

UNIVERSITÉ DE PERPIGNAN
École doctorale : Sciences humaines et sociales
N° : 213

Année 2006

n° attribué par la bibliothèque

□□□□□□□□□□

THÈSE

pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PERPIGNAN
Discipline : Sémiotique et Communication
présentée et soutenue publiquement

par
JOËLLE CORDESSE
le 08 avril 2006

DÉCHIFFRER L'INVISIBLE DES SIGNES D'APPRENTISSAGE
DES LANGUES.
PÉDAGOGIE DE L'ÉGALITÉ DES INTELLIGENCES

Directeur de thèse
Madame le Professeur JOËLLE RÉTHORÉ, Directeur de Recherche
Université de Perpignan

JURY

M. le Professeur CHRISTIAN LAGARDE, Université de Perpignan, Président.
Mme la Professeure CHRISTIANE MORO, Université de Lausanne (Suisse).
Mme le Professeur JOËLLE RÉTHORÉ, Université de Perpignan.
M. le Professeur MICHEL TOZZI, Université de Montpellier.

Remerciements

J'adresse mes remerciements à tous ceux qui, chacun à sa manière et avec ses mots, ont apporté leur sel à ce travail : à ma grande famille, à mes parents, à mes cinq enfants, à mes amis de l'éducation nouvelle nationale, locale et internationale, à Dialangues, au Labo de Babel, à mes 3500 élèves qui ont contribué à la constitution de son corpus ; à Charles Sanders Peirce et au séminaire transdisciplinaire de l'IRSCE, qui m'ont permis d'en élaborer une bonne part de la signification ; à Pierrot qui a lu attentivement un à un tous les chapitres au fur et à mesure de leur écriture ; à ma directrice de recherche pour sa rigueur, sa vigilance et ses encouragements.

À Jean-Louis et à Garance, que j'ai un peu abandonnés pour venir à bout de la tâche et qui m'ont soutenue quand il fallait.

Sommaire

Introduction	5
I Pédagogie de l'émancipation	23
1 Notre méthode d'enquête : la Démarche	25
2 La parole : communication, ou effraction ?	79
II « Démarche » et épistémologie des langues étrangères	147
3 « Accents » : enseigner le don des langues	149
4 Multilingue : l'aventure des sinsignes	209
5 Le petit prince fait de la linguistique	291
III Essai de modélisation : Vers une épistémologie du prototype	361
6 Pédagogie de la langue étrangère : le paradigme de l'étrangeté	363
7 Épistémologie de l'égalité des intelligences	433
Conclusion	509

Annexes	531
Illustration de Démarches	531
Exemples de textes d'élèves publiés	547
Textes commentés dans la thèse	561
Index	586

Introduction

“Animals of all races rise far above the general level of their intelligence in those performances that are their proper function, such as flying and nest-building for ordinary birds; and what is man’s proper function if it be not to embody general ideas in art-creations, in utilities, and above all in theoretical cognition? To give the lie to his own consciousness of divining the reasons of phenomena would be as silly in a man as it would be in a fledgling bird to refuse to trust to its wings and leave the nest, because the poor little thing had read Babinet, and judged aerostation to be impossible on hydrodynamical grounds.”¹

Charles Sanders Peirce : « *The Neglected Argument for the Reality of God* », in *The Essential Peirce, volume 2*, p.443.

¹« Les animaux de toutes les races élèvent largement le niveau général de leur intelligence dans les réalisations qui sont celles de leur fonction propre, comme, pour les oiseaux ordinaires, voler ou construire des nids. Or quelle est la fonction propre de l’homme, si ce n’est de donner corps à des idées générales dans des créations artistiques, dans des objets utilitaires, et, surtout, dans des cognitions théoriques? Qu’un homme refuse de se fier à cette conscience qu’il a de savoir deviner les raisons des phénomènes serait aussi stupide que, pour un oisillon, le refus de faire confiance à ses ailes pour quitter le nid, pour la seule raison que la pauvre petite bête aurait lu Babinet, et jugerait l’aérostation impossible en se fondant sur des principes d’hydrodynamique. »

Introduction

Le titre de cette thèse annonce trois choses. Premièrement, un positionnement actif de pédagogue, en rupture avec les tentations inégalitaires et ségrégatives qui pèsent de façon insistante sur les choix d'organisation des sociétés ; en rupture, surtout, avec le ton dominant de l'époque : il est de bon ton de considérer l'intelligence comme une qualité discriminante. Deuxièmement, un objet d'observation insolite, qui se définit par son caractère insaisissable et invisible, et dont je sais pourtant qu'il est réel. Je me place, en effet, dans une situation où *il y a* apprentissage. L'apprentissage est un phénomène qui se manifeste par des modifications du comportement, il a donc des manifestations extérieures et des effets visibles. Je fais l'hypothèse que le visible n'est pas le tout du phénomène, et que, cependant, je peux modéliser le tout du phénomène parce que j'en ai une connaissance. J'ai appris, je peux encore apprendre. Troisièmement, ce que le titre ne dit pas mais laisse entendre, c'est que je suis par nécessité incluse, comme sujet apprenant, dans les signes d'apprentissage que j'observe, et qu'une partie du travail d'élucidation consiste à démêler les vérités générales de la gangue de leur réalité émotionnelle et subjective.

Ce travail a d'abord été inscrit au fichier central des thèses sous un autre titre, dont l'évocation me permettra d'annoncer en complément la problématique conceptuelle qui constituera mon argumentation. « Pédagogie de l'anglais : oublier la langue pour s'ouvrir au langage ? » Ce titre est paradoxal, comme l'est la relation entre langue et langage, dont je ne suis pas sûre d'avoir réussi tout à fait à la démêler. J'ai toujours eu le sentiment d'être professeur de langue, et non professeur de langage. C'est donc le concept de langue que je me suis attachée à définir. Je lui ai donné une matérialité, une consistance, en lui faisant porter des aspects non-verbaux habituellement réservés à ce que nous appelons langage. Il m'a donc fallu cheminer dans ma réflexion pour parvenir à penser autrement leurs rapports. Ce n'est pas une question technique. Nous avons à rendre compte d'une magie. S'ouvrir au langage c'est aborder le savoir sous un angle anthropologique, chercher l'universel du miracle de l'intelligence humaine dans le singulier d'une expérience d'apprentissage et d'enseignement.

« Mais qu'est-ce que c'est que cette démarche qui réussit aux plus mauvais ? » Odette Bassis aime citer cette exclamation étonnée d'une inspectrice venant d'assister à une démarche de mathématiques dans une classe. Nous avons aussi le souvenir de l'étonnement exprimé par Joëlle Réthoré à la lecture du journal de mes élèves de 1^{re}, dont la qualité d'écriture l'avait surprise, comparée aux performances des étudiants de l'Université. Les auteurs du journal étaient pourtant, si on les regarde du point de vue statistique habituel, des élèves très ordinaires d'un lycée très ordinaire. Mais, considérés du point de vue qualitatif sur lequel nous allons insister, c'étaient effectivement tous des êtres d'exception, créatifs, poètes, linguistes, amoureux pendant quelques mois – et sans doute encore un peu, vaguement, pour le restant de leurs jours – de littérature anglaise du XIX^e siècle, plus exactement des sœurs Brontë et de leurs romantiques paysages. Tout comme, en fait, tous ceux que l'école voit passer tous les jours sans les voir. Les effets que nous cherchons à expliquer se mesurent en bonds qualitatifs dans les notes obtenues à l'examen particulièrement par les plus « faibles », en longueur et qualité des copies rédigées en anglais, particulièrement par ceux qui n'écrivaient rien. Ce que nous observons dans la classe, et qui passe par des situations « artificielles » comportant du travail de groupe, des situations de création, ce sont les processus réels au terme desquels on constate des effets sur les individus dans des situations ordinaires d'évaluation. Là encore, les effets qui sont évalués sont les retombées pratiques d'effets beaucoup plus fondamentaux qui sont, outre les connaissances, de l'ordre de la réparation narcissique, de l'acquisition de stratégies positives, et d'un accroissement de lucidité. S'il y a une magie de la démarche, c'est celle du regard, qui fait passer les plus « irrécupérables » ou les plus « ordinaires » des élèves pour les « meilleurs » possibles. Ce changement de regard s'exprime dans un pari philosophique formulé par le GFEN dans les années 70, *Tous capables*.

Mais la problématique peircienne permet d'apporter une démonstration théorique, comme le fait dans la pratique l'expérience de nos classes et de nos stages, au fait qu'un changement de regard est bien autre chose qu'un parti pris idéologique têtue ou un idéal de rêveur refusant de voir les choses dans leur réalité crue. Le « tous capables » est un postulat scientifique, qui définit un changement de paradigme, oriente l'habitude d'action. Pour la so-

ciété comme pour ses locuteurs, le discours du GFEN est « utopiste », mais l'utopie n'a pas pour tous le même sens. Le sentiment des participants d'une action du GFEN est souvent de vivre « sur une autre planète ». Cette planète est celle, selon le mot d'Henri Bassis, de l'*utopie concrète*. Notre enquête a pour objet de lui donner le statut logique que ses effets spectaculaires l'autorisent à revendiquer. L'utopie concrète consiste à faire advenir l'impossible apparent d'une situation et à l'inscrire ainsi dans le possible d'une pensée transformatrice. Les familiers des catégories peirciennes reconnaîtront dans ce préambule l'affirmation du caractère réel de chacune des catégories, réalité du possible, réalité du fait, réalité de la loi dans ses effets ; réalité de la vie complexe de la pensée en développement, dont nous dirons qu'elle est celle qui nous intéresse dans notre travail de pédagogues. Notre démarche est fondamentalement réaliste.

Un conflit de logiques institutionnelles

Le conflit entre la logique créatrice de la parole et la logique conservatrice de l'Institution scolaire explique pour nous l'échec des pédagogies scolaires des langues. Nous affirmons cependant, paradoxalement, que la classe, avec ses contraintes, est un lieu privilégié pour l'apprentissage de langues. Nous tenterons d'étayer théoriquement cette hypothèse de deux manières. D'une part par l'analyse de démarches de recherche qui ont permis d'affiner sa formulation, d'autre part par l'analyse des signes de la classe de langue, à laquelle nous convierons la classification peircienne comme modèle explicatif des phénomènes constatés dans notre expérience. Si tout le monde s'accorde à dire qu'il faut pratiquer une langue pour l'apprendre, il reste beaucoup à débattre sur le sens de cette affirmation ; sur la conception de l'apprendre, sur la conception de la pratique, et sur la conception de la langue. Quelle sorte de pratique fabrique de la connaissance ? Qu'est-ce que parler ? Qu'est-ce qui empêche ou favorise l'entrée dans un apprentissage de langue étrangère ? Pourquoi tant de gens ont-ils été exposés à un enseignement de l'anglais pendant des années sans en tirer vraiment profit, même avec des moyens

sophistiqués comme les laboratoires de langues et les TICE², alors que des enfants des rues apprennent plusieurs langues sur d'autres continents moins favorisés que le nôtre ? Pourquoi dit-on qu'il faut être dans le pays pour apprendre, et constate-t-on tant de difficulté pour un grand nombre de personnes, à apprendre la langue du pays dans lequel elles vivent depuis plusieurs dizaines d'années ? Est-ce une question d'âge ? Le cerveau humain perd-il ses capacités en langue en même temps, et peut-être comme conséquence du fait qu'il accroît ses capacités intellectuelles et morales et accumule davantage de connaissances dans tous les autres champs ? L'apprentissage des langues est-il conditionné plus que d'autres par la souplesse des tissus ? Toutes les hypothèses sont possibles et beaucoup sont démontrables tant que l'on prend la question à partir de l'échec et du constat de l'impuissance. Nous ne savons pas enseigner les langues et il nous est difficile de l'admettre, surtout dans un pays qui revendique haut et fort la qualité de son système scolaire. Nous sommes bien obligés de constater pourtant qu'elles s'apprennent. Certains d'entre nous ont appris, certains ont aimé apprendre une langue étrangère au point de vouer leur vie professionnelle à son enseignement. Peut-on faire de leur réussite un objet de connaissance qui puisse servir à tous ? Peut-on mettre en partage le « don » des langues, l'expliquer scientifiquement pour en rendre possible la généralisation ? La seule introspection n'y suffit pas. Celui qui étudie sur lui-même et dans l'isolement un talent qu'il se sait rare à posséder dans son environnement peut faire des hypothèses mais guère aller au-delà. C'est ici qu'intervient ma découverte conjointe, au sein du GFEN, que je rencontre en 1982, d'une méthodologie possible, avec la démarche d'auto-socio-construction et l'atelier d'écriture. Un premier atelier d'écriture improvisé avec un petit groupe de collègues sur la question de l'origine des langues nous donne une première expérience d'une réussite analysable et d'une démarche de tri critique des hypothèses qui implique pleinement notre expérience de sujets. Cette première démarche a fondé la problématique du sujet se construisant dans sa parole et se singularisant dans l'affirmation d'une appartenance critique au groupe. Du point de vue de l'apprentissage, toutes les « paroles » ne se valent pas. Nous distinguerons, à partir de là, la parole, prise comme émergence et comme acte, et le discours, comme produit

²Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement

et comme forme.

Notre deuxième partie poursuit l'enquête sur le pôle de *l'autre* et de son étrangeté. Qu'est-ce, concrètement, que pratiquer une langue que l'on n'a pas apprise, et pour l'apprendre ? Quel est le début ? Quelles sont les bases ? Les obstacles sont-ils intellectuels ou affectifs, ponctuels ou globaux ? Notre problématique du sujet nous conduit à privilégier la perspective holiste dans la pratique, qui exige en contrepartie, pour ne pas verser dans la pensée magique, un effort permanent de lecture critique des comportements déclenchés par nos consignes. Cette lecture critique, nécessité au quotidien par la conduite d'une action pédagogique transformatrice, nous a permis de formuler des hypothèses théoriques neuves, et ce sont ces hypothèses que j'ai voulu étayer théoriquement en les confrontant à d'autres propositions théoriques, dont certaines, comme le paradigme de la complexité, certains concepts de la psychanalyse, de l'épistémologie des sciences, ou de l'analyse littéraire ou linguistique, avaient nourri ma réflexion pratique. La logique peircienne m'a fourni des outils précieux pour leur mise en relation et l'élaboration d'une cohérence.

Cette enquête comporte une critique de l'enseignement scolaire des langues. Elle en évoque certains aspects récurrents et généraux, mais elle n'est pas quantitative et ne prétend pas rendre compte de la réalité objective des classes de France. Elle est nourrie d'une connaissance du milieu scolaire, de l'expérience de vingt-cinq ans d'enseignement, conseils de classe, analyses de l'institution, observation des effets des pratiques et des discours de collègues réels sur des élèves réels, expérience de mère de famille, lectures, écoute attentive d'émissions de radio consacrées à l'école... Mais notre propos est d'ordre logique et non sociologique. Il s'efforce de faire apparaître la façon dont une certaine logique de système s'impose à ses praticiens, y compris à ceux qui en sont les adversaires idéologiques et la dénoncent dans leur discours, y compris à ses victimes. Nous montrerons que c'est au niveau de la *logique* de l'action que peut se réinventer une pratique. La logique de l'action considère ensemble ses trois composantes : sa visée, sa pratique et sa théorie. Comment la visée concrète du système, inscrite dans ses rites et ses structures, trahit le projet idéal de ses acteurs jusqu'à pouvoir leur faire adopter un discours théorique et pratique en contradiction avec leurs valeurs affirmées. La visée

concrète traditionnelle du système scolaire dans les sociétés démocratiques repose sur une tradition d'élitisme méritocratique. Celle-ci s'est imposée en France, avec Jules Ferry, contre d'autres formes scolaires possibles, contre l'école confessionnelle d'une part, certes, mais aussi contre l'école du peuple et l'expérience menée au début du XIX^e siècle, renaissante au moment de la Commune de Paris, des écoles mutuelles. Les chiffres montrent que les ouvriers parisiens savaient s'apprendre à lire, et les textes des discours montrent que la fonction de l'école publique gratuite, laïque et obligatoire, n'est pas seulement d'enseigner, mais aussi de contrôler et de contenir.³ Il faut entendre notre *tous capables* comme une résurgence de la visée de l'école mutuelle, celle de l'émancipation mutuelle de tous par le développement mutuel des intelligences.

Les « sciences de l'éducation » peuvent-elles transformer l'éducation ? Il faut le rappeler, les sciences de l'éducation sont filles de l'éducation nouvelle. Elles ont été créées par Gaston Mialaret et deux de ses collègues, à une époque où Gaston Mialaret avait pris la suite d'Henri Wallon comme président du GFEN. Les sciences de l'éducation peuvent produire des données, des informations générales, statistiques, des points de vue généralisants argumentés. Mais la place qu'elles prennent dans le paysage de la pensée éducative pose le problème de la nature de leur relation à la pédagogie. L'éducation se transforme de l'intérieur, sous l'influence de l'environnement global, dont elle fait partie, comme élément du système. Il ne peut pas y avoir de science pédagogique sans lien avec une praxis. Citons Makarenko. Makarenko a inventé sa pédagogie contre les « pédagogues », au cœur des années de l'éducation nouvelle florissante. Il leur reprochait leur attachement dogmatique aux grands principes, leur angélisme à l'égard des enfants, leur autoritarisme à l'égard de la pensée. Il est pourtant l'un des inspirateurs de l'éducation nouvelle que nous revendiquons.

L'éducation nouvelle n'est pas un dogme. C'est une affaire de personnes rencontrant, parfois dans le conflit, d'autres personnes, dans un projet collectif à dimension universelle. Au sens où le définit le pragmatisme, et comme lui, elle peut être une méthode de recherche dont le point de vue très exigeant entretient la rigueur, produisant des hypothèses qui irriguent les autres

³Foucambert, Jean (1986), *L'école de Jules Ferry*, Retz, Paris.

sciences. Un vrai praticien-chercheur est un chercheur, dont le champ d'exploration, quoique orienté par la transformation de la pratique, ne se limite pas à la pratique. Il est le seul *vraichercheur en pédagogie*. Le sociologue de l'éducation, le sociolinguiste, le psychologue sont pour lui des sources d'information, comme le linguiste, le mathématicien, l'historien, le logicien. Il dialogue avec les autres spécialités sans qu'aucune ne puisse prétendre lui dicter sa loi, lui enseigner ce qu'elle ne sait pas. La pédagogie interroge les concepts et crée son propre paradigme. Nous montrerons que la didactique, quand elle s'installe dans une visée déductive, court par nature le risque permanent de réduire les questions pédagogiques à des questions techniques, en oubliant leurs enjeux anthropologiques, ce qui revient à les confisquer. Nous montrerons de la même façon que la langue du pédagogue n'est pas la langue du linguiste. Le concept de langue n'est pas plus absolu qu'un autre, il est relatif à ses conditions d'émergence. C'est même son ancrage dans une réalité téléologique qui donne à tout concept son potentiel de nomadisme (Stengers). Une approche pragmatique nous permettra de démontrer la validité d'une conception *relative* du savoir. Non pas relativiste ou laxiste mais relationnelle et faillibiliste. La complexité ne se découpe pas, elle se modélise. La logique des relations définit un type d'exigence et de rigueur que ne reconnaît pas *a priori* l'absolutisme d'une pensée positiviste guidé par l'esprit de transcendance. Ce sont les effets des concepts qui les valident et font leur réelle beauté, qui est leur fécondité. Ceci représente une conception de la science qui ne définit son objet que par approximations successives, par affinement d'hypothèses brutes nées de l'engagement du chercheur dans un projet de transformation. C'est le contraire d'une science neutre et toute-puissante, qui juge mais se dispense de la responsabilité de l'action, et finalement construit des impossibilités pour les autres et renforce le sentiment de fatalité. L'un des enjeux de notre travail est d'interroger la coupure institutionnelle entre pratique et recherche. La méthode du pragmatisme nous permettra de montrer ce qui est oublié dans une démarche pédagogique qui ne réussit pas encore tout à fait, où sont les trous dans le tissage entre projet et réalisation. Elle nous incite à concevoir qu'aucune démarche n'est jamais aboutie. Elle contient en elle-même, si elle est véritablement une démarche, les germes de sa propre remise en question. Être soi-même en démarche est la condition de réussite

d'un projet pédagogique qui tient compte pour de bon de la complexité de la matière totalement humaine – individus humains, savoirs, cultures, langues et langage – dans laquelle il s'insère.

Une pédagogie ne peut se repenser que si on repense en même temps le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit et qui la détermine. Nous avons conduit notre réinvention progressive d'une pédagogie de l'anglais comme un chercheur contraint à des résultats tangibles. Ce que nous décrivons n'est pas du tâtonnement expérimental mais une praxis. Les élèves sont-ils des cobayes ? Les cobayes sont de pauvres petites bêtes sur qui on teste des hypothèses théoriques. Nous serions tentée de dire que s'il y a des cobayes dans le système éducatif, ce sont plutôt tous les autres élèves. Les nôtres sont soumis au traitement inverse. Nous élaborons ensemble, et pas de façon aveugle. Nous n'appliquons pas des théories toutes faites, nous ne nous enfermons pas dans une représentation aliénée à l'imaginaire, nous mettons en œuvre une hypothèse vivante. Nous sommes responsables de nos hypothèses et nous les validons par l'action. Nous nous mettons en action, et non en activité, il s'agit d'une action pensante. Pendant que les élèves agissent, je les observe pour agir moi-même et pour modifier mes conceptions ; pour apprendre d'eux ce que j'ai besoin d'apprendre pour mieux intervenir. La validation n'est pas au départ statistique, elle est d'abord qualitative. Un seul élève qui, après s'être montré particulièrement rétif, répond à une consigne en s'intégrant enfin au travail me renseigne sur la validité de l'hypothèse qui a produit cette consigne. Un élève « largué » qui se remet en selle en fait autant. Certains se rétractent en même temps que d'autres s'épanouissent. Il y a un jugement à porter sur ce phénomène ; une interprétation à donner ; des paris à calculer.

Mais la praxis ne s'invente pas dans l'isolement d'une classe. Une grande part de la recherche se mène au-dehors, dans d'autres cadres. Avec d'autres, nous élaborons des situations de formation qui modélisent nos propres praxis langagières et d'apprentissage, nous fournissant des hypothèses et des outils dont nous donnerons quelques exemples génériques. Qu'est-ce qu'une praxis ? une pratique productrice de valeurs et de savoirs ; une habitude qui se modifie par résolution de problèmes. C'est une enquête au sens que Peirce lui donne du point de vue qu'il appelle *pragmaticiste*, qui produit des savoirs validés non pas seulement par la beauté de leur cohérence théorique mais par leurs

effets de réalité, en particulier par leurs effets sur la conduite ultérieure de l'action. La théorisation de cette praxis constitue une autre enquête du même type dont l'objet a changé de niveau. On le voit, le pragmatisme, conception peircienne du pragmatisme, est très loin d'être un refus de la pensée théorique.

Théoriser les acquis d'une recherche praxique

L'expérience que je décris présente trois volets, plus un quatrième qui, pris isolément, n'aurait pas de validité scientifique, mais qui, dans cet ensemble, a joué dans la naissance et la vérification de mes hypothèses un rôle non négligeable. Elle comporte d'abord une expérience professionnelle de vingt-cinq ans d'enseignement de l'anglais dans toutes sortes de classes du secondaire et des premières années du supérieur. Treize années de collège, dont neuf dans un collège rural insulaire et quatre dans un collège de « zone sensible », où, ayant dit en arrivant que je ne demandais pas à ne travailler qu'avec de bons élèves, je me suis vu confier systématiquement les classes les plus difficiles, dans un collège qui s'efforçait de préserver une certaine mixité de son recrutement par un système extrêmement hiérarchisé de constitution des sections. Dix années de lycée, dont trois dans un lycée tranquille où la difficulté a été pour moi de comprendre et de savoir gérer ce que j'appelle plus loin le « conflit de loyautés », c'est-à-dire une agressivité provoquée chez mes élèves par leur réussite inattendue ; et les autres dans un lycée polyvalent où j'ai connu des classes littéraires majoritairement constituées de filles, des classes technologiques à l'inverse constituées quasi-exclusivement de garçons, des classes dites « faibles » et des classes excellentes, enfin des BTS Mécanismes et Automatismes Industriels, où je préparais de jeunes adultes à un examen en anglais de spécialité. L'originalité de cette dernière expérience est venue d'une certaine réciprocité de la relation d'enseignement, puisque nous mettions en commun, pour comprendre les documents, mes compétences en syntaxe anglaise et en organisation du travail et leur connaissance des machines automatisées.

En parallèle à cela, s'ajoute une expérience d'auto-socio-formation menée comme recherche collective au sein du Groupe Français d'Éducation Nouvelle,

jalonnée par l'animation de stages à dimension nationale et la publication d'une revue, *Dialangues*, 17 numéros parus. J'ai également collaboré à la brève existence de la revue *Copillage*, destinée à aider au développement de l'éducation nouvelle dans l'enseignement secondaire, et beaucoup écrit pour *Dialogue*, organe du GFEN. Les avancées successives, dans cette période, de ce que j'ai appelé mon auto-socio-formation, se cristallisent dans l'invention de trois premières Démarches de formation d'adultes, « L'homme créa le Verbe », « L'accent » et « Multilingue », mises en situation d'apprentissage vécues et analysées, dont la genèse, le déroulement et les effets font l'objet de mes quatre premiers chapitres.

Le troisième volet ne sera qu'effleuré dans l'analyse mais il est présent à l'arrière-plan et constitue l'ouverture socio-politique qui me paraît donner tout son sens à mon travail de théorisation. La rencontre de Claude Sicre au Congrès de Toulouse m'a ouvert les yeux sur un lien à faire entre ma conception de la pédagogie des langues et la question de la place des identités culturelles et linguistiques dans la république. Un exemple très simple illustrera le renversement de perspective que ceci a représenté. Lors d'un Colloque récent, j'ai été frappée par une expression inattendue dans la bouche d'un jeune intervenant d'origine étrangère. Parlant des films étrangers diffusés à la télévision française, il s'est plaint avec véhémence de son « dégoût » de ne jamais y voir que des versions doublées. Alors que les défenseurs de la V.O. passent généralement pour des intellectuels voulant imposer leurs goûts élitistes au commun des mortels qui n'en aurait que faire, cette expression d'un « dégoût » renversait la perspective en une dénonciation du mépris que l'on fait aux peuples en niant ainsi la valeur esthétique et émotionnelle de leurs langues. La blessure non guérie des catalans, des occitans, et de tous ceux dont la république a fait taire les langues éclaire de la même façon une certaine violence des nouvelles populations ghettoisées de nos villes, qui s'exprime dans des signes d'appartenance communautariste agressifs pour la laïcité, comme le voile ou comme les mots d'arabe échangés dans la classe comme une provocation à la face de l'enseignant. Dissocier l'unité politique de la République française de son unicité culturelle et linguistique est une idée neuve. Devons-nous défendre le français, menacé par l'impérialisme de l'anglais, en l'imposant contre les autres langues du territoire ? Défendre une

langue, n'est-ce pas les défendre toutes ? On voit poindre ici un type de lutte qui s'élève au-dessus des affrontements particularistes pour dessiner un paysage humain complexe où la solidarité n'est pas une charité mais une question de pure logique. Cette prise de conscience a marqué le début d'une nouvelle recherche collective appuyée sur la richesse de la réalité perpignanaise. Ce furent deux « Festas des Langues » en 2001 et 2003, un séminaire de deux jours en 2004, et la mise en route à partir de 2003 d'un projet annuel de rencontre de classes multilingue et multi-âges, animée par un groupe en cours de structuration sous le titre « Labo de Babel ». Ce projet présente la particularité de se vouloir recherche participante, mettant en relation différents terrains et différents territoires de la revendication linguistique dans un projet scolaire impliquant enfants, adolescents, parents, enseignants et institutions scolaire et universitaire, le tout aboutissant à une rencontre annuelle de création et de formation mutuelle dans un haut-lieu de la culture catalane et avec la participation active des collectivités locales. Il a permis l'élaboration d'une quatrième Démarche de formation, intitulée « Le Petit Prince », qui fera l'objet de mon cinquième chapitre.

Le développement actuel de cette problématique et ses implications théoriques ne sont pas sans rapport avec l'existence à Perpignan de l'Institut de Recherche en Sémiotique peircienne. Il s'inscrit également dans le projet du GRELLANG, Groupe de recherche en Langues et Langages de l'Université de Perpignan. Comme nous, Peirce s'intéresse au signe vivant, c'est-à-dire, pour ce qui nous concerne, à l'interaction vivante entre le sujet et les mots, c'est-à-dire à ce que nous résumerons sous le terme de processus d'interprétation. Sa classification présente également l'avantage de classer parmi les signes les pensées répétitives ou arrêtées, régressives, fausses, irréalistes, en leur donnant leur place dans le processus de développement. Ainsi sommes-nous en mesure de rompre avec les conceptions linéaires qui enferment les sujets dans des jugements produits par des systèmes d'évaluation ne tenant pas compte de cette complexité. Ainsi sommes-nous en mesure de réinterroger les cadres théoriques et idéologiques dans lesquels nous enferment nos habitudes collectives. Le projet que nous évoquons fonde sa rationalité sur une action à dimension quasi-mythique, et sur une prolifération spectaculaire, mise en scène et régulée, des signes d'une société éducative en crise sur ses

valeurs culturelles. La sémiotique de Peirce est la forme ultime du *pragmatisme*, philosophie militante qui se donne l'action et le monde des faits pour seule preuve de la vérité de sa pensée. C'est bien ainsi que nous concevons nous-mêmes notre recherche. Elle part de l'action avec des élèves considérés par principe « égaux en droit⁴ », et observe les effets de cette action dans le but d'interpréter et de renforcer ce qui contribue à créer l'égalité qu'elle postule plutôt qu'à la trahir.

Le quatrième volet de mon expérience est le regard de curiosité attentive que j'ai posé sur mes cinq enfants et sur leur développement intellectuel et moral. J'ai écrit plusieurs articles à ce sujet⁵. Ils m'ont aidée à asseoir mes convictions pédagogiques sur des convictions humaines, et continuent de le faire dans le dialogue que nous avons ensemble, et qui s'enrichit, à l'âge adulte, de leur expérience et de leurs questionnements de jeunes enseignants.

Élaborer un appareil sémiotique critique des situations pédagogiques

Peut-on élaborer, à l'aide de la sémiotique, un appareil critique spécifique des situations pédagogiques? Rapporté à notre expérience de terrain, le texte peircien nous fournira des outils pour lire chaque situation du point de vue de sa logique, c'est-à-dire de sa capacité à provoquer la pensée apprenante (*learning*). Notre thèse montre la relativité des lectures individualisantes des situations d'échec et de réussite dans les apprentissages scolaires ; nous y constatons qu'une visée d'égalité n'a pas les mêmes effets que celle de l'« égalité des chances ». Non que les personnes n'aient pas leur rôle individuel à jouer dans les situations qu'on leur propose : je m'adresse aussi aux étudiants et aux personnes qui sont les destinataires de la pédagogie, pour leur permettre d'interpréter de manière émancipatrice pour elles les discours

⁴Selon la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, proclamée par l'O.N.U.

⁵en particulier « Un âge d'or pour la recherche », Dialogue n°48, Tous chercheurs, 1984. « Lettre ouverte au professeur d'anglais de mon fils, l'année dernière », *Dialogue* n° 94, *Mais où sont les savoirs ?*, octobre 1999. « Je suis bonne en orthographe parce que je suis curieuse », Dialogue n°115-116, *La lecture dans tous les sens*, février 2005.

et les mises en situation qui leur sont adressés. Mais le maître doit savoir, comme l'élève, que la situation qu'il propose est cause des effets qu'elle induit. L'égalité des chances est la loi de la jungle. Une pédagogie scientifique doit se donner pour tâche de prévoir les effets systémiques des situations qu'elle met en place, et d'évaluer ensuite les corrections à leur apporter pour obtenir les résultats qu'elle espère. « *Quand ils ne réussissent pas, qu'est-ce que je change dans mes pratiques ?* » demandait la revue Dialogue dans un de ses titres. Pourquoi cette question a-t-elle une résonance culpabilisante, sinon parce que les enseignants ne sont pas formés à voir leur pratique d'un point de vue logique, impliquant un savoir professionnel, et ne perçoivent leur responsabilité qu'en termes de bonne volonté, de quantité de travail, et d'autorité charismatique ?

La mise en relation des grandes pensées du tournant du XX^e siècle définit une révolution démocratique au sens où les décrit Kühn, un changement de paradigme qui hésite encore, plus d'un siècle plus tard, sur ses fondements. Je pense que la pédagogie est le pivot des changements démocratiques possibles, de même qu'elle est le verrou qui les retarde. Je définirai la pédagogie comme le mode de transmission des connaissances par lequel une société assure sa cohésion inter-générationnelle et inter-groupes sociaux. La pédagogie scolaire n'est donc pas seule en cause. Le discours politique en est un aspect, les médias un autre, et toutes les institutions culturelles. Mais la pédagogie scolaire est la seule à laquelle personne ne puisse se soustraire, et la seule qui porte la responsabilité de l'évaluation des personnes, la validation de leur appartenance au collectif des citoyens de la République. Le mode de transmission reflète l'organisation sociale des pouvoirs légitimes et transmet aux jeunes générations les valeurs des générations précédentes. Une pédagogie dyadique, frontale, transmissive, transforme innocemment les savoirs qu'elle touche en outils d'exclusion sélective. Les pouvoirs politiques, les médias en abusent, ne cessant de répéter, lorsqu'une mesure est impopulaire, qu'il faut *faire de la pédagogie*, c'est-à-dire expliquer. C'est ainsi que fonctionne l'école de la reproduction, dénoncée par Bourdieu, et l'analyse sémiotique des signes qui s'échangent dans les processus de transmission permet de comprendre par quelles médiations fines et invisibles une fonction universellement revendiquée de démocratisation et de partage des connaissances se retourne en son

contraire. Cette exclusion continue de fonctionner dans la société. Les savoirs neufs ou complexes apparaissent comme l'attribut du pouvoir et sont rejetés comme tels par la masse, et adoptés seulement de façon formelle par les quelques-uns qui se sentent héritiers légitimes des savoirs ainsi légitimés, du pouvoir culturel. Toute société a tendance à persévérer dans son être, et la pédagogie est, en démocratie, le moyen de le faire. L'être de la société étant contradictoire, la pédagogie est un terrain de lutte permanent. C'est par elle, à travers le statut qu'elle donne aux savoirs, que fonctionne l'oppression démocratique. C'est bien sûr une contradiction de la démocratie, fondée sur le refus de la violence des armes, et qui autorise la parole, voire la donne, mais réussit à maintenir l'ordre existant, que la parole pourrait perturber, en imposant la violence symbolique des significations.

