. Cette étude se propose d'y retourner.

Mots clés

Didactique, J.-J. Rousseau, langage, CECR, besoin, désir, sujet, apprenant.

What does « savoir être » mean ? From the job of being a man in J.-J. Rousseau's Emile to the life-skills contemporary learners

Abstract

If Jean-Jacques Rousseau's radically innovative proposals for learning and teaching in the 18th century nourished educational thought for two centuries, why did they collapse in the middle of 20th century with the development of *Communicative* and *Action-oriented approaches*, and, in their wake, the *Common European Framework of References for Languages* ? Or, alternatively, did these newer models of knowledge acquisition replay in some fashion or another the ideas contained in Rousseau's *Emile*, or *On Education* ?

Could it be that Rousseau's fiction tell us about certain continuities and discontinuities in the Western intellectual tradition of educational thought since Plato ? If contemporary discussions of learning acquisition differ radically in Kantian terms of their ends, there are certain conditions necessary for vocational training to be transformed into life-skills (savoir-être).

On the other hand, Rousseau's *Essay on the Origin of Languages* asked a question to which contemporary linguists have been unable to give an adequate answer : does human language exist in order to express needs and thoughts ? Neither Rousseau, nor Saussure long after him, believed so. Lacan claimed that language serves another purpose besides communication. Others, writers and poets for example, regularly use language to say things otherwise unknown but recognizable nevertheless. Does this make language use's purpose reducible to a form of expertise, or know-how (savoir-faire) ?

In its rush to turn the pages of history, pedagogical approaches (notably *Foreign Language Teaching* and *French Foreign Language* programs) have deprived educational instructors of visionary aspects of Rousseau's ideas about these issues. This study shows their relevance to contemporary linguistic concerns.

Keywords

Didactics, J.-J. Rousseau, language, CEFRL, need, desire, subject, learner.