

DE LA LANGUE ORIGINNAIRE À LA LANGUE DE L'AUTRE

Patrick Anderson, Laseldi-Grelis

Klincksieck | « *Ela. Études de linguistique appliquée* »

2003/3 n° 131 | pages 343 à 356

ISSN 0071-190X

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-343.htm>

Pour citer cet article :

Patrick Anderson, Laseldi-Grelis « De la langue originnaire à la langue de l'autre »,
Ela. Études de linguistique appliquée 2003/3 (n° 131), p. 343-356.

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

DE LA LANGUE ORIGINNAIRE À LA LANGUE DE L'AUTRE¹

« Je n'ai qu'une langue et ce
n'est pas la mienne. »

Derrida²

Résumé : L'objet de cet article est de montrer que l'introduction de l'inconscient suppose une rupture avec le cadre dominant de la DLE. L'émergence d'un sujet du désir tel que le formule la psychanalyse fonde un sujet clivé traversé par la langue non plus maître de ses intentions ni de son dire. S'appuyant sur les discours du champ, il montre à la fois un double mouvement d'exclusion et d'attraction d'éléments provenant de la théorie psychanalytique et examine ce qu'il faut entendre dans l'injonction de considérer ce qui est nommé « le domaine affectif ». Enfin il montre comment au prix d'une prise en compte du savoir inconscient du sujet peut se nouer une relation entre la langue première, langue d'origine d'accès au langage et la langue étrangère – langue de l'autre –.

REMARQUES LIMINAIRES

Pour de multiples raisons qui sont largement développées dans le champ de la didactique des langues étrangères³ le but d'un enseignement de langues étrangères dans le monde occidental a profondément évolué.

D'une tradition qui assignait aux langues une vertu essentiellement d'ordre de formation intellectuelle et culturelle, on est graduellement passé à un impératif qui fait que, théoriquement, un public scolarisé doit pouvoir

1. Langue source et langue cible ou langue d'origine et langue d'accueil, je me réfère à la délimitation proposée par Lüdi, G., et Py B., *Être bilingue*, « Plaidoyer pour l'abandon de la notion de "langue maternelle" dans la recherche sur le bilinguisme ». Bern, P. Lang, 2002, 2^e édition.

2. Derrida, J., *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée, 1996.

3. Désormais DLE.

fréquenter, assimiler et utiliser une langue étrangère. L'utilisation étant entendu comme la capacité de mettre en œuvre des moyens linguistiques et qui devront se réaliser dans ce qui va devenir la parole⁴ de l'apprenant en situation de communication. Dès lors le faire parler sous la forme du « communiquer » semble bien être le pivot autour duquel s'organisent les discours et les pratiques dominants de la DLE. Ces discours et ces pratiques ont en commun de passer sous silence ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre. Langue que l'on doit distinguer de celle de l'accès au langage. C'est ce que l'on nomme ordinairement langue maternelle mais il faut la concevoir dans le sens que lui donne Yankelevich⁵ :

l'ensemble des traits différentiels produits par la mère, par lesquels l'enfant est inscrit dans la langue, et qu'il *différencie* puisqu'ils sont adressés, et auxquels il répond, dès très tôt, en émettant des sons qui, s'ils n'appartiennent pas à la langue, sont déjà *pleinement* une *création*.

Et il ajoute :

La langue maternelle n'est pas la langue de tous les jours. C'est une langue d'amour et de jouissance. *Elle est la mère de la parole*. C'est une langue secrète, même si tout le monde peut l'entendre, et elle doit se perdre, mais son reste sera le trait ineffaçable qui donne à tout un chacun une voix singulière, différente de toutes les autres.

Si les systèmes éducatifs nous ont habitués à envisager une dimension globale de la « chose » didactique, il est néanmoins nécessaire de rappeler qu'apprendre est à chaque fois un processus singulier qui se noue entre un sujet et un objet de savoir. Processus qui lui même engage la totalité d'un sujet au-delà d'une quelconque manipulation d'objets. Apprendre en ce sens, c'est saisir de l'inconnu pour le faire sien, (réduire de l'inconnu au connu, disait Levi-Strauss), c'est-à-dire se l'approprier ; mais l'appropriation ne doit pas être comprise dans le sens que lui assigne le discours des sciences de l'éducation ou le discours que tiennent sur l'école les circulaires ministérielles. L'appropriation, comme le souligne Normand⁶, est consacrée dans une relation avec le terme de transmission. Il est d'usage en effet de dire, que le rôle de l'école est de « transmettre des savoirs », sans que cet élément placé en tant qu'évidence ne soit interrogé. En examinant précisément l'usage qui est fait aujourd'hui du terme de transmission Normand écrit :

L'expression est constante dans le discours des sciences de l'éducation, et plus spécialement de la didactique, discours d'experts. Est-elle pour autant parfaitement appropriée quand il s'agit d'un objet dont l'acquisition continue suppose au moins quelque conscience du processus de passage ? Reçoit-on le savoir comme n'importe quel héritage ? C'était la question posée par Lacan⁷, bien connu comme fondateur d'école, dans une « Allocution sur l'enseignement ». Il s'étonnait « qu'il ait paru à tout instant aller de soi que l'enseignement, c'était transmission d'un savoir. ».