Charles Sanders Peirce n'a sans doute pas cherché à fonder la science pédagogique, mais il a peut-être cherché à fonder la démocratie. Inconnu de l'éducation nouvelle, il a pourtant inspiré un de ses grands précurseurs du début du vingtième siècle, John Dewey. La *Logique* de Dewey, grand ouvrage de pédagogie théorique, sa théorie de l'enquête scientifique, et son insistance bien connue sur l'expérience comme fondement de l'éducation à la démocratie, se réfèrent ouvertement à l'enseignement de Peirce. La logique triadique de Peirce nous donne une description des processus de pensée et d'apprentissage (qu'il identifie les uns aux autres) capable de conforter théoriquement les idées et pratiques de l'éducation nouvelle et de la bousculer sur ses contradictions internes, sur ses résistances à ses propres finalités. De même, Vygotski et Wallon, à travers leurs controverses avec Piaget, mais aussi Lacan, s'inscrivent dans cette logique triadique que toute l'œuvre de Peirce décrit et développe.

Ma connaissance de Peirce se réfère essentiellement à deux sources. L'une est le séminaire de l'IRSCE, institution transdisciplinaire réunissant pour ses réunions rituelles du vendredi après-midi enseignants-chercheurs de l'Université, doctorants et étudiants de DEA. Le grand intérêt de ce séminaire est son hétérogénéité. L'interprétation du texte peircien s'y élabore dans la confrontation de ses recontextualisations : linguistique et sociolinguistique, philosophie, analyse littéraire, médecine, psychanalyse et psychiatrie institutionnelle, histoire de l'art et esthétique, anthropologie, didactique et péda-

gogie... Ma deuxième source est le texte peircien. J'ai choisi de ne le citer, pour l'essentiel, que dans la version publiée aux Presses universitaires de l'Indiana par le « Peirce Edition Project », c'est-à-dire à des textes originaux entiers, les Conférences de Harvard, les articles du *Monist*, etc., qui ne sont pas des fragments mais des développements de la pensée de Peirce, organisés par lui-même pour un public, plutôt que dans les traditionnels et plus connus « Collected Papers » qui, eux, se présentent comme des fragments. Mon propos n'a pas de prétention à l'érudition, ni à la critique du texte. J'ai lu Peirce avec le projet d'y trouver des outils d'explicitation de mes propres problématiques conceptuelles. C'est une interprétation au sens pragmatique, et non une exégèse, au sens où je voudrais donner, à partir d'une position d'extériorité, une image objective de sa pensée. Je défends une idée de la recherche qui s'autorise les emprunts efficaces de fragments, qui fait signe de bouts de pensée par souci d'avancer dans la compréhension et la conduite de ma propre action, et qui privilégie, dans le débat d'idées, les effets des idées sur la correction de leur attribution. Je ne fais pas une histoire des idées qui pourrait dispenser mon lecteur d'y aller voir lui-même. J'attire seulement son attention sur des pensées possibles puisque ayant existé, et qui, mises en relation avec une expérience à laquelle elles aident à donner sens, bousculent les idées toutes faites que lui impose l'idéologie dominante, lui ouvrant des pistes. Les citations sont en langue originale dans le corps du texte et traduites en notes de bas de page. Les traductions sont les miennes. J'ai été dans l'ensemble le plus fidèle possible à la lettre du texte mais j'ai parfois pris le parti d'une franche interprétation, par souci de clarification référentielle, dans le sens de l'utilité que je lui trouve, au risque d'une apparente trahison de l'auteur. Le texte de Peirce m'est apparu au fil de mon travail comme une sorte d'urgence pour la pensée de notre époque, et je souhaite que ce travail contribue à inciter à sa lecture, en particulier parmi les citoyens anxieux d'un nécessaire approfondissement de la démocratie. Les liens entre démocratie et langage méritent de retenir leur attention.

Le plan de ma thèse reflète une démarche de pensée qui élabore ses arguments dans le va et vient entre le compte-rendu d'expérience, l'analyse de cette expérience et la discussion théorique. Il m'a semblé cohérent de maintenir cette image de la vérité du développement de mon argumentation, au

risque de surprendre le lecteur qui ne trouvera pas toujours dans la table des matières le déroulement rationnel auquel il est habitué dans les écrits scientifiques. L'importance que j'accorde au caractère fictionnel de la théorie se perçoit sans doute jusque dans le déroulement de l'écriture. On voudra bien y voir le souci de ne pas déguiser en exposé théorique une démarche de pensée qui se constitue elle-même en objet de l'analyse. On ne peut pas transmettre l'auto-socio-construction dans les formes établies du discours magistral. C'est l'un des défis de l'écriture de cette thèse, d'avoir à inscrire dans un contexte institutionnel une pensée qui veut donner à vivre la logique de son développement. Celle-ci se désigne comme preuve pragmatiste de ses conclusions et mise en partage des conditions de naissance des hypothèses. La même situation se rencontre dans les cadres prévus pour le discours magistral, amphithéâtres, conférences, débats publics. Nous ne sommes qu'au début de l'exploration de ces situations. J'ai rencontré une difficulté du même ordre avec l'emploi obligatoire dans la thèse du « nous » plutôt que du « je ». J'ai finalement réussi à employer le « nous » chaque fois que je le ressentais comme une abolition de la distance avec mon lecteur et une façon de l'associer à mon raisonnement en lui offrant une place dans un collectif auquel je m'identifiais. J'ai conservé le « je » dans les rares cas où le « nous » n'aurait pu être interprété que comme pluriel de majesté.

Ma première partie est composée de deux chapitres et présente les amonts et la première étape de l'élaboration de ma problématique générale de recherche. Dans les amonts, une analyse critique du concept d'auto-socio-construction du point de vue de sa logique. La deuxième partie, composée de trois chapitres, présente et analyse les trois Démarches qui m'ont permis de formuler les enjeux conceptuels d'un enseignement de langue étrangère, aboutissant à la définition de ce que j'appelle le paradigme de l'étrangeté. La troisième partie consacre un premier chapitre aux conséquences pratiques de l'adoption de ce paradigme sur une pratique d'enseignement, et un deuxième à un essai de formalisation de ses conséquences théoriques.

Première partie

Pédagogie de l'émancipation

Chapitre 1

Notre méthode d'enquête : la Démarche

C'est seulement par là que ce que nous avons nommé métamorphose en figure prend tout son sens. La métamorphose est métamorphose dans le vrai. Elle n'est pas enchantement, dans le sens de l'ensorcellement qui attendrait la parole magique qui délivre et fait retourner à l'état primitif, mais elle est elle-même la délivrance et le retour à l'être vrai. La représentation par le jeu fait émerger ce qui est. Par elle est dégagé et porté au jour ce qui autrement ne cesse de se voiler et de se dérober [...] La « réalité » se tient toujours dans un horizon futur de possibilités désirées ou redoutées, en tout cas de possibilités encore ouvertes. Celles-ci sont telles que ne cessent de poindre et de s'exclure mutuellement des attentes dont quelques-unes seulement peuvent être réalisées. Or, quand, dans un cas particulier, un ensemble significatif vient s'établir dans le réel tel que tout un groupe de possibilités débouche dans le vide, alors une telle réalité est elle-même comme un jeu théâtral. De même, celui qui est capable de saisir l'ensemble de la réalité comme un ensemble clos de significations dans lequel tout s'accomplit, parlera de la comédie et de la tragédie de la vie

elle-même. Tous ces cas où la réalité est comprise comme jeu laissent apparaître ce qu'est la réalité ludique que nous caractérisons comme jeu esthétique. En chaque jeu, l'être signifie chaque fois libération, pure réalisation, energieia qui a son telos en soi-même. Le monde de l'œuvre d'art, dans lequel un jeu s'exprime pleinement de cette manière dans l'unité de son déroulement, est en fait un monde métamorphosé de fond en comble. Chacun en le voyant est prêt à dire : c'est ainsi qu'il en est.

Le concept de métamorphose vise donc à caractériser le mode d'être, autonome et supérieur, de ce que nous avons appelé figure. Il permet à ce qu'on nomme réalité de se définir comme le non-métamorphosé, et à l'art de se définir comme la suppression de cette réalité qui l'élève à sa vérité.

Hans-Georg Gadamer, Vérité et méthode, Seuil, 1976, p.39-40.

1.1 Introduction

Ce travail n'est pas une recherche en soi, qui s'inscrirait tout entière dans les limites de ces pages. C'est la théorisation d'une recherche déjà jalonnée de production d'écrits théoriques ayant eu pour fonction de clarifier le chemin sur lequel j'étais engagée pour inventer ma pratique d'enseignante. Notre première tâche sera de présenter la méthode par laquelle nous avons pu développer cette recherche : l'invention de problématiques théoriques à partir de l'invention, de l'animation, et de l'observation des effets de démarches d'auto-socio-formation d'adultes, mettant en œuvre le concept fédérateur pour l'éducation nouvelle d'auto-socio-construction.

1.2 Logique pragmaticiste de la Démarche

Le savoir, ça se construit ! Cette affirmation, que porte avec un bel ensemble le GFEN, et malgré la diversité intérieure des différents secteurs du

Mouvement, est certes une conviction partagée. C'est dire que le sujet est l'organisateur de son savoir, et que personne ne peut faire sans lui, et à sa place, son instruction. Cette affirmation ne résume pourtant pas la pensée du GFEN, ni la logique de sa Démarche, dont le nom « auto-socio-construction » désigne d'une part un processus d'élaboration qui est un travail, et un faire, d'autre part une autonomie de chaque sujet engagé dans ce travail, et une relation active de ce sujet à la dimension collective, organisée socialement, du groupe au sein duquel il y est engagé. C'est un concept complexe, que la logique commune ne parvient pas à expliquer, mais qui se prête très bien à une analyse peircienne.

1.2.1 La Démarche d'auto-socio-construction est-elle constructiviste ?

Quelle que soit la définition que l'on donne au mot constructivisme, il semble difficile de l'appliquer à une pratique, et un concept, dont le but n'est pas de défendre une certaine métaphysique du savoir, mais de provoquer des effets dans une réalité contraignante qui est celle d'une classe, et d'un enseignant qui refuse la fatalité de l'échec d'une partie de ses élèves. Le GFEN ne se veut pas constructiviste. Il se reconnaît cependant dans une expression qui manifeste un engagement dans une certaine tradition, opposée à un certain nominalisme, mais lui fait courir le risque d'être assigné à cette appartenance, contre sa vocation de mouvement de recherche, vivant, pluriel, et, osons le mot, savant. L'auto-socio-construction est l'outil de travail d'un « intellectuel collectif » qui se donne les moyens de faire vivre l'intelligence de tous.

Transmettre un savoir vivant

Une Démarche est construite pour relever le défi de *transmettre un savoir vivant*. Insistons sur le paradoxe de cette expression, car il représente sans doute en quelques mots l'interrogation permanente qui anime notre recherche et fera le fil rouge de notre thèse.

Il est certes plus aisé de définir un savoir mort qu'un savoir vivant. Un

savoir mort est un signe non interprété. Il peut être énoncé, mais sans être asserté. Il peut être appliqué dans un cadre pré-déterminé, sur le mode de la docilité, de l'obéissance à un ordre qui reste arbitraire. C'est sur ce mode que se transmettent la plupart des savoirs scolaires. La société du XXI^e siècle fonctionne sur une représentation du savoir qui nous vient de Platon et d'Aristote et de la division de la société athénienne en deux classes définies par leur fonction, d'une part les hommes libres aptes à contempler le monde parfait des idées (*théôria*), d'autre part les esclaves enchaînés à leur tâche et exclus de la pensée, « hommes-animaux » selon Aristote. Cette division de la société nous a transmis une conception transcendante des savoirs dont toute l'histoire de la philosophie, mais aussi l'évolution des sociétés et de leur rapport réel au savoir, au travail, à la technique n'a pas réussi à nous défaire. Il nous en reste au moins le sentiment que le savoir a quelque chose de sacré, d'inaccessible au commun des mortels, sinon au prix d'efforts importants et prolongés, et que ceux qui ont la chance d'y accéder sont responsables d'en assurer sinon le culte du moins la transmission respectueuse et fidèle. On ne dépose pas le savoir de l'humanité entre les mains de n'importe qui, sans précautions. Nos grands hommes méritent d'être compris dans la totalité de leur pensée et de leur œuvre, ils doivent être protégés de la trahison, du détournement, de la déformation que pourrait leur faire subir un esprit non averti. Un tel sentiment d'infériorité de l'ensemble des humains face au patrimoine intellectuel de l'humanité, avec la force que lui donne sa dimension mythique, ne peut qu'entrer en contradiction avec le développement historique de la revendication démocratique. Nous savons bien, une fois la science détachée de la religion, que les savoirs sont humains et qu'ils s'inventent, souvent dans différents endroits de la planète en même temps, ce qui relativise l'importance du génie individuel en inscrivant sa découverte dans un contexte socio-historique et technique relativement déterminant, en suggérant aussi la part prise par le dialogue entre esprits éclairés d'une même époque. Nous savons, comme l'ont montré les travaux des anthropologues, et comme l'affirme André Leroi-Gourhan, que la capacité à produire du savoir est de même nature que la capacité à produire des outils. » *L'homme fabrique des outils concrets et des symboles [...], les uns et les autres recourant dans le cerveau au même équipement fondamental [...]. Le langage et l'outil sont l'expression de la même*

propriété de l'homme.¹ » Les paléontologues datent l'invention du langage de la même époque que l'invention de l'outil². Ces inventions sont collectives. L'histoire, l'anthropologie, nous portent à considérer le savoir comme un fait social et sa transmission comme un échange entre pairs. Pourtant, alors que la République affirme au fronton de chacune de ses écoles l'égalité de ceux qui y entrent, les avancées de la connaissance qui tendent à prouver que cette égalité est réelle sont de manière persistante rejetées par la pensée commune, renversées en leur contraire, minorées par ceux-là mêmes qui la revendiquent comme valeur. Nous voici devant un conflit de mythes. Les valeurs de la République seraient-elles une réincarnation des idées platoniciennes, idées trop parfaites pour l'état réel de nos sociétés, idées transcendantes dont l'effet le plus net est de nous en rendre la réalisation impossible dans la pratique ?

L'éducation nouvelle pose la question de la pédagogie dans des termes bien éloignés de la problématique ordinaire qui préside au choix de manuels colorés et de « méthodes actives », celle de la *motivation* de l'élève, celle qui réduit la recherche pédagogique à une image séductrice et décorative, sinon tout à fait démagogique. Pareille recherche de la motivation peut satisfaire des catégories sociales peu angoissées par l'avenir de leurs enfants et soucieuses avant tout de leur bien-être. Les familles qui réclament autorité et efficacité de la part des maîtres, et leur donnent carte blanche pour « mater » leur progéniture, sont les meilleurs alliés objectifs, derrière les apparences, d'une éducation nouvelle éthique et pragmatique. Le problème de transmettre un savoir vivant ne se résout pas par le recours à une pédagogie simplement vivante. Une pédagogie vivante peut séduire, peut attirer vers un champ de savoir, rendre une question intéressante. Elle peut même être efficace à servir les buts d'une éducation sélective et ségrégative, en enrobant de gentillesse et de plaisir la soumission intellectuelle qu'elle requiert, en rendant d'autant plus violemment responsable de son échec celui qui n'y arrive pas. Le parti pris de la Démarche³ n'est pas un choix de « plus ou moins » qualitatif ou

¹Leroi-Gourhan, André *Le geste et la parole*, t.1. Cité par Cornélius Castoriadis dans son article « technique » de l'*Encyclopaedia Universalis*, 9^e éd.

²Information à la disposition du grand public au musée de Tautavel, Pyrénées-Orientales.

³La majuscule nous servira à distinguer la « Démarche » comme pratique formalisée,

quantitatif, c'est un changement de *logique*.

Odette Bassis résume ainsi la conception qui s'exprime dans la Démarche telle qu'elle l'a elle-même théorisée, « *le savoir est une praxis, un faire, et le produit de cette praxis, un fait de pensée* »⁴. Dans le premier cas, il faut entendre le mot *savoir* comme un processus, comme on entend dans cette même phrase le mot *faire* ; dans le second, comme un résultat, ou, comme la phrase là encore le précise, un *fait*. Le savoir se présente donc sous deux aspects, celui d'un verbe désignant un processus et celui d'un nom désignant un fait. La Démarche est un dispositif grâce auquel l'accès au savoir comme fait est rendu possible par la mise en marche du savoir de la personne (et du groupe) comme processus. Nous noterons, et ce n'est pas une tautologie mais bien un nœud de la contradiction qui va nous occuper, que le savoir comme fait est ici décrit comme le fait et le produit *de celui qui fait*. Non transcendant, non extérieur à lui mais produit d'une activité immanente et fait *de pensée* désignant l'activité qui lui donne naissance comme étant elle-même une activité de pensée. Celui qui sait est celui qui pense.

Or, « penser et faire ne sont pas des processus déductifs. »⁵

Comme processus, savoir, c'est transformer ce que l'on croyait savoir. Le processus se met en marche *contre* un savoir ancien, représentation erronée qu'une situation inédite vient à mettre en défaut. Tout savoir est polémique, écrit Bachelard. Inventer une Démarche consiste en principe pour son ou ses auteurs à dénicher dans l'histoire les moments d'invention de savoirs neufs, les moments de crise de la pensée où des idées-hypothèses neuves ont émergé, où les représentations du monde ont basculé. Il(s) étudie(nt) les conditions qui ont rendu la bascule possible, les éléments qui ont été historiquement déclencheurs, et construi(sen)t un dispositif qui permettra à un groupe de personnes de revivre cette histoire, les conflits qui l'ont émaillée, les résis-

— dont nous faisons l'analyse dans ce chapitre, de la « démarche » menée par la personne à l'intérieur de tout dispositif pédagogique ou de son propre chef dans toute situation de la vie. Ce terme de Démarche correspond techniquement à celui de DASC, sigle de la Démarche d'Auto-Socio-Construction.

⁴Bassis, Odette (1998), *Se construire dans le savoir*, ESF, p.14.

⁵M. Kline : ouvrage sur l'histoire de la pensée mathématique publié à Oxford en 1972 et cité par J-P Colette, *Histoire des mathématiques*, éd. Du Renouveau Pédagogique, Canada, 1979, et par Odette Bassis, op.cit. p.32

tances au changement annoncé, leur dépassement dans la réalisation d'un nouveau consensus. Nous dirons que la Démarche, comme dispositif, est une organisation sociale temporaire qui reflète ou mime sur un temps bref un moment de la dynamique historique des savoirs humains. Elle peut se décrire comme un moment calibré, entre trois et six heures, dans un lieu donné et pour un groupe de personnes donné, calculé pour que se passe en réduction, en concentré, la répétition d'un moment de l'histoire des savoirs.

Le groupe réuni par la Démarche construit dans le temps et le lieu désignés une fiction, représentation d'une rupture *épistémologique* antérieurement vécue par l'humanité. Mais la fiction n'est pas fabriquée de l'extérieur comme peuvent l'être certaines reconstitutions théâtrales, elle émerge de l'expérience vécue, collectivement mais par chaque personne, d'une rupture *épistémique*. Chacun l'aura vécue pour lui-même, à son échelle et *réellement*, « pour de bon » comme le dit le terme consacré. Chaque participant d'une Démarche va en effet se trouver confronté, dans les différentes étapes de la résolution d'un problème, tantôt à l'efficacité, tantôt aux limites de son propre savoir. En fin de parcours, chacun aura pu vivre le doute qui fait vaciller la croyance et perdre pour un temps le repos. Chacun aura été poussé à la nécessité d'inventer, d'argumenter, de formuler, et donc à se découvrir des capacités souvent insoupçonnées, qui lui seront révélées ici par la dimension collective de la situation de recherche. Le savoir nouveau qui émerge de la situation et s'y partage aura ainsi été interprété par chacun dans les termes de son propre langage, en relation avec ses conceptions antérieures, son expérience de vie, ses projections sur l'avenir. En termes peirciens, le savoir qui se vit dans la Démarche est une sémiose authentique, « *interprétation de troisième degré* » pour Joëlle Réthoré. Le savoir comme acte est un acte d'interprétation, une sémiose. C'est cet acte de savoir, et ce qui l'entoure, que nous avons à théoriser.

Une autre logique pour une autre conception du savoir

Odette Bassis décrit la Démarche comme une autre logique, conforme à une conception vivante du savoir. Un savoir vivant relève bien d'une autre logique que la logique hypothético-déductive de l'école, où l'hypothèse est une

donnée, la conclusion contenue dans l'énoncé, le raisonnement à « suivre ». Cette autre logique rend compte d'une pensée qui naît de l'action et y retourne.

« À la logique de savoirs conçus comme produits finis répond l'application de l'enseignant à développer une logique expositive, argumentative, qui, n'étant jamais que postérieure à l'élaboration des savoirs, masque d'autant un autre type de logique, ou plutôt une autre dynamique, tellement plus complexe que la notion coutumière de logique elle-même, parce qu'elle est justement celle des ruptures et processus constitutifs de la genèse créatrice des concepts nouveaux aussi bien que celle des ruptures et processus à générer chez et par l'apprenant lui-même, pour qu'il y ait construction par lui de ses savoirs. »⁶

La logique de la Démarche s'oppose à la logique expositive par son caractère dynamique. Elle ne réduit pas la logique à la démonstration d'une théorie avérée. Elle met en avant la raison polémique, le rôle de réfutation et de controverse de la démonstration, et intègre l'invention d'hypothèses comme moment devant précéder celle-ci, donnant sens et nécessité intérieure à ce que Bachelard appelle « *l'agressivité de la raison* », et Peirce « *l'irritation du doute* », et qui s'apparente à la pulsion de vie des psychanalystes. Elle implique la personne comme sujet d'un savoir qui la transforme. Nous tenterons de montrer que la logique interne de la Démarche est typiquement *triadique*, et que l'écart entre la logique interne de la pratique et la logique consciente de ses praticiens entrave son développement, contribuant à ce qu'André Duny appelle sa « *bocalisation* »⁷, image suggestive qui introduira notre première

⁶Bassis, Odette, p.30.

⁷André Duny, professeur de psycho-pédagogie à l'IUFM de Bourg-en-Bresse, est l'auteur de deux démarches capitales, « les Attentes » sur l'effet Pygmalion et « Soumission à l'autorité » sur les travaux en psychologie sociale du professeur Milgram. Il dénonce l'enfermement de la démarche de l'éducation nouvelle dans les 25 m² de quelques classes et de journées de stage qui, malgré leur nombre impressionnant, peinent à faire effet sur les conceptions générales de l'apprentissage et du savoir. Le rapport d'activité du GFEN recense officiellement 23600 journées-stagiaires en 2002, 24700 en 2003. André Duny a créé en région Rhône-Alpes la C.E.N., coordination d'éducation nouvelle qui s'efforce d'élargir

analyse critique des effets de cet écart.

C'est sur la base d'une totale complicité avec la philosophie de la Démarche que nous mettrons en cause l'idée qu'un savoir *vivant* puisse être identifié à un savoir *construit*. Il est des mots qui sont à réinterroger en permanence pour ne pas chosifier la Démarche et pour lui garder son caractère d'aventure de la pensée. Le savoir ne se transmet pas, il se construit : cette découverte a ouvert des voies fécondes et elle a produit des démarches de formation qui n'ont pas fini de faire penser. Mais *construit*, est-ce bien le mot ? La métaphore maçonnerie est-elle bien appropriée ? N'est-elle pas en elle-même un obstacle à la perception de ce qui fait le noyau vivant du concept de démarche ? Comme la plupart des concepts neufs, le mot est séduisant à l'origine, quand il fait irruption face au formalisme et à l'académisme du savoir énonciatif, et modifie la perspective dans laquelle est considérée la position des élèves vis-à-vis du savoir. Il a provoqué des changements bénéfiques dans la pratique des enseignants du primaire en rendant l'école plus attractive, le rôle des enfants plus actif. Il a fait réfléchir, produit des effets sur les textes officiels et sur le discours professé dans les IUFM. Nous le verrons dans la suite de ce chapitre, il a été à l'origine d'une mutation dans la culture de l'éducation nouvelle (et au-delà) par son réinvestissement dans les pratiques de formation d'adultes et de formation de formateurs. Mais l'Institution scolaire n'en a retenu pour l'essentiel que le concept piagétien, qui a fait naître le constructivisme, nouvelle religion quasi-obligatoire en sciences de l'éducation, en négligeant l'apport réellement transformateur de la Démarche, inspiré également par Wallon et par Bachelard, et que le mot auto-socio-construction présente, de manière apparemment jargonnante, comme une triade. Sa transposition didactique ne s'érige en discipline universitaire autonome qu'en acceptant le risque d'une dérive techniciste, dans la suite logique de la division platonicienne entre théoriciens et travailleurs, entre théoriciens et *po(i)ètes*.⁸ Au nom du refus du jargon, le constructivisme

le champ de l'éducation nouvelle à tous les terrains de la vie sociale.

⁸Nous soulignons ici, comme le fait Cornélius Castoriadis, le rapprochement que fait la langue grecque entre *poiésis* et *techné*, qui nous paraît une manière intéressante d'annoncer le débat encore vif au sein du GFEN, entre création et savoir, entre démarche et atelier. La prise en compte des problématiques de la création dans la définition même du savoir

propose une vision réductrice de la *Démarche d'auto-socio-construction du savoir et de la personne*, concept complexe dont il ne retient que le seul terme qui le rattache à la conception traditionnelle du savoir en omettant ce qui en fait la véritable portée créatrice et dynamique, l'idée d'un processus et d'un mouvement impliquant le sujet dans sa double dimension individuelle et sociale, la personne dans sa globalité et son inscription dans le collectif.

Donc, même pris dans la complexité de l'expression entière, le terme et l'idée que le savoir se construit feront l'objet de notre critique du point de vue même de la Démarche et de ses significations. Ce qu'induit positivement l'expression entière *Démarche d'auto-socio-construction du savoir et de la personne* est l'exigence d'une médiation entre l'élève et le savoir du maître. Elle revendique à juste titre la pleine responsabilité de chacun des partenaires, par la médiation d'une situation-problème qui va déterminer l'activité des élèves. L'élève apprend, il est responsable de son propre cheminement ; il n'apprend pas seul, mais avec ses pairs, en dialogue et en controverse avec eux ; le groupe et la classe sont collectivement responsables de la résolution du problème qui va permettre à chacun d'apprendre « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.* » Cette célèbre phrase de Paulo Freire fait écho au triangle wallonien moi-les autres-le monde⁹. Le maître est responsable de la situation qu'il propose, cette situation étant comptable de la qualité de l'implication de chacun et du contenu conceptuel qui s'y travaille. Et c'est là, dans l'évocation d'un « contenu » que convoque l'idée de *construire*, qu'est la faille dans laquelle peut s'installer le retour au dogmatisme, et une pédagogie de l'émancipation redevenir une simple variante d'un enseignement ségrégatif.

Notre hypothèse est que le mot *construction* fait obstacle à la perception de la rupture consubstantielle au concept de savoir scientifique, de savoir émancipateur. La métaphore est prégnante. Dans la démarche de savoir,

rationnel et non en opposition avec lui correspond à la dimension immanente d'un savoir conçu comme transcendantal et non plus transcendant.

⁹Tout le GFEN connaît et utilise fréquemment cette phrase, depuis la première publication du livre en France en 1970 . Freire, Paulo (1970), *Pédagogie des opprimés*, La Découverte, p.62.

l'idée d'une construction passe par un double mouvement de déconstruction-reconstruction. Dans la vie, et dans nos représentations immédiates des travaux de construction, on n'imagine pas très spontanément un pareil processus. *Construction* est admis. *Construction* est passé dans le vocabulaire courant de la pédagogie, avec les images qu'il entraîne. C'est peut-être ce qui rend urgent de se demander si c'est bien de construction qu'il est question dans une démarche.

Changer de théorie logique

La référence à Piaget est constante dans la théorisation de la Démarche, c'est à lui que renvoie le terme de « construction ». Or, l'influence de Piaget nous fait voir dans l'enfant quelqu'un qui *accède* au stade suivant de son développement, qui *accède* au savoir socialement constitué, qui *accède* à partir de son autisme primitif au statut d'être social. La Démarche d'auto-socio-construction, comme concept, reflète en partie cette vision ; de ce point de vue, elle est une mise en situation qui doit permettre à tous, quelle que soit leur origine sociale, quel que soit leur niveau de langage ou leur acquis scolaire, d'*accéder* à un savoir pré-établi, désigné par un titre de leçon dans un programme. C'est la coexistence de cette image avec la conception rationnelle d'un savoir produit par le faire qui fait problème et a produit dans la filiation de la « Démarche d'auto-socio-construction » des divergences d'interprétation dont notre thèse constitue une très partielle tentative d'explicitation.

La contradiction qui va nous occuper se présente dans la thèse d'Odette Bassis sous la forme d'une hésitation à donner tout à fait à l'*autre logique* qui est celle de la Démarche le statut d'une logique à part entière, comme l'a fait Peirce en formalisant la doctrine pragmatiste. Un énoncé comme celui-ci en fournit un indice. Pour elle, l'exposé didactique oblige à « *mettre en œuvre un tout autre type d'élaboration que celle* (qui déborde le cadre logique) *qui présida à l'émergence, à l'invention de l'hypothèse.* »¹⁰ L'invention scientifique déborde le cadre logique. Pour Peirce, elle fonde ce qu'il appelle la logique de l'abduction, le caractère dyadique de la déduction, le caractère triadique de l'induction. Là où Odette Bassis dit que la Démarche doit, comme la science,

¹⁰Bassis, Odette, p.31. C'est nous qui soulignons.

faire appel à autre chose que la raison logique (rationnelle, dyadique), Peirce dit que la raison logique est triadique, c'est-à-dire qu'une raison dyadique n'est pas logique, ou qu'une logique dyadique *n'est pas rationnelle*. L'un et l'autre se rejoignent pour dénoncer le caractère fallacieux d'un pseudo-savoir prétendument déductif artificiellement coupé de ses conditions d'invention.

« Une théorie nouvelle est bien plutôt la recherche que l'expression de la vérité et si l'on pouvait la déduire régulièrement des théories déjà connues, elle ne serait pas nouvelle. Ce dont nous nous plaindrons, c'est que la pensée qui a dirigé l'auteur reste le plus souvent cachée. On croit généralement que les mathématiques sont une sorte de déduction. » ¹¹

L'un et l'autre débusquent, l'un par la pratique, l'autre en la formalisant, la logique de cette « pensée cachée » de l'auteur des savoirs à transmettre. Il ne faut pas trop s'étonner que la pratique de la Démarche puisse être décrite comme un pragmatisme qui s'ignore. John Dewey, qui a fondé aux Etats-Unis, dans les années 20, un vaste mouvement d'éducation nouvelle, est l'émule de Peirce, dont il se revendique très clairement dans ses écrits. C'est d'ailleurs par l'intermédiaire de l'étude de Dewey que Gérard Deledalle, fondateur de l'IRSCE de Perpignan et importateur de la pensée de Peirce en France, a rencontré la pensée et le texte peirciens. Le GFEN de la fin du XX^e siècle reconnaît Dewey parmi ses précurseurs et le cite, mais le connaît peu et ne l'a pas lu. Michel Deleau¹² met en relation la pensée de Wallon, dont découle une bonne part de l'histoire de l'invention de la Démarche comme pratique, avec celle de Vygotski, qui, dit-il, se situe dans l'« autre sémiotique », celle qui, précise-t-il, part de Peirce pour aller à Frege, à Wittgenstein, ces deux derniers auteurs abondamment cités par Odette Bassis dans sa théorisation de la Démarche, une sémiotique qui, dit-il encore, serait plus appropriée aux « intentions psychologiques » de la thèse wallonienne. La

¹¹Évariste Galois, cité par Odette Bassis dans son chapitre « D'une logique à une autre », op.cit. p.31.

¹²Deleau, Michel (1999), « Vygotski, Wallon et les débats actuels sur la théorie de la pensée » in *Avec Vygotski*, ouvrage collectif dirigé par Yves Clot, La Dispute/SNÉDIT, Paris. Le GFEN est en grande partie redevable à Yves Clot de l'invention de la démarche-Sosie, à laquelle nous consacrons plus loin dans ce même chapitre un important développement.

comparaison que mène Michel Deleau des deux auteurs fait apparaître chez Wallon la même contradiction que nous repérons parfois au sein d'une pratique encore trop peu théorisée de la Démarche, et qui vient de la non prise en compte, « entre l'acte et la pensée », de l'*activité langagière* et symbolique comme « *forme spécifique d'activité conjointe en même temps qu'elle est un outil d'organisation et de régulation de l'activité conjointe* ». ¹³ La Démarche crée effectivement, par des dispositifs dont la logique est triadique, les conditions d'une pensée qui est invention, et tend à faire *vivre le savoir* comme aventure dialogique de la pensée, mais l'ambiguïté théorique où elle demeure sur le statut du savoir institué, qui résulte de l'assujettissement de la pensée à une logique restée dualiste, l'empêche de clarifier ce qu'elle porte en elle de réellement révolutionnaire sur le champ qui la concerne. L'égalité des intelligences est en effet postulée par la Démarche, mais elle n'est pas théorisée jusqu'au bout. « Tous capables, oui, mais, de quoi ? » ¹⁴ reste une question récurrente qui se traite différemment selon l'expérience et les positionnements idéologiques de chacun mais nécessite, pour espérer se régler, une nouvelle rupture théorique. La rationalité apparaît comme non-indépendante de l'imaginaire, mais elle lui reste opposée comme instance séparée, comme autre contradictoire, « deux bouts à tenir ensemble », selon un précepte hérité de la dialectique marxiste. Dialectique utile mais dont les problèmes rencontrés dans notre enseignement des langues nous obligent à affronter les limites. La position peircienne ajoute à l'efficace de la Démarche en nous permettant de clarifier les relations entre savoir institué – celui des livres, celui des experts – et savoir instituant – celui qui se développe dans la praxis de la Démarche.

C'est de la nécessité d'inventer une pédagogie de la réussite en langues, qu'est née et s'est développée pour nous une conception du savoir en rupture avec une dialectique qui nous apparaît *a posteriori* comme une hésitation de l'esprit, une timidité devant l'histoire et devant notre propre invention pratique. ¹⁵ Les langues s'apprennent de l'intérieur, dans l'immanence d'une

¹³Deleau, Michel, p.111.

¹⁴le tract d'appel au Congrès 2004 (Congrès-stage) présente en exergue la question « Tous capables... mais de quelle réussite parle-t-on ? »

¹⁵Serons-nous assez immodeste pour oser constater que l'on peut renouer, d'une simple invention conceptuelle, les fils d'une continuité de l'intelligence humaine ? d'une continuité

praxis qui produit ses savoirs mais ne le reconnaît qu'au prix d'un changement de paradigme. Le savoir réel des langues ne peut pas être décrit dans un discours dualiste. Il ne peut pas « se construire » dans une logique d'« accès » à un savoir énoncé par d'autres. Nous montrerons que le savoir (des langues) ne se construit pas, il se développe. On trouve chez Peirce une formulation générale de cette idée que nous reprendrons à notre compte : « *Symbols grow* »¹⁶. Les symboles se développent à partir d'autres signes, et de la vie de la pensée. Les symboles voyagent et s'enrichissent des concepts produits par la pensée des hommes et des cultures qui en font usage, ils acquièrent de la signification. Or les symboles sont la vie même de la langue, ce qui rapproche la logique de la sémiotique au point, chez Peirce, de finir par les identifier l'une à l'autre.

Notre théorie personnelle s'est elle-même développée à l'intérieur de la problématique de la Démarche d'auto-socio-construction. Elle évolue à travers des créations de « Démarches » successives – concepts en acte, machines à sémioses – répondant aux problèmes spécifiques posés par la réalité contraignante de la classe de langue étrangère. Cette réalité, c'est d'abord l'urgence. Le constat d'un échec général de la pédagogie des langues observé d'un point de vue pragmatique, c'est-à-dire du point de vue de ses effets sur le développement réel de compétences chez les élèves, fait soupçonner dès l'abord un problème théorique, un manque qui déborde de très loin la question tech-

tranchée dès la naissance de l'écriture, avec une première confiscation du savoir « savant » par les scribes, puis par les philosophes et par les intellectuels de toutes les époques ? à bien y regarder, la simplicité n'est qu'apparente. Elle est le fruit d'une très longue histoire, émergence préparée par une démarche réelle, grandeur nature et à l'échelle du monde, où convergent la dimension téléologique d'une conviction forgée par des siècles de lutte contre l'oppression ou la mentalité de guerre, la dynamique propre d'un mouvement d'idées ancré dans la transformation des pratiques, et que ne fait que condenser en une formule le postulat du Tous capables, la mise à disposition d'un public lettré d'origine populaire des publications de la recherche, la facilitation des échanges à l'intérieur d'un pays et à l'échelle de la planète, le droit d'association, le développement de la pensée complexe et la migration des concepts entre les sciences, celle que décrit Isabelle Stengers dans un ouvrage qu'elle a coordonné – Stengers, Isabelle (1987), Article « Complexité » in *D'une science à l'autre, des concepts nomades*, ouvrage collectif, Seuil.

¹⁶Peirce, Charles S. (1894 ?), « What is a sign ? » in *The Essential Peirce*, vol.2, p.10.

nique et touche visiblement à la compréhension des phénomènes du langage, de la parole, de l'écoute, de l'(inter-)subjectivité. Une urgence qui contraint donc à prendre le temps de questionner la nature de la tâche ; celle de chacun des actes – mentaux et non seulement visibles – attendus d'élèves « construisant » leur langue ; celle des objets de travail proposés par les méthodes et celle des objets de travail réels que l'activité des élèves, quand elle se produit, fait naître à leur esprit ; et celle du désir d'apprendre des langues étrangères, avec la question de *l'autre* en fond de tableau. Nous avons donc considéré que la Démarche serait pour nous, avant même d'être un outil pédagogique pour la classe, une Démarche d'auto-socio-formation, démarche de recherche *pour nous-mêmes*, méthode d'élaboration de théorie et de pratique, indissociablement, dans le va-et-vient permanent du point de vue.

1.2.2 La Démarche, modèle ? modélisation ?

Nous aborderons dans la deuxième partie de ce chapitre une analyse du fonctionnement de la Démarche comme *argument*. Un argument est un signe dont la description par Peirce nous aidera à développer notre propos, qui nous amène à interroger le concept de « contenu conceptuel » et à étudier les effets des différentes conceptions que peut en avoir un pédagogue.

Mais avant de considérer la Démarche sous l'angle du signe, et d'en décrire le fonctionnement d'un point de vue sémiotique, nous nous intéresserons à la genèse du concept et à la signification que peut lui donner un regard sur sa téléologie. Nous dirons que la Démarche, comme nombre de concepts scientifiques, est née historiquement d'une série de situations représentant des défis pour l'imagination en même temps que des urgences d'action.

La modélisation de la praxis pédagogique : un outil stratégique

Le projet d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale, Robert Gloton, de « réaliser l'éducation nouvelle » dans sa circonscription du XXIème arrondissement de Paris a rendu possible la mise en forme d'une pédagogie d'un type nouveau pour l'enseignement primaire public, décrite dans le détail dans un livre paru au lendemain de mai 68, dans l'effervescence d'une remise en question générale de l'Université française qui favorisait la diffusion des idées

pédagogiques¹⁷. Il s'agissait de « *faire passer, dans la pratique quotidienne de l'action éducative les idées pédagogiques d'humanisme scientifique et démocratique dont la défense et l'adaptation aux conditions changeantes de la formation des jeunes sont la raison d'être du Groupe français d'éducation nouvelle.* » L'originalité de l'expérience du XX^e, outre le fait qu'elle est menée à l'intérieur de l'Éducation Nationale, réside dans sa dimension, puisqu'elle a fait travailler ensemble, à partir de 1962, sur la base du volontariat et d'un engagement des enseignants sur des valeurs communes, jusqu'à 34 classes d'un même quartier, sur un projet « expérimental de pédagogie active » qui était un véritable travail de recherche mené en liaison avec le service de la Recherche de l'Institut Pédagogique National. Le livre qui en résulte est un ouvrage collectif dont les auteurs sont des enseignants des classes concernées. On y trouve des formalisations de types d'activités de lecture, d'éveil, de mathématiques, mais aussi et surtout le récit de l'évolution de ces pratiques, la réflexion écrite des enseignants sur les effets des activités proposées aux enfants, des notes sur l'évolution de la vie des classes, et la retranscription d'un débat entre les enseignants auteurs du livre. Une étape dans la transformation du regard sur l'enseignant est en train de se franchir. L'expérience forge l'idée, contre l'idée courante, que l'instituteur peut être un chercheur. « Non-sens », disait-on à l'époque, rapporte Robert Gloton. Le discours de Robert Gloton lui-même porte les traces de cette rupture en train de se faire, dans la lutte entre les habitudes de pensée et la prise en compte du fait nouveau. Il insiste à la fois sur le fait que ces pratiques ne constituent « pas un modèle à reproduire » et sur « leur¹⁸ qualité authentique de chercheurs ». Ni un « *credo* » à réciter ni des modèles à imiter. « *Cette expérience,* » écrit dans sa conclusion Robert Gloton, « *est inséparable de ceux qui l'ont vécue, de leur engagement, de leur personnalité, de leur style propre. C'est dire qu'il est impossible de prévoir ce qu'elle sera dans cinq ou dix ans.* »

L'expérience du XX^e dessine un possible de la recherche pédagogique de terrain qui, après la fusion avec le GEMAE d'une part, avec le mouvement

¹⁷Gloton, Robert (1970) *À la recherche de l'école de demain, ouvrage collectif*, Colin, Bourrelier.

¹⁸Il parle des éducateurs (enseignants et autres professionnels de l'éducation) engagés dans le projet.

des ateliers d'écriture d'autre part, conduira le GFEN à son université d'été de Marseille-Lumigny en 1984 : « Tous chercheurs ! *Je* ne les forme pas, ils *se* forment... » Celle-ci attirera 600 stagiaires¹⁹ et constituera une première étape de la ré-internationalisation du Mouvement. Une telle expérience est-elle ou n'est-elle pas généralisable ? Robert Gloton lui-même écrit par ailleurs que l'expérience du XX^e s'inscrivait dans la fidélité à Henri Wallon et à son souci de contribuer par ses travaux à la naissance d'une pédagogie scientifique. Notre hypothèse est que la Démarche est née de la tension difficilement tolérable entre deux sentiments contradictoires : celui d'un possible vécu et conceptualisé par tout un groupe et celui de l'impossibilité de généraliser les acquis de l'expérience sans la dénaturer.

La référence à l'expérience du XX^e complexifie la problématique paradoxale de la transmission. Transmettre un savoir vivant, disions-nous. La Démarche s'invente donc pour transmettre un savoir pédagogique « construit » par une expérience unique aux enjeux universels.²⁰ La vie, ou la *vivance*, du savoir, si on nous pardonne le néologisme, tient au caractère singulier de l'expérience qui l'a fait naître. Cette expérience singulière est pourtant d'autant plus vivante et porteuse de dynamique de vie qu'elle est préoccupée de l'espérance de sa propre généralisation. C'est cette conception de la généralité qui se travaille dans la Démarche. Mais sa modélisation ne se fait pas par simple mise en forme d'un contenu déjà donné. Odette Bassis, qui vient des GEMAE, apporte à la formulation du concept d'auto-socio-construction sa connaissance de Piaget et de Bachelard²¹, de la psychanalyse, et ses propres cheminements de recherche. On peut dire que l'invention du concept représente et institue en pédagogie la rupture épistémologique d'un savoir conçu

¹⁹Université d'Été préparée entre autres par le numéro 48 de Dialogue : *Tous chercheurs*, février 1984.

²⁰L'expérimentation se déroulait dans un quartier défavorisé de Paris, où, pour donner un exemple chiffré des effets de l'expérience, 25% des enfants seulement entraient en sixième alors que le taux était de 65% pour l'ensemble du département de la Seine. À l'issue de l'expérimentation, 95% des enfants qui avaient suivi leur scolarité primaire dans ces classes expérimentales obtenaient leur BEPC, sans avoir bénéficié d'un enseignement particulier au collège.

²¹Le livre de Gaston Bachelard *Formation de l'esprit scientifique*, porte le sous-titre de *Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*.

comme tiercéité authentique – savoir conceptuel – contre les « faux savoirs » – non conceptuels puisque non réinvestissables.

La première occasion suffisamment forte de ce réinvestissement s'est présentée avec le départ pour le Tchad en 1971 de l'un des pionniers de l'expérience du XX^e, Henri Bassis, et de sa femme, Odette²², qui sont les inventeurs de la Démarche et les auteurs, avec la complicité de Robert Gloton mais contre la majorité des adhérents de l'époque, d'une sorte de révolution copernicienne dans la vie du GFEN. Du XX^e au Tchad, comme on l'imagine, il y a changement de contexte matériel, culturel, et historique, et, comme le livre d'Henri Bassis le raconte, changement d'échelle, en plusieurs étapes. Du réseau de soixante classes expérimentales au « stage des sept cents » puis à l'échelle nationale. Du primaire au secondaire, changement de structure. Au passage, l'invention d'une pratique d'auto-socio-formation accélérée. La praxis du XX^e, son évolution, ses crises, ses émergences de concepts s'est modélisée en Démarche pour adultes, rendant claire l'idée pragmatique qu'*on ne se forme qu'en se transformant*.

La pratique et le sens de la tiercéité authentique émergent, avec la Démarche, devant le problème du réinvestissement, du changement d'échelle, du changement de contexte, d'un savoir complexe parce que singulier. Elle est cette rupture en acte, icône, indice et symbole d'une nouvelle conception du savoir scientifique. En même temps, l'invention de la Démarche s'inscrit dans un nœud de contradictions, et son devenir problématique est l'expression logique de sa nature irréductiblement paradoxale. Elle sert à transmettre à des adultes, non un simple savoir *sur*, mais un savoir *de*, et un savoir *pour*, la transmission aux enfants. Deux conceptions du savoir s'y affrontent, ou le plus souvent, s'y mêlent. Enfants et adultes sont également considérés comme des chercheurs, mais les contenus des démarches à inventer pour les enfants sont déterminés par les programmes et se présentent comme des généralités hors contexte. En même temps qu'elle se donne pour tâche de déconstruire des savoirs formels pour les reconstruire, la démarche recontextualise les savoirs des programmes pour ensuite les décontextualiser. On s'est aperçu, avec le projet du Tchad, que les maîtres ont autant besoin que leurs élèves de pas-

²²Bassis, Henri (1978), *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?*, Casterman.

ser par cette étape pour redonner sens aux contenus qu'ils vont enseigner. La même Démarche servira donc à faire repenser la pédagogie et les contenus d'enseignement.²³ Ce type de Démarche a conduit à formaliser l'auto-socio-construction, qui pense la généralisation comme une reconstruction, une objectivation, en même temps qu'une décontextualisation. On construit son savoir en contexte, en toute subjectivité, et on s'émancipe de ce contexte par une objectivation progressive qui produit un modèle décontextualisé applicable à tous les contextes.

Nous soulignerons ici que la capacité de réinvestissement du contenu conceptuel visé est inscrite dans les objectifs et détermine la conception de ce type de Démarche mais que le réinvestissement lui-même dans des situations de même type est assez secondaire. Le savoir mathématique sert surtout à faire des mathématiques, à en construire l'édifice, et à développer son pouvoir de penser.²⁴ Il en résulte une ambiguïté logique dont nous verrons qu'elle produit des effets certains sur les orientations pratiques des pédagogies auxquelles la formation par la Démarche donne naissance. On peut en effet l'interpréter dans un sens nominaliste comme dans un sens chosiste. Les Démarches spécifiquement centrées sur les savoirs de la recherche pédagogique, spécifiquement destinées à la formation d'éducateurs-chercheurs, s'apparentent plus clairement à ce que nous avons appelé *l'autre logique*. Nous en analyserons plus loin deux exemples. Ces démarches « pour adultes » relèvent de la modélisation du complexe qui n'admet les propositions généralisantes que comme *moment* d'une pensée dialogique se donnant pour but la prédiction du neuf. Toutes les Démarches sont cependant susceptibles de ce deuxième type de lecture quand la production des interprétants est orientée par la téléologie d'une enquête épistémologique regardant au-delà de l'objectif pratique. C'est la centration sur une *méthodologie de la transmission de savoirs scolaires* aux enfants, plus que la Démarche elle-même, qui tend à provoquer des interprétations réductrices des Démarches et va dans le sens

²³Voir en particulier les démarches en mathématiques d'Odette Bassis, *La numération, les Polygones*, qu'elle décrit dans ses différents ouvrages.

²⁴Nous retrouverons cette opposition quand nous traiterons de la grammaire. La grammaire sert à faire de la grammaire. Il faut une démarche d'un autre type pour « construire » la langue.

de leur entropie, d'un « état d'équilibre » qui, tout en étant repérable comme système hors norme, neutralise leur pouvoir transformateur. Mais cette tentation n'est qu'une expression de l'habitude commune de chercher la sérénité dans la stabilité de ses croyances. L'audace qui a présidé à l'invention de la Démarche dite d'auto-socio-construction est instituée dans des dispositifs qui portent en eux l'aiguillon du doute et fragilisent les anciens cadres de pensée, agissant à long terme contre les vieilles certitudes, à l'insu même de celui qui continue de s'y référer. C'est dire que la Démarche est une machine à sémiologies qui respecte d'autant mieux les rythmes de chacun qu'elle s'autorise à les bousculer.

Entropie / néguentropie de la Démarche : modèle établi ou événement au singulier

Les démarches se sont formalisées et multipliées en France au début des années 1980 quand s'est posée une nouvelle fois la question du réinvestissement des acquis à grande échelle et dans un nouveau contexte, acquis du XX^e et acquis du Tchad, acquis des ateliers d'écriture menés en particulier autour du Festival d'Avignon. L'occasion en était donnée avec l'entrée des mouvements pédagogiques dans la formation des enseignants du secondaire alors que tentaient de se mettre en place les débuts du Collège unique et diverses stratégies officielles de lutte contre l'échec scolaire²⁵. De nombreux stages furent animés sur un même modèle, deux jours et demi ou trois jours comportant toujours au moins « Les Allumettes », comparaison de diverses situations d'apprentissage productrices d'échec ou de réussite, « Problèmes sans questions », « Les Attentes », « La numération », et un « Sosie » sur des stratégies de transformation. Souvent aussi le « Jeu de l'île », et un atelier d'écriture. L'atelier d'écriture, porté par le Secteur Poésie-Écriture et sa revue *Cahiers de Poèmes*, explore les problématiques de la création dans sa relation avec le savoir. La simple juxtaposition des signes des deux courants qui se rencontrent dans ces grilles de stage produit une interrogation qui dure encore vingt-cinq ans plus tard. Leur mise en relation dans notre propre démarche montre la double nécessité logique à la fois des deux approches et de

²⁵Création des Z.E.P., liaisons CM2-6^e et 3^e-2^{nde}, etc.

l'organisation de leur dialogue dans un même projet de théorisation.

Une démarche est soumise, comme toute organisation vivante, au principe d'entropie. Sortie de son contexte, n'importe quelle situation d'émancipation peut devenir son contraire. La pédagogie Freinet en a fait les frais avec le « texte libre » obligatoire devenu rédaction sans sujet mais noté. L'autodictée progressive devenue liste de mots-pièges à apprendre par cœur, le texte reconstitué utilisé comme test individuel de lecture, de mémoire ou d'intelligence²⁶, les ateliers d'écriture transformés en « jeux à finalité essentiellement ludique »²⁷ etc. ont perdu leur valeur trans-formatrice et sont d'excellents outils de sélection. Mais on a tôt fait d'attribuer cette perte du sens à la soumission volontaire ou involontaire à l'idéologie dominante d'individus qui s'emparent de ces outils de façon « sauvage », sans connaître ou sans fréquenter d'assez près le Mouvement auquel ces outils appartiennent et qui peut seul les labelliser. L'analyse triadique repère deux degrés de dégénérescence des concepts. Le symbole dégénéré deux fois devient une icône. Dégénéré une fois, il est un indice. À l'intérieur du Mouvement la démarche est constamment menacée de ce premier degré de dégénérescence, dans la mesure où la théorie se fige en discours, où la pratique se fige en modèle d'action. Si l'on prend le parti de séparer la réflexion pédagogique d'une remise en question permanente des contenus conceptuels des programmes – *nous ne sommes que des enseignants* –, on manque ce qui constitue *pour nous* la fonction essentielle de la Démarche, qui est d'interroger l'établissement des savoirs en même temps qu'elle œuvre à leur transmission. Toute pensée scientifique représente un passage d'un état de croyance à un autre en passant par le doute authentique qui balaie pour un temps tous les repères. En d'autres termes, pour que les élèves soient chercheurs dans la matière qu'ils apprennent, il faut que l'enseignant le soit aussi, *dans sa matière*, sa recherche pédagogique étant l'indispensable procédure par laquelle il mène, et fait mener à ses élèves, une recherche théorique.

²⁶Bassis, Henri (1984), *Je cherche, donc j'apprends*, Messidor/Éditions sociales.

²⁷Voir l'analyse de Michèle Monte (2003), Préface à Neumayer, Michel et Odette : *Animer un atelier d'écriture, Faire de l'écriture un bien partagé*, ESF, p.13.

La « construction du savoir » en langues : une inférence déductive

Nous tenterons de cerner le problème par l'analyse de deux exemples particuliers. Le premier, « La Gitana de Jaen », se présente comme l'archétype d'une certaine conception de l'apprentissage²⁸. La nouvelle rédaction réalisée en 2000 pour le livre *Réussir en langues, Un savoir à construire* confirme qu'elle constitue une orientation de recherche.²⁹ Publiée pour la première fois dans le tout premier numéro de la revue *Dialangues*, à la suite du premier stage national du secteur Langue(s) naissant, elle y est écrite sous la forme d'un article à deux voix, l'une plus praticienne, celle de l'enseignante qui a inventé, à partir d'une situation réussie avec ses élèves débutants, une Démarche-phare pour la formation d'enseignants, l'autre plus théoricienne, qui met le dispositif et les processus décrits par la première en relation avec le modèle théorique de l'auto-socio-construction. Notre second exemple concernera l'une des trois Démarches qui représentent notre paradigme de la pédagogie des langues, et dont l'analyse sémiotique constitue le noyau d'un chapitre de notre deuxième partie de thèse. L'interprétation qui en est présentée dans le livre collectif *Réussir en langues*³⁰ fait du concept d'accent un contenu parmi d'autres, qu'il classe au chapitre Culture-Civilisation. Nous y voyons en revanche, pour notre part, une situation d'exploration et de refondation du concept de langue, contre la conception réductrice héritée en linguistique du courant saussurien, et le prototype d'une « épistémologie du prototype »

²⁸Cette conception est représentée dans la revue *Dialangues* en particulier par les articles d'Alain Pastor, de Colette Castelly, de Maria-Alice Médioni, de Jacqueline Bozon-Patard. Elle s'est structurée en région Rhône-Alpes autour de sa propre publication « Ouvertures », de nombreux stages de formation d'enseignants avec la MAFPEN de Lyon, et a produit plusieurs ouvrages, *Réussir en langues, des savoirs à se construire*, Chronique Sociale, Lyon, 2000 ; *Repères pour l'éducation nouvelle*, Chronique Sociale, Lyon, 2002, et *Le vocabulaire en langues*, Chronique Sociale, Lyon, 2004.

²⁹GFEN *Réussir en langues, Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon, 2000. « La Gitana de Jaen », p.275, illustre le chapitre consacré à la conception de l'apprentissage dans la troisième partie de l'ouvrage, qui développe les partis pris des auteurs.

³⁰Jacqueline Bozon-Patard, *Réussir en Langues*, Chronique Sociale, Lyon, p.33. L'atelier décrit est une interprétation par Colette Castelly de la démarche « Accents », d'abord publiée dans *Dialangues* n°1, *Qui corrige mes fautes ?* sous le titre « Accent(s) tu hais, accent(s) tu seras » sous notre propre signature.

dont nous constatons les convergences avec certains développements récents de la linguistique contemporaine, sémantique du prototype, praxématique, linguistique diachronique et sémantique de la grammaticalisation.³¹

Nous noterons d'abord que l'écriture à deux voix de l'article qui présente « la Gitana de Jaen » dans *Dialangues* matérialise une certaine séparation entre théorie et pratique³². Si l'articulation théorie-pratique est revendiquée par l'ensemble des membres du GFEN comme fondatrice, cette articulation peut faire l'objet de différentes conceptions. L'orientation que nous décrivons ici suppose un modèle théorico-pratique existant – le concept d'auto-socio-construction du savoir – et l'applique dans son champ propre. Construire la démarche a consisté à déconstruire un exercice de manuel et à le reconstruire à l'aide du modèle. La pratique de l'auto-socio-construction en langues, ainsi conçue, est mise au service de contenus préformés. Il s'agit de rendre les élèves acteurs solidaires de leurs apprentissages, donc plus efficaces et plus égaux dans leur accès au savoir établi, celui que le programme et la science à laquelle il se réfère nous ont habitués à considérer comme la norme.

À l'objectif annoncé « tous capables en langues aussi » se substitue celui de maîtriser un corpus de phrases « porteuses du système d'accord ainsi que du système phonétique de l'espagnol ». La perspective qui oriente le travail de conceptualisation est celle d'une linguistique de corpus. On y entend, lit, manipule, déconstruit et réutilise douze phrases dans des situations sécurisantes (entraide, situation très cadrée) et dans le souci permanent chez l'enseignant de parvenir à une auto-correction rapide des hypothèses et « à

³¹Mathieu, Yvette Yannick (coordonné par), *Sémantique lexicale et grammaticale, Langages n°136*, Larousse, Paris, décembre 1999.

De Mulder, Walter (coordonné par), *La linguistique diachronique : grammaticalisation et sémantique du prototype. Langue Française, n°130*, mai 2001.

Galatanu, Olga et Gouvard, Jean-Michel (coordonné par), *Sémantique du stéréotype, Langue Française n°123*, Larousse, Paris, septembre 1999.

Kleiber, Georges (1990) : *La sémantique du prototype, Catégories et sens lexical*, PUF, Paris.

Visetti, Yves-Marie (2004) : « Le continu en sémantique : une question de formes », in *Du continu : son et sens, Cahiers de praxématique n°42*, Montpellier, 2004.

³²Castelly, Colette « La Gitana de Jaen », p.24 et Pastor, Alain, « La Gitana de Jaen : penser la réussite en actes ! », p.27, *Dialangues n°0, La langue, ça s'invite !*, 1985.

un résultat écrit presque parfait ». Le moment de conceptualisation est centré sur le système de l'accentuation de l'espagnol, règle ciblée par le professeur qui trouve ici l'occasion d'une appropriation théorique rapide de l'un des items du programme, la place de l'accent tonique en espagnol. Si l'ensemble des activités effectivement ludiques menées sur le corpus ont suscité des désirs autres, le recentrage sur le contenu prévu doit être opéré, la satisfaction de ces désirs différée. On peut imaginer que les désirs non satisfaits nourriront la construction d'une motivation globale pour la langue, si la frustration d'une recherche authentique ainsi « récupérée » ne produit pas au contraire refus et désintérêt par la suite. L'erreur y est autorisée dans le cadre d'une activité libre de recherche mais elle doit être immédiatement rectifiée grâce aux interactions organisées entre élèves d'une part, et d'autre part, si nécessaire, entre les élèves et l'animateur. Cette conception de l'erreur comme droit définit la Démarche comme un raccourci de l'histoire conduisant l'élève rapidement à une vérité établie et finalement indiscutable, celle de la forme « correcte ». Derrière l'appel à la créativité et à l'invention de la langue, derrière le parti pris affirmé de non-culpabilisation du débutant, la logique pédagogique de cette démarche est en effet celle de la soumission du singulier au général, de la transmission inductive d'un modèle fermé, d'un début d'apprentissage conçu comme début d'accumulation d'un capital commun censé constituer la base nécessaire de l'« acte social » de communication. C'est, pour nous, l'« effet-maître », le pari philosophique des enseignants, la force de leur croyance dans leur modèle théorique, leur énergie et leur posture, et tous les actes qui entourent la « démarche » et ne sont pas modélisés comme en faisant partie, ajoutés aux projets à dimension sociale ou d'entraide que les enseignants mettent en œuvre par ailleurs, qui rendent compte plus que la démarche elle-même des effets, constatés par les auteurs, de renversement des fatalités habituelles.

Les transformations de la démarche « Accents » telle qu'elle est décrite dans le même livre relèvent de cette même conception. La démarche adultes y est différente de la démarche « élèves » parce que Colette Castelly a voulu y ajouter pour les adultes une dimension de critique sociale qui ne s'y trouvait pas et qui n'est pas proposée aux élèves. Ce n'est donc plus une démarche d'exploration des phénomènes produits par un enchaînement de situations in-

solites, ni une démarche de recherche pour l'enseignant. Les élèves comme les stagiaires se montrent tous capables en réagissant « tous » comme il est prévu qu'ils le fassent, « tous notent... » « tous ont eu l'impression... ». Considérant la démarche comme moyen d'explorer « les domaines psychologiques et sociologiques » liés à la prise d'accent et à sa réception, les auteurs constatent que les participants ont bien reçu tous les messages. Nous verrons plus loin que notre propre approche de cette même situation est très différente. Nous misons en effet essentiellement sur la mise en relief des points de conflit, et sur le renvoi en miroir des paradoxes, et des contradictions entre les productions et les discours. Le texte de notre article de *Dialangues* est cité dans l'analyse qui accompagne la description des situations. Mais sans la rupture du pari sur l'invention. Dans la Démarche en occitan que décrit le livre, la création est un réinvestissement d'une première étape de reproduction. « *on passe de la tentative de reproduction (du document enregistré, du texte), avec tout ce qu'elle fera ressentir comme rapport à une norme, comme imperfection, à une imitation-crétation*³³ ». Or, pour nous, la réussite en langue passe par l'abandon par l'enseignant des situations qui encouragent les comportements de reproduction, au profit de situations d'imitation-crétation. Nous avons observé qu'une imitation n'est une conduite opératoire que si les élèves imitent des modèles intériorisés et non des modèles donnés par le maître. La Démarche en occitan fait passer d'un premier temps d'appropriation d'un modèle enregistré (trois blagues en occitan), avec possibilité donnée d'évaluer le produit final par comparaison avec le modèle, à un deuxième temps de conceptualisation des correspondances graphie-phonie de l'occitan qui servira de base à l'oralisation et à la mise en scène d'un nouveau texte fourni cette fois sans modèle. « *Ce qui compte, ce n'est pas à quel point on s'est rapproché du « modèle », mais à quel point on a réussi à se faire comprendre, et ceci par tous les moyens, et pas seulement par les mots* ». La démarche que nous décrit Jacqueline Bozon-Patard utilise le modèle tout en relativisant l'importance, déculpabilise en montrant que l'enjeu n'est pas là où les stagiaires le mettent, et que la poursuite de l'imitation correcte qui fait la colonne vertébrale de l'activité proposée n'a de sens que par ses effets collatéraux,

³³ Joëlle Cordesse citée par Jacqueline Bozon-Patard *Réussir en langues* p.33. C'est l'auteur qui souligne.

à savoir, une bonne compréhension et une bonne communication qui relativise l'importance des mots. Elle affirme que la réussite bien meilleure de la dernière production est due à l'apprentissage qui a eu lieu dans la phase précédente, où les stagiaires ânonnent, bien qu'elle semble attribuer la meilleure qualité de l'accent au caractère créatif de la préparation dégagée du modèle. L'analyse comme la démarche nous semblent prisonnières du modèle théorique qui leur a donné naissance. L'idée de la déculpabilisation par le groupe, l'idée du « réinvestissement créatif » font partie des mots consacrés. Dans sa préface, Jean-Yves Rochex regrette que le travail effectif des élèves ne soit pas présent dans le livre. Nous dirons de même que les modèles de leçons qui sont proposés sont des modèles *a priori*, certes testés dans les classes, où, nous le savons, ils sont la pratique courante des auteurs, mais des modèles où le contenu de savoir est pré-déterminé et où les réactions des élèves ne constituent pas le matériau de la théorisation, par l'enseignant, du sens de ce qu'il fait.

À cette conception de la Démarche comme transmission de modèles théoriques finalement identiques à eux-mêmes et donc, réduits à des icônes, et dont le caractère indiciaire ne renvoie qu'à la situation vécue en classe, nous opposerons tout au long de cette étude notre conception du savoir comme tiercéité, loi humaine, fait de langage produit dans le débat, et toujours provisoire parce que toujours dans l'écart à la réalité que constitue le langage comme fait et activité de représentation. La seule fatalité à laquelle nous soyons soumis est aussi la condition et le moyen de notre pouvoir créateur : la nécessité dans laquelle nous sommes de passer par les signes pour nous représenter notre environnement et agir sur lui, en lui, et avec lui. Nous appuierons notre argumentation sur une analyse de deux des démarches « canoniques » que nous avons citées précédemment comme ayant constitué les stages de formation à la pratique de la démarche, et qui font pour nous le contrat de base de l'adhésion au GFEN des années 80 : les Attentes, et le Sosie.

Les Attentes³⁴ : une Induction impliquante On peut, de prime abord, voir dans la démarche « les Attentes » une situation classique d'induction : sept situations sont traitées séparément, certaines en parallèle par des groupes différents, d'autres en succession par des groupes mélangés ou en grand groupe. Toutes ces situations, prises dans des contextes différents, situations économiques, médicales, individuelles ou collectives, conduisent à la mise en lumière d'un même type d'effet des attentes inconscientes, psychologiques ou sociologiques, de la personne sur son action et en particulier de l'éducateur sur ses élèves. C'est le concept que l'on connaît sous le nom d'« effet Pygmalion »³⁵. La démarche fonctionne sur la mise en relation de situations différentes, voire disparates, dont on extrait les points communs pour en faire un concept. Mais ce qui fait de cette démarche une Démarche et non un simple *exercice* constructiviste, c'est que les situations que l'on met en relation sont clairement des *représentations* de situations. Ce sont des fictions³⁶ dont chaque personne ne peut qu'assumer la responsabilité, tout en sachant pertinemment que sa responsabilité est relative. D'une part, la même représentation est partagée par tous et n'engage pas l'éthique de l'un ou de l'autre, d'autre part on prend conscience que cette représentation partagée est produite par l'expérience commune psycho-sociale, dont elle n'est que le constat, et qu'elle est déterminée par cette expérience commune. On peut comparer cette situation aux leçons d'anglais des manuels de collège, bâties comme des dialogues réels, et qui accumulent cependant en quelques répliques l'ensemble des variations nécessaires à la construction d'un modèle théorique pré-mâché. Dans ce cas l'élève est invité à modéliser par induction une série de généralités d'avance simplifiées. Il est d'emblée dans une théorie qui

³⁴Duny, André (1989), « Les attentes » Dialogue n°65, *Citoyen, sans toi, rien!* repris dans le n°100-101, *100 et 1 idées d'éducation nouvelle*, juin 2001.