4. Parole ici dans l'acception courante en DLE.

5. Yankelevich, H., « La langue maternelle », in *Esquisses psychanalytiques*, printemps 1994, n° 21, p. 143.

6. Normand, C., « Transmettre, dit-on ; mais quoi ? », *Linx* n° 47, 2002, p. 147-158.

7. Lacan, J., *Scilicet* 1970 n° 2/3 repris in *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2000, p. 297-306.

La composante de cette relation qui pour reprendre une autre formulation concerne « le processus d'objectivation » touche bien évidemment ce que les didacticiens appellent : le « domaine affectif ». Je voudrais, dans cet article, montrer que la prise en compte de cette dimension suppose de rompre avec le modèle dominant et souligner l'aventure que constitue le voyage de la langue originaire vers la langue de l'autre.

1. DE LA DIFFICULTÉ, DU REJET ET DE L'OUBLI...

Une première remarque devrait servir de mise en garde, on ne voit pas très bien à première vue ce que la prise en compte de l'inconscient viendrait faire lorsqu'il s'agit de parler d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *A fortiori* si l'on suit le discours constitué dans le champ, le moins que l'on puisse dire est que l'inconscient est à l'index ! Non pas du fait d'une absence de reconnaissance de son existence même, mais plus vraisemblablement de son rejet en marge de ce qui se veut s'inscrire dans quelque chose de comme appartenant à une cohérence établie : « la Science ». Je reprends ici ce que développent Gori et Hoffmann⁸ :

La science moderne [...] consiste dans une aptitude à se donner à l'aide d'une écriture mathématique, et à distance des fonctions magiques et spéculatives que les mathématiques avaient pu avoir auparavant, une lecture du monde factuel objectivé par la reproduction contrôlée d'expériences décisives. Le savoir qui se dépose ainsi au bord du chemin de la connaissance va s'éloigner toujours davantage de l'expérience sensible, sexuellement investie, comme de la signification commune des langues partagées.

Nous constaterons que l'éviction de la parole dans l'écriture scientifique ne saurait s'accomplir jusqu'à son terme ultime et que se qui se trouve éjecté de la rationalité scientifique fait nécessairement retour au sein des idéologies. [...].

Les choses deviennent plus délicates avec « ces sciences » que l'on appelle parfois « sciences de la culture » (H. Rickert), « sciences de l'esprit », « sciences historico-philosophiques » ou « sciences de l'homme et de la société ». En un mot comme en cent, le processus d'éviction du sujet épistémique échoue dans ses modes de connaissance à établir un savoir sans paroles.

Un développement de ce point m'entraînerait trop loin, il touche en définitive à ce qu'il est nécessaire d'entendre dans ce que l'on met sous le terme « didactique ». Je l'inscris dans les traces de Kojève⁹ dans son *Introduction à la lecture de Hegel* et dans *la dialectique du réel* formulé par Hegel¹⁰.

En deuxième lieu, il faut remarquer que la psychanalyse n'a pas pour objet de s'intéresser directement à la question du rapport qui s'établit entre un sujet et une langue autre que celle de son accès au langage. Le dialogue linguistes – psychanalystes se solde par le malentendu et l'on pourrait y ajouter les didacticiens. Je reprendrai ici ce que note Yankelevich¹¹ :

8. Gori, R., et Hoffmann, C., *La Science au risque de la psychanalyse*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1999, p. 8 et 9.

9. Kojève, A., *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau*, Paris, Gallimard, 1947.

10. Hegel, G.W.F., *La Phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (tr. Jean Hyppolite), Paris, Aubier-Montaigne (1^{re} éd. 1807).

11. Yankelevich, H., *op. cit.*, p. 141-144.

Pour le linguiste, et c'est à la base de la linguistique comme science, les sons du langage n'ont pas de signification ni de signifié en eux-mêmes, puisqu'il leur faut une seconde articulation qui rende compte de comment les mots acquièrent signification par leur relation entre eux.

Pour l'analyste, les sons proférés par le sujet sont non seulement *jouissifs*, mais aussi *sensés, pleins de sens*.

Il n'y a de langue qu'« étrangéifiée » en quelque sorte et la linguistique ne s'intéresse pas à la question dont un sujet investit l'objet-langue. Le linguiste a du mal à forger un concept de langue maternelle. Il en est de même pour la didactique des langues étrangères qui ne fait aucunement place (dans les théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère) à une conception de celui ou de celle qui apprend, qui tiendrait compte de l'inconscient. À ce titre sont remarquables les conceptions développées autour de la distinction acquisition/apprentissage (chez Krashen, Klein, Py à titre indicatif). Lorsque le terme est utilisé, il doit bien sûr, être traduit dans le sens du subconscient et non dans l'acception freudienne par exemple.

Enfin, et c'est sans doute la question la plus redoutable, prendre en compte ce que nous dit la psychanalyse du sujet humain est certainement la façon la plus rapide de se situer à l'opposé des thèses communément admises dans le champ de la didactique des langues.

D'une part, c'est la trace des expériences malheureuses qui comme le mentionne Cifali¹² ont marqué le début du XX^e siècle avec le projet d'une éducation préventive, qui devait pallier aux insuffisances des pédagogues en recourant aux médecins. Cette tentative marquée également par une utilisation de l'hypnose – qualifiée de « véritable miracle pour conte de fées » par Ferenczi – avait pour objectif de « forger un être moral, altruiste et équilibré » et pour ce faire de « “dresser”, “redresser”, “adapter”, de transformer et de maîtriser »¹³. Cette tentative est exemplaire d'une croyance en une action thérapeutique directe à déplacer dans le champ pédagogique. Je cite cet exemple comme illustrant l'interrogation récurrente des pédagogues : que faire du domaine affectif !

D'autre part, et c'est sans doute le point où la DLE est le plus éloigné de la psychanalyse, la délimitation et la valorisation des objectifs, des stratégies pour apprendre et des besoins qui sous l'apparence de rationalité de l'organisation de l'acte pédagogique se double de la construction d'un ersatz de sujet à qui il faut faire acquérir des savoirs dire, des savoirs faire et un savoir être sont radicalement à l'opposé de ce qui tend à repérer le désir ! Il y a donc fondamentalement un fossé entre ce que peut nous dire la psychanalyse à propos du rapport du sujet aux langues, ne serait-ce tout simplement, parce que la DLE devrait changer de cadre épistémologique.

12. Cifali, M., *Le lien éducatif : Contrejour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994, cf. la première partie de l'ouvrage intitulée : Espoirs déçus, p. 13-36

13. Cifali, M., *op. cit.*, p. 58.

À ce tableau peu encourageant si la DLE venait à s'y intéresser, il faut encore ajouter le problème épistémologique majeur que constitue le déplacement de certains concepts, tant les concepts forgés en psychanalyse sont directement assujettis à la clinique d'une part mais aussi le fait que le déplacement en lui-même provoquerait une rupture avec leur lieu direct d'application. On notera cependant que quelque chose concerne les Sciences du Langage, puisque la psychanalyse fonde son exercice sur l'énonciation *in situ* de l'analysé engagé dans la cure. Or il est un fait marquant aujourd'hui, dans le même mouvement qui sort la psychanalyse de l'Université (y était-elle vraiment admise serait une autre question), l'environnement ne cesse de convoquer plus ou moins maladroitement certaines de ses options. On pourrait s'interroger sur cette mise à l'écart, on dira que ça n'a pas bonne presse et cela finalement ne concerne pas uniquement la psychanalyse. On pourrait de même s'interroger sur la place de Saussure aujourd'hui ou plus abruptement même sur l'occultation de Benveniste¹⁴ et de Culioli.

L'un des paradoxes que l'on tirera de la DLE et non des moindres est celui de la valorisation de ce qui relève de l'*ego psychologie* et la mode qui valorisa en son temps à la fois les travaux de Palo Alto et les travaux de Vitgotsky¹⁵.

Il y a donc dans ce que je viens de repérer un double mouvement : l'un d'exclusion, le modèle (dur) des cognisciences réfute la psychanalyse ; l'autre, dans une sorte d'assimilation, fait que les discours ambiants empruntent des éléments qui ont précisément à voir avec la théorie psychanalytique.

Dans le champ de la didactique des langues, j'en veux pour preuve depuis quelques années l'intérêt nouveau porté au domaine affectif, mais un affectif neutralisé puisque non intégré à un sujet clivé. Le nœud d'affrontement me semble résidé dans la conception du sujet qui domine largement le champ des sciences humaines. Freud, en aménageant une place à l'inconscient indépendamment du fait que, selon lui, il importait la peste aux États-Unis, rompait avec une conception unaire du sujet. Je ne prétendrai pas résumer les apports de Freud mais je voudrais ici, souligner les éléments qui sont éclairants.

14. Dans le numéro de la revue *Sciences Humaines* intitulé : « Le renouveau des sciences humaines » pour ce qui concerne la linguistique N. Journet écrit :

« Durant les années 90, les idées sur le langage comme capacité cognitive se sont affirmées dans un sens précis : celui de l'acceptation croissante de la thèse innéiste formulée par Noam Chomsky dans les années 50. Psychologues et linguistes disposent désormais d'une série étendue d'indices allant dans ce sens. [...] L'idée que la compétence langagière est une aptitude naturelle de l'homme (et donc, non apprise) s'impose peu à peu. [...] » n° 100, déc. 1999, p. 34.

15. Hélène L'Heuillet écrit : « L'influence de la psychologie constructiviste dans la formation des maîtres – c'est Vitgotsky et non plus Piaget qui fait autorité – et, plus récemment, celle de la psychologie cognitive dans la formation des maîtres n'ont pas aidé les maîtres à comprendre leurs élèves, mais ont inspiré des pratiques. »

« Ni père, ni maître » Quelques mots d'histoire de la pédagogie et de la didactique, de 1880 à nos jours », *Journal Français de Psychiatrie*, n° 15, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2001, p. 33. (La répétition de « la formation des maîtres » est voulue ?)

La première évidence est elle-même inscrite dans la distinction que l'on a faite entre le discours naturel et le discours didactique, Coste¹⁶ parlait de « naturel » et de « métanaturel » pour caractériser la contrainte inhérente à la communication en classe. On lui adjoint le fait que l'absence d'enjeu de la parole est en soit un élément incontournable. « C'est le langage qui introduit la jouissance libidinale dans l'organisme, en en faisant un corps. » souligne Yankelevich¹⁷. Cela touche à l'acte de prise de parole, parler en ce sens c'est bien inscrire une filiation, autrement dit, c'est un truisme qu'il faut bien considérer : parler, suppose que l'on ait quelque chose à dire.

La deuxième évidence et cette évidence est elle-même requise, d'une certaine façon, dans l'étude des interactions verbales, est le constat que la communication se construit sur du malentendu. Deleuze à sa manière l'avait noté dans son assignation du mot d'ordre, Jacques l'a développé dans ce qu'il appelle l'espace logique de l'interlocution, mais la conception dominante que l'on peut extraire de ce qui est proposé dans les méthodes de langue montre que la représentation généralisée reste accrochée à une conception de la transparence énonciative. Est exemplaire, cette définition d'un sujet parlant, maître de son dire avec lequel le problème d'interprétation relève à la fois du calcul et du repérage de ses intentions. Or précisément la psychanalyse nous dit le contraire, le sujet ne dit pas exactement ce qu'il veut dire, mais (éventuellement) il le croit. La parole échappe au sujet, c'est ce que Lacan formule dans le : « *Ça parle* » dans ce qu'il nomme le « *parlêtre* » qui va introduire le sujet dans le symbolique. Cet élément est particulièrement aigu pour l'enseignement d'une langue étrangère car somme toute, avoir la capacité de répondre à des éléments factuels après un petit entraînement ne pose pas de problème particulier, par contre, pouvoir comprendre qu'un : « *Ça va comme tu veux, Abdel ?* » proféré avec une certaine intonation comme dans la scène du film « *Les Ripoux* »¹⁸, signifie exactement le contraire de ce que l'extraction du sens de l'énoncé laisserait supposer. On s'est moqué, à juste titre, de l'artificialité du contenu de certaines méthodes audio-visuelles, comme on se moquait légitimement des phrases à traduire que proposait Pendergast (1868) pour la méthode grammaire-traduction du type : « *Savez-vous comment se nomme cette vieille dame anglaise qui demeure près du pont neuf, dans la même maison où il y a une famille française, et un jeune ministre allemand ?* »¹⁹ On se moque moins de nos jours, sans remarquer que le piège se referme également sur les méthodes dites communicatives. Ceci pose un autre problème, je ne le mentionnerai qu'à titre indicatif, il s'agit d'examiner le lien entre ce que l'on nomme les actes de parole en DLE et le cadre de la philosophie

16. Coste, D., « Les discours naturels de la classe » in *Le Français dans le Monde* n° 183, fév.-mars 1984.

17. Yankelevich H., *op. cit.*, p. 142.

18. *Les Ripoux*, film de C. Zidi, avec dans les rôles titres : P. Noiret et T. Lhermitte, Diff. Parafrance, 1985.

19. In Germain C., *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*, Paris, Cle International, 1993, p. 109.

analytique et en particulier ce que la conception des jeux de langage introduit dans le rapport entre langue et vérité.

II. DU DÉSIR ET D'UN SAVOIR INSU...

Ce qui semble le plus fondamental dans la prise en compte de l'inconscient, c'est ce qui est nommé désir. Un développement de cette question me conduirait trop loin de mon propos, je l'ai envisagé dans mon ouvrage²⁰. Il s'agira de reconnaître que le désir du sujet, s'inscrit dans et par le langage. C'est dire qu'apprendre une langue étrangère, ça touche à cela, c'est-à-dire que c'est ce qui va permettre à un sujet d'investir une place symbolique par le langage. Que cette place symbolique aura quelque chose à voir avec l'imaginaire. Elle pourra être envisagée comme gratifiante. Plus simplement, c'est reconnaître que dans l'acte d'appropriation de l'autre langue, il y a une attente d'obtenir quelque chose de gratifiant. Mon désir de l'autre langue, je ne peux le saisir directement, il se nourrit du manque. Ce manque, qui a à voir, nous dit Mélanie Klein, avec les pulsions archaïques de la toute petite enfance et qui fonde ce que l'on nomme pulsion épistémophilique. Quelle place idéale, aurais-je avec cette langue autre ? On voit immédiatement que cette question touche à l'identité mais inévitablement à la constitution de l'altérité. Il est nécessaire d'envisager ce processus dans la familiarité qui fait que pour réduire de l'inconnu encore faut-il qu'il soit possible de le reconnaître, mais également dans un passage par de l'étrangeté qui fait qu'il va falloir affronter la perte de repères inhérente au passage d'un système linguistique à un autre système linguistique. George Arthur Goldschmit interrogeant le rapport de Freud à la langue allemande nous rappelle cette évidence qu'il y a des langues que l'on envisage possiblement d'apprendre et d'autres dont nous excluons même la possibilité, bien que pour tout sujet la potentialité en soit reconnue. C'est rappeler que parler une autre langue provoque des transformations chez le sujet lui-même. Parler une autre langue, c'est faire la découverte et éprouver par exemple, que l'on a une autre voix, que celle que l'on a dans sa langue dite maternelle, mais c'est aussi pouvoir ou ne pas pouvoir lever certaines inhibitions. Ce peut être, ne pas oser prendre la parole dans cette étrangeté et se réfugier dans l'écriture ou oser jurer et oser ce que le sujet ne s'autorise pas dans sa langue ou à l'inverse adopter une position de repli.

Il y a dans ces quelques exemples quelque chose qui anéantit ce qui est ordinairement nommé : « apprenant ». L'apprenant est un ersatz pour la simple raison, qu'il n'est pas sous-tendu par une théorie du sujet. Il participe d'une certaine amnésie de ce que nous a légué la philosophie occidentale concernant l'acte d'apprendre. Charbonnel avait remarqué la disparition dans le champ pédagogique du lien fortement marqué entre nourriture

20. Anderson, P., *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

et activité intellectuelle. La déesse Éduqua, en effet, donnait en même temps que les connaissances le lait nourricier. La problématisation de l'acte, qui instaure une relation entre un sujet et un objet – objet qui constituera un savoir –, est aujourd'hui majoritairement absente du champ. Il y a corrélativement à cette absence la prégnance de l'idée qu'il est impératif de refuser toute forme d'affrontement, c'est-à-dire le refus de la possibilité pour un sujet de se construire par l'exercice de la négativité. On sait bien que le non de l'enfant est fondateur. En disant non, l'enfant ne nie pas, mais le non lui permet de dire : j'existe, et pour qu'il puisse se dire, s'éprouver, il faut qu'il ait la possibilité de venir buter contre une résistance. C'est ce mécanisme que les tendances pédagogiques actuelles veulent ignorer. La suppression des obstacles, la non problématisation de l'objet serait garant d'un apprentissage apaisé ! Tout devrait baigner dans une douce harmonie, la classe de langue deviendrait une sorte de parc d'attractions dans lequel des enseignants ne seraient plus enseignants mais animateurs, conseillers, tuteurs... la liste serait longue, je renvoie aux publications du Conseil de l'Europe. Ce que nous montre la psychanalyse, c'est justement le contraire de cela, mais c'est aussi ce que nous disait Platon ou Hegel.

III. DE L'ACCÈS À LA PAROLE...

On peut concevoir l'accès à la parole comme cette capacité essentielle de l'homme de pouvoir accéder à la fonction symbolique. Cette prise de position, somme toute, fait lien avec ce que nous ont enseigné Saussure, puis Benveniste. Il y a ce pouvoir dans cette faculté à parler en se désignant soi-même comme sujet parlant en s'adressant à l'autre et cette faculté de pouvoir distinguer le moi de l'autre, l'ici du là, l'avant de l'après, la présence de l'absence. La manière dont un sujet investit la langue est sans doute symptomatique de son organisation psychique mais les tentatives faites pour établir un parallélisme entre les comportements psychiques et linguistiques ne sont pas concluants. Écartèlement donc, entre la langue originnaire qu'il faut prendre comme notre langue d'accès au langage qui pose ce problème particulier d'être un savoir qui ne se sait pas, comme l'a souligné Culioli, et cette autre langue – « la langue de l'autre » qui suppose que pour qu'elle puisse être appréhendée, une autre langue soit déjà là. Écartèlement qui fait que quelque chose se noue entre l'étrange et le familier, dans cette inquiétante étrangeté dont parle Freud. Exercer sa bouche à prononcer des sons inhabituels, s'entendre les prononcer avec une voix que l'on ne se connaissait pas, pensée selon l'ordre voulu par une autre syntaxe et dans des catégories découpées par un autre lexique, suppose au moins d'accueillir en soi une certaine « dose » d'altérité. Apprendre suppose de prendre en soi, d'introjeter l'objet de la connaissance, opération dont le prototype corporel est l'incorporation sur le mode oral.

« Pour apprendre une autre langue, il faut d'abord connaître celle d'où l'on vient ; et l'avoir assez aimé pour la quitter » écrit Sibony.²¹

21. Sibony, D., *Événements – Psychopathologie du quotidien*, Essais, Paris, Seuil, 1995, p. 215.

L'opération d'appréhension, de saisie fait que le sujet va investir subjectivement la langue de l'autre. L'appropriation, s'entend ici comme une modification du moi qui articule l'individuel et le collectif. Il faut que les mots parlent. Parlent à double titre dans l'écorce de la langue : la parlure (pour reprendre une expression québécoise) – le rapport sensible à l'oralité – et l'accès au sens. « La voix, écrit Rosolato est l'entre-deux du corps et du langage. ».

« Apprendre, c'est laisser s'impliquer son corps, dans le geste de comprendre, de prendre avec soi comme on prend part à un partage avec un être vivant » écrit Sibony.²²

Ce sera donc d'abord une expérience corporelle. Le sujet qui apprend une autre langue vient saisir de l'inconnu et vient prendre place dans cette autre langue au sens où il va s'incorporer dedans. L'appropriation de l'autre langue en appelle à une certaine gratuité, de façon à ce qu'un travail sur le signifiant soit possible et prend par exemple la forme d'un plaisir pur comme celui de produire des sons. « La voix est un bruit avant d'être un discours » dit Bouveresse et c'est à partir de ce point qu'il me semble intéressant de faire le lien entre ce que disent les psychanalystes du rapport établi pour un sujet avec une langue et des observations provenant de la pratique de l'enseignement d'une langue étrangère. Du côté des linguistes (Giacobbe, Py, Wode) un accord semble porter (uniquement ?) sur le processus de saisie de la langue inconnue, processus de « nativisation » envisagé comme purement linguistique.

En Didactique des langues, si l'importance à accorder à un premier contact avec l'univers sonore de la langue cible est progressivement apparu dans les matériels pédagogiques, il reste le plus souvent limité à des exercices d'identification (rébus sonore) ou de présentation de la « nouvelle réalité sonore ». Or cette exposition à la langue cible renoue avec ce qui s'est passé dans l'enfance et qui a permis de distinguer la langue maternelle d'autres langues, ce cheminement qui marque chaque locuteur excède l'aspect purement linguistique. Amati-Mehler²³ à partir des travaux de Stengel note que :

le changement du mot seul désignant une chose dans une langue ou une autre modifiera notre relation libidinale au mot et à l'investissement du mot.

La voix de l'autre est importante et l'on a tendance à oublier qu'elle va permettre la relation pédagogique. Je veux dire que le rapport à l'autre langue est d'abord un rapport sensoriel. Dans l'enseignement, apparaissent donc deux voix simultanément celle de l'enseignant qui indépendamment de sa parole transmet quelque chose de son rapport à la langue qu'il enseigne en l'exposant et celle de celui ou celle qui apprend qui se construit sa voix de l'autre langue. Voix, qui pour la langue apprise apparaît bien différente de la voix qui nous a constitué. Il faut comprendre la voix dans le sens de ce qui permet à l'homme d'accéder au statut de sujet et non uniquement dans le sens que lui assigne les phonéticiens. (Cf. Castarède²⁴).

22. Sibony D., *op. cit.*, p. 215

23. Amati-Mehler, J., Argentiéri, S., Canestri J., *La Babel de l'inconscient*, Paris, PUF, 1994, p. 51.

24. Castarède, M.F., *La voix et ses sortilèges*, Paris, Les Belles Lettres, 1987, p. 136-137.

IV. D'UN ÉLOIGNEMENT NÉCESSAIRE...

La situation d'étudiant(e)s confronté(e)s à l'obligation de s'initier à une langue²⁵ étrangère « exotique »²⁶ me servira à montrer comment le passage de la langue originaire à la langue de l'autre a été possible²⁷.

Après une période d'hésitations entre plusieurs langues, Marie (appelons-la Marie²⁸), prit la décision de s'initier au japonais. Et c'est au cours de cette initiation, qu'elle va découvrir que sa langue natale, n'était pas le français comme elle l'avait toujours crue, mais l'alsacien²⁹.

J'éprouve le besoin de fermer les yeux pour ne pas « polluer » mon audition. En effet j'ai beaucoup de mal à effectuer le tri des informations ; celles de source auditive et celles de source visuelle se rencontrent dans un carambolage néfaste. Je le vis un peu comme un handicap.

Il faut que je trouve une activité que j'effectue régulièrement et que j'y associe le japonais, c'est-à-dire ma séance d'abdos. Ce choix sera une réussite... Je n'ai jamais autant fait d'abdos de ma vie. Car au fil des mois c'est le japonais qui va motiver mes exercices musculaires et non plus l'idéal d'un ventre plat.

Le travail d'appropriation dans ce que Fonagy³⁰ repérait dans ce qu'il a appelé : « *la vive voix* » va faire que Marie devant la difficulté de prononcer des phonèmes du japonais va recourir à un procédé mnémotechnique par l'intermédiaire de l'alsacien. Elle écrit dans son journal :

Jusqu'à ce que je commence l'apprentissage du japonais, j'étais persuadée que ma langue maternelle était le français. Puis petit à petit je me suis rendu compte que je faisais souvent référence à l'alsacien ou bien simultanément au français et à l'alsacien. Exemple : La mélodie de la langue.

Je trouve que le japonais « chante » comme l'alsacien. Écouter du japonais me fait autant rire que d'écouter de l'alsacien. En écoutant pour la première fois les dialogues, j'ai eu l'impression qu'ils se racontaient des blagues, qu'ils riaient en parlant. J'ai ressenti la même ambiance auditive que lorsque des Alsaciens s'échangent des blagues. Yô... Sô... Né ! Pour ces trois mots la similitude est vraiment troublante. Comme les japonais, les alsaciens utilisent très fréquemment ces marques d'acquiescement ou de surprise. Sô desu ! (c'est cela). Le fameux yo ! si fréquent dans les deux langues. Il y a des mots japonais qui vont immédiatement me faire penser à l'alsacien *shinbun zitung*... (le journal). Pour d'autres, il y aura une référence simultanée au français et à l'alsacien. *Kanpai ! Santé !* Pour retenir ce mot, je pense à « *ksuntai !* » en alsacien mais aussi à « *champagne !* » en français.

25. Exercice faisant partie (depuis 1983-1984), du cursus de la mention français langue étrangère des licences de lettres modernes, langues vivantes et sciences du langage, dans les universités françaises habilitées.

26. À prendre dans le sens que les linguistes donnent à ce terme pour marquer l'éloignement entre les langues.

27. Mon propos fait écho à l'analyse d'un journal d'apprentissage : « *Le Journal de Molly* » in Anderson, P., *Apprendre une langue étrangère ? Enjeu de la parole de l'apprenant et constitution du Moi*, Thèse pour le doctorat, Université de Franche-Comté, directeur M. Jean Peytard, Besançon, 1990.

28. Toute ressemblance avec une personne ayant existé dans les corpus de linguistique serait fortuite !

29. Les extraits proviennent de son journal d'apprentissage tenu au premier semestre 2002.

30. Fonagy, I., « *Les langages dans le langage* » *Le langage dans la psychanalyse*, par A. Green, R. Diatkine, E. Jabes, M. Fain, Paris, Les Belles Lettres, 1984, p. 303. et « *Dire l'indicible – Messages du style verbal* », *Revue Française de Psychanalyse*, Paris, 2/1988, p. 421-432.

Encore plus troublant Moshi moshi ! Allô ! je craque littéralement devant cette interjection. En vérité moushi ou mouki (ça dépend des moments) font partie des petits mots d'amour dont j'affuble ceux que j'aime. Il y en a d'autres comme toshi, mouni, etc. En fait ce sont tous de petits mots dans lesquels on retrouve les phonèmes u i o m ch p t très fréquents en japonais comme en alsacien d'ailleurs. Ce sont des mots qui font bouger les lèvres comme des baisers qu'on envoie.

Le texte souligne ce qui est de l'ordre de la pulsion à connaître et qui s'origine précisément dans la prime enfance. Je fais référence au texte de Freud mettant en relation directe sexualité et curiosité intellectuelle. Les phonèmes, le sonore, la voix, les sons, les affects, le rire et le plaisir, et plus marquant ce quelque chose d'étrange qui interroge ce familier de la langue dite maternelle. Cette langue qui ne s'apprend pas. Il y a là précisément dans la quête de la langue originaire quelque chose de troublant du point de vue linguistique. Le processus de nomination qui institue l'enfant dans le langage, on le voit ici à l'aide de l'alsacien, est un processus en lui-même contradictoire avec le processus de construction du sens. Du moins tel que nous l'envisageons à partir de Port Royal et tel qu'il apparaîtra dans l'expression d'une valeur actionnelle du langage. « La signification d'un mot c'est son utilisation dans le langage » écrivait Wittgenstein dans les *Investigations philosophiques*. Assertion que l'on peut relier à ce que nous disait Bakhtine³¹ :

On n'échange pas des propositions, pas plus qu'on n'échange des mots (dans une acception rigoureusement linguistique), ou des combinaisons de mots, on échange des énoncés constitués à l'aide d'unité de langue, [...].

Le trouble ne réside pas dans le fait qu'il puisse y avoir des éléments contradictoires à une théorie, mais dans le fait que le sujet s'institue dans un rapport qui fait de la langue quelque chose où le sens serait déposé dans les mots. je ne retiendrai que quelque chose qui devrait tomber du côté de la didactique des langues. Ce serait faire lien avec ce que ne dit pas la pragmatique, ce serait dire qu'il y a attente d'une parole pleine, c'est-à-dire d'une parole agissante, d'une parole qui institue une intersubjectivité qui renouvelle la puissance des symboles dans l'échange qui les met à jour. Cet élan vers le chemin de la parole dont parle Heidegger.

Le travail d'appropriation suppose des échanges d'informations à la fois en fonction des propres attentes de celui qui apprend mais aussi en fonction d'une sorte de calcul interprétatif qui évalue le discours proposé à l'aune des repères qu'il se forge. C'est peut-être pour cela que l'artificialité de certains dialogues de méthodes de langues est si manifestement perceptible. Dans ce cheminement le sujet vit cela sur le mode de l'incomplétude dans la mesure où la langue à saisir apparaît à la fois dans toute son étrangeté et dans le même mouvement homogène et hétérogène. Je rapprocherai ce déroulement du travail de déplacement et de condensation que l'on trouve dans le rêve. L'analogie réside dans le mécanisme qui préside à la

31. Bakhtine, M., *Esthétique de la création verbale*, 1979, (tr. fr.), Paris, NRF, Gallimard, 1984, p. 281.

réalisation consciente, à la découverte de petits morceaux qui, dans leur réunion, constitueront du sens. On peut par ailleurs mettre ce processus en résonance avec le passage du *Cours de linguistique générale* dans lequel Saussure définit ce qu'il entend par rapport associatif³².

Cette référence à l'alsacien m'interpelle :

Je suis incapable de tenir une conversation en alsacien, je réponds uniquement par des mots qui font comprendre à mon interlocuteur que je l'ai compris.

Je n'ai aucun souvenir de mes parents me parlant l'alsacien. Bien au contraire, je pense qu'ils n'y tenaient pas. Ma relation à l'alsacien est ambiguë. Pas question de parler alsacien dans mon enfance encore moins à l'adolescence, ça craignait !

Lorsque la famille a déménagé de Mulhouse pour le petit village de mes grands parents maternels, mes parents n'ont pas voulu que nous jouions avec les enfants du village dont certains, paraît-il, étaient des voyous. Nous avons donc joué avec les enfants du lotissement pour la plupart francophones. Je ne suis restée qu'un an à l'école primaire du village. À partir de 9 ans, j'ai fréquenté un établissement mulhousien dans lequel il n'était pas question de parler alsacien.

À la maison, mes parents ne le parlaient qu'entre eux, surtout pour se dire des secrets que ni mon frère ni moi ne devons comprendre. (Il n'existe pas meilleure motivation pour vouloir connaître une langue !)

J'ai donc appris à comprendre l'alsacien toute seule. Grâce à mon oncle paternel nettement moins complexé que mes parents. Il racontait des blagues les unes après les autres, il aurait été dommage que je ne les comprenne pas.

Bref, jusqu'à présent le français était pour moi ma première langue. Étudier le japonais va bouleverser cette certitude et m'amener à questionner ma mère sur ma petite enfance. Il ne me paraît pas normal de faire plus référence à une langue que je ne sais pas parler plutôt qu'au français (que j'enseigne) ; ça cache quelque chose.

En discutant avec ma mère, j'ai appris des choses que j'ignorais. Je suis née 13 mois après un frère particulièrement turbulent qui nécessitait toute l'attention de ma mère. Pour s'en sortir, ma mère m'a avouée m'avoir confiée le plus souvent possible à ses parents qui habitaient un petit village. J'y ai fait des séjours longs et fréquents. J'ai donc vécu les premiers moments de ma vie dans un environnement strictement alsacien.

Toutes les berceuses et tous les nombreux câlins (j'avais une grand-mère très câline) je les ai eus en alsacien. Il a fallu que j'atteigne l'âge de 40 ans pour découvrir ma toute petite enfance. Je commence à comprendre beaucoup de choses maintenant. Je remercie le japonais.

L'appropriation oblige à un retour à sa propre langue qui en interroge l'évidence. Non pas parce qu'il y aurait une évidence constitutive de la langue maternelle mais parce que les repères qui se sont construits au fil du temps ont forgé ce sentiment d'une évidence de son fonctionnement. Évidence dévoilée et par conséquent visible lorsque la langue-mère est rejetée comme c'est le cas chez Wolfson³³ ou Beckett³⁴ ou lorsqu'il y a passage à une langue d'adoption, comme chez des écrivains tels que, Kafka ou Canetti. Si ces phénomènes apportent peu d'informations sur le plan linguistique, ils soulignent en revanche l'importance des aspects pré-verbaux dans la construction du langage.

32. Saussure, F., de, *Cours de linguistique générale*, (1916), publié par C. Bally et A. Sechehaye, Paris, Payot, 1969, p. 170-171.

33. Wolson, L., *Le Schizo et les langues*, Paris, Gallimard, 1970 et particulièrement la préface de Deleuze.

34. Cf. « Le monde des poètes. L'étrangéité : un métier » in S. Beckett « All strange, away », Amati-Mehler, J. et al., *idem*, p. 188-194.

Le sujet à l'aide d'un mode de conceptualisation qui lui permet de replacer quelques éléments discrets dans une perspective globale valide ses essais et se construit de nouveaux repères en désaccouplant les mots de leur charge affective, c'est ce désaccouplage qui fait qu'il s'intéresse d'abord au linguistique avant de s'interroger sur le communicatif. Le problème par ailleurs est que le sujet aura à (se) (re)construire la charge affective (le poids des mots) à l'aide d'autres calculs interprétatifs que ceux de sa langue maternelle. D'une certaine façon il y a tout ce que suppose, pour reprendre l'expression de Mannoni le travail de la métaphore³⁵.

L'autre langue devient un lieu où le désir du sujet peut parvenir à se dire, elle réalise selon l'expression de Lacan la vérité du sujet, elle touche à l'impossibilité de dire dans la langue maternelle quelque chose qui devrait pouvoir se dire ailleurs mais qui se montre en même temps comme désignation d'un lieu qui ne le permettra jamais³⁶.

En découvrant la charge émotionnelle qu'implique sa parole, le sujet découvre qu'il n'emplit pas complètement l'autre langue. Il découvre que son vouloir dire excède ses repères. Il y a corrélativement, dans le fait de parler une autre langue un double mouvement de satisfaction et de frustration. Satisfaction de découvrir l'aventure de l'invention linguistique mais frustration éprouvée par le sentiment que son *Ego* n'emplit pas totalement cette nouvelle dimension. Par analogie on peut dire que dans la démarche qu'opère le sujet pour s'approprier l'autre langue existe quelque chose de l'ordre de ce que fait l'enfant avec un espace intermédiaire dans le sens où l'autre langue devient objet transitionnel (Winnicott³⁷).

Dans le rapport à la langue de l'autre Marie a découvert que sa langue n'était pas la sienne, élément qui rappelle l'expression de Derrida placé en exergue de mon texte et qui a en commun avec Marie de traduire un interdit. L'interdit pour l'étudiante était bien dans une problématique familiale mais le japonais a eu au moins pour mérite de permettre le passage à la langue originaire.

V. DE L'INSCRIPTION DU SUJET...

Je tirerai rapidement de ce que je viens de dire la remarque suivante : Pour que l'appropriation, tel que je l'ai présentée, puisse se réaliser il faudra qu'une place soit réservée au sujet dans cette langue afin qu'il puisse parler la langue en question à partir d'une position d'inclusion de son être même de locuteur dans la langue, et non d'exclusion de son être comme étranger à

35. Haag, G., Kristeva, J., Mannoni, O., *De l'identification, Freud Baudelaire Stendhal « Travail de la métaphore »*, Paris, Denoël, 1984 et Mannoni, O., *Clefs pour l'imaginaire, ou l'autre scène*, Paris, Seuil, 1969.

36. Cf. Prasse, J., « Le désir des langues étrangères » in *La Clinique lacanienne* n° 1, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2000, p. 195-208.

37. Winnicott, D.W., *Jeu et réalité – L'Espace potentiel*, 1971, Paris, NRF, tr. fr., 1975, p. 9-10.

cette langue. Si l'enseignant sait ménager cet accès, c'est-à-dire s'il aménage une place telle que celui qui apprend puisse s'y inscrire comme sujet parlant alors ce dernier pourra s'approprier la langue et l'utiliser de façon créative en usant par exemple des figures de rhétorique où se signifie « le genre » même de la langue.

Dès que l'appropriation de la langue dépasse le niveau instrumental dès que le plaisir s'en mêle quelque chose vient à se dire et à se vivre dans cette langue qui reste inconnue dans l'autre. Se pose pour le sujet le problème de faire coïncider ces expériences ou d'accepter la non coïncidence comme nécessaire.

Le désir de la langue de l'autre apparaît à l'insu du sujet, il est souvent caché derrière une formulation de la motivation du genre : « ça me motive ».

Apprendre une langue étrangère, suppose non pas essentiellement des besoins ou une demande mais véritablement un désir. Ce désir de savoir, qui nous dit Lacan, n'a rien à voir avec le savoir.

L'appétit d'apprendre³⁸, de savoir est en étroite dépendance du savoir inconscient qui en est le ressort secret. Qu'est-ce que le savoir inconscient ? « Il y a quelque part une vérité, nous dit Lacan, une vérité qui ne se sait pas et c'est celle qui s'articule au niveau de l'inconscient. C'est là que nous devons trouver la vérité sur le savoir. » (leçon du 7 mai 1969 du séminaire D'un Autre à l'autre)

Patrick ANDERSON
 Université de Haute-Alsace
 LASELDI-GRELIS,
 Université de Franche-Comté

38. Vincent, D., « Le désir de savoir » in *Journal Français de Psychiatrie* n° 15, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2001, p. 13.