³⁵Rosenthal, Robert et Jacobson, Lenore (1971), *Pygmalion à l'école*, Casterman. édition originale 1968, *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York

³⁶Par exemple, certaines des situations, la Banque, le sucre, (sur les effets de panique collective), la pilule, le médicament, (sur les effets secondaires et l'effet placebo) se présentent sous la forme d'un texte dont il faut soi-même écrire la fin. Le texte pose une situation, chacun en infère les implications, et ce sont ces inférences, et non un récit clos, qui sont ensuite mises en relation. Chacun se retrouve confronté, en écrivant, à sa manière d'inférer, à partir de données qui renvoient à l'expérience commune.

lui est imposée de manière déguisée, à travers des indices auto-référentiels qui laissent la personne et sa subjectivité en-dehors du processus intellectuel attendu. Dans « Les Attentes » on modélise une expérience partagée mais personnelle, collectivement et individuellement dans la complexité psychosociale du vécu du groupe. Le processus d'induction s'applique à des indices qui réfèrent à l'expérience de vie des gens et à l'expérience de pensée qu'ils sont en train de vivre. Il implique une relecture du passé à la lumière d'un présent qui est vécu comme anticipation du futur. C'est l'induction telle que la définit la logique de Peirce, avec sa dimension abductive. Nous affirmerons que c'est ce passage par la fiction à dimension personnelle qui fait du modèle final, qui clôt la démarche de quatre heures mais certes pas la réflexion – qui, elle peut durer toute une vie – une connaissance *conceptuelle*.

« Même quand ils ont conscience de leurs attentes ils n'ont pas conscience des modifications [que celles-ci induisent] de leur propre comportement éducatif. Cette méconnaissance, ou cette connaissance formelle, superficielle, donc non conceptuelle, a pour corollaire l'illusion de la neutralité et la non-transformation, en actes, de ses pratiques. »³⁷

Nous rapprocherons la définition que nous donne ici André Duny, définition *a contrario* de la connaissance conceptuelle, de celle que nous en donne la maxime du pragmatisme. La conclusion de la démarche des Attentes montre qu'une connaissance conceptuelle n'est pas détachable du rapport qu'entretient le sujet à sa propre action. Un concept est défini par les effets que l'on *conçoit* qu'il a sur le réel. Nous employons ici le mot « concevoir » au sens fort qu'il peut avoir en didactique, au sens propre de « former » un concept, comme on « forme » la première cellule d'un enfant, donner une forme perceptible à une relation vague, créer une forme. « Pour concevoir, l'intelligence », dit le Robert, « abstrait et généralise ». Ce que conçoit l'esprit dans la démarche des Attentes, c'est l'existence d'effets pratiques déjà existants de *ses* attentes sur *ses* comportements. Mais c'est bien dans une démarche abstraisante et généralisante que cela se produit. L'esprit conçoit l'idée générale en même temps qu'il se découvre un cas particulier de cette idée générale.

³⁷Duny, André, « Les Attentes », Dialogue n° 65, *Citoyen, sans toi, rien!*, p.29.

La démarche déneutralise le concept.

Le texte de la maxime du pragmatisme diffère légèrement de ce que nous venons de voir. Il est d'une formulation assez surprenante pour mériter d'être cité et commenté. Peirce y tient lui-même suffisamment pour le citer dans ses différents textes et s'appuyer sur sa formulation pour discuter avec ses lecteurs des interprétations qu'il récuse.

“Consider what effects that might conceivably have practical bearings we conceive the object of our conception to have ; then, our conception of those effects is the whole of our conception of the object.”

En français par Peirce dans « Comment rendre nos idées claires »³⁸

« Considérez quels sont les effets pratiques que vous pensez pouvoir être produits par l'objet de votre conception. La conception de tous ces effets est le TOUT de votre conception de l'objet. »

« that might conceivably », « que vous pensez pouvoir », introduit la dimension hypothétique, plus précisément anticipative que l'esprit fait de son propre comportement. Le concept est clairement défini comme l'objet (passé, présent *et à venir*) de l'acte de concevoir. Peirce précise dans un autre article³⁹ que le mot « pragmatisme » signifie pour lui la reconnaissance d'une liaison inséparable entre la *cognition rationnelle* et la *fin rationnelle*. Un concept est produit par les effets pratiques qu'il anticipe. Il cristallise les effets que vous anticipez, que vous attendez de lui. C'est-à-dire que dans la démarche des Attentes, le concept n'est « construit » que comme anticipation de modifications du comportement.⁴⁰

On trouve chez Jean-Louis Le Moigne une telle description d'une modélisation qui inclut le sujet :

³⁸Repris par Peirce, Charles S. (1905) « What pragmatism is » *The Monist* in *The Essential Peirce*, vol.2, p.338.) « La nature du pragmatisme » édition et trad. Janice Deledalle-Rhodes et Michel Balat in *À la recherche d'une méthode*, P.U.P. p.311.

³⁹Peirce, « What pragmatism is », *E.P.2*, p.338.

⁴⁰J'ai choisi de décrire cette démarche parmi d'autres parce qu'elle a été ma « première fois » et que le choc de la déneutralisation m'a laissé un souvenir indélébile, jusqu'au nom et au visage de l'élève de 4^e auquel j'ai pensé à ce moment-là, vingt-deux ans plus tard.

« La connaissance est toujours celle d'un sujet et elle peut être envisagée comme un potentiel d'action, c'est-à-dire une forme d'adaptation du sujet au milieu qui est le sien. Ainsi ce qu'il faut modéliser ce ne sont pas tant des objets qu'une activité, plus précisément une ACTION (un enchevêtrement d'actions) DANS un environnement (« tapissé » de processus) POUR quelques projets (finalités, téléologie) FONCTIONNANT(faisant) et SE TRANSFORMANT (devenant).

« L'intégration du sujet au sein de la connaissance fait que l'on a affaire à des systèmes ouverts qui modélisent non seulement des résultats mais en même temps les processus qui leur ont donné naissance et qui leur confèrent leur sens.

« Il s'agit de configurations dynamiques entre Je, l'Autre, et le Monde. »⁴¹

Pour anticiper nous-même sur la suite de notre propos, nous voyons là peut-être la différence entre un savoir conçu comme « réinvestissable » et un savoir conçu comme transformation de la croyance. Le premier inclut dans la notion de savoir la dimension du faire, sans implication du sujet de l'inconscient. Le second ajoute au faire la dimension de l'être et de la modification de l'habitude. Le second est de l'ordre d'une *bifurcation* dans les comportements. Prigogine et Stengers nomment ainsi la métamorphose des sciences contemporaines, avec la fin de l'idéal d'omniscience, le temps retrouvé, le concept comme bascule dans l'irréversible.

1.3 « À la recherche d'une méthode »⁴²

Notre approche de la démarche se trouve ainsi pouvoir se situer au confluent de trois histoires de la pensée contemporaine : celle de l'éducation nouvelle y

⁴¹Le Moigne, Jean-Louis (1990). cité par J. Blaise Grize dans l'introduction au livre du GRASCE, GRASCE (2000), *Entre systémique et complexité, chemin faisant... Mélanges à Jean-Louis Le Moigne*, PUF, p.40.

⁴²Peirce, Charles Sanders (1993) *À la recherche d'une méthode* traduit et édité par Janice Deledalle-Rhodes et Michel Balat, Presses Universitaires de Perpignan.

croise à la fois la maxime du pragmatisme et la métamorphose de la science contemporaine décrite par les sciences de la complexité, toutes convergeant pour dénoncer l'illusion d'une généralité neutre et immuable et réintégrer la dimension irrationnelle du Sujet dans sa conception de la rationalité.

1.3.1 Praxis ou contre-praxis ?

La praxis est une pratique orientée qui construit ses savoirs et ses valeurs. La Démarche peut-elle se penser comme une praxis ou comme une contre-praxis ? Peut-elle imaginer de concurrencer la praxis ordinaire qui constitue son contexte ? Comment s'inscrit-elle, avec le contexte qu'elle crée à partir d'elle, dans ce contexte général ?

Démarche-Sosie : savoir pour tous, savoirs de tous

La Démarche Sosie pose cette question de manière étonnante. Elle prélève dans l'expérience vécue dans le contexte général de l'existence des sujets les matériaux d'une modélisation de la rupture, objet de toute démarche. Elle donne sens à l'invention quotidienne, dans un dispositif qui la répète comme dans un jeu de miroirs déformants.

Le Sosie : travail et rationalité La revue Copillage, revue du « Secteur Secondaire », est créée en 1984 sous la direction de Denis Kayser, alors professeur de mathématiques dans un collège de Seine-et-Marne. Elle se veut revue d'échange des pratiques de transformation. Le Secteur « Secondaire » se présente comme un relais nécessaire des nombreux stages « en Institution » animés par le GFEN dans une conjoncture d'ouverture de la formation des maîtres du secondaire aux mouvements pédagogiques⁴³. Il se lance à par-

⁴³C'est le début de la formation continue des enseignants, époque de la création des MAFPEN (Missions Académiques à la Formation des Professeurs de l'Éducation Nationale). Il s'agit de relever le défi d'un Collège pour tous qui soit le collège de la *réussite* de tous. Le GFEN se définit alors comme « mouvement de lutte contre l'échec scolaire massif et ségrégatif ». C'est aussi l'époque de la création des Z.E.P, Zones d'éducation Prioritaire, dont le rôle est de faciliter les projets de transformation pédagogique au sein des écoles, des collèges, et la rencontre des différents partenaires du système éducatif d'un quartier.

tir d'un stage ciblé sur l'échange et l'analyse des pratiques. « *Parce que, ici aussi, la clé en est le concept de rupture... Chercher le nouveau que celui-ci a réussi à inventer – et qu'il me faut inventer à mon tour. Pour moi.* »⁴⁴ Il en résulte l'invention d'une pratique de modélisation de l'expérience singulière conçue autant comme formation d'une pensée stratégique que comme aide à l'écriture d'articles pour la revue, dont le titre, « Copillage », dit l'orientation. Apprendre, inventer, c'est copier, c'est piller. « *Mais si les enseignants, se refusant à rester des répétiteurs de modèles, se mettaient à penser, alors toute expérience, même incomplète, même imparfaite, ne serait-elle pas richesse à exploiter ?* »⁴⁵

La démarche-Sosie s'inspire d'un travail de psychologie du travail réalisé en 1973 aux usines Fiat de Turin⁴⁶. L'expérience de Turin avait pour objet de montrer que même dans les conditions du Taylorisme, qui porte à son comble la séparation entre exécution et conception, non seulement l'expérience ouvrière est productrice de savoirs mais encore que l'évolution des modèles d'organisation de l'entreprise résulte la plupart du temps de la récupération de cette expérience par l'encadrement. L'enquête consistait à faire formaliser par les délégués-ouvriers eux-mêmes leur expérience militante et professionnelle, à l'aide d'un outil pédagogique dit « technique des *instructions au sosie* ». Le délégué interviewé est placé dans la situation contraignante de devoir exposer à un « sosie » la façon dont se déroule sa journée à l'usine, en imaginant que le sosie puisse le remplacer dans ses fonctions et à son poste sans se faire remarquer. Le texte d'Oddone parle à ce propos « d'organisation des représentations », de réappropriation de l'expérience par la parole ainsi formalisée. Les interviews font émerger tous les petits détails de l'adaptation

Voir Dialogue n°46, *P.A.E.*, en particulier l'article de Pierre Cordesse, animateur de la zone prioritaire de La Paillade, Montpellier, sur le stage Z.E.P. /GFEN p.34.

⁴⁴Henri Bassis, cité par nous en exergue de notre éditorial de la revue Copillage n°1, édition GFEN secteur Secondaire, Paris, 1985.

⁴⁵Question posée par Pierre Omnes, rédacteur du débat qui conclut le livre qui rend compte de l'expérience. Gloton, Robert, ouvrage collectif, sous la direction de (1971), *À la recherche de l'école de demain, le groupe expérimental du XX^e arrondissement de Paris*, Colin, Bourrelier. p. 254.

⁴⁶Oddone, Ivar (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Messidor, Éditions Sociales, Paris.

du travailleur à la tâche prescrite, les ententes entre ouvriers qui permettent de rationaliser le travail en situation, dégagant parfois du temps pour une cigarette ou une pause. Dans ce dispositif, celui qui raconte prend conscience de tous ces savoirs nés de l'action, et de la pensée qu'il met en œuvre, derrière les apparences de la simple exécution d'un travail prescrit, dans sa pratique individuelle et collective. Il accède à la conscience de sa propre rationalité.

Ivar Oddone présente la technique des « instructions au sosie » comme une pratique (pédagogique, précise-t-il par ailleurs) dans des termes qui suggèrent les trois pôles d'une pédagogie de l'émancipation.

« Il faut mettre la technique des instructions au sosie au bilan de ce qui nous reste encore essentiellement valable[...] Elle peut permettre aux ouvriers de *se réapproprier les instruments conceptuels* de la psychologie du travail (et pas seulement de celle-ci) et donc de *mieux maîtriser le milieu* constitué par l'usine, conçu comme l'ensemble des conditions de vie sur le lieu de travail, *dans la perspective de leur transformation*. Cette technique implique en outre de considérer que les sujets qui concernent les sciences sociales ne sont pas forcément ceux qui représentent la norme, mais ceux que la recherche traditionnelle en psychologie considère souvent comme « déviants » et [qui] le sont dans la mesure où *ils tendent à anticiper une organisation du travail moins aliénée.* »⁴⁷

Une pédagogie de l'émancipation rétablit la continuité de la propriété du savoir, entre conception, maniement et usage des concepts. Les travailleurs ne sont pas seulement des objets d'étude mais des protagonistes de la recherche. Elle valide les concepts par leurs effets en retour sur le milieu d'où ils ont émergé, et par leur valeur dynamique, la connaissance ayant pour but la transformation de ce milieu. Elle valorise la divergence pour sa valeur d'anticipation des transformations possibles. L'ensemble de ces caractéristiques est résumé ailleurs dans le livre par l'idée que les sujets de l'expérience, délégués-ouvriers rendus à la conscience de leur créativité, se révèlent les protagonistes d'une nouvelle rationalité.

La démarche-Sosie du GFEN nous servira de fil rouge pour la suite de

⁴⁷Oddone, p.220. C'est nous qui soulignons.

cette analyse de notre méthode d'enquête, d'abord pour ce qu'elle a su reprendre et transposer dans son propre cadre de cette « nouvelle rationalité » révélée dans l'écart entre travail prescrit et travail réel de l'ouvrier ; ensuite pour tenter une première approche de ce que peut être l'entropie d'une Démarche dont la rationalité particulière n'est pas, ou plus, théorisée. Enfin pour interroger la praxis d'éducation nouvelle qui se cherche dans les diverses interprétations du concept de démarche.

Du partage de l'expérience La Démarche Sosie du GFEN se présente comme « *un outil d'analyse dynamique d'un projet passé ou en cours.* »⁴⁸ Elle comporte trois personnages indispensables : un porteur de projet, un animateur, un groupe ; et deux temps distincts, le temps de sa préparation, celui de l'animation. La nécessité d'un temps de préparation est vraie de toute Démarche mais ce l'est encore plus pour celle-ci, puisque celle-ci présente la particularité de ne pas avoir de contenu de savoir pré-établi. Il s'agit véritablement d'une démarche de co-recherche où tous sont ignorants au départ, sinon de l'anecdote, au moins de la signification qui lui sera donnée au final. Son contenu est produit par la rencontre entre un porteur de projet appelé « maître du sosie » et un dispositif de mise à distance du vécu qui fait accéder le « maître » à une perception critique de son propre point de vue, et les participants du groupe à une connaissance critique, c'est-à-dire à une interprétation pertinente, de son expérience à lui dans les termes de leur vie à eux.

Consignes de la Démarche Sosie

1. Avant la Démarche : l'interview.

L'animateur interviewe le porteur d'expérience et choisit avec lui le moment du projet sur lequel on va travailler, moment de crise où il a été contraint à réagir en inventant une attitude nouvelle pour lui. Ils dégagent le contenu de cette invention, choisissent une situation à faire jouer,

⁴⁸Ducom, Michel et Nony, Sylvie « Démarche Sosie », Dialogue n°46 (1983) *P.A.E.*

définissent les personnages impliqués dans la situation.

2. La Démarche

(a) Introduction (en tout 15 minutes) :

i. l'animateur présente

A. le dispositif

B. le porteur d'expérience, puis

ii. Récit bref des amonts de la crise, présentation de la situation de crise et des personnages. Distribution des personnages. On peut choisir de donner par écrit ces différentes informations.

(b) Préparation dans chaque petit groupe d'un des rôles de la situation (30mn).

Jeu du Sosie (10mn)

Apport par l'animateur d'un complément d'information. Confirmation, rectification, ajustement par rapport à la réalité vécue (5mn).

(c) Les acteurs se réunissent à part avec le porteur d'expérience pour l'interroger. Les autres reforment des groupes chargés d'imaginer des stratégies pour la suite. (30 minutes)

Confrontation des stratégies proposées avec le rapport du Sosie. Analyse mutuelle. (30 minutes)

(d) Analyse de la démarche vécue. (30 minutes)

Les étapes que nous décrivons ont pour but de faire jouer la subjugation pour stimuler le désir de faire, le désir de ressembler à celui qui agit, l'identification au héros, qui donne du champ à l'imaginaire, mais sans y rester. La subjugation, comme l'a montré Brecht, est nécessaire à la distanciation. La distanciation est nécessaire à l'action. Le récit est, par sa forme close, subjuguant, mais ne permet que difficilement la distanciation, car, dans un premier temps, la subjectivité n'y entre qu'en s'y annulant. Le dispositif du Sosie organise le dialogue entre d'une part le récit du porteur, et l'imaginaire qu'il développe, et d'autre part l'analyse de situation, et l'imaginaire qu'elle

développe. Le but est de cerner le réel d'une situation par la confrontation des représentations que suscite le récit qui en est fait.

La première étape se passe entre un animateur, qui deviendra le garant de ce dispositif, donc du processus de distanciation, donc de l'émergence d'un contenu conceptuel pertinent, et le porteur du projet, qui est porteur d'un point de vue dont il a besoin de connaître le degré de vérité, moins pour évaluer ce qui s'est déjà passé que pour être en mesure de recalculer sa stratégie pour la suite ou pour une autre fois. L'animateur est en position d'écoute responsable. De la qualité de son écoute dépendra la pertinence du choix de la situation qui fera le centre du dispositif de démarche au moment de la rencontre avec le groupe des co-stagiaires. Il est lui-même en situation d'apprentissage, car le porteur du projet est celui qui a inventé quelque chose dont le groupe est censé devoir faire son profit. Ensemble, ils dégageront l'élément qui fait rupture dans la stratégie qui a été menée, la situation de crise où a pu naître l'idée originale, celle qui, en rompant avec les habitudes connues, a permis qu'une aventure se vive, qu'une histoire se transforme, en bref, et c'est ce qui fait notre intérêt pour le projet choisi, que certaines « fatalités » se renversent, que des possibles s'ouvrent. Jusqu'ici, on serait dans une situation duelle sans la visée de la « mise en démarche » d'un groupe dans le cadre englobant d'un stage aux enjeux définis par un titre et un tract d'appel qui fait contrat entre les organisateurs et ceux qui répondront à l'appel. Le fait de préparer une Démarche donne un autre statut à la parole du « maître » comme à l'écoute de l'animateur. Le groupe est le tiers qui constitue le véritable destinataire de la parole, l'animateur n'étant que son représentant. Le rôle de l'animateur est de faire en sorte que le savoir qui sortira de cette rencontre singulière soit généralisable, c'est-à-dire, concrètement, *que le travail de formulation qui suivra le vécu des situations proposées soit porteur de ruptures pour tous les participants*. C'est à cette condition que de nouveaux possibles naîtront pour chacun d'eux, ce qui constitue la contrainte du contrat.

Empathie d'abord, tri des données ensuite, en complicité avec le « maître du Sosie »⁴⁹. Nous dirons que la toute première étape est accueil de la pa-

⁴⁹ Il est important de noter que celui qu'on appelle le « maître » du Sosie n'est pas le « maître » de la démarche, et qu'aucun des deux n'est tout à fait « maître » du savoir

role de l'autre, renvoi en miroir si nécessaire, sans jugement. Tout est bon. Le porteur du projet se sert de l'oreille attentive de l'autre pour se parler à lui-même, l'animateur prend des notes et emmagasine un maximum d'informations, tant sur l'action menée que sur les zones d'ombre, celles où la démarche peut servir à faire de la clarté. Il peut y avoir discussion au moment du tri des données, sur le repérage et le choix du conflit pertinent – s'il y en a eu – discussion qui ne peut aboutir qu'à une hypothèse partagée par les deux protagonistes, sachant qu'il ne s'agit en aucun cas de confisquer à la personne un contenu de son projet – issu de l'imaginaire de l'animateur – qu'elle ne reconnaîtrait pas. En même temps, pour que la démarche fonctionne, il faut que l'animateur soit convaincu de l'intérêt de la situation qu'il aura la charge de faire vivre au groupe. La résolution d'une éventuelle difficulté à se mettre d'accord est facilitée par le fait qu'il faut faire préparer un jeu de rôles. Cela aide à repérer les points de vue des différents protagonistes de l'action, ceux qui ont pu aider, ceux qui ont pu faire obstacle.

Il faut insister sur l'importance de ce rôle de l'animateur. Le porteur de projet n'est en aucun cas à considérer comme la personne lucide sur son projet, la personne détentrice d'un contenu à transmettre. Devant le groupe subjugué, elle est elle-même subjuguée par sa propre importance. Cela ne dépend ni du caractère de la personne, ni des circonstances particulières de sa relation avec le groupe. C'est une question de simple logique. Le récit est iconique. Il est auto-référentiel. La situation qui consiste à raconter sa vie à un groupe réuni institutionnellement pour l'entendre et pour en apprendre quelque chose est extrêmement narcissique, et on ne peut empêcher ni celui qui raconte de se répandre en un récit interminable, ni ceux qui l'écoutent de se projeter avec ravissement dans l'histoire qui leur est racontée, et de s'identifier au héros de l'histoire, pour retomber ensuite dans le sentiment de leur propre impuissance, encore renforcé par l'admiration qu'ils lui vouent. Comment se sentir à la hauteur d'un Bassis conquérant le Tchad, d'un Vincent Ambite organisant son collège en Parlement, d'un Bardiès transformant la

qui s'y élaborera, celui-ci dépendant également de l'expérience de vie des stagiaires, par comparaison.

pédagogie des Antilles ?⁵⁰ Le dispositif Sosie relie l'icône à la réalité vécue des participants. Il est indiciaire, il vise constamment l'objet, l'acte réel vécu que l'on pourra réinvestir. L'animateur sélectionne donc, dans le récit qui lui a été fait, les informations qu'il va donner au groupe pour lui permettre d'imaginer la situation de crise, avec ses différents protagonistes. Il raconte brièvement l'histoire jusque là, présente les personnages, distribue les rôles après avoir partagé son groupe en autant de sous-groupes que de protagonistes de la crise, et laisse chacun *imaginer concrètement* – puisqu'il va falloir jouer, improviser en tenant compte de la réalité que l'on cherche à reconstituer – ce que son personnage a pu dire ou faire, quelles actions et quelles réactions ceux qu'il va rencontrer dans le jeu de rôles ont pu et pourront avoir. Entre mythe et pensée créatrice, entre soumission à la fatalité de l'habitude et audace d'imaginer une autre réalité, des sujets vivants, des alliances possibles, on se prépare à vivre l'imprévu d'une rencontre jamais tout à fait prévisible, comme on le fait tous les jours dans la réalité, souvent seul et faible devant des montagnes à soulever.

Le jeu de rôles a lieu. Ceux qui ont joué – un de chaque groupe – partent avec le porteur du projet poursuivre avec lui l'analyse. Parce qu'ils ont joué les personnages, parce qu'ils se sont identifiés à eux *dans l'action*, ils sont dès maintenant en situation d'échapper à la subjugation tout en pouvant la vivre pour ce qu'elle a de stimulant. Ils sont porteurs, en imagination, d'une expérience comparable à celle du « maître » et peuvent donc y entrer en s'y comparant. Ce sont eux qui seront le sosie du « maître » au moment du retour au grand groupe.

⁵⁰Il n'est pas nécessaire d'avoir transformé tout un pays pour subjuguer un groupe. La position du « maître » du Sosie est par elle-même subjugante. Nos habitudes de pensée, formées par le modèle plus que par la modélisation, nous font croire a priori qu'il a été choisi pour des performances exceptionnelles et nous installent dans l'attente d'un conte de fées. Le dispositif est donc doublement nécessaire quand la personne qui expose son projet risque de ne pas répondre parfaitement à cette attente, et son projet de décevoir le public par son manque apparent d'envergure. Jacques Bardiès est l'inventeur d'une Démarche de théorisation de l'auto-socio-construction par la comparaison des situations d'apprentissage, intitulée « les Allumettes ».

Pendant ce temps, les autres reçoivent l'élément-choc, la « correction », si l'on peut dire, de l'exercice ; la révélation de ce que le « maître » a inventé pour faire de la crise un tremplin. À partir de là, et de la surprise que provoque l'écart avec ce qu'ils avaient projeté, ils doivent imaginer « les stratégies les plus opératoires pour répondre à la nouvelle situation », et les représenter sous la forme d'un scénario, ou d'un nouveau jeu de rôles.

La confrontation finale peut s'analyser ainsi : les stratégies présentées par les groupes sont entendues par les « sosies » et par le « maître ». L'analyse de l'action réelle s'élabore alors par comparaison entre des points de vue argumentés par le recours à l'expérience de chacun, le contenu qui en émerge pour chacun est donc *l'impensé* de sa propre expérience. Ce à quoi il n'avait pas pensé à propos de l'expérience du *maître* est aussi ce qui lui manquait dans la sienne. Rupture, bifurcation rendues possibles parce qu'elles arrivent comme un type de choix à faire dans la complexité de ce qui s'est projeté, raconté, imaginé et dit collectivement dans la démarche. L'animateur peut encore aider à la problématisation sous la forme d'une animation-tableau, c'est-à-dire en renvoyant en miroir, sous une forme condensée donc subjective et annoncée telle, les contradictions ou les éclairages qui lui apparaissent dans les propos tenus.

L'animateur et le dispositif qu'il dirige protègent la personne qui accepte de donner son projet en pâture à un groupe. Car le groupe n'est pas contraint, comme l'animateur, d'adopter une attitude d'empathie à l'égard de l'action qui lui est racontée. Au contraire, il n'apprendra qu'en s'engageant, et peut donc réagir par des critiques agressives ou négatives dont le « maître » ne doit pas être autorisé à être la cible. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'on utilise ce dispositif pour une auto-socio-formation entre pairs, où les « maîtres » ne sont pas nécessairement sûrs d'eux-mêmes et de la valeur de leurs actions, où une action « ratée » peut également être soumise à analyse. Le dispositif autorise ainsi les sentiments, les émotions, les conflits d'interprétation, composantes *primales* et *secondales* nécessaires à une authentique symbolisation.

L'ensemble de ces observations nous conduit à une notion renouvelée de l'échange, où l'on peut s'apercevoir que le dialogue entre les personnes n'agit qu'à travers *ce qu'il produit de dialogue à l'intérieur* de chacune. Chacune y est bien libre et responsable de son propre cheminement par la critique qu'elle

conduit elle-même de ses propres comportements mentaux. C'est pourtant la dynamique du groupe, l'événement que constitue l'interaction de ces cheminements, qui libère le désir d'avancer. C'est aussi le principe de réalité, matérialisé par la présence active de l'animateur, médiateur entre ce groupe et une réalité plus générale, socio-historique, culturelle, qui crée la contrainte à poursuivre la sémiologie jusqu'à disparition du doute. L'animation-tableau représente ce dialogue entre le groupe et la réalité. Médiatisée par la subjectivité de l'animateur, la parole contradictoire du groupe s'inscrit et prend relief sur une feuille d'assertion rendue tangible par ce jeu de miroirs qui donne existence à l'écoute. Un tel dispositif institue la parole singulière et le dialogue comme praxis productrices de pensée et de connaissance. Il accélère la production d'interprétants comme dans un jeu de billes, où l'on peut avoir le sentiment que les significations glissent et se heurtent sans s'interpénétrer, et où pourtant elles font effet les unes sur les autres. Ne pas bloquer le chemin de la recherche⁵¹. Non seulement laisser vivre mais *faire* vivre à chacun ses propres impasses et ses propres expériences intrapoiétiques nous paraît pouvoir définir le chemin pédagogique que nous traçons. Le modèle, objet de la modélisation, y est objet dynamique, « objet perdu » du signe, mobilisateur de l'énergie et propulseur de la sémiologie. Nous avons coutume de dire que le GFEN s'intéresse davantage aux processus qu'aux produits finis. Décrivons ces processus : des conduites imaginaires modélisées dans l'échange, dégagées de leur gangue de données contextuelles, et rendues claires et significatives par le schéma final, significatives par les modifications de comportement qu'elles anticipent.

Une démarche instituante

La démarche d'auto-socio-construction du savoir et de la personne n'est pas une technique pédagogique neutre à mettre au service d'une institution reproductrice de rapports sociaux institués, quelle qu'elle soit. Elle ne peut l'être que lorsqu'elle est détournée de ses buts, isolée de son contexte, victime d'une interprétation réductrice qui la ramène dans le giron de l'habitude.

⁵¹ « Do not block the way of inquiry ». Première règle de la logique. Peirce, Charles S. « The First Rule of Logic », *The Essential Peirce*, vol.2, p.46.

On peut prendre l'exemple du travail de groupe, qui en est l'un des pivots essentiels, et devient peu de chose quand l'enseignant qui s'en empare exige, pour ne pas perturber les habitudes de l'établissement, qu'il se fasse dans le plus grand silence. Les enfants en sont alors réduits à des échanges discrets qui peuvent au mieux leur permettre d'additionner leurs informations. En aucun cas le débat ne peut naître, ni surtout se développer, l'interdit étant posé sur toute manifestation intempestive de cette énergie vitale qui *fait* et qui *est* l'apprentissage. Mais la logique de la démarche dérange de la même façon la routine d'une classe coopérative. La démarche ne reproduit pas les rapports sociaux habituels dans l'école, elle les perturbe ; elle est institutive de rapports sociaux dynamiques.

Nous prendrons l'exemple d'une démarche singulière que nous analyserons sous l'angle de la rupture qu'elle introduit avec le savoir universitaire dans un domaine qui nous est familier et cher pour son caractère révolutionnaire à l'époque, la narratologie. Le schéma du conte s'y construit – c'est une surprise – sur la mise en relation et le repérage des points communs de différents contes *produits oralement par les participants*. L'analyse révélera que le parti pris de la démarche est de renouer le lien de chacun avec le savoir populaire ancestral du conte, et de faire conceptualiser une pratique dont on parie au départ qu'elle est inscrite dans l'histoire personnelle de chacun et ne demande qu'à être sollicitée pour opérer⁵². La production orale, qui sera une improvisation individuelle, est préparée en petits groupes à l'aide de huit cartes⁵³ que l'on retourne à tour de rôle et qui inspirent à chacun un morceau du récit, qui doit faire suite à celui du précédent, inspiré par la précédente carte. L'ensemble des participants écoute les contes imaginés par les différents groupes et dits par son représentant, qui a toute liberté pour broder, développer, dans la limite du temps imparti. Les groupes sont ensuite brassés pour réunir un représentant de chacun des contes. Ils doivent produire une affiche qui présente les différents points communs qu'ils ont pu repérer. Les affiches sont présentées au grand groupe, puis, individuellement, chacun est invité à représenter par un dessin ou un schéma, *sans mots*, l'articulation, la

⁵²Ducom, Michel « Quand on donne toutes les cartes », Dialogue n°41, *Collèges... et maintenant ?* p.27.

⁵³le *Tarot des contes*, éditions L'école des Loisirs.

dynamique de ces points communs. L'animateur incite avec insistance, voire une certaine vigueur, les participants à afficher chacun de leurs essais. Ainsi, les brouillons des uns suggèrent de nouvelles pistes aux autres et vice-versa. Enfin, nouvelle surprise, alors que, après plusieurs années d'études littéraires, l'on s'attend à un commentaire savant des différents schémas qui tapissent le mur, une allusion aux formalistes russes, un rapprochement avec le schéma de Propp ou celui de Greimas, l'animateur déclare que tous les schémas sont recevables et qu'ils vont être mis à l'épreuve par l'écriture. Car un schéma n'a de sens que s'il représente une aide à la production d'écrits. Chacun choisit le schéma qui lui plaît et s'y appuie pour écrire son conte. Affichage et lecture des contes individuels, analyse.

Pourquoi décrire la démarche en termes pragmatistes ? Passer d'une pensée dualiste à une pensée triadique, rétablir la continuité du monde de la conscience et son inscription dans la dynamique du temps n'est pas chose facile. Les interprétations réductrices des nouveaux concepts sont pour eux des attracteurs. Le pragmatisme en est un exemple, avec ses interprétations utilitaristes, et les déformations que lui ont fait subir ses plus ardents défenseurs, de James à Morris, peut-être à Dewey.⁵⁴ La pensée – triadique – de Gramsci donne de Marx une autre lecture que celle de Staline. La pensée dualiste résiste depuis des siècles avec la force d'une représentation liée à la quête permanente de l'équilibre et du caractère universel de la vérité. La pensée dualiste est entropique par essence. Elle se conforme au vécu de la secondéité qu'elle confond avec le rationnel. Nous sommes le centre organisateur de notre propre monde alors que nous croyons en être l'observateur. La pensée triadique représente un *effort* de la conscience pour se décentrer, pour transcender sa condition imaginaire – protectrice – de monade enfermée sur elle-même et pour se percevoir comme système perpétuellement ouvert sur l'avenir, vivant parce que solidaire du reste du vivant, et devant ainsi constamment repenser ses liens avec ce qu'elle rejette pour s'identifier.

La démarche du « Jeu de Cartes » nous offre un exemple de la rupture entre pensée dualiste et pensée triadique. Dans la pensée dualiste, qui ca-

⁵⁴Le concept d'*assertibilité garantie* nous amène à poser cette question. Il pousse la pédagogie vers l'interprétation constructiviste du rapport expérience / savoir, alors qu'une interprétation pragmatiste voit l'expérience comme une forme de la pensée.

ractérise le mode de transmission universitaire, l'outil inventé par Greimas ou par Propp est mis à la disposition des étudiants pour l'analyse de récits ou de contes écrits par des écrivains. Chacune de ces catégories est conçue séparément : l'écrivain, le conte, l'outil d'analyse, son inventeur, l'étudiant, le professeur. La mise en action du système établit une série de rapports hiérarchisés entre le professeur et l'étudiant, l'écrivain et le conte, l'outil d'analyse et son inventeur, l'étudiant se posant en récepteur et utilisateur des textes, outils, discours produits par les autres. L'activité la plus intelligente qu'il puisse développer est l'appropriation de l'outil d'analyse pour une lecture critique personnelle du conte. L'outil devient ici médiateur entre lui et l'écrit de l'autre, ce qui fait de lui un auteur-créditeur, auteur de sa lecture⁵⁵. La narratologie, les travaux de Genette, les théories du texte, objet-signe qui échappe à son auteur et se recrée à chaque lecture, nous rapprochent de la sémiotique peircienne et nous font frôler la conception pragmaticiste de la pensée. La démarche du « Jeu de Cartes » nous contraint à réviser ce point de vue. Les outils d'analyse y sont produits par les mêmes personnes qui ont produit les contes et dans le but d'en produire d'autres, plus maîtrisés. Les mêmes personnes sont tour à tour conteurs, récepteurs, critiques, théoriciens, auteurs de textes. Le travail de conceptualisation transforme le conteur en écrivain. Rien n'empêche alors le critique « en herbe » d'aller voir chez Propp, Greimas leurs successeurs et leurs précurseurs ce qu'ils en disent, ceci dans la posture d'un interlocuteur venu dialoguer avec la culture de son époque. Le groupe a fonctionné comme une société en miniature où toutes les fonctions sont remplies par tous, à tour de rôle ou selon le moment. La rupture est claire avec le rapt du savoir populaire qu'a constitué dans l'histoire l'invention de l'écriture et sa confiscation par les scribes. Dans la démarche universitaire que nous décrivions plus haut, les rôles restent distribués entre les écrivains d'un côté, les experts de l'autre, et les étudiants au milieu, aspirants-experts sélectionnés parmi tous ceux qui n'accèdent pas, eux, à la science du texte et à la lecture créatrice que celle-ci permet. La coupure entre création et

⁵⁵Nous avons participé en 1975, en tant qu'étudiante de Claude Richard à l'enregistrement, à l'Université de Montpellier, d'une émission de France-Culture où les chercheurs en lecture textuelle, revendiquaient contre les écrivains leur droit égal à être considérés comme des créateurs, créateurs de significations à partir du texte qui leur était livré.

recherche entretient le dualisme.

Peirce oppose à la connaissance conceptuelle la métaphysique ontologique qui définit un mot « par d'autres mots et ceux-ci par d'autres encore, sans qu'on parvienne jamais à une conception réelle ». Cela donne une connaissance formelle, non conceptuelle. Le GFEN désigne ces savoirs formels sous le nom de « faux-savoirs », transmis et transportés par les discours.

*“Passing over several ingredients on which we need not dwell, the purpose, the plan, and the resolve, we come to the act of choice by which the experimenter singles out certain identifiable objects to be operated upon. The next is the external (or quasi-external) ACT by which he modifies those objects. Next, comes the subsequent reaction of the world upon the experimenter in a perception; and finally, his recognition of the teaching of the experiment. While the two chief parts of the event itself are the action and the reaction, yet the unity of essence of the experiment lies in its purpose and plan, the ingredients passed over in the enumeration.”*⁵⁶

Pareille définition ne nous permet pas de distinguer la recherche de type universitaire, que nous avons décrite à propos de la narratologie, de la recherche par la Démarche dont nous nous revendiquons ici ; sinon dans sa dernière phrase, où le *but* et le *plan* sont réintroduits pour donner à chacun des actes cités précédemment son orientation et sa signification. La recherche universitaire que nous avons évoquée était en marche vers une conception de la science qui ne confond pas rigueur et objectivité, distanciation et distance. Elle nous a préparée et conduite à la rencontre avec l'éducation nouvelle,

⁵⁶Peirce, « What Pragmatism is », in *E.P.2*, p.339-340. « Si nous laissons de côté quelques ingrédients sur lesquels nous n'avons pas à nous arrêter, l'intention, le plan, la décision, nous en venons à l'acte du choix par lequel l'expérimentateur sélectionne certains objets identifiables sur lesquels opérer. L'ingrédient suivant est l'ACTE extérieur (ou quasi-extérieur) par lequel il modifie ces objets. Puis vient la réaction subséquente du monde sur l'expérimentateur dans une perception ; et enfin sa reconnaissance de l'enseignement de l'expérimentation. Bien que les deux principales parties de l'événement lui-même soient l'action et la réaction, l'unité qui fait l'essence de l'expérimentation réside dans son but et dans son plan, ces mêmes éléments que nous avons laissés de côté dans l'énumération. »

elle-même en mutation, comme la science contemporaine dans son ensemble.

« Suivre, aujourd’hui, l’exemple de la physique et de la chimie, s’inspirer du nouveau dialogue qui s’invente dans ces sciences, mènerait sans doute, au risque de la perte des lois, à devenir attentif à cela même qui fut éliminé comme impureté, et notamment à la manière dont le futur et le passé interviennent dans la définition du présent humain, à la dialectique entre ce qui, dans la société, assure une stabilité relative, une autoreproduction partielle, et l’activité humaine qui peut chercher à recoder le présent, à le modifier au nom d’une lecture de l’avenir. »⁵⁷

Notre méthode de recherche se reconnaît dans cette proposition d’une « nouvelle voie du dialogue avec la nature »⁵⁸ Nous aurons l’occasion de rencontrer, dans les chapitres concernant les apprentissages de langues, à quel point s’y pose la question de l’impureté, celle du risque – assumé – de la perte des lois. Notre expérience montre que le risque réel de la perte des lois se trouve bien plutôt dans l’illusion dualiste – nominaliste – de l’*existence* des lois, que nous ne confondons pas avec leur réalité. Le texte de Peirce nous confirme dans cette conviction quand il affirme la capacité *d’autocorrection* comme première règle de la logique, dont le corollaire pédagogique est que le cheminement de la recherche est le seul incontournable de la réalité d’un savoir.⁵⁹

Les catégories de la phanéroscopie peircienne nous aident à penser ce qui manque à une démarche pédagogique ; à penser les conditions pratiques de la tiercéité authentique, c’est-à-dire du mouvement créateur de la pensée, interprétation en termes généraux de l’expérience singulière du monde par un sujet qui en est surpris et transformé ; soit, pour le dire plus simplement, les conditions de l’apprentissage.

La Démarche vécue est une expérience singulière, elle est vécue par des sujets de manière impliquante et responsable. La Démarche écrite, proposée comme contenu de stage sous un titre qui l’évoque, est à la fois, par

⁵⁷Prigogine et Stengers (1986) *La nouvelle alliance*, Appendice à la 2^e édition, p.423.

⁵⁸Prigogine et Stengers (1986), *La nouvelle alliance*, Appendice à la 2^e édition, p.423.

⁵⁹Peirce, Charles Sanders (1898), « The First Rule of Logic », *The Essential Peirce*, vol.2, pp.42-56.

ses caractères généraux et reproductibles, une praxis, productrice de valeurs et d'habitudes, et, par ses contenus spécifiques, un événement, une poïésis, contre-praxis conçue pour bousculer l'habitude, y compris l'habitude elle-même de la Démarche qu'évoque le discours généralisant de l'éducation nouvelle. La Démarche est un signe qui représente l'éducation nouvelle de la fin du XX^e siècle, la donne à voir et à vivre mais finit par se prendre pour elle et l'enfermer dans un cadre qui la piège si l'on n'y prend garde.

Machine à sémioses, avons-nous annoncé plus haut. Transmission d'un témoin. Passage de relais. La Démarche, modélisation d'une expérience de recherche, serait le témoin que l'on se passe dans une course de relais, un signe produit et échangé par les hommes dans une recherche commune de la vérité de leur monde, objet dynamique de la science en général et d'une science pédagogique qui inscrit le projet collectif de la transmission dans une perspective dialogique et en permanence re-fondatrice. Le langage y tient une place essentielle que nous allons devoir élucider.

1.3.2 Démarches Langues : l'exploration/observation du développement du langage

Le corpus de notre thèse est constitué des quatre Démarches qui ont jalonné notre parcours de recherche. Leur histoire représente une bifurcation dans l'histoire de la Démarche. Elles s'inscrivent en effet à un carrefour sur lequel nous devons ici nous arrêter pour en expliciter les composantes. Le terme d'*exploration* y joue un rôle important. Il va nous permettre de nommer la rupture qui nous fait passer d'une conception de l'échange fondée sur la modélisation d'une pratique existante à une conception de l'échange fondée sur une expérimentation partagée. Henri Bassis a introduit le terme de « démarche d'exploration » pour désigner des mises en situation conçues autour de grands concepts comme celui de « bond qualitatif », où des groupes qui peuvent être très nombreux réfléchissent en parallèle à des situations variées dont la mise en relation conduit à la formulation collective d'une problématique commune et d'un concept commun. Cette conception de la Démarche diffère de la « démarche de construction de savoirs » en ce qu'elle se produit uniquement dans et par le langage, la consigne n'étant que de

discuter, à partir de l'évocation d'une situation, de ce que l'on sait déjà, sans va-et-vient entre la réflexion et une action sur le réel. C'est l'expérience de vie des participants qui constitue l'objet de la modélisation. La divergence y est systématiquement sollicitée, divergence des points de vue et divergence des situations, voire des domaines de l'expérience de référence, ce qui fait du concept final un général riche de multiples interprétants possibles. La généralité s'y représente comme croisement d'expériences et outil de pensée produit par le travail des mots. L'emblème de ce type de démarche reste pour nous l'expérience vécue en 1984 à Marseille-Lumigny d'une Démarche à 600, où une intervention d'Albert Jacquard sur le concept de *bifurcation* venait s'inscrire dans le contexte d'une confrontation d'analyses de situations historiques, de l'histoire d'Abélard à celle de la Réforme, aux Lumières, et à la Révolution russe, pour donner sens à l'étincelle qui peut jaillir d'une crise de la pensée, en la reliant aux crises du passé et aux cheminements souterrains des idées. Le battement d'une aile de papillon peut effectivement faire basculer l'Histoire dans un sens ou dans un autre, parce que l'équilibre apparent des certitudes collectives n'est qu'un nouage provisoire et fragile à la surface d'un lacs de représentations que travaillent des contradictions invisibles. La bifurcation est improbable, ce qui en fait le caractère apparemment magique quand elle nous plaît, diabolique quand elle nous choque. Mais elle est tout autant préparée par les luttes perdues et les apparitions minoritaires. Les batailles d'idées prennent dans ce contexte tout leur sens, et chaque homme-chercheur y trouve sa nécessité. La formulation mathématique de cette nécessité pourrait être qu'il ne suffit sans doute pas qu'il soit là, mais il le faut.

De l'exploration du connu à la production d'un observable

Nous sommes des êtres de langage. Nous savons par expérience comment le langage et les langues se développent à l'intérieur d'une expérience singulière de vie, la nôtre. Il nous manque en général un point de vue sur ce savoir, qui en est la conscience. Nos démarches Langues se sont élaborées sur ce constat, cette croyance que le savoir opératoire s'élabore comme conscientisation de l'expérience vécue. Chacune d'elles crée une série organisée de

situations ouvertes de production de langue, suivies d'un retour réflexif sur les stratégies mises en œuvre par chacune des personnes présentes. Le processus d'apprentissage qui s'y développe exploite la divergence comme les convergences repérables par l'analyse. Apprentissage rime ici, en effet, avec théorisation de la pratique. Enseigner les langues pourra se formuler comme le projet de former des autodidactes conscientisés du développement du langage. Or, les pratiques langagières, nous le verrons ici concrètement, mais d'autres chercheurs, sociologues ou psychanalystes, l'ont établi avant nous, sont le lieu de la plus grande détermination sociale tout autant que de la plus grande créativité personnelle. L'enjeu de la démarche sera, alors, de démêler les fils de ce tissage, de faire vivre le signe dans sa pluralité pour l'arracher à la transparence d'un fonctionnement perçu comme « naturel », de le déneutraliser, pour donner à chacun l'occasion d'une décision libératrice, produit de son *intime conviction*. Insistons sur ce terme. L'intime conviction résulte d'un débat avec soi-même. Elle est la mise en forme de ce que le sujet peut produire de plus authentique et de plus créatif dans l'ordre de la pensée. Elle nous conduira tout naturellement à la rencontre d'un concept qui chapeaute le tableau peircien des signes et le rattache, en la complexifiant, à une problématique pédagogique classique : la question de l'argumentation.

La démarche comme argument

L'affirmation qui réunit les militants et les chercheurs d'éducation nouvelle, « tous capables », n'est pas un slogan. C'est un postulat dont nous savons intimement, par expérience et/ou conviction, qu'il est vrai, non comme constat, mais comme défi.

Nous n'avons cependant pas d'argument pour en convaincre les autres. Pas de preuves, c'est-à-dire pas de preuves *quantitatives*. Les études sociologiques qui pourraient mettre en lumière l'importance du regard du maître, des situations pédagogiques qu'il propose, de la qualité de l'exploitation qu'il en fait, et la validité du concept de Démarche, sont condamnées d'avance par la trop faible importance numérique que celle-ci représente dans la population enseignante. Personne ne se risquerait à construire une expérimentation en double aveugle où l'on s'interdirait d'un côté ce que l'on met en œuvre de

l'autre. Tout juste une étude de Marie Duru et Laurent Mingat a-t-elle pu mettre en exergue l'importance de l'effet-maître, prélude possible à la validation de l'approche que nous défendons. Cette étude montre que le niveau de formation, le type de recrutement, n'influent pas de manière significative sur les performances des élèves, que c'est la manière singulière du maître, son style, son engagement, qui ont des effets mesurables. Est-ce à dire que le savoir-faire pédagogique est une affaire de talent, et que toute formation serait vaine ? Ou la formation doit-elle être repensée à partir de l'hypothèse que le talent s'apprend, et que la qualité n'est pas fatale ? Proposer une Démarche à la place d'un discours argumentatif, c'est faire formuler les arguments par ceux qui en sont les destinataires. Une Démarche est à elle-même, en quelque sorte, sa propre preuve, car les discours qu'elle induit sont déterminés par un objet qui, bien qu'insaisissable comme tout objet du signe, possède une réalité repérable par tous et que l'on peut tenter de cerner. On y accède par l'intermédiaire des signes produits par les participants eux-mêmes pour rendre compte de leurs perceptions dans une situation qui est commune et vécue *hic et nunc*. La Démarche est un argument praxique, dont la conception peircienne de la Tiercité permet de comprendre rationnellement l'apparente magie. Ceci a pour corollaire et contrepartie qu'une Démarche particulière ne prouve que ce qu'elle fait réellement, d'où la nécessité de la mener jusqu'à son terme, analyse comprise.

À quoi sert de penser ? demande Peirce. Seuls des dieux, parce qu'ils ne sont pas soumis à la force brute de l'expérience, pourraient se contenter de la recherche d'une satisfaction esthétique à se voir raisonner juste. Par ailleurs, si le plaisir de penser n'est pas gratuit, c'est que nous sommes impliqués dans notre propre expérience, ce qui nous donne le moyen de ne pas être seulement ballotté par les circonstances, mais d'y faire du sens et d'y agir.

“But the saving truth is that there is a Thirdness in experience, an element of Reasonableness to which we can train our own reason to conform more and more. If this were not the case there would be no such thing as logical goodness or badness; and therefore we need not wait until it is proved that there is a reason operative in experience to which our own can approximate. We should at once hope that it is so, since in that hope lies the only possibility

of any knowledge”.⁶⁰

Le pari qui s’exprime ici n’est pas loin de rejoindre celui des « Attentes ». Si nous voulons croire à la possibilité de la connaissance (et comment enseigner sans y croire ? et d’ailleurs qui nierait que cette possibilité existe ?), il nous faut parier sur l’existence d’une raison intrinsèque à l’expérience humaine. La Raison est immanente, elle n’est pas à rechercher dans un ailleurs transcendant. En termes pédagogiques, il faut traduire que de la qualité de l’expérience provoquée par la consigne, de son authenticité, dépend que s’exerce et se manifeste quelque chose qui puisse aller dans ce sens. C’est bien ce à quoi nous nous attachons lorsque nous travaillons à définir, à partir d’une situation au départ suffisamment vague, ce qu’est une parole qui construit de la langue.

Nous pensons parce que nous sommes pris dans la résolution d’un problème trop complexe pour ne pas exiger la mobilisation de nos capacités d’invention. Et nous nous regardons penser. La norme est loin d’être absente, elle est l’horizon permanent de tout groupe attelé à la recherche d’un consensus. Ce n’est pas une sémiose qui est vécue par chacun dans une pareille situation, mais une succession de sémioses rendues nécessaires par la tension d’avoir à prendre collectivement une décision. L’argumentation s’y développe donc par nécessité, une nécessité qui est celle de la formulation de la loi commune. Mais elle s’offre le luxe de traiter tout le matériau de l’expérience, sa qualité singulière, les faits dans leur diversité parfois erratique. Ainsi la généralisation que nous nous permettons de faire avec ce travail de thèse est-elle issue d’une expérience répétée, avec des groupes toujours différents, donc des réalisations en grande partie inattendues mais dont la logique interne, de plus en plus prévisible à chaque nouvelle expérience, est celle du langage humain. Les interprétants dynamiques, seuls perceptibles, divergent,

⁶⁰ « The Nature of Meaning », E.P.2, p.212. « Mais la vérité qui nous sauve est qu’il y a de la Tiercité dans l’expérience, un élément de Raisonnable auquel nous pouvons entraîner notre propre raison à se conformer de plus en plus. Si tel n’était pas le cas il n’y aurait pas de bonne ou de mauvaise logique ; par conséquent, nous n’avons pas besoin d’attendre d’avoir la preuve qu’une raison est à l’œuvre dans l’expérience, dont la nôtre peut se rapprocher. Nous devrions espérer d’emblée qu’il en est ainsi, puisque cet espoir conditionne la seule possibilité de toute connaissance. » (notre traduction)

et sont autorisés à le faire, parce que c'est l'interprétant final, (changement d')habitude d'interprétation, non accessible dans l'immédiat, qui est l'objet commun d'une Démarche de formation. C'est parce que nous situons l'objet de travail au niveau de l'interprétant final que la bataille de pratiques qui caractérise l'éducation nouvelle déborde la seule question des dispositifs pour être et se revendiquer bataille d'idées. La bataille des pratiques lui donne son sens, celui d'une bataille *intérieure* à chacun, « internalisée » au sens où Vygotski parle d'internalisation du langage, condition de production des ruptures épistémiques qui, en termes Bachelardiens, représentent, à l'échelle du sujet, les ruptures épistémologiques qui font l'histoire de la pensée humaine et le savoir social. Apprendre, c'est se battre avec soi-même, et les meilleurs alliés de notre dynamique personnelle sont les autres, avec ce qu'ils partagent avec nous de représentations collectives et ce qu'ils ont de singulier qui peut faire choc avec notre propre univers. Le concept de *secondéité* est ici précieux, en tant que second de trois, représentant un ensemble d'idées typiques de l'existence, la lutte, la surprise, l'autre, l'étrangeté.

La répétition de mêmes effets tend à prouver le propos d'une Démarche de manière également quantitative, mais seulement secondairement. Sa première validation est dans la transformation des comportements des personnes, dans le sens de leur plus grande singularisation. Fût-ce une seule fois. L'émancipation se joue dans la capacité grandissante que se donne un individu, à l'issue de tels processus, qui sont pour nous les processus d'apprentissage, de décider lucidement de sa pratique – de sa vie – en faisant des choix dans les valeurs contradictoires qui le déterminent.

La pratique que nous soumettrons à l'analyse sémiotique a plusieurs volets qui, du point de vue pédagogique, ne se valent pas. La pratique de classe s'inscrit dans la durée et nécessite une dimension réflexive qui donne sens à cette transformation dans le dialogue avec les contraintes institutionnelles. La pratique d'un groupe de recherche, groupe local ou secteur, est d'une nature un peu semblable sauf que le dialogue est à établir non pas avec une institution établie qui met en position d'autorité une personne bien repérée, mais avec un collectif tel que le décrit Jean Oury, fiction transcendante structurante, aussi mouvant que l'est le signe du langage. Enfin, la pratique de formation ponctuelle, comme peut l'être un stage en Institution, ou l'in-

tervention festive ou spectaculaire, comme peut l'être une Festa des Langues, est à considérer davantage dans sa dimension de secondéité, comme choc induisant une sémiologie que le groupe restreint ne peut accompagner que pour ceux qui s'y engagent, les autres ayant à élaborer leurs interprétants dynamiques et finaux dans la confrontation à d'autres lieux, et aux contraintes de la société globale.

1.4 Conclusion : la Démarche est un Signe Parfait

Peirce appelle Signe Parfait un signe dont les trois dimensions d'icône, d'indice et de symbole de son objet sont parfaitement équilibrées. Cet équilibre donne au signe la capacité de croître harmonieusement, en accueillant en permanence l'action des signes qui lui permettent de se restructurer en se conformant de plus en plus à la vérité du monde. C'est la représentation d'un esprit qui apprend. La Démarche est un argument formulé par ceux à qui elle s'adresse. Sa forme est une métaphore de ce qu'elle fait, elle fait ce qu'elle dit, et elle dit ce qu'elle est, mais en parlant d'elle-même elle parle du monde. Elle en est une « métamorphose en figure »⁶¹, selon l'expression de Hans-Georg Gadamer, ce qui fait d'elle une œuvre d'art dans l'art très paradoxal de la transmission. Sa forme contraint les significations d'une manière qui la représente parfaitement. Lieu de mise en convergence des contextes référentiels de la vie des personnes, elle propose son propre contexte pour créer un objet commun, objet immédiat contenu dans le signe, qui focalise la production des interprétants sans en interdire la dispersion. Ces derniers sont sollicités et convoqués à cerner un concept, objet dynamique qui ne pouvant être tout à fait commun, est le parfait ciment, d'autant plus parfait et productif qu'il reste insaisissable, d'un vrai collectif de sujets.

Alors, qui peut inventer des Démarches ? La perfection est-elle accessible au plus grand nombre, ou réservée à quelques élus ? Les chapitres qui suivent tentent de répondre à cette question à travers le récit de la genèse des nôtres. On y verra que la logique du signe est présente à chacun des stades de leur éla-

⁶¹Gadamer, Hans-Georg (1976) : *Vérité et Méthode*, Seuil, p.39.

boration. L'inscription y est première ; le hasard, le risque et des motivations en apparence très immédiates y prennent une grande place. C'est ensuite l'expérimentation qui permet de dégager la problématique conceptuelle, par l'analyse des effets que produit sur les inventeurs eux-mêmes leur première expérimentation de la situation qu'ils ont imaginée. Construire une Démarche, c'est inscrire des fragments et créer du lien entre eux, comme on le fait pour un poème, ou comme pour une œuvre plastique. C'est parce qu'elle fait appel aux pratiques de la création que la Démarche d'auto-socio-construction est une Démarche de recherche. Elle produit du savoir en produisant d'abord de l'hypothèse, ensuite de l'intention de signifier.

Chapitre 2

La parole : communication, ou effraction ?

2.1 Introduction

Ce deuxième chapitre est organisé autour de l'invention de notre première Démarche. Son objet est à la fois de comprendre la fonction de la parole dans le développement d'un apprentissage et celle de l'écriture dans le développement d'une recherche.

D'un côté nous y interrogeons la relation parole-langue, qui nous fera découvrir l'importance de considérer l'une et l'autre dans un système qui redonne une place fondatrice au langage. Une pédagogie de l'émancipation suppose d'organiser la conscientisation par l'élève du fonctionnement heuristique du langage, et la soumission de la démarche intellectuelle du pédagogue à la logique du langage, qui est la logique du vague. Le langage est ce qui nous permet d'apprendre, il est notre lien au monde. Si on n'est pas dans le langage, on n'est pas dans la pensée. Le langage est notre continuité. Ce que nous appelons *flux continu* de la parole est une représentation de la parole comme pratique langagière, dans son aspect de babil, support de l'entrée dans les signes discrétisants d'une parole qui se conforme aux habitudes de la langue. Il s'agit, pour le pédagogue, de faire advenir des possibles (qui sont des continus) à l'intérieur de la discontinuité introduite dans le langage par

les signes. La capacité de discrétiser passe par celle de segmenter, qui, elle, s'élabore sur la perception d'un continu.

D'un autre côté nous y interrogeons le caractère authentique d'une pratique ou d'une théorie, ce qui nous introduira à une meilleure complexification de la vision de leurs interrelations, par la prise en compte de la dimension fondatrice de l'imaginaire. Il en ressort quelques hypothèses sur le statut scientifique de la fiction.

2.2 Pour une théorie de la parole

Faute d'autres résultats spectaculaires, la révolution pédagogique des années soixante-soixante dix aura au moins construit un consensus général sur l'idée qu'on n'apprend pas une langue sans la parler. Formulée ainsi l'idée paraît claire. À bien y regarder, pourtant, elle constitue moins une solution au problème de l'enseignement des langues qu'un point d'achoppement aux habitudes antérieures, nécessitant l'ouverture d'une enquête. En ce sens elle peut représenter un progrès considérable, à condition d'émerger comme situation-problème à la conscience des acteurs concernés. Car la parole « pour de bon » en langue étrangère à l'école est une contradiction dans les termes. Ce n'est pas qu'elle soit difficile à mettre en œuvre matériellement, quoi qu'en disent les intéressés. C'est qu'elle est impossible à l'intérieur du système institutionnalisé du savoir qui régit les comportements des acteurs du système éducatif ; impensable parce qu'impensée. Enseigner à l'école une langue étrangère implique de repenser la parole dans l'institution.

Les acteurs dont nous parlons ici sont d'abord les partenaires directs de l'acte éducatif que sont les enseignants et les élèves, mais aussi ceux qui définissent à titre individuel ou collectif la tâche des premiers, parents, formateurs et inspecteurs, auxquels il convient d'ajouter ce que nous appellerons globalement la demande sociale, ensemble des représentations dominantes du processus éducatif. Les effets de la demande sociale sont doubles. Ils agissent de l'extérieur sur les acteurs directs, par l'intermédiaire des demandes explicites des parents et de la hiérarchie, mais aussi de l'intérieur, par l'intermédiaire des habitudes héritées de leur immersion dans les signes communs, culture commune, langage commun. Avec des partis pris progressistes qui voient dans

les avancées de la science linguistique et de la technologie pédagogique l'occasion d'un renouvellement des contenus de la démocratie, un enseignant qui cherche sincèrement à faire réussir ses élèves, et à réussir lui-même dans son métier, se retrouve pris dans une vraie contradiction dont il ne sortira qu'en renonçant à ses croyances les plus avancées ou en menant jusqu'au bout la bataille à l'intérieur de ses propres conceptions.

Qu'est-ce, en effet, que « parler » ? pourquoi faut-il parler pour apprendre une langue, et en quoi, très concrètement, la parole est-elle productrice de connaissance ? Toute émission de séries organisées de sons d'une langue mérite-t-elle le nom de « parole » ?

Sans faire un exposé exhaustif des différentes réponses possibles nous citerons quelques-unes des situations que nous avons été amenée à expérimenter avant de formuler la question, puis nous décrirons la genèse, le dispositif et les résultats de l'enquête que nous avons menée, afin de fonder une pédagogie nouvelle de l'anglais sur une théorie claire de la parole.

Réinvestir la démarche d'auto-socio-construction dans l'enseignement des langues étrangères soulève une question métaphysique majeure à laquelle nous avons dû apporter en permanence des réponses. Le schéma wallonien, sur lequel repose la Démarche, et dont nous relèverons le caractère triadique, montre que la construction du savoir repose inséparablement sur la confrontation des représentations de la personne avec celles de ses pairs d'une part, avec la réalité d'autre part. Or, quelle est la réalité de la langue ? Comment, en langue, expérimenter et prouver ses hypothèses en-dehors du recours à l'autorité ? Les réponses souvent hétérodoxes que nous avons pu élaborer dans notre confrontation au terrain des pratiques trouvent une explication théorique dans la métaphysique pragmatiste développée par Peirce dans ses conférences de Harvard.

2.2.1 De quelques situations de parole en classe de langue

Comment obtenir de ses élèves une prise de parole efficace ? Le calcul arithmétique du nombre de minutes disponible pour la parole de chacun en deux ou trois heures de cours par semaine ne doit-il pas suffire à nous en

ôter l'illusion ? Est-il possible de conceptualiser une parole dont l'efficacité cognitive ne se mesure pas au nombre de mots prononcés en une heure ?

Du magistral dialogué à la parole didactisée

La plus traditionnelle et la moins contraignante des situations de prise de parole en classe de langue laisse l'élève gérer seul son désir et son non-désir de parler, ses stratégies d'apprentissage et de non-apprentissage. Elle est de ce fait *a priori* la plus élitiste. C'est le système question-réponse, où l'élève répond à des questions posées par l'enseignant qui connaît la réponse et attend une réponse déterminée, dans sa forme et dans son contenu, qui témoigne de la qualité d'un travail intérieur invisible. L'élève reçoit compliments ou réprimandes qui doivent lui permettre d'ajuster ses propositions et ses méthodes. Nous reviendrons sur cette approche qui est celle que nous avons connue comme élève, et qui, avec les inconvénients d'une non-méthode, qui laisse à chacun la libre gestion de ses difficultés, présente l'avantage relatif d'avoir produit chez des élèves qui réussissaient des stratégies d'apprentissage que nous avons ensuite pu conscientiser et réinvestir dans l'invention de situations de réussite pour tous. Ces stratégies sont cependant orientées, par la situation qui est faite aux élèves d'avoir à deviner ce qu'on attend d'eux, dans le sens de la soumission à la pensée de l'adulte, une conception de la pédagogie qui ne s'impose que par défaut. Les situations qui suivent relèvent davantage d'une pédagogie concertée dans un but d'efficacité. C'est la période moderniste de l'enseignement de l'anglais, celle qui a produit les méthodes audio-visuelles et audio-orales et qui a marqué nos années de formation et notre entrée dans la carrière. Ces méthodes sont beaucoup plus contraignantes, réputées scientifiques, fondées sur le développement de la linguistique structuraliste d'une part, sur une psychologie behavioriste d'autre part, et sur des théories de la langue qui ont évolué en intégrant la grammaire générative de Chomsky, la théorie performative d'Austin, et les avancées de la théorie Culiolienne de l'énonciation. La Revue *Les Langues Modernes* porte la trace de cette recherche didactique théorique dont le moindre des paradoxes n'est pas la fixation de croyances impératives différentes selon les langues à enseigner. Les interdits des professeurs d'anglais ne sont pas les mêmes que ceux des

professeurs d'allemand, ni surtout d'espagnol. La pédagogie des langues a ceci de caractéristique, depuis cette époque, qu'elle fonctionne en permanence sur des interdits et des tabous : tabou de l'oral devant précéder l'écrit, tabou de la langue maternelle à proscrire, auxquels s'ajoute un tabou plus général de notre système de pensée, celui de l'erreur, peu questionné au fond par les réflexions qu'elle a suscitées autour du concept d'interlangue¹. Nous montrons que ce rapport de soumission de la pédagogie à une science extérieure à ses propres préoccupations, qui détermine les formes de la didactique des langues d'aujourd'hui, a fourvoyé la recherche pédagogique dans une impasse et répond bien plus sûrement de l'échec actuel du projet de démocratisation de l'école que la diversification de ses publics.

Citons quelques exemples de ces situations connues de parole didactique.

S'appropriation un énoncé par répétition

- avec des aides visuelles : dessins au tableau, gestes, mimiques, et le tableau de feutre. Celui-ci peut permettre d'associer un mot sonore à une figurine, une proposition sonore à une association de deux, voire trois figurines. Il constitue une aide à l'appropriation de vocabulaire présenté sous sa seule forme sonore. Il peut aussi servir à décomposer la syntaxe de la phrase en éléments abstraits représentés par des figurines conventionnelles, le carré rouge pour l'auxiliaire par exemple. Il devient ici une aide à la production guidée de phrases ou d'énoncés.
- avec des aides méthodologiques. Répéter fragment par fragment, en commençant par la fin et en remontant. C'est une pratique efficace de répétition de phrases ou d'énoncés un peu longs. On installe par avance des images sonores qui servent de but repéré quand la phrase est trop longue pour être mémorisée tout entière dans l'ordre.
- Répéter en situation : deux élèves « jouent » la scène. Appelés au tableau, ils prennent la pose de manière à faire associer tandis que l'on répète l'image sonore produite à l'image visuelle d'une situation.
- Exercices structuraux : se créer, par des exercices appropriés, des comportements – réflexe, automatismes de type stimulus-réponse. L'exercice est enregistré. La méthode insiste sur le respect du rythme. Il faut que les propositions se suivent à un rythme rapide. Le parti pris de la méthode est que

¹ *Les erreurs des élèves, qu'en faire ?* Les Langues Modernes, APLV, n°5, 1987.

l'élève s'entraîne à réagir sans réfléchir à des différences de stimuli. Ils doivent repérer la structure et réagir à ses variations. Dans telle structure, le passage de *I* à *you* dans le stimulus doit entraîner le passage de *my* à *your* dans la réponse. Ou le passage de *It is* à *you might* dans le stimulus doit entraîner le passage de *isn't it?* à *mightn't you?* dans la réponse. Nous n'avons pu que constater l'échec d'une telle méthode, qui semblait considérer la langue comme pouvant passer directement de l'oreille à la bouche, sans traitement par le cerveau.

- Exercices structuraux en situation : ceux-ci relèvent davantage d'une systématisation d'un « acquis », de la tentative de créer une habitude à partir d'une compréhension locale. Ils se pratiquent à l'aide du tableau de feutre ou de dessins rapides, parfois d'une situation qui comporte en elle-même un élément de répétition, et que l'exercice, par sa forme répétitive, va amener à explorer de manière comique ou poétique. Ils constituent le réinvestissement plus créatif des exercices répétitifs décrits précédemment. Ils ressemblent davantage à l'activité spontanée des petits enfants en train d'acquérir une structure dans leur langue, sauf que ceux-ci ne pratiquent pas ce genre d'exercice à propos de tout et qu'il nous paraît nécessaire, pour la vérité de la comparaison, de savoir sur quels critères, sans nul doute inconscients, s'établit leur « choix ».

- Faire apprendre les sketches du livre : presque trente ans après, je me souviens toujours avec effroi de cet élève de sixième qui avait insisté pour que je l'interroge et était venu débiter fièrement une série de borborygmes totalement incompréhensibles qu'il pensait sincèrement être le texte de la leçon. Qu'avait-il appris ? Qu'avait-il fait là, exactement ? De quelle activité mentale sa prestation était-elle la trace ? Les témoignages sont fréquents d'adultes qui se remémorent les humiliations ressenties lorsqu'il fallait venir jouer la scène tant répétée la veille à la maison et dont le souvenir s'évanouissait au moment de la restituer. Quel rapport entre ces scènes, façon moderne de faire réciter des leçons, et le théâtre ? Nous ajouterons à cette liste un souvenir de l'année de cinquième d'un homme de trente ans, dont la charge émotive qu'il conserve près de vingt ans plus tard semble indiquer qu'il est significatif de tout un ensemble de situations. Nos personnages ont réservé des places pour un spectacle. Leurs places sont prises ; ils protestent et prouvent leur bonne

foi en exhibant leurs billets, geste qu'ils accompagnent de la phrase suivante, inénarrable et courroucée : « *Here are our tickets!* ». Guillaume imitait son professeur battant la mesure et ses camarades appliqués à faire durer le son le temps qu'il fallait jusqu'au *tickets* libérateur – *Here aaaaaaaaaaaaa tickets* – pour satisfaire leur maître, sans découpage aucun de la matière sonore, dépassés par l'étrangeté incompréhensible d'un son aussi prolongé. Lui-même était trop indocile pour ne pas avoir regardé sous le cache ; il profitait ainsi d'un regard distancié sur la situation, ce qui lui rendait les choses visiblement plus faciles.

Parole d'élève, parole d'homme : des conflits situationnels indépensables ?

Si l'on s'en tient à les comparer du strict point de vue du statut de la parole de l'élève, on est passé dans ces années-là d'une situation qui définissait la tâche de l'élève par la nature de l'objet à produire, le laissant libre de son rapport au matériau, à une situation qui définit la tâche de l'élève par les interdits qu'elle pose. Tout artifice est bon pour éviter la rencontre précoce avec l'écrit, pour empêcher la mise en relation avec la langue maternelle, et pour contraindre à l'émission de formes *pures*. La focalisation est passée de la compréhension à l'émission. Parler signifie émettre. Le schéma de la communication a introduit dans les classes, doublant les personnages des élèves et du maître, un manipulateur de techniques audio-visuelles d'un côté, de l'autre des émetteurs et des récepteurs de messages. Cette duplicité de la nouvelle situation faite aux uns et aux autres a donné lieu à des difficultés spécifiques dont nous citerons ici un exemple, celui de l'intonation. Le bon maniement de l'intonation anglaise exige que l'on fasse la différence entre le schéma intonatif descendant de l'assertion, et celui, ascendant, de l'interrogation. Les programmes prévoient que l'on attache une importance particulière à ce phénomène au moment où l'on doit enseigner le fonctionnement particulier des questions en *Wh-*, qui, étrangement, ne relèvent pas de l'interrogation, mais de l'assertion, dont elles ont l'intonation descendante. Or, dans une classe, les enjeux conceptuels de cette opposition entrent en conflit avec des enjeux situationnels qui, non repérés, font obstacle et em-

pêchent toute compréhension. En effet, tout élève s'adressant directement ou indirectement à son professeur a un schéma intonatif ascendant. Un élève ne dialogue pas avec son professeur, il quête un assentiment. Il est par conséquent logiquement impossible de faire émettre à un élève une assertion au schéma descendant ; c'est effectivement à quoi se heurte en permanence ce type de contenu de leçon. Il en est de même de tous les contenus conceptuels du programme qui demandent un engagement du sujet parlant dans toutes ses dimensions, de l'aspect à la modalité et à la détermination.

La hantise de l'erreur qui s'incruste et ne peut plus être délogée a conduit à une théorie explicite de l'apprentissage, enseignée par nos formateurs dans les formations institutionnelles, qui fait de chacun des pôles d'une prétendue « triade » pédagogique, l'élève, l'enseignant, le savoir, un élément neutre, réceptacle, médiateur, et objet, d'un passage d'information formelle dans lequel aucun d'eux n'agit ni n'est agi. Les élèves sont censés n'avoir en classe, jusqu'à la troisième, que des comportements de simple reproduction. Ce n'est qu'en classe de troisième que l'on peut attendre d'eux un transfert de leurs connaissances et le passage de la reproduction à la production. Ils doivent accumuler des matériaux, en situation de communication artificielle, jusqu'à avoir atteint le niveau-seuil de connaissance, défini quantitativement (3 000 mots en fin de troisième), nécessaire à la véritable production. La distinction qui est ici faite entre deux types de comportement langagier nous paraît l'indice de cette lutte interne au système scolaire entre deux statuts de la parole. La parole qui reproduit est la parole scolaire classique dans le modèle transmissif, modèle qui s'applique aussi bien à l'élève, dont la mission est de se remplir des objets définis pour lui par le programme, qu'au maître, délégué par la société pour fournir ces mêmes objets. La parole qui produit est la parole personnelle, critique, créatrice, à laquelle doit idéalement conduire le processus d'instruction décrit plus haut. Avant la technicité induite par les apports de la linguistique, la parole reproductrice a pu parfois être préparée clandestinement par une activité intelligente. La vogue techniciste s'applique à empêcher une activité intelligente trop déterminée par les habitudes de la langue maternelle, trop peu informée des arcanes de la langue-cible, pour ne pas être productrice d'erreurs. On renforce ainsi l'idée commune qui veut que toute langue doive être apprise avant de pouvoir être pratiquée. On fournit

des arguments d'autorité au sentiment d'inquiétude qui naît au contact de la langue inconnue et maintient chacun dans son monde à l'intérieur de ses frontières linguistiques. On n'entre pas dans une langue étrangère sans une longue et mystérieuse initiation. Le passage de la soumission à la liberté doit s'opérer par un bond qualitatif, transformation de la quantité en qualité. Une tête bien faite est d'abord une tête à remplir, à qui on demande de ne pas trop intervenir dans le processus, pour éviter les parasitages et la fossilisation des erreurs.

Comme l'analyse Paulo Freire dans sa critique de la logique *bancaire* de l'éducation traditionnelle, à laquelle il oppose la nécessité d'une éducation *conscientisante* :

*“Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem patientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.”*²

Si la liberté s'apprend, comme le dit Kant, par l'exercice de la liberté, on se sentira autorisé à faire l'hypothèse que la pensée s'apprend par l'exercice de la pensée, et la parole créatrice par l'exercice de la parole créatrice. Plus concrètement, la question qui nous a conduite à l'élaboration théorico-pratique dont l'analyse va suivre se formulait au départ en termes d'*implication*. Nous

²Freire, Paulo (1970), *Pedagogia do oprimido*, ed. Paz e Terra, 2002, p.57-58. Trad. *Pédagogie des Opprimés*, La Découverte, Paris, rééd. 2001.p. 50 « Les relations éducateur/élèves sont essentiellement des relations de narration, de dissertation[...] La parole, dans cette dissertation, devient plus un bruit qu'une signification. Enregistrer mécaniquement le contenu raconté devient un acte de dépôt. Au lieu de communiquer, l'éducateur « fait des communiqués ». C'est la conception bancaire de l'éducation, selon laquelle la seule marge de manoeuvre pour l'élève est celle de recevoir les dépôts, de les garder, de les archiver. Dans le fond, cependant, **ce sont les hommes qui sont mis en archive**. Mis en archive parce que rejetés en dehors de la recherche, en dehors de la « praxis », les hommes ne peuvent « être » !... il n'y a ni créativité, ni transformation, ni savoir... » Le lecteur aura constaté que la traduction n'est pas littérale.

constatations que nos élèves n'entassaient pas les connaissances comme prévu. Ils passaient d'un chapitre à l'autre en oubliant le précédent. Ils n'intégraient pas les acquis d'un jour pour utilisations futures, ne mettaient pas en relation la situation du jour avec celle de la veille : outre de nombreux refus et incapacités apparentes, nous devions admettre que même les plus appliqués restaient extérieurs à la langue, et sans théorie claire de ce que nous faisons, peut-être par contagion entre des questionnements d'autres matières, nous mettions en question les tabous qui assignaient chaque enseignant à la culture de sa discipline, et nous demandions, réunis en un groupe transdisciplinaire d'enseignants d'un même collège, comment faire pour que nos élèves *s'impliquent* dans leurs apprentissages, et donc dans leur parole.

2.2.2 Pour une théorie pédagogique de la parole : une démarche collective d'exploration

Nous étions donc un petit groupe d'enseignantes d'un même collège. Quelques-unes d'entre nous venions de vivre une formation institutionnelle animée par le GFEN, dans le cadre d'un vaste mouvement de remise en question collective qu'avait déclenché l'arrivée de la gauche au pouvoir. Le ministre de l'éducation, Alain Savary, avait mis en place des commissions de réflexion sur le Lycée, sur le Collège. Il créait des Missions Académiques à la Formation Professionnelle des Enseignants et, l'époque aspirant à une réelle démocratisation de l'école, il avait ouvert la Formation des enseignants aux Mouvements pédagogiques. Le stage avait pour titre « Tous capables ! ». Il était constitué de trois sessions de deux jours à un mois d'intervalle. Il proposait des démarches d'auto-socio-construction portant sur des contenus de psycho-pédagogie et de pédagogie générale, et des outils stratégiques pour nous aider à transformer nos pratiques. À l'issue de ces quelques journées, nous avons acquis la conviction que changer était possible, et que nous étions des chercheurs. Nous avons à notre disposition un postulat partagé, « Tous capables », renforcé et argumenté par un vécu commun de la Démarche des Attentes³. Nous disposions de quelques outils pratiques pour agir autrement dans nos classes, mais d'abord et surtout pour agir et travailler autrement

³Lire notre analyse au chapitre précédent

entre nous. Le premier outil que nous avons réinvesti dans notre petit groupe, qui se constituait en groupe de recherche sur la question de la parole, fut l'écriture de création mise au service d'une exploration conceptuelle.

De l'atelier d'écriture au chantier de formation

L'important n'étant pas de comprendre ce qui empêche la parole d'un élève, mais plutôt ce qui peut la déclencher, nous allions imaginer l'origine de toute parole, et, pour ce faire, nous écrivions une fiction. Pour discuter des origines des langues, nous n'allions pas confronter nos théories mais nos légendes. La question des origines fonctionnerait ici comme contrainte pour l'imaginaire, métaphore d'une question actuelle à laquelle elle servirait de détour. Notre première réunion commença donc par une écriture individuelle d'une dizaine de minutes ; chacun lut ensuite son texte aux autres, puis nous nous attachâmes à dégager les mots communs, les thèmes communs qui avaient surgi, ce qui nous conduisit à la formulation de notre première hypothèse : *le lien absolu entre irruption de la parole et forte situation d'émotion*. Nous avons trouvé difficile de faire naître une parole dans un monde qui avait pu s'en passer, et nous n'avions résolu le problème qu'en imaginant qu'une grande peur, qu'un coup de foudre amoureux, qu'une colère. La deuxième remarque qui s'imposait était que la première parole ne pouvait être que celle d'un sujet individuel se singularisant. Ce fut notre hypothèse et notre prise de conscience. Pour que, dans nos classes, une parole soit, il fallait que puissent y émerger des sujets. La conclusion paraît sans doute banale. Les idées les plus opératoires ont en général cette apparence, elles sont simples, familières. C'est que depuis que l'homme est homme tout a déjà été pensé, et son contraire. La différence entre une idée vraie et une idée sans suite est que la première est issue de l'expérience, conçue dans un conflit vécu, choisie au prix d'un certain renoncement à un certain confort, celui d'une pensée qui accueille tout. Une idée vraie a des effets transformateurs. Les autres, dans leur aimable habillement de tolérance, sont les verrous de la pensée. L'Éducation Nouvelle des années 70-2000, inspirée par Piaget, Wallon, Bourdieu, Dewey, Bachelard, et bien d'autres, a inventé des pratiques de recherche collective qui bouleversent de nombreux acquis en chevillant la formulation des

concepts à une expérience partagée. Il en résulte un véritable renouvellement des questions théoriques et de notre regard sur les hommes, chaque homme, et sur nous-même comme premier échantillon disponible d'humanité.

La deuxième étape de notre travail d'équipe a eu pour objectif la production d'une Démarche de formation à destination d'un public large, public des stages et Universités d'été du GFEN, parents d'élèves, public des stages en Institution, classes de langue. Nous avions à transformer notre situation d'écriture pour la rendre opératoire pour d'autres, chez qui le pari du « Tous capables » n'était pas, comme il l'avait été pour nous, une donnée de départ.

Recherche, Formation : conscientiser des conflits intérieurs ?

Et l'homme créa le Verbe. Le titre que nous avons donné à cette démarche inscrit celle-ci dans une polémique insolente avec un des mythes fondateurs de notre civilisation. Ce n'est ni le fait du hasard ni un simple argument publicitaire. C'est une assertion qui sera assumée tout au long de notre recherche, dans tous ses effets pratiques et théoriques. L'homme avec un petit *h*, le Verbe avec un grand *V*.

Il ne fait plus guère de doute, en effet, pour nombre d'entre nous, que l'Homme, l'humanité dans son ensemble, soit responsable de l'invention du langage. Mais ceci est une idée générale qui n'engage pas les pratiques. Notre titre n'est pas conçu pour interroger un rapport à Dieu qui serait de nature religieuse. Ce qu'il veut souligner est une tendance commune à laisser à une transcendance indéfinie, qu'on la nomme Dieu ou qu'on la nomme l'Homme, ou qu'on la nomme le Programme, le soin de répondre à des questions philosophiques épineuses. Qu'est-ce qui, concrètement, quel phénomène, produit le savoir des langues ? Qui les invente, et dans quelles conditions ? Quels besoins satisfont-elles ? D'où naît un discours, par quels actes précis et repérables ?

Notre objectif n'est pas dans cette page de répertorier les théories savantes, rares d'ailleurs, à notre connaissance, qui se sont prononcées sur cette question. Quelques-unes pourront être citées pour justifier notre enquête⁴ mais nous préférons d'abord la valider par des arguments intrinsèques, plus conformes au sens pragmatique de notre démarche. Notre question concerne

⁴Rousseau, Jean-Jacques, *Essai sur l'origine des Langues*.

l'apprentissage scolaire des langues, les comportements, conscients et inconscients, des enseignants et des élèves, et le besoin de clarification, pour des enseignants chargés de cette mission, de leur propre positionnement théorique. Des paléontologues situent la naissance du langage aux environs de 2,6 millions d'années avant J-C, au moment de l'invention de l'outil, lui-même signe et conséquence de l'apparition de la pensée conceptuelle. C'est *homo habilis* qui invente le langage, ce qui constitue pour nous une indication vague mais rassurante du niveau des pré-requis indispensables à la réussite d'un apprentissage de langue, sachant que le problème devient alors explicitement pédagogique, celui des conditions à créer pour qu'il se produise. Notre conviction est alors que l'exercice des compétences langagières proprement humaines, de celles qui font que l'homme se distingue un jour de l'animal, est la condition nécessaire, sinon peut-être suffisante, de l'apprentissage d'une langue.

Les situations proposées dans notre Démarche ont pour but de conduire les participants à formuler des théories de la parole et à les discuter. Nous en distinguerons par hypothèse trois types : les théories explicites énonciatives, les théories implicites opératoires, et les théories explicites réflexives. Les premières sont celles que la personne connaît par ses lectures ou plus généralement par ouï-dire, par la *vox populi*, par suite d'un enseignement qu'elle a reçu, qu'elle peut énoncer comme des évidences non questionnées, sans en avoir nécessairement pensé personnellement les conséquences et les effets ; ce sont les diktats de l'idéologie, les idées reçues, les idées en vogue, parmi lesquelles on retrouvera les tabous et interdits cités plus haut. Ces théories explicites sont acquises par ce que Peirce désigne sous le nom de méthode d'autorité, et constituent ce que le GFEN appelle les « faux-savoirs ». Les secondes sont ses croyances profondes, ses habitudes de pensée, dont les effets sur ses pratiques sont permanents, sans qu'elle puisse immédiatement les énoncer ; celles-ci correspondent au concept d'*habitus* chez Bourdieu. *Habitus : système socialement constitué de dispositions structurées et structurantes qui est acquis par la pratique et constamment orienté vers des fonctions pratiques.*⁵ Une sorte de sens pratique de ce qui est à faire dans

⁵Bourdieu, Pierre (1992), *Réponses*, ou *Pour une anthropologie réflexive*, Le Seuil.

*une situation donnée*⁶ ; elles sont le produit de l'expérience, orientées par et vers l'expérience vécue non conscientisée. Ces théories implicites ressortissent à ce que Peirce désigne par le terme de croyances. Ce sont elles qui déterminent les choix spontanés de la vie courante, quand aucun obstacle ne vient contrarier localement leur efficacité. On peut les rapprocher de ce qui est aujourd'hui couramment désigné en didactique sous le terme de « représentations ». Les troisièmes sont celles que la personne formule dans un effort de compréhension de ses propres actes et de ceux des autres, et qui constituent une critique des précédentes, une conquête dans la voie de la lucidité. L'élaboration de ces dernières fait de la démarche de formation une situation de déclenchement de ce que la sémiotique appelle la sémiose triadique, assertion assumée dans ses conséquences pratiques à court, moyen et long terme, le long terme impliquant une conceptualisation. La Démarche propose une succession de consignes qui visent à « démêler l'écheveau de nos théories explicites et implicites de la langue et de la parole », écrivions-nous alors⁷. Ce travail d'élucidation va se jouer dans un certain nombre de va-et-vient qui ne sont ni de même nature ni sur le même plan ni ordonnés dans une succession mais font l'essence de la démarche, entre la production de parole et la production de théorie, entre l'individu et le collectif, entre la théorie et la fiction. C'est une hypostase de la sémiose. La sémiose advient parce que, à un moment ou à un autre, une situation va faire choc.

Cette démarche peut se décomposer en quatre moments :

1. un mini-atelier d'écriture
2. un temps structuré de lecture des textes et de conceptualisation
3. une mise à l'épreuve de la théorie par le retour à l'expérience.
4. un temps long d'analyse réflexive

Consignes de la Démarche « L'homme créa le Verbe »

I. atelier d'écriture

⁶Bourdieu, Pierre (1994), « Raisons pratiques », sur la théorie de l'action. *Essais*, Le Seuil.

⁷Dialangues n°0, *La langue, ça s'invite !*, été 1985.

Consigne 1 : Les mots de la tribu. Groupes de 4 à 6 personnes. Chaque groupe reçoit une enveloppe contenant 22 petits papiers. Chacun doit en tirer 2. Sur chaque papier est écrit un des mots suivants : main, ombre, autorité, être, vie, amour, pierre, peur, lumière, terre, feu, eau, désir, yeux, tendre, ciel, lèvres, danse, jeu, temps, sable, arbre, fleur...

Individuellement : Écrivez tous les mots, les expressions, les phrases qui vous passent par la tête à la rencontre de ces deux mots (5 à 6 minutes).

Consigne 2 : Toujours individuellement. Utilisez tout ce que vous avez sur votre feuille pour écrire votre légende de l'origine des langues. Votre texte doit commencer par « En ce temps-là, les hommes ne parlaient pas. » Et à la fin, il faut qu'ils parlent. (15 minutes).

Consigne 3 : Affichage et lecture silencieuse des textes.

II. Critique des théories

Consigne 1 : Confrontation duelle. Choisissez le texte d'un autre. sur ce texte, repérez le moment où la parole émerge et reformulez-le en 3 ou 4 phrases (10 minutes). Affichage et lecture silencieuse du texte et de la reformulation, scotchés l'un à l'autre.

Consigne 2 : Constituer des petits groupes. Choisissez quelques textes. Dégagez les théories qui s'y manifestent sur l'origine de la parole. Vous aurez à exposer la théorie de votre groupe sur affiche, en prenant parti sur les textes (30 à 35 minutes).

Consigne 3 : Présentation des affiches et discussion. Animation-tableau. (30 minutes).

III. Mise à l'épreuve

Consigne 1 : On refond les groupes. Racontez à tour de rôle l'histoire vécue d'une prise de parole. Choisissez une de ces situations. Préparez-vous à la mimer (mime muet de 2 à 3 minutes). Préparation 15 à 20 minutes).

Consigne 2 : Succession des mimes.

IV. Analyse du vécu de la Démarche (minimum 30 minutes).

2.2.3 Des mots qui pensent

Temps 1 : L'écriture comme mise en conflit de la pensée

La lecture de Bachelard nous a enseigné à penser la construction d'un savoir neuf en termes de conflit. Pour Bachelard, tout savoir est polémique ; tout savoir doit, pour s'installer, lutter avec un savoir ancien qui devra être déconstruit et reconstruit en intégrant la nouveauté. Pour penser et apprendre, la première des tâches consiste à se mettre en contradiction avec soi-même. Il faut pour cela rencontrer un problème, un faire problématique sur lequel l'habitude va se casser le nez. L'habitude, quand on discute théorie, consiste à échanger des idées sur le mode du général. Sans la consigne, ce sont les théories explicites qui s'expriment, et la discussion vise à convaincre les autres de la validité d'une thèse, dont nous remarquerons que, dans la situation, elle ne peut être considérée que comme un préjugé, non comme un jugement. *Pré-jugé* au sens littéral de jugé précédemment, jugé d'avance, avant l'expérience. Peirce donne à ce type de débat le nom de *méthode a priori*. Le premier faire problématique de nature à déclencher le doute sera ici une écriture. Les consignes qui conduisent à cette écriture méritent d'être décrites et commentées, car leur incidence sur la production est essentielle. On peut les voir comme de simples consignes de déblocage permettant de lever l'inhibition devant la page blanche et d'amener à tous l'inspiration, ce qui est en effet l'une de ses fonctions. Elles sont en outre pensées de manière à empêcher l'exposé théorique a priori, savoir énonciatif clos, et à contraindre au recours à l'imaginaire, lieu des vrais savoirs de la personne, lieu de ses fictions agissantes. C'est une situation de déblocage ; on ne part pas de rien, tout le monde peut écrire. Les deux mots de départ sont de bons inducteurs, ils évoquent la rencontre primitive de l'homme avec une nature mythique, les éléments, les mystères essentiels. La rencontre de deux mots provoque les associations d'idées. Il est très important d'insister sur la liberté absolue de l'écrivain, qui est la nôtre dans un tel moment. Pas de censure, pas d'auto-censure. S'interdire seulement, dans un premier temps, d'entrer dans le récit. L'animateur y aide, en distillant au compte-goutte ses consignes. On collecte

d'abord un matériau épars, hétéroclite si possible. L'écriture en sera facilitée, paradoxalement : devoir tisser ensemble des mots qui n'ont pas de lien calculé paraît une tâche impossible, en réalité fonctionne comme situation-problème, défi à l'imagination, stimulant d'une réelle activité d'écriture. Il s'agit de produire un texte à partir d'un matériau existant. C'est aussi une contrainte nécessaire pour obliger chacun à renoncer à l'énoncé pur et simple de théories toutes faites. Le trop-plein de mots incongrus crée du vide qu'il faut remplir. L'imaginaire est sollicité, les hypothèses créatrices deviennent possibles.

Dans la tension réelle qui s'installe entre une première phrase qui est donnée – *En ce temps-là, les hommes ne parlaient pas* – et un dénouement imposé – *et à la fin, il faut qu'ils parlent* – naît l'énergie du texte. La tension est d'autant plus réelle que la fin de l'histoire est connue, qu'elle ne peut être niée, et que la consigne qui la rappelle n'est là que pour focaliser le texte sur le moment de rupture, sans le laisser s'égarer sur une description complaisante d'un âge impossible où des humains auraient pu être humains longuement sans parler. Détour par la légende, retour sur les origines, exploration des mythes, avec pour seul document soi-même et son propre rapport à la langue et à la parole. D'abord soi tout seul, puis aussi les autres, en confrontation, pour que surgissent les contradictions et les conflits que porte chacun de nous, sujet idéologique et sujet de sa propre parole. La démarche fonctionne sur cette mise en contradiction de nos théories de la langue et de nos croyances de producteurs de langue, de sujets parlants. Les situations vécues de parole et d'écriture sont le matériau résistant qui permet une ré-élaboration des partis pris théoriques.

On est surpris, par exemple, dès la première situation d'écriture, de voir malmenée une évidence, aussi idéologique que bien installée : parle-t-on vraiment *pour communiquer* ? Si l'on s'en tient à une communication utilitaire, il n'est pas si difficile, en fait, d'imaginer un monde sans parole ; les hommes (animaux ?) de ces légendes vivent, communiquent, échangent, comme nous, d'ailleurs, de mille autres manières. La plupart des participants⁸ ont par

⁸Cette démarche a été animée au départ dans différents types de stages de formation d'adultes, week-ends GFEN, Universités d'été, stages MAFPEN, stages 16/18, etc. Je l'ai ensuite plusieurs fois utilisée en anglais dans des classes, en particulier en Terminale

contre beaucoup de mal à se représenter concrètement la naissance de la parole dans un monde qui semble étrangement ne pas en avoir besoin. La première idée qui vacille est celle-ci. La langue, ce n'est pas la communication. Il faut puiser à d'autres sources l'intuition de la nature des véritables « besoins langagiers » des hommes. Or, les « besoins langagiers » qui sont censés motiver les apprentissages de nos élèves se réduisent généralement à une communication minimale, au moins pendant les années d'initiation, dont on est forcé de constater qu'elles se prolongent jusqu'à la fin des études de la plupart. La rupture, le moment précis de l'irruption du mot, de la langue, cette invention tellement audacieuse qu'on la réfère au sacré, il est presque aussi difficile, en réalité, de la vivre dans le récit, concrètement, que dans la classe. Elle est pourtant toujours au rendez-vous, comme changement de niveau d'exigence. Ce que nous devons réussir à provoquer dans nos classes, nous qui enseignons des langues et ne sommes pas des dieux, c'est une parole humaine, seule structurante⁹ – en un lieu où notre hypothèse de départ ne paraît plus tout à fait incongrue ; faire qu'ils parlent comme des hommes, non comme des perroquets ; faire qu'ils cessent de se taire ou d'ânonner, pour se lancer dans l'aventure de la construction de leur(s) langue(s).

« Nous finirons un jour muets à force de communiquer. Nous deviendrons enfin égaux aux animaux, car les animaux n'ont jamais parlé mais toujours communiqué très-très-bien. Il n'y a que le mystère de parler qui nous séparait d'eux. À la fin de l'histoire, nous deviendrons des animaux : dressés par les images et hébétés par l'échange de tout, avec la vente pour destin, réduits en bêtes de transit, redevenus les mangeurs du monde et une matière pour ma mort. La fin de l'histoire est sans parole. »¹⁰

Dans une telle situation, l'écriture n'est pas assujettie à notre raison mais

Littéraire, avec des objectifs comparables.

⁹L'idée vient de l'Éducation Nouvelle : parler, lire, écrire pour de bon à l'école. C'est l'hypothèse de Célestin Freinet, et de beaucoup d'autres, qu'on apprend à écrire et à lire en écrivant et en lisant pour de bon. Mon hypothèse est que c'est dans la parole vraie que même en langue étrangère se construit la langue. Cette hypothèse ne semble pas partagée par tout le monde, même dans l'éducation Nouvelle.

¹⁰Novarina, Valère, « La communication sans parole », Libération, 23 & 24 février 1991.

à nos mots du moment, ceux qui ont émergé à notre conscience dans une démarche où le hasard tient une grande place ; où les mots de la tribu sont sollicités de manière à faire activer des icônes sans intervention de la volonté. Dans cette tension ce sont les sentiments qui parlent. C'est ce qu'on appelle couramment *faire appel à l'imaginaire*. Une fois que des mots, des phrases, sortis tout droit et sans censure consciente de l'imaginaire se sont inscrits sur la feuille blanche, ils vont à la fois faciliter la production d'un texte en fournissant les matériaux et la compliquer en faisant obstacle à la pensée toute faite. La consigne installe à double titre une contrainte à penser. Elle annule la peur de la feuille blanche, et elle entraîne dans un travail de tissage des mots en un texte qui relève du déchiffrement d'une énigme. Une telle situation d'écriture est réellement dialogique : la personne sociale et ses idées toutes faites rencontrent une autre personne plus mystérieuse venue de derrière le paravent des habitudes organisées et c'est là que commence le *conflit socio-cognitif* désormais bien connu des pédagogues, qui est un conflit entre soi et soi, avec la médiation indispensable de l'autre.

Temps 2 : L'autre, pair et médiateur

L'autre intervient en effet dans un deuxième temps, quand le texte écrit s'affiche pour être lu. Quelle est l'importance de l'affichage ? Le texte brouillonné dans le secret d'une conversation intime avec ses mots à soi s'inscrit à cet instant dans un espace qui lui confère aussitôt un statut. Ce texte mérite d'être lu. Il va l'être, par les pairs, par ceux qui viennent de vivre la même expérience, et aussi par son auteur, aux yeux duquel il apparaît presque comme celui d'un autre, ce qu'il est en effet, puisqu'il est texte-événement, discours en devenir, qui lui échappe tout en lui parlant de lui. Cet affichage représente une des ruptures les plus significatives de la pratique de l'Éducation Nouvelle. Il est donc important de s'y arrêter pour en mesurer quelque peu la signification. D'ordinaire, à l'école comme en formation, on écrit pour soi, rarement, et généralement de manière facultative, et, surtout, pour le maître, pour rendre un devoir, un mémoire, montrer son travail. Les devoirs, les cahiers, les brouillons doivent être propres et présentés d'une certaine façon, puisqu'ils sont pour le maître. Les écrits sont toujours des produits

finis, faits pour être évalués puis abandonnés ; reste la note, témoin d'un moment d'une relation maître-élève-savoir, une symbolisation de cette relation qui se transforme en icône d'un jugement, image, puis, au fil des devoirs, diagramme, puis métaphore de la valeur de la personne¹¹. Une telle relation à l'écriture conduit à ce que nous connaissons chez les enfants mais aussi chez les adultes, un comportement inquiet qui privilégie le lisse, le conforme, le propre et bien souvent l'abstention. Or l'écriture est une forme, sinon *la* forme, de la pensée. Nous avons vu comment elle peut initier le dialogue de soi à soi. Ici nous observons comment la socialisation de textes qui sont des brouillons de cette pensée qui se cherche va pousser ce dialogue en le révélant. Précisons que le texte a été écrit en-dehors de tout projet d'affichage. La consigne d'affichage n'est donnée qu'après ; on laisse alors à chaque participant la possibilité de recopier son texte, voire de le modifier, de n'en donner que la partie qu'il juge significative ou à socialiser. Les textes affichés sont lus silencieusement par tout le monde ; chacun est ensuite invité à en choisir un sur lequel il devra repérer le moment clé, celui où *ça bascule* ; la rupture, l'émergence ; entourer ce qui, dans le texte, la représente, en est un indice, et en reformuler le récit de manière à faire apparaître les éléments de causalité qui l'ont rendue possible. Le regard critique de l'autre donne à la fiction de l'un le statut de savoir à théoriser. Ce que tu écris peut donner lieu à interprétation généralisante. Ce qui est généralisable est négociable, contrairement aux sentiments des personnes singulières. On entre dans la phase de négociation par un acte de reconnaissance de la pensée de l'autre qui fait exister cette pensée. La reformulation est une interprétation ; elle est de nature empathique et en même temps elle déforme. Il y entre cette part de lutte interne caractéristique de l'expérience qui crée le doute et la mise en mouvement des structures du sujet. La reformulation met le doigt à la fois sur la possibilité du dialogue et sur le malentendu inhérent à tout échange linguistique. La proposition généralisante questionne l'auteur du texte en attribuant à son récit une intention claire qu'il n'était pas en situation d'y mettre en écrivant. Elle peut être acceptée ou rejetée. Mais elle existe et s'inscrit sur le mur par un nouvel affichage du texte et de la reformulation scotchés l'un à l'autre.

¹¹Les 3 degrés de l'hypoicône, qui sont d'une grande importance en sémiotique peircienne.

Elle questionne également le lecteur qui la produit, en exigeant de lui qu'il s'approprie un point de vue qui n'est pas le sien. Le travail d'élaboration théorique commence là, dans un premier repérage qui est aussi une première reconnaissance, par les pairs, de la valeur documentaire de l'écrit produit. Ce n'est pas rien. Nous n'avons pas coutume de considérer nos propres productions, sans parler de celles de nos élèves, comme des objets de savoir. D'ailleurs, avons-nous coutume de produire? Or, ces textes sont des documents, des supports d'élaboration d'un savoir théorique, si « savoir » signifie « problématique conceptuelle », ce qui caractérise pour nous le haut niveau scientifique.

Que ce dialogue que nous dirons encore intersubjectif se passe par écrit est particulièrement pertinent : l'écrit pose un acte et un objet qui s'imposent dans la situation et font signe pour tous. L'affichage institue le signe. Nous verrons que, dans cette objectivation de la pensée par le signe institué, réside une bonne part de la dynamique de conscientisation qui ouvre la voie à la sémiologie triadique. Devant les conceptions qui s'inscrivent dans l'espace commun il va s'agir pour chacun de décider de ce qu'il revendique et abandonne, de ce qui lui appartient et de ce qu'il rejette. Mais la décision n'est pas à prendre en solitaire, elle dépendra du débat collectif .

Temps 3 : Théorie, croyance, ou fiction

On forme donc des groupes qui auront à poursuivre l'enquête en dégagant et formulant les théories émergentes et en prenant parti. Chaque groupe dispose d'une affiche sur laquelle il est invité à exposer, après discussion des différentes conceptions qui ont été repérées, sa théorie des conditions de naissance de la parole. Il arrive assez souvent qu'un groupe ne parvienne pas à un accord et propose deux théories. C'est un indice de la vitalité des débats à ce moment. La situation s'y prête par la complexité des signes qu'elle sollicite. Cette complexité appelle quelques éclaircissements.

« Qui dit théorie ne dit pas vérité mais fiction », dit Mannoni. « La théorie est une invention. » Rapprochons cette affirmation de la description qui précède : « va se jouer », « va faire », sont des formulations hypothétiques qui signifient que nous sommes ici dans le domaine d'une théorie pragmatique ;

le savoir tiré de l'expérience et formalisé dans l'analyse réflexive a statut de prédiction, de nature hypothétique. Il permet de calculer des situations en anticipant leurs effets, qui lui donnent en retour sa signification. La théorie n'est pas la vérité, elle est une construction provisoire qui fait jalon dans une quête de la vérité. Il n'est pas inutile de rappeler que nous nous situons délibérément, dans notre conception du savoir, dans une perspective d'action ; plus précisément dans une perspective d'action transformatrice. La définition de Mannoni est celle d'un psychanalyste, inscrit lui aussi par sa pratique dans une même téléologie. Nous sommes tous des sujets parlants et à ce titre tous porteurs d'une compétence acquise, conceptualisable par l'analyse réflexive, retour sur le savoir-faire, le fonctionnement et les conditions de l'émergence de la parole humaine. Solliciter cette compétence, ensemble d'habitudes subconscientes, est la condition d'un choix critique dans tout débat théorique. Nous affirmons ici que l'appel à la subjectivité et à l'expérience intime est la condition de l'accès à la critique. Ce qui permet un tel renversement est, d'une part, le caractère paradoxal de l'objet, le langage étant l'intime social du sujet, lieu de sa socialisation, et, d'autre part, le calcul de la situation pédagogique, conçue comme dynamique de dé-socialisation locale et partielle et re-socialisation critique globale.

Pourquoi parler de *théories* là où une pédagogie moderne parlerait de *représentations* ? quelle différence faut-il faire entre les unes et les autres ? c'est évidemment le statut des propositions qui est en question dans ce choix. De ce statut découle celui du savoir produit à l'issue de la démarche. Dans la langue commune, le concept de représentation renvoie à une hiérarchie fondée sur une différence de nature entre savoir (institué) et conceptions (subjectives) de la personne. Quand on fait émerger les représentations des élèves, c'est pour leur permettre de les confronter au savoir « vrai », rationnel, établi, qui doit prendre la place en chassant les précédentes, elles-mêmes considérées comme fausses, naïves, archaïques. En revanche, le concept de théorie voudrait affirmer que ce savoir et ces conceptions sont de même nature, en ce qu'ils sont produits dans les mêmes conditions et ont les mêmes effets sur la réalité. C'est l'institution qui divise le processus de leur production en nommant l'un *savoir* (rationnel) ou théorie et l'autre *représentations* (imaginaires).

On trouve précisément cette opposition traitée dans la quatrième confé-

rence de Harvard, prononcée par Peirce le 16 avril 1903. Cette Conférence, qui a pour titre « The Seven Systems of Metaphysics », propose une classification de l'ensemble des systèmes métaphysiques de l'histoire de la philosophie en s'appuyant sur le statut que ces systèmes accordent à chacune des trois catégories des phénomènes, celles que lui-même désigne par les termes de Priméité, Secondéité, et Tiercéité – en anglais Firstness, Secondness, Thirdness, et du caractère de réalité que chacun leur accorde. Lui-même défend la thèse selon laquelle toutes les trois sont réelles en ce qu'elles ont de réels effets sur la nature. Ce principe aura des conséquences considérables sur notre propos. Il n'est ni plus ni moins question ici que du statut du savoir de l'élève, du statut de l'expérience de l'élève, et du statut de la poésie dans le processus d'élaboration du savoir scientifique. Avant d'exposer son argumentation, et comme introduction au concept de Tiercéité, nous rappellerons brièvement notre hypothèse, formulée dès 1985 dans le premier numéro de *Dialangues*, et qui nous semble constituer notre rupture avec le nominalisme.

2.2.4 Parole, langue et langage : une réalité indivisible

La démarche d'Éducation Nouvelle s'organise autour d'une expérience provoquée – la situation-problème – calculée pour surprendre, faire obstacle à l'habitude, et contraindre à une élaboration conceptuelle nouvelle intégrant l'événement vécu dans une nouvelle généralisation. Elle s'est construite en opposition à une pédagogie que l'on pourrait qualifier, en suivant Peirce, de cartésienne, ou, avec Jean Petit, de frontale ou de théorique, ou, avec Paulo Freire, de bancaire, celle qui fait l'impasse sur les processus de généralisation de l'expérience et distribue des savoirs morts, règles, propositions générales, coupés de leurs conditions de naissance et de leur sens. Elle inscrit l'acte pédagogique dans la réalité de la pensée vivante et c'est ce qui fait son efficacité, car, comme l'affirme son postulat de départ, tout être humain est *capable* par définition de penser et de se penser. La première condition de la réussite est que l'enseignant ait repéré la rupture avec le savoir ancien qui doit sortir de l'expérience. et quelles sont les composantes de l'expérience qui sauront faire obstacle au savoir ancien, résister aux hypothèses fausses, valider les vraies. Et c'est aussi ce qui fait la difficulté d'une pédagogie d'Éducation Nouvelle

des langues après Saussure, qui, en séparant la langue de la parole, nous propose un objet d'étude purement virtuel qui n'est pas une réalité mais une abstraction à laquelle il n'est pas possible de se confronter.

Réalité de la parole

Avec la présentation des affiches vient un temps de discussion collective sur la signification de la parole humaine en général. Le travail du petit groupe a fait surgir des interrogations. Il a permis d'explorer la complexité de nos représentations et du phénomène lui-même. Chacun s'est trouvé déstabilisé dans ses croyances, a tenté dans l'élaboration théorique de retrouver un équilibre. On tente de se mettre d'accord, le but de l'animateur n'étant ni de trancher ni de valider certaines propositions au détriment d'autres, mais de rendre lisibles (visibles, sur une affiche ou un tableau) les points de conflit théorique et les inquiétudes métaphysiques qui ont émergé. C'est la dernière phase de la démarche qui va permettre de trancher. La consigne réactualise en effet le propos en renvoyant chacun directement à son expérience personnelle, à sa parole d'homme.

L'expérience que l'on va vivre est paradoxale : mimer *sans parole* la naissance d'une parole. Les mimes vont être un moment de prise de décision, où la difficulté pousse à la stylisation des situations. Dans chaque petit groupe, auxquels on a pris soin de demander qu'ils se re-brassent, afin de relancer la réflexion par la rencontre de points de vue nouveaux, on se raconte à tour de rôle une anecdote, un moment de sa vie que l'on considère comme une prise de parole. Qui sa première prise de parole dans un débat public, qui un souvenir d'enfance, une bagarre, une humiliation, une révolte, parfois une interdiction de parler qui a laissé des traces. Puis on choisit une de ces histoires pour en faire une scène à mimer ensemble pour les autres. Et le résultat est spectaculaire. Tous les mimes mettent en scène des situations de forte émotion, de risque, d'urgence, de décision à prendre, où la parole ne remplace pas les actes mais les accompagne et fait en partie redondance. De nouvelles propositions émergent alors, plus claires, transformées par la dernière situation. Elles ne sont pas identiques d'une personne à l'autre. Mais, à ce stade, où les théories se sont rebâties sur les prémisses de l'expérience,

plus aucune ne peut reprendre à son compte un modèle de « communication » faisant abstraction de la dimension du sujet. La parole qui construit la langue est vraiment celle où le sujet s'implique dans une double affirmation d'appartenance au groupe, car on ne parle que si l'on se sent appartenir, et de singularité, car on ne parle que si l'on se sent seul à pouvoir dire. Ainsi peut se formuler une définition pragmatique de la langue à enseigner, dont découlent des propositions de transformation des habitudes pédagogiques.

Appartenance et singularité Parler c'est dire son appartenance. Beaucoup de textes font naître la parole dans un univers édénique ou aspirant à l'Eden ; image idyllique d'une langue unificatrice qui rend incontournable pour le pédagogue la prise en compte de la nécessité d'un groupe auquel on désire appartenir et au sein duquel on désire se dire. Cette prise de conscience nous a conduits à des stratégies pédagogiques qui privilégient l'institution d'un groupe classe culturellement légitime, et parient sur l'invention collective d'une langue évolutive du groupe classe conçu comme sous-ensemble de locuteurs de la langue. Mais, en même temps et contradictoirement, parler, c'est se séparer, c'est dire *non* ; prendre en charge un conflit. Dans l'émergence d'une parole, l'émotion est fondatrice ; elle prend sa source dans les conflits intérieurs et interpersonnels plus que dans l'harmonie édénique de l'unisson et du respect des règles. « *Le désir de se dire habite tout diseur* »¹². Parler pour se construire une langue, c'est se construire comme sujet social singulier en créant dans la langue, et sur ses marges, sa langue ; c'est porter sur le champ social le conflit des sens.¹³ Ceci nous a conduits à rompre avec les pratiques positivistes et à chercher des outils du côté de la pédagogie des arts.

Peut-on affirmer que, de ce point de vue, les langues étrangères sont à considérer comme la langue maternelle ? Ce serait heurter de front le consensus scientifique d'aujourd'hui, et il faudra quelques chapitres pour clarifier

¹²Hagège, Claude, *L'homme de paroles*, Fayard, 1985.

¹³Cette définition ne recouvre pas l'ensemble des fonctions de la langue. Elle s'attache à celles de ses fonctions qui déterminent l'entrée du sujet dans un processus de construction d'un système de langue, celles qui nous semblent aller de pair avec le développement de la pensée, et qui sont paradoxalement oubliées, sinon interdites, à l'école.

cette articulation. Pour autant on ne peut nier qu'elles sont un fait de langage pour la personne qui s'y engage.

Nous représenterons donc la parole de la façon suivante :

Une parole engage le sujet tout entier, corps, esprit, émotions, intelligence, dans un dialogue polémique avec un groupe social auquel il revendique d'appartenir, dans une situation perçue comme une urgence ou une nécessité personnelle.

Soulignons trois éléments qui nous semblent pertinents ensemble dans cette définition. Ils relèvent tous de l'ordre du sentiment. En effet, la parole authentique, spontanée ou élaborée, ne peut naître que d'un complexe de sentiments. Sentiment d'appartenance à un groupe, sentiment de sa différence irréductible avec les autres membres de ce groupe, sentiment d'une urgence à devoir l'affirmer, pour soi et pour les autres.

Un complexe de Sentiments La logique traditionnelle idéale de l'école fait reposer l'acte de transmission sur un échange purement intellectuel ; pas de corps, pas de sentiments, pas de subjectivité, pas de groupe. Le groupe dans lequel on est invité à se reconnaître est celui, abstrait, neutre, et inaccessible, de la Nation. Le maître en est le représentant, les élèves aspirent, chacun individuellement, à s'y inclure. Les objets de travail sont prétendus neutres, indiscutables, incarnations d'une Raison universelle, vérités supérieures débarrassées des scories et du caractère historique du sens commun. Il est donc logiquement exclu d'y inscrire une parole personnelle. Si les sentiments ont leur place dans ce système, c'est comme ciment de cette idéologie, elle-même ciment du projet de l'école Républicaine, par rapport à la réussite et à l'échec de l'inclusion de chacun. On peut être fier d'y réussir, honteux et coupable d'y échouer. La République étant historiquement monolingue par décision politique et engagement militant de ses fonctionnaires, la logique d'une telle identification conduit à l'inverse du plurilinguisme, et au monolinguisme presque agressif de la plupart de nos contemporains. Nous aurons à nous interroger sur le type de sentiments qui, à l'inverse, favorisent l'adhésion à un projet d'apprentissage de langue, ce qui nous amènera à prendre conscience des sentiments qui y font obstacle et qui, n'ayant pas l'occasion de se clarifier, en bloquent la voie. Conscience de soi et conscience de l'autre se

ravivent et se heurtent dans l'expérience du dialogue avec le texte étranger.

Scribe, Museur, Interprète : le langage comme travail de résolution d'énigmes

« Qu'est-ce que les mots nous disent dans la nuit ? Qu'est ce que les mots nous disent à l'intérieur de nous ? Qu'ils ne sont ni des instruments qui se troquent, ni des outils qui se remplacent, mais qu'ils ont leur mot à dire. Ils en savent sur le langage beaucoup plus que nous. Ils savent qu'ils sont échangés entre les hommes non comme des formules et des slogans mais comme des offrandes et des danses mystérieuses. Ils en savent plus que nous, ils ont résonné bien avant nous ; ils se sont appelés les uns les autres bien avant que nous soyons là. Les mots préexistent à ta naissance. Ils ont résonné bien avant toi. Ni instruments ni outils, les mots sont la vraie chair humaine et comme le corps de la pensée. Nous sommes faits de mots et la parole nous est plus intérieure que tous nos organes du dedans. Les mots que tu dis te sont plus intérieurs que ton corps. »¹⁴

Le texte de Novarina nous ramène à la question des origines ontologiques du langage comme dialogue avec son corps, mystère insondable de ce qui fait de nous des hommes et non des bêtes. Publié dans un quotidien, il est écrit comme un appel à résister à l'entropie communicative. Nous finirons un jour muets à force de communiquer. Valère Novarina est un homme de théâtre. Il sait de quoi il parle, le mystère de la parole est son champ spécifique de recherche artistique. Son texte décrit avec précision ce qui se vit dans les classes de langues où l'on cherche à « apprendre à communiquer en langue étrangère ». Pas de parole, pas d'histoire, un sentiment d'impuissance et l'obligation de recourir à des substituts marchands à la motivation absente ; bons points, petites croix, notes de participation.

Les mots de la langue étrangère, s'ils sont des mots, et nous ferons l'hypothèse que c'est à la condition d'être des mots qu'ils peuvent être investis, appropriés, appris, sont aussi intérieurs et aussi corporels que les autres. Ils

¹⁴Novarina, Valère, « La communication sans parole », Libération, 23 & 24 février 1991.

sont la chair des autres et leur pensée. Ils sont aussi savants et disent aussi leur mot à l'intérieur de nous. Intégrés à notre dialogue avec le monde, ils nous changent en changeant notre monde intérieur.

Le philosophe logicien rejoint le poète et l'expérience du pédagogue pour affirmer que le véritable enseignant de l'élève ce sont les mots eux-mêmes, les mots échangés comme des mystères, les mots incorporés, les mots vivants de l'expérience.

“But the saving truth is that there is a Thirdness in experience, an element of Reasonableness to which we can train our own reason to conform more and more. [...] We should at once hope that it is so, since in that hope lies the only possibility of any knowledge.”¹⁵

La parole dialogique est une logique à l'œuvre. La parole produit des savoirs. Elle est première, comme acte créateur du langage capable de convoquer le corps, les émotions, l'imaginaire, et de produire la raison raisonnable comme effet du signe, éventuellement comme objet de quête. Michel Balat, s'appuyant sur les Graphes Existentiels de Peirce, nomme *Scribe, Museur, Interprète* les trois fonctions que nous voyons à l'œuvre dans la prise de parole : le Scribe inscrit un signe (un graphe), qui va être interprété par l'Interprète, en relation avec un univers partagé, en constante élaboration, qui est l'univers du discours, dont le Museur assure l'élaboration continue. Le Scribe est premier, le Museur second,

« L'Interprète est troisième, nous représentant le discours du Museur dans le travail du Scribe. Notons que la position du Scribe est celle de quelqu'un qui ne saurait pas ce qu'il va dire – il y a quelque chose de tychique dans son acte d'inscription – et qui, de plus, ne saurait pas ce qu'il a dit, puisque c'est l'interprète qui va le lui faire savoir. » Le scribe inscrit son graphe dans un espace

¹⁵Peirce, Charles S. (1903), Lecture six, « The Nature of Meaning », *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*, p.225. « Mais ce qui nous sauve, à la vérité, c'est qu'il y a une tiercéité dans l'expérience, un élément de raison auquel nous pouvons entraîner notre propre raison à se conformer de plus en plus [...] Nous ferions aussi bien de l'espérer, puisque c'est dans cet espoir que réside la seule possibilité d'un quelconque savoir. »

social, sur la « feuille dite d’assertion ».¹⁶

Le modèle trichotomique met en exergue les caractéristiques de la parole que nous avons dégagées de notre démarche. La parole est *un flux continu*. Parler, ce n’est pas articuler des mots entre eux à l’aide de règles, ni construire consciemment des énoncés en enchaînant et emboîtant des éléments de discours, c’est une irruption non contrôlée qui ne se contrôle qu’en cours de route dans l’articulation des trois instances du langage. La parole est *créatrice*. La parole est *une activité de langage* qui crée la langue comme univers structuré du discours. La situation d’enseignement doit être pensée comme mobilisation du langage sur un problème qui naît d’une inscription, dans laquelle entre une bonne part de hasard (tychisme) et qui par conséquent *fait énigme* pour celui-là même qui parle. La parole est *sociale et dialogique*. La feuille d’assertion représente cet espace commun où s’inscrit le travail du scribe, lieu du dialogue entre soi et soi, lieu aussi du dialogue possible avec les autres, eux-mêmes Scribes, Museurs, Interprètes, donc eux-mêmes en proie à leur propre dialogue intérieur.

Nous proposerons donc à nos élèves des situations de création dans la langue qu’ils apprennent, sachant que c’est dans les moments où, parfois par hasard, ils auront inscrit un signe interprétable, qu’ils apprendront. C’est ce que nous appellerons *faire effraction* dans le continu des paroles échangées, ou, avec Bakhtine, « prendre place dans le courant continu de la communication ».

« En fait, la langue ne se transmet pas, elle dure et perdure sous la forme d’un processus d’évolution ininterrompu. Les individus ne reçoivent pas en partage une langue prête à l’usage, ils prennent place dans le courant de communication verbale, ou, plus exactement, leur conscience ne sort des limbes et ne s’éveille que grâce à leur immersion dans ce courant. »¹⁷

Nous ferons en sorte que soient conscientisées les trois fonctions du langage afin de tendre à ce que coïncident, au lieu de se contrarier, les stratégies

¹⁶Balat, Michel (2002), *Sémiotique Peircienne : état des lieux*, Tony Jappy et Joëlle Réthoré éditeurs, P.U.P., p.25.

¹⁷Bakhtine, Mikhaïl (1929), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d’application de la méthode sociologique en linguistique*, Éditions de Minuit, trad. Fr. 1977, p.117.

conscientes d'apprentissage et les savoir-faire anthropologiques. Le langage fabrique des systèmes d'habitudes. Ses formes observables sont des comportements, des stratégies, des idiolectes. On n'a pas le même comportement langagier lorsqu'on est monolingue, bilingue, plurilingue. Les savoirs du langage se formulent dans des termes différents des savoirs des langues particulières. Nous ferons l'hypothèse que les concepts à construire dans un enseignement de langue sont ceux-là ; ceux qui sont de nature à modifier les comportements langagiers. On peut, à la suite de cette démarche, quand la mémoire peut s'appuyer sur des fils un peu dénoués, demander que chacun laisse émerger ses souvenirs d'apprentissage, les déclics qu'il a connus, les expériences négatives. La conclusion ne fait pas de doute. L'apprentissage d'une langue étrangère passe par la mise en jeu et la remise en question du langage global de la personne. Sans déconstruction du système pas de construction. Les situations pédagogiques qui en font l'économie ne sont pas des situations d'apprentissage.

2.3 Critique du modèle communicatif

La pensée commune est unanime à valoriser les situations d'apprentissage directement utilitaires. On trouvera, dans notre modèle en train de s'ébaucher, des éléments d'explication à cette unanimité qui se dit comme une évidence. Il ne manque pas de mobiles inconscients au rejet de l'autre et de ses mots. Ne pas laisser l'autre radical me pénétrer de ses significations dérangeantes est un réflexe auto-protecteur immédiat dans bien des situations. Mais la recherche en didactique des langues, en prenant pour objet la langue du linguiste sans la critique anthropologique qui aurait dû accompagner ce choix d'objet, ne fait que prolonger la pensée commune et ses enfermements non conscientisés.

2.3.1 La langue objet de communication, l'impasse moderniste

L'enseignement des langues vivantes a connu sa révolution dans les années soixante avec l'introduction des magnétophones dans les classes, et la mise en avant des théories de la communication. Il nous faut nous interroger sur la validité des fondements théoriques de cette révolution aux aspects fortement technicistes.

Relire Jakobson

Pour comprendre l'échec des pédagogies dites de la communication, on peut se reporter au célèbre schéma de Jakobson. Le modèle communicatif est issu de la linguistique des années 50, et en particulier du schéma de Jakobson, qui est enseigné dans bon nombre de formations ainsi que dans les classes de collège, mais que la didactique des langues a beaucoup simplifié, au point de lui faire dire le contraire de ce qu'il dit. Comme nous le détaillerons plus loin, le linguiste, étudiant le langage, met en évidence six fonctions hiérarchisées différemment selon les situations. Son propos est d'attirer l'attention sur cette variété, dans un chapitre où il défend la place de la poétique au sein de la linguistique. La didactique fait pourtant comme si les fonctions du langage intéressant un élève, dont le but est d'apprendre la langue, étaient les mêmes que celles qui intéressent un locuteur ordinaire chez qui cette langue est en principe constituée. Les situations et les textes que proposent les manuels accordent en effet toute leur attention à la seule fonction cognitive ou référentielle, tandis que le schéma de Jakobson ne circule que sous la forme très réduite de deux personnages stylisés représentant l'un un émetteur, l'autre un récepteur, reliés par un trait, orienté du premier vers le second, qui représente le message. Ce schéma simplifié permet de visualiser l'existence de deux partenaires, et d'une relation dissymétrique entre eux qui explique le recours à différents déictiques et indices discursifs selon que le locuteur parle de lui-même ou de son destinataire, ou encore de la « non-personne » que représente tout tiers extérieur à cette relation. Nombre de questions grammaticales peuvent être éclairées à l'aide de ce schéma, qui dispense l'enseignant de placer ses élèves dans la situation réelle de l'émetteur

ou du récepteur, et fournit un appui visuel commode à la description des faits de langue relevant de l'énonciation.

« Le langage doit être étudié dans toute la variété de ses fonctions. [...] La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci. La structure verbale d'un message dépend avant tout de la fonction prédominante. Mais, même si la visée du référent, l'orientation vers le contexte – bref la fonction dite « dénotative », « cognitive », référentielle – est la tâche dominante de nombreux messages, la participation secondaire des autres fonctions à de tels messages doit être prise en compte par un linguiste attentif. »¹⁸

La fonction référentielle est celle qui se rapproche le plus de la conception avec laquelle le schéma de Jakobson prétend rompre, la conception nominaliste, qui voit dans le mot la chose et oublie de voir aussi le mot. Des six fonctions du langage qui ont été mises en évidence par le linguiste, la didactique en a retenu une et une seule, celle qui cherche le sens dans le rapport direct au réel, celle qui entretient l'illusion de la transparence.

« L'insistance à tenir la poétique à l'écart de la linguistique ne se justifie que quand le domaine de la linguistique se trouve abusivement restreint, par exemple quand certains linguistes voient dans la phrase la plus haute construction analysable, ou quand la sphère de la linguistique est confinée à la seule grammaire, ou uniquement aux questions non sémantiques de forme externe, ou encore à l'inventaire des procédés dénotatifs à l'exclusion des variations libres. »¹⁹

On reconnaîtra dans ces limitations abusives du champ de la linguistique, c'est-à-dire du concept de langue, plusieurs des caractéristiques de la langue scolaire ; limitation à la phrase, insistance sur la grammaire, restriction à la fonction dénotative. La langue vue par l'école est la première à exclure

¹⁸Jakobson, Roman (1963), *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, « Poétique », p.213-214.

¹⁹Jakobson, Roman (1963), *Essais de linguistique générale*, chapitre « Linguistique et poétique », Points, Seuil, p. 212.

la poétique du champ de la linguistique. On retrouve ici l'habitude scolaire d'exclure de la classe et des contenus d'enseignement les éléments émotifs des savoirs humains. Jakobson dénonce dans une telle vision de la linguistique un réductionnisme insupportable : « *en exigeant aussi carrément que l'on expulse les éléments émotifs de la science du langage, il [Joos] s'embarque dans une radicale expérience de réduction – de reductio ad absurdum.* »²⁰

Le texte de Jakobson offre d'autres pistes à une transposition didactique de la théorie de la communication. « Le langage doit être étudié dans toute la variété de ses fonctions. » Toute situation de communication présente les six facteurs qui déterminent les six fonctions, aucun n'étant séparable des autres, sinon dans l'analyse. La fonction qui domine dans une situation n'est pas inhérente au message, même si elle en détermine en partie la structure, mais dépend de la situation. Le modèle scolaire de la communication privilégie la fonction centrée sur le rapport à l'extra-linguistique et gomme les fonctions centrées sur les interlocuteurs, sur le *hic et nunc* de leur relation, et sur le matériau du message. Il oublie les fonctions qui rendent compte des aspérités du langage : émotions, rapports de forces, malentendus, tout ce qui relève de l'opacité. Les choses doivent être simples, on traite la situation de communication comme une situation d'échange de marchandises. Or, un rapide parcours de ces différentes fonctions nous permettra de postuler que ce sont elles qui constituent l'orientation du sujet apprenant sur la construction de sa langue. Nous formulerons en effet l'hypothèse que, en tant que cas particulier de situation de communication, la situation d'apprentissage exige pour réussir, et détermine quand elle est réussie, une centration sur les fonctions les plus négligées parce qu'en apparence les plus périphériques, celles que Jakobson ajoute au schéma traditionnel de Bühler, les fonctions poétique, phatique et métalinguistique. Le schéma de Jakobson représente un modèle triadique de la communication. Partant d'une première triade, le modèle traditionnel du langage, tel qu'il a été élucidé par Bühler (1933), dont les pôles correspondent aux trois « personnes » de la relation, celle qui parle, celle à qui on parle et celle dont on parle, déterminant trois premières fonctions centrées sur ces trois sommets que nous qualifierons de visibles, ou de contextuels :

²⁰Jakobson, 1963, p.213.

Une fonction émotive, centrée sur le destinataire (1^{re} personne).

Une fonction conative, centrée sur le destinataire (2^e personne).

Une fonction référentielle, orientée sur le contexte (3^e personne, ou non-personne),

Jakobson ajoute trois fonctions centrées sur le langage lui-même :

La fonction phatique, centrée sur le « contact », qui a pour unique objet d’engager, de prolonger ou d’interrompre la conversation. Première fonction verbale à être acquise par les enfants : « chez ceux-ci, la tendance à communiquer précède la capacité d’émettre ou de recevoir des messages porteurs d’information »

La fonction métalinguistique, centrée sur le code, dont le rôle ne se limite pas aux usages des logiciens et des linguistes. « Chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s’ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose)[...] Tout procès d’apprentissage du langage, en particulier l’acquisition par l’enfant de la langue maternelle, a abondamment recours à de semblables opérations métalinguistiques ; et l’aphasie peut souvent se définir par la perte de l’aptitude aux opérations métalinguistiques. »

La fonction poétique, centrée sur le message lui-même, dont le rôle ne peut se limiter au domaine de la poésie. Figures phoniques, itération de structures, esthétique de la phrase, perception aiguë des formes du discours : « Cette fonction, qui met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là même la dichotomie fondamentale des signes et des objets. » ²¹

Si la théorie Jakobsonienne de la communication doit fournir des pistes à la pédagogie, c’est par la *complexification* qu’elle apporte au modèle ordinaire. C’est donc vers les situations qui stimulent les fonctions centrées sur le langage comme réalité observable que nous allons devoir nous tourner, situations qui développent la conscience du langage et de ses mystères, loin des évidences des situations de la vie courante, et en particulier vers la poésie, pour forger les outils d’une pédagogie de réussite pour tous, enfants, adolescents, adultes compris, et d’abord ceux des milieux dits culturellement défavorisés. Cette orientation prend de front deux grands mythes du sens commun que la didactique de la communication contribue à entretenir, celui

²¹Jakobson, p.217-218.

de l'utilité, celui de la transparence.

Le mythe de l'utilité

On a pu penser que la référence à la communication représentait un grand pas en avant dans la didactique des langues. Les situations proposées y sont en apparence plus proches du but recherché, cette langue parlée dont nos parents ont été privés par un enseignement exclusif du texte écrit. Ce qu'on apprend est directement utile et prépare à la communication dans le pays. Les unités de langue à enseigner sont devenues des unités communicationnelles, articulées sur l'analyse des discours et plus seulement sur le dictionnaire. On y a fait place à l'expression personnelle et aux situations de la vie ordinaire. Les manuels ont pris des couleurs et se sont peuplés de personnages de bande dessinée. Les techniques modernes qui sont consubstantielles à l'approche communicative l'auréolent de modernité, de jeunesse, de vie. Tout est fait pour motiver les élèves et les séduire. Son échec ne lui paraît donc pas imputable. Ce sont les élèves qui échouent, leurs familles qui se désintéressent, la société qui produit trop de misère économique incompatible avec l'investissement scolaire. Le cadre théorique qui préside aux débats n'est pas critiqué dans ses fondements logiques. Or nous sommes devant un de ces malentendus auxquels nous condamnons, si l'on n'y prend garde, la division de la société en classes, qui s'approprie des pensées créatrices en gommant les ruptures qui la remettraient en question. La croyance à la valeur-communication accompagne le développement moderne de la conception cumulative (bancaire) du savoir, qui se transforme en conception marchande, où l'on commence à privilégier l'échange et la circulation des biens sur leur simple thésaurisation. Elle consacre l'instrumentalisation de la langue, la réduisant à un outil adapté à ses fins, la dépouillant de sa dimension culturelle et de son potentiel créateur. On a beaucoup ri, dans cette période, de l'enseignement de Shakespeare ou de Goethe aux potaches du secondaire. Les langues seraient-elles donc plus vivantes quand elles sont sur cassette, dans un film, sur un écran, que dans un livre ? Plus intéressantes quand elles cessent de nous parler des autres pour ne plus nous parler que de nous – « My name's Pierre and I'm thirteen » – ? Plus motivantes quand elles sont asservies à des projets triviaux du type obtenir

de la boulangère qu'elle nous vende un morceau de pain, ou d'un voisin de table qu'il nous passe le sel ? L'approche communicative a développé des stratégies de motivation extrinsèques au processus d'apprentissage d'une langue, et détourné l'attention des pédagogues, devenus didacticiens, de la question fondamentale de la *nature du rapport du sujet à la langue*, qui en fait l'intérêt intrinsèque. L'argument de l'utilité met les enfants en situation d'acheter la langue qu'ils choisissent d'apprendre. Ils sont mis en situation d'attendre du cours une marchandise agréablement emballée et d'ignorer ce qu'ils doivent y apporter eux-mêmes. Sans pouvoir nous appuyer sur une enquête statistique qui n'est pas notre propos, nous sommes en mesure d'affirmer que l'argument de l'utilité de l'anglais, « c'est la langue internationale », est le plus fréquemment avancé par les élèves les plus en échec dans cette matière. Ceux qui réussissent en ont d'autres, et fonctionnent dans une autre logique.

Le mythe de la transparence

La linguistique moderne, dans son souci de décrire la langue telle qu'elle fonctionne en situation, a mis en avant certains aspects qui étaient restés ignorés jusque là des pédagogues. Ainsi sont apparues des notions comme le brouillage de l'information, la complexité des sous-entendus, les risques de malentendu. Les pédagogues se sont emparés de ce dernier concept pour repérer et nommer une de leurs difficultés, mais sans aller jusqu'à remettre en question le deuxième mythe sur lequel repose l'approche communicative et sa conception de l'efficacité. On continue de déplorer que la langue ne soit pas claire, et de simplifier, de tenter de rendre clair ce qui ne l'est pas, d'enseigner une langue théorique que l'on isole artificiellement de la réalité des échanges. On vérifie commodément la compréhension des textes en les faisant traduire, ce qui renforce l'habitude de croire que traduire équivaut à comprendre, ou même que traduire dispense de comprendre.

Or, l'ambiguïté, le malentendu, ne sont pas des accidents de la communication. Ils sont *constitutifs* de tout acte de langage. Ils n'en sont ni des échecs ni des accidents périphériques. C'est donc l'art du malentendu qu'il nous faut enseigner. Ici, la fonction poétique du langage, sur laquelle Jakobson attire notre attention, trouve son rôle essentiel. « L'ambiguïté est une propriété

intrinsèque, inaliénable, de tout message centré sur lui-même, bref c'est un corollaire obligé de la poésie. »²² Centrer le message sur lui-même c'est centrer l'attention de celui qui le produit sur la loi interne du message en même temps que sur ses effets, c'est orienter l'enquête sur le rapport organisation/effets du signe produit. Nous parierons donc sur les vertus pédagogiques de l'opacité du message linguistique plutôt que sur une transparence qui rend invisible l'objet même de notre quête. Déneutraliser le message linguistique en rendant perceptible son iconicité sera l'objet essentiel de nos trois prochaines démarches, le contenu essentiel de notre deuxième partie, comme celui de l'ensemble de notre pédagogie.

Communication et handicap socioculturel

On peut s'appuyer sur cette analyse pour redonner un contenu pragmatique au concept devenu fataliste du handicap socioculturel par lequel on explique l'échec massif ségrégatif des enfants des classes populaires, et encore davantage celui des enfants issus de l'immigration récente. La situation pédagogique traditionnelle basée sur le discours magistral transmissif et ses variantes fonctionne sur l'utopie d'une communication réussie. Que se passe-t-il réellement pour ceux à qui ce discours « parle » suffisamment pour qu'ils entrent dans le jeu, prennent à leur compte l'illusion de son efficacité, et justifient la continuation du système? Quels sont les signes qui sont interprétés? Quels en sont les interprétants, pour autant qu'on puisse les observer? Le point de vue logique présente l'avantage de dépasser le débat entre pédagogues professionnels pour en faire une question qui ne soit plus celle d'un échec ou d'une réussite personnels de l'enseignant, pas plus que ceux des élèves mais celle des effets d'une situation, et du fonctionnement des signes dans cette situation. À l'intérieur de chaque logique peuvent se déployer des capacités, des sentiments, des stratégies ayant plus ou moins d'effets correcteurs sur le système. Mais, globalement, une logique pédagogique qui choisit de s'appuyer sur la conscientisation de la logique du langage, au lieu de l'ignorer ou de la contrarier, produit des effets apparemment miraculeux qui sont la conséquence, non d'une magie pédagogique, mais de conceptions plus vraies.

²²Jakobson, p. 238.

2.3.2 La langue comme instrument : l'impasse immersive

Jean Petit : la révolution de l'immersion

Faire renaître, par l'éducation, des langues en voie d'extinction, tel est le défi que tentent de relever, en France, à partir des années 70, les associations de parents d'élèves basques, puis bretons, catalans, occitans qui créent à cet effet des écoles immersives. Le fonctionnement de ces écoles parie sur une appropriation de la langue par des « stratégies naturelles », où l'on apprend « en faisant », « de façon intuitive et inconsciente », ce que leur principal théoricien, Jean Petit, appelle « learning by doing »²³ et qui se révèlent d'autant plus efficaces, pense-t-il, que l'enfant est plus jeune et n'a pas accédé au stade de « l'intelligence opératoire concrète ». Jean Petit, s'appuyant sur les découvertes de la psycholinguistique, nous alerte sur notre sous-estimation des capacités d'acquisition des tout-petits. Ceux-ci sont dotés de capacités d'acquisition du langage qui calquent la structure des langues naturelles, et qui s'émeussent avec la spécialisation en une seule langue que produit l'immersion dans une société monolingue.

L'exposé de Jean Petit apporte beaucoup à notre connaissance des processus naturels d'apprentissage des langues. Il nous libère des conceptions *a priori* des didactiques frontales, fournit des analyses pertinentes fondées sur son observation et celle d'autres chercheurs, de comportements d'enfants livrés en grande partie à leur spontanéité. Il renverse la problématique pédagogique habituelle, qui voudrait que les capacités d'apprentissage grandissent avec l'âge et le développement de l'intelligence. Il affirme que les capacités qu'il décrit s'émeussent et disparaissent à mesure que l'enfant grandit et se spécialise dans une seule langue, un bilinguisme précoce ayant l'avantage d'inscrire dans la constitution de son langage une capacité d'ouverture aux autres langues. Vers 7-8 ans, émergerait progressivement le concept de règle, qui fait passer l'enfant d'une phase inductive, où il va « de la langue vers les règles », à une phase déductive, où il tenterait de découvrir les règles le

²³Petit, Jean (2001), *L'immersion, une révolution*, Jérôme Do Bentzinger Éditeur, Colmar.

plus rapidement possible, pour aller « des règles vers la langue », vers 11-12 ans, au stade où l'enfant accède à « l'intelligence opératoire formelle »²⁴. Cette évolution n'est pas favorable à l'acquisition de nouvelles langues. Elle contrarie la démarche naturelle « d'approximation optimisante », qui n'intervient plus que « sous une pression communicative extrême. » Au même âge apparaît également un deuxième facteur contrariant, que Jean Petit nomme « lathophobie », peur de l'erreur et forte dépendance psychologique à l'égard de la norme. Nous retiendrons de son analyse les observations sur la chronologie de l'apprentissage, qui nous informent sur les différents niveaux de fonctionnement du langage nécessaires et suffisants à l'apprentissage d'une langue. Nous refuserons l'interprétation fataliste qui en est faite, et qui omet le rôle des conditionnements sociaux et scolaires dans l'installation des phobies et des représentations abusives qui assimilent la pensée à *l'intelligence opératoire formelle*.

La capacité de segmentation de la langue orale, capacité de sélection et de reconstruction. « *les jeunes enfants disposent d'un puissant mécanisme de détection et d'exploitation des propriétés statistiques de l'input linguistique.* »²⁵ Cette capacité commencerait à diminuer dès l'âge de sept mois. Notre expérience nous conduit quant à nous à conserver l'hypothèse que cette capacité, comme les suivantes, est constitutive du langage humain et peut être réactivée par des situations appropriées.

La capacité de « *Filtration et reconstruction linguistique... extraire de l'input des unités et des structures et, à partir de ces éléments, de reconstruire la langue dans sa totalité. Car chaque apprenant reconstruit la langue pour lui-même, non pas instantanément, mais progressivement, par une démarche d'approximation optimisante.* »²⁶

« *Sont acquises en premier l'intonation et l'accentuation* » liés au plaisir organique de l'utilisation de l'appareil phonatoire.²⁷ Bien avant de savoir en dire les mots, nous avons eu plaisir à « mélodier » notre première langue. Nous verrons dans le prochain chapitre que ce plaisir peut se réinvestir à

²⁴Petit, p.40.

²⁵Petit, p.4.

²⁶Petit, p.5.

²⁷Petit, p.6-7.

tout âge dans l'apprentissage des langues étrangères, et que l'une des causes de l'échec de leur enseignement pourrait bien résider dans le fait qu'il y est contrarié.

« *Tous les parents du monde surinterprètent* ». ²⁸ L'interprétation, la signification, est seconde et fournie par l'environnement.

Le caractère *stochastique* des langues, qui exige une démarche non académique :

« l'acquisition ne se déroule donc pas académiquement. La conformité au standard n'est pas atteinte d'un seul coup, mais par degrés, par retouches et ajustements. Cette démarche progressivement complexifiante et optimisante apparaît toutefois comme la mieux adaptée à l'assimilation de ces systèmes à structuration stochastique que sont les langues naturelles. » ²⁹

Jean Petit définit ainsi le mot stochastique : « *Systèmes dont la structuration est certes suffisante, mais non parfaite, [...] en équilibre instable entre l'organisation et le chaos. Les langues naturelles sont des systèmes D.* » ³⁰ Cette définition rend compte de l'impossibilité radicale d'enseigner une langue à partir de règles générales et de généralités.

L'éveil de la conscience grammaticale par pédagogie de la découverte : conscientisation inductive de structures acquises intuitivement ³¹. La conscience grammaticale est seconde, elle n'est pas le moyen de l'acquisition de la langue, mais un effet à travailler.

Le fonctionnement du groupe de pairs ³² comme milieu linguistique *de fait*. Bien qu'il ne reconnaisse comme modèle légitime que le maître et son éventuel auxiliaire natif et ne mentionne l'influence du groupe classe que comme un réel danger, on trouve dans son analyse la description d'un fait à intégrer à la conception d'une pédagogie scolaire réaliste. Une partie de la solution est avancée par lui-même sous la forme d'une affirmation de la nécessité de groupes hétérogènes pour lutter contre la fossilisation des acquis.

²⁸Petit. p.7.

²⁹Petit. p.30.

³⁰Petit, p.21.

³¹Petit, p.118.

³²Petit, p.31

Penser une *pédagogie* de l'immersion

L'expérience des écoles immersives n'a pas donné jusqu'ici tout ce qu'on aurait pu en attendre. Peu d'enfants sont réputés bilingues à l'issue des années de primaire, et la plupart semblent vivre l'obligation de poursuivre cette immersion au collège comme une obligation scolaire à laquelle ils se soustraient dès que possible. Le débat est ouvert sur les causes de cette situation. Peut-on vraiment apprendre une langue à l'école par l'expérience seule ? Dans ce cas, l'élève est laissé à ses seules propres hypothèses, et quel type de preuves peut-il se donner pour les vérifier ? Eveline Charmeux³³ attribue l'échec relatif des pratiques de l'immersion totale au fait que les enfants n'y ont pas l'occasion de vérifier leurs hypothèses. Elle-même affirme la nécessité d'une vérification immédiate, sans laquelle l'enfant accumule les représentations fausses et, se trouvant insécurisé, est très vite conduit à renoncer. Mais cette critique repose sur une conception de la langue et du savoir de la langue qui nous ramène peu ou prou à la conception traditionnelle de l'enseignement frontal, grammatical et théorique, qui réduit le savoir à la maîtrise des formes normées de la langue. Eveline Charmeux, dont les travaux sur l'enseignement du français ont largement contribué aux recherches de l'Éducation Nouvelle, n'est certes pas partisan d'un enseignement dogmatique *a priori* ; mais elle transpose à la question des langues étrangères des concepts qu'elle a construits dans une recherche qui concerne l'apprentissage du français. En français, si l'on considère les enfants dont le français est déjà langue de culture, la vérification immédiate des hypothèses est en réalité une vérification différée. La situation-problème constitue une réactivation de conflits déjà vécus, de manière plus ou moins consciente, comme ils sont en train de se vivre pour celui qui s'immerge dans une langue nouvelle pour lui. En langue étrangère, la vérification immédiate des hypothèses équivaut à l'appropriation précipitée de la norme et des concepts du programme, et elle court-circuite tous les bienfaits de l'immersion, qui rend possible une imprégnation culturelle, c'est-à-dire non pas

³³Eveline Charmeux, professeur d'École Normale et chercheur à l'INRP, Institut National de Recherche Pédagogique, a publié de nombreux ouvrages, dont *L'Orthographe à l'école*, CEDIC, Paris, 1979 ; *L'écriture à l'école*, Paris, 1983 ; *Savoir lire au collège*, Paris, 1985, etc.

la passivité mais un dialogue avec soi-même dans une sorte de dédoublement non réalisé qui fonctionne comme interrogation permanente, des hypothèses dont on est contraint d'accepter le caractère provisoire et qui fonctionnent, de ce fait, comme aiguiseurs du regard, stimulants du jugement perceptif. L'effet de la vérification précipitée des hypothèses, qui passe par le dialogue pédagogique sur l'objet langue, est de développer non pas la *connaissance* et la pratique de la langue, mais un savoir *sur* la langue ; non pas un savoir en langue mais un savoir en grammaire, en linguistique.

Or, la survie et le renouveau des langues régionales exigent que ces langues soient effectivement pratiquées, comme langues de culture, et non pas seulement étudiées comme systèmes théorisés. Mais suffit-il de « *laisser faire la nature* » ?³⁴

Nous pensons quant à nous que les difficultés des écoles immersives sont d'ordre pédagogique et qu'elles sont dues à une absence de prise en compte des *paradoxes* de la situation qu'elles ont créée, et à un arrière-plan théorique qui n'a pas réintégré une *théorie de la parole* dans sa théorie de la langue. D'une part, les élèves des écoles immersives ne sont pas en situation naturelle, même si le parti pris de leurs enseignants est de les placer dans des situations aussi proches que possible des situations naturelles. Ils sont à l'école, dans un milieu clos entouré d'une autre langue, et l'obligation qui leur est faite de parler la langue de l'école repose sur une décision d'artificialité. D'autre part, la théorie de l'apprentissage qui sous-tend leur pédagogie fait l'impasse sur les conditions sociales et culturelles qui déterminent l'acte d'apprentissage. La proposition des écoles immersives ne prend pas en compte les effets de la culture et de l'idéologie sur les élèves. Elle fait de la langue un objet de cognition pure sans lien avec les données sociales, culturelles, affectives de l'expérience. La situation naturelle d'apprentissage de langue y est définie en deux mots : *communication* et *instrumental*. La révolution de l'immersion, révolution théorique et pratique, reste inscrite à l'intérieur du cadre théorique de l'approche communicative. Jean Petit insiste sur son caractère « d'approche instrumentale véritable ». C'est au « *succès communicatif de ses productions* » qu'il attribue la dynamique acquisitionnelle du jeune enfant. C'est en termes de « communication » qu'il analyse les exigences de la situa-

³⁴Petit, p.62.

tion d'immersion. C'est oublier qu'un enfant contraint de « communiquer » en langue étrangère avec ses compatriotes n'accepte cette contrainte que par soumission à l'ordre social qu'on lui impose, auquel cas il n'investira pas les extraordinaires capacités dont l'a doté la nature, ou pour des motifs plus mystérieux, qui, s'ils ne sont pas compris par les adultes, sont vite contrariés et se perdent. C'est ainsi que se différencient les « doués » et les « non-doués » en langues, ceux dont les compétences naturelles auront été encouragées et ceux dont l'entourage aura, avec les meilleures intentions du monde, dévoyé le désir d'apprendre.

L'absence d'une théorie de la parole aboutit à ne voir les conditions de l'efficacité qu'en termes de *quantité d'input* d'une part, de *précocité* d'autre part, ce qui tend à rapprocher l'apprentissage de la seconde langue des conditions d'apprentissage de la langue maternelle en milieu familial. On peut en effet souhaiter que tous les enfants bénéficient d'une telle chance. Le travail de Jean Petit a le mérite de régler théoriquement la question du bilinguisme naturel des enfants issus de foyers mixtes ou de l'immigration récente, chez qui l'intervention pédagogique et éducative a trop souvent consisté à interdire la langue mineure, et de rendre aux langues régionales ainsi quasi-assassinées leur droit à l'existence. Elle n'est pas suffisante comme théorie pédagogique. La pédagogie doit en effet tenir compte de l'artificialité du milieu scolaire et en faire le moyen d'un *apprentissage naturel contraint*, où la contrainte est aussi nécessaire à la réussite de l'enfant qui doit apprendre qu'au projet de renaissance des langues régionales qui nécessite un véritable effort de lutte contre les idées reçues et les forces du marché.

La référence au naturel amène logiquement au principe réaffirmé qui veut que le meilleur enseignant de langue soit un natif, et un natif monolingue (une personne, une langue, principe de Ronjat), ceci dans le but d'« *assurer l'authenticité et le naturel de la conduite de la classe* ». Si le principe de l'*authenticité* et du *naturel* fait sens comme refus de l'artificialité d'un enseignement des langues « *conscient, déductif, frontal et grammatical* »³⁵, on peut se demander s'il n'y a pas contradiction interne dans le fait de vouloir former des bilingues en juxtaposant des modèles de personnes unilingues. Le naturel exige-t-il le monolinguisme? Il semble qu'il y ait là pour l'élève

³⁵Petit, p.142.

un choix d'identité plus conflictuel que dynamique. En réalité, il faudra aller au-delà de la simple opposition dualiste entre authenticité et artificialité, pour conceptualiser un autre niveau de rapport *naturel* à la langue ; et finalement prendre en compte la nécessité d'un autre type d'artificialité. Celle-ci devra se relier d'une part à la réalité de la situation de l'apprentissage d'une deuxième langue, correspondant au sens anthropologique de cet apprentissage, celui d'une complexification du langage de la personne dans la rencontre de l'altérité radicale. D'autre part elle prendra en compte la réalité de la situation scolaire d'apprentissage, qui peut être saisie dans sa singularité comme contrainte créatrice, occasion d'apprentissages qui ne se feraient pas spontanément dans un contexte naturel. Ainsi, par exemple, le principe « une personne, une langue » nous paraît aussi peu *naturel* que possible s'il s'agit de former des personnes bilingues ou polyglottes. Le modèle adulte adéquat n'est-il pas celui d'une personne ouverte aux langues et polyglotte elle-même ?

Les solutions que Jean Petit préconise ne sont pas des solutions pédagogiques. Elles ne forment pas des compétences, elles se mettent au service de compétences existantes. Il s'agit alors de fabriquer un environnement aussi proche que possible de l'environnement naturel à des enfants aussi bien préparés que possible, c'est-à-dire immergés dès leur plus jeune âge dans un tel environnement. Le risque de fabriquer plus d'impuissance que de pistes d'action paraît grand lorsqu'on lit que c'est dès l'âge de sept mois que certaines capacités précoces disparaissent. Il ne reste à l'enseignant qu'à exiger de son ministre une généralisation des classes en immersion dès l'âge de la crèche, et poursuivre quant à lui, en attendant, avec des pratiques dont il peut se dire qu'elles seront vouées à l'échec, quelles qu'elles puissent être ; et il reste au parent d'élève soucieux que ses enfants apprennent des langues à chercher l'école immersive où ceux-ci auront le privilège de pouvoir être inscrits. Dans tous les cas ce positionnement est démobilisateur.

Le livre de Jean Petit apporte des informations appréciables sur le fonctionnement de l'esprit immergé dans la langue, et, si on a une autre théorie que lui de la constitution des obstacles à l'apprentissage, plus en superposition de couches d'aliénation qu'en déperdition de fraîcheur naturelle, des arguments pour une théorisation de ce que nous considérerons comme la for-

mation des *prémises* de tout raisonnement sur la langue, à savoir la possibilité de la constitution d'une expérience de la langue à l'intérieur de la langue et les processus de perception qui vont du tout imaginaire de la langue à ses parties pour reconstruire un tout à soi. Car on ne peut penser la langue qu'avec et dans la langue, à partir d'elle et en elle. Ce n'est pas une langue extérieure à lui qu'un élève doit observer pour se l'approprier mais ses propres discours, ses propres représentations en acte de la langue qu'il apprend. Son objet d'étude n'est pas la langue au sens où celle-ci lui serait extérieure mais lui-même dans la langue, lui-même dans les signes et lui-même comme signe. On ne comprendra bien ce qui fait la réussite continuée d'un apprentissage de langue, qu'en y voyant ce paradoxe : une immersion dans un continu qui consiste en une activité quasi-permanente de transformation de ce continu.

Une conception positiviste des sciences nous fait croire que l'important est d'observer le comportement des objets qui nous sont montrés, dont la langue étrangère, découpée en mots ou en structures, ne serait qu'un cas particulier. Le détour par la question de l'acquisition de la langue nous amène à modifier aussi cette vision. Une formation scientifique passe par l'observation de soi-même en train d'observer, d'expérimenter, de raisonner, d'écouter, de parler, d'écrire. Une véritable formation est une épistémologie. C'est parce que le langage *est* pensée, parce que la pensée *est* langage, et que l'un ne saurait être objet de l'autre, qu'il faut trouver le lieu possible d'une intervention transformatrice à l'intérieur même de cette continuité. Nous verrons dans le prochain chapitre que la distance critique nécessaire au processus de transformation qui fait l'acquisition de la langue passe par le mentir vrai d'un petit théâtre intérieur.

2.4 La communication comme objet de quête

Le cadre théorique dans lequel nous inscrirons notre recherche pose donc comme premier repère la communication comme illusion vaguement opératoire dans la plupart des cas du commerce social quotidien, mise en défaut là où elle serait nécessaire, objet du désir des hommes – Qui ne désire pas être compris quand il parle? –, objet final de la quête que représente une parole engagée. Si la référence à la communication doit être conservée en pédagogie

des langues, c'est seulement dans cette troisième fonction, seule dynamique, seule évolutionniste. Certes, les hommes cherchent à communiquer. Certes, la langue vit de cette éternelle quête. C'est parce que nous cherchons désespérément à nous comprendre les uns les autres – ou, plus souvent, à nous faire comprendre – et à nous comprendre nous-mêmes, que notre langue évolue, s'enrichit, et se complexifie.

2.4.1 Le signe triadique et le concept d'interprétant : la communication comme impossibilité théorique

La conception triadique du signe, ou, mieux, de la *sémiose*, que nous reprenons à Peirce, et qui conteste l'association saussurienne de deux faces du signe collées l'une à l'autre, rend parfaitement compte de l'illusion que représente la communication dans un échange de signes. Elle met du côté où l'on pense ordinairement le signifié deux choses distinctes : l'objet du signe, qui détermine le signe du côté de l'émission, et l'interprétant, qui est lui-même un signe, du côté de la réception.

“A sign is a thing which serves to convey knowledge of some other thing, which it is said to stand for or represent. This thing is called the object of the sign. The idea in the mind that the sign excites, which is a mental sign of the same object, is called an interpretant of the sign.

Signs are of three classes, namely, Icons (or Images), Indices, and Symbols.”³⁶

Cette première complexification du modèle en entraîne d'autres, car, du point de vue pragmatiste, la signification d'un signe étant la somme totale de ses effets, la prise en compte de l'écart entre l'effet attendu et l'effet produit entre dans la description du signe lui-même et de ses composants. Un

³⁶Peirce, Charles Sanders (1895), « Of Reasoning in General », article 5. *The Essential Peirce*, vol. 2, p.13. « Un signe est une chose qui sert à véhiculer une connaissance d'une autre chose, dont on dit qu'il en *tient lieu*, ou qu'il la *représente*. Nous appelons cette chose l'*objet* du signe. L'idée que le signe active dans l'esprit, signe mental du même objet, nous l'appelons un *interprétant* du signe. Les signes se répartissent en trois classes, qui sont les Icones (ou Images), les Indices, et les Symboles. »

signe n'est signe que d'être interprété, et l'objet du signe anticipe sur cette réaction de l'interprète. L'objet du signe est double : j'ai quelque chose à dire (*objet immédiat*), et j'ai un motif de le dire, un projet d'action sur l'autre à travers ce que je vais dire (*objet dynamique*), mais l'interprétant produit ne m'appartient pas. Que ce soit un livre qui deviendra un autre texte entre les mains de son lecteur, que ce soit une phrase ordinaire du quotidien, le signe que je pose est reçu par quelqu'un qui en fait alors son signe. La forme qui représente mon objet (*representamen*) fait ce qu'elle peut pour déterminer autant que possible les interprétants qui vont suivre, mais celui qui la reçoit devra à son tour produire un signe qui traduira pour lui ce que je lui ai dit. Le concept d'interprétant constitue une rupture radicale avec toute la pensée linguistique et valide toute la recherche pédagogique qui se fonde sur la recherche de l'élève, les confrontations entre pairs, le débat de preuves, les pratiques de création. Car l'interprétant lui-même n'est pas un, mais fondateur de dynastie. Il ouvre la perspective sur toute l'activité mentale qui devra être déployée pour rétablir un équilibre un instant rompu par le signe de l'autre. Peirce dénomme trois types d'interprétants. L'interprétant immédiat traduit le representamen en image, l'interprétant dynamique en réaction, l'interprétant final en questionnement, doute, changement d'habitude ou rencontre de l'habitude, sans changement. La chaîne des interprétants représente les effets du signe sur l'interprète et sur la situation. Dès qu'il y a dialogue entre des sujets la dynamique interprétative se met en route, avec production de signes plus ou moins adéquats à l'intention première.

Nous tenterons de clarifier à l'aide de ce modèle notre analyse des situations pédagogiques.

L'enseignement frontal et la Communication maître-élève : Comment la relation maître/élève parasite la relation élève/langue

Si le signe à interpréter est produit par le maître, l'interprétant attendu de façon manifeste dans la situation peut être un mot, une action, une idée générale. Le projet didactique ou pédagogique du maître est toujours à situer au niveau des idées générales, puisque le maître est chargé de transmettre des savoirs réinvestissables, mais la pratique enseignante et son efficacité dé-

pendent en grande partie de sa conception du général.

On peut légitimement se demander pourquoi, comme nous l'avons vu plus haut, le projet didactique limite aux capacités de *reproduction* les compétences à attendre des élèves pendant toute la phase d'acquisition. Le passage obligé par une phase d'acquisition sans production personnelle n'a pas de justification anthropologique ni linguistique. Une analyse sémiotique des situations d'enseignement frontal d'une langue montre que c'est ce parti pris institutionnel – non-dit, non-officiel, le principe affirmé étant la liberté pédagogique des maîtres – qui contraint en retour les maîtres et les instructeurs qui s'y soumettent à imaginer une telle dynamique possible. Car la relation maître/élève dans un tel cadre pédagogique parasite la relation élève/langue et condamne celui-ci à ne produire que des *interprétants immédiats d'éléments isolés*.

L'objet dynamique du signe dans la relation pédagogique L'objet dynamique du dialogue pédagogique – son intentionnalité – n'est pas celui d'un dialogue authentique mais la vérification par le maître de l'acceptabilité des interprétants immédiats des élèves. Le maître apporte les connaissances et attend que ses élèves comprennent, mémorisent, et réutilisent ce qu'il leur a apporté. Son objectif final est que les élèves progressent. C'est dans ce but qu'il propose l'exercice. Mais ce but final est médiatisé dans le signe par l'attente d'une réponse, dont le maître postule qu'elle représente une étape vers un progrès.

Le maître vérifie que ses élèves sont capables *in situ* d'utiliser le matériau linguistique apporté. C'est ce qu'on appelle le *réemploi*. S'il attend de ses élèves qu'ils montrent qu'ils ont appris la leçon, ou qu'ils ont été attentifs dans le temps qui précède, il peut espérer d'eux qu'ils restituent un mot ou une phrase connus, traduction en langue maternelle, mot ou phrase correspondant à une figurine au tableau de feutre ou à une image du manuel, ou une forme particulière d'un mot à retrouver dans une phrase connue. Il calcule la situation dans laquelle ce matériau doit être utilisé, de manière à contrôler les significations qui lui seront affectées, et à déterminer la réponse de l'élève au moyen d'indices que celui-ci devra savoir repérer. Ces indices renvoient moins à la réalité d'une situation de discours qu'à la seule réalité

partagée par les protagonistes, qui est celle de la leçon, des indices auxquels le maître a référé son discours explicatif, des exemples qu'il a donnés, ou même, à la fin des études, à l'univers des manuels scolaires et des annales de l'examen. Si la réaction de l'élève est adéquate, la production d'interprétants peut s'arrêter à cette simple mise en correspondance statique d'un signe inscrit avec un autre signe, interprétant immédiat du premier. Dans ce type de dialogue, l'interprétant dynamique est la production de la réponse, qui peut réussir ou échouer, mais qui, de toute façon, concerne la relation enseignant/élève et non la signification du signe lui-même. Si la réaction produite est adéquate, la réponse de l'élève appropriée, le maître sera satisfait, l'élève risque de l'être aussi et la production d'interprétants s'arrêtera là. On peut déjà inférer de cette observation que le bon élève n'est pas toujours le meilleur « apprenant » ; et que l'échec de la communication maître/élève peut être l'occasion d'apprentissages réussis, par production d'interprétants de contrebande. Ceci peut rendre compte de nombreuses surprises aux examens, dans les deux sens, et de renversements spectaculaires des positions relatives, face à la difficulté, de certains « bons » et de certains « mauvais » élèves rencontrant une pratique d'éducation nouvelle.

Selon la définition que nous en avons donnée précédemment, le mode d'action du signe est d'activer (*excite*) une idée qui est un signe mental du même objet. Ce signe mental pré-existe à l'irruption du signe lui-même. Ceci est confirmé par les autres écrits de Peirce qui insistent sur le fait qu'une cognition est toujours déterminée par une cognition antérieure.

“All our conceptions are obtained by abstractions and combinations of cognitions first occurring in judgments of experience.”³⁷

Peirce combat l'idée que nous puissions apprendre par intuition. Il compare l'intuition à une *autorité intérieure*, prémisse ultime indépendante de la raison, et méritant à ce titre d'être soumise à la même critique définitive que *l'autorité extérieure*, dont il dit qu'elle a été balayée par l'histoire des idées.

³⁷Peirce, Charles S. (1868), « Questions Concerning Certain Faculties Claimed for Man », *Journal of Speculative Philosophy* 2, 103-114. Toutes nos conceptions s'obtiennent par abstraction et combinaison de cognitions d'abord apparues dans des jugements appartenant à l'expérience.

“the term intuition will be taken as signifying a cognition not determined by a previous cognition of the same object, and therefore so determined by something out of the consciousness.”³⁸

L’intuition fait partie des qualités qui, dans le vocabulaire enseignant, distinguent ceux qui en ont de ceux qui n’en ont pas. Cette faculté intérieure qu’on n’explique pas et qui, de ce fait, fait autorité, accompagne volontiers le recours à l’autorité extérieure dans la conception scolaire du savoir. Que Peirce en invalide l’existence va nous intéresser tout particulièrement. Son argument passe par l’affirmation forte qu’il n’existe pas de pensée sans signes.

“From the proposition that every thought is a sign, it follows that every thought must address itself to some other, must determine some other, since that is the essence of a sign.”³⁹

Nous nous permettrons d’affirmer ici que la formulation réciproque est vraie aussi, et nous en déduisons l’hypothèse apparemment banale – mais trop souvent simple vœu pieux – que nulle acquisition de langue ne peut se faire sans pensée.

Le signe perçu s’adresse à un autre signe, dans un système de signes que nous pourrions appeler, à ce stade, le langage de la personne, ensemble des signes mentaux disponibles pour l’interprétation des signes des autres. Le but de l’élève confronté à une situation d’enseignement frontal étant de satisfaire son enseignant en lui restituant ce qu’il lui a appris, son travail d’interprétation va consister à :

- Comprendre : trouver dans ses conceptions existantes – conçues dans la langue maternelle –, celle qui servira d’interprétant immédiat au signe de la langue étrangère. C’est ainsi qu’il s’obstine à écrire dans son cahier ou entre

³⁸Peirce, Charles S. (1868), « Questions Concerning Certain Faculties Claimed for Man », *Journal of Speculative Philosophy* 2, 103-114.

« Le terme intuition sera considéré comme signifiant une cognition non déterminée par une cognition antérieure du même objet, et donc ainsi déterminée par quelque chose d’extérieur à la conscience. »

³⁹Peirce, Charles S. (1868), « Questions Concerning Certain Faculties Claimed for Man », *Journal of Speculative Philosophy* 2, 103-114. De la proposition que toute pensée est un signe, il découle que toute pensée doit s’adresser à une autre, doit en déterminer une autre, puisque c’est là l’essence du signe.

les lignes de son livre la traduction du mot nouveau, et que, au moment où celui-ci lui serait utile, il se rappelle très bien l'avoir appris mais ne peut en retrouver dans sa mémoire que la traduction.

- Mémoriser : associer une image mentale du mot nouveau à une conception existante – conçue dans sa langue maternelle. C'est ainsi que, chaque fois qu'il veut produire un énoncé, il doit passer par une formulation dans sa langue dont il calque la structure, remplaçant chaque mot de sa langue par le mot de la langue cible qu'il lui a associé.

On trouve aussi nombre d'élèves qui, ne faisant pas confiance à leurs propres associations, exigent du maître la traduction officielle du mot nouveau et s'efforcent en conséquence de mémoriser une association de mots qui ne passe pas par le réveil d'une conception. Ceux-là ont encore plus de difficultés que les autres, alors que l'on pourrait leur reconnaître un degré supérieur d'exigence par rapport à leur rôle d'élèves, qui est de ne pas se tromper. Ils en sont réduits à manipuler des formes sans en avoir été les interprètes.

“The meaning of a term is the conception that it conveys.”⁴⁰

Dans les deux premiers cas, la signification du mot étranger est une conception ancienne, conçue dans la langue maternelle. Dans le dernier, le mot n'a pas de signification. Car un signe véhicule une conception et agit en activant une conception. Le signe est conflit conceptuel par définition. Mais la situation de classe que nous décrivons ne tient pas compte de la nature conflictuelle du signe. Elle n'autorise que la clarté, la rapidité, l'évidence et ne travaille donc pas dans les signes mais avec des formes sans significations. Ce qui est ainsi empêché est ce dont on déplore par ailleurs l'absence au moment du conseil de classe, l'activité intellectuelle de mise en relation des signes entre eux, à l'intérieur d'une même leçon ou d'une leçon à une autre. On dirait qu'ils ont compris et deux jours plus tard, quand on voudrait qu'ils se resservent de ce qu'ils ont appris, tout est oublié. Ils croient que ce qu'on leur demande est de faire ce qu'on leur dit, un chapitre après l'autre, et pas d'apprendre une langue dans sa globalité. Mais qui est responsable ?

⁴⁰Peirce, Charles S. (1868), « Questions Concerning Certain Faculties Claimed for Man », *Journal of Speculative Philosophy* 2, 103-114. « Le sens d'un terme est la conception qu'il véhicule. »

L'objet immédiat du signe dans la relation transmissive : Quel est l'objet à interpréter ? Pas le signe mais un méta-signé. Un commentaire sur le signe. Plus on enseigne, plus on éloigne l'élève de la langue elle-même, en lui présentant des couches successives d'objets qui sont autant d'empêchements à percevoir.

Nous rapporterons à ce sujet une anecdote significative de ce double détournement : j'ai préparé plusieurs fois des classes de Terminale à l'épreuve écrite du baccalauréat, qui comportait trois volets ; deux qui testaient de réelles compétences, l'une en compréhension, l'autre en expression, et une troisième, intitulée compétence linguistique, qui aurait dû tester la compréhension fine du fonctionnement de la langue, et qu'aurait dû réussir sans préparation particulière un locuteur natif ou ayant acquis dans la langue une aisance *naturelle*⁴¹. Or, à de rares exceptions près, dues à des trajectoires de vie particulières, les élèves de Terminale de nos lycées sont très loin d'avoir acquis l'aisance qui leur permettrait de réussir cette épreuve en y jouant une véritable compétence *linguistique*. L'épreuve s'est donc transformée en évaluation d'une compétence *en* linguistique, que nos élèves n'ont pas non plus, mais que l'on peut tenter de travailler au moyen de leçons de grammaire. Un jour où j'abordais ce problème avec une classe, avouant que je savais comment les faire progresser dans les deux autres épreuves mais pas dans celle-là, un petit groupe de redoublantes me rassura en m'expliquant qu'il leur suffirait de bachoter les annales et les exceptions de la grammaire, les exercices proposés en compétence linguistique portant toujours sur ces exceptions. Leur observation rejoignait la mienne, au détail près du remplacement du concept de *finesse* par celui d'*exception*, qui représente un changement notable de point de vue sur les stratégies d'apprentissage. Je décidai donc de suivre leur conseil et de les responsabiliser sur ce projet, leur donnant une heure de temps en temps pour confronter leurs stratégies individuelles de bachotage et les résultats qu'ils en obtenaient. Mes propres efforts se limiteraient désormais à développer plutôt, en se centrant sur les deux autres

⁴¹Nous parlons ici d'« aisance naturelle » au sens où l'on parle volontiers d'orthographe naturelle pour des enfants qui ont acquis l'orthographe du français, sans craindre de faire l'impasse sur les processus d'apprentissage qui ont conduit à cette « nature » qui ne peut être, pourtant, que leur résultat.

parties de l'examen, leurs stratégies de lecture, de perception, d'appropriation et d'écriture, et globalement, par suite, d'encourager, voire de réveiller, leur désir actif de la langue. Nous n'avons jamais eu qu'à nous féliciter de cette répartition des tâches, qui permettait de réels progrès dans les trois domaines, le bachotage exigeant à la fois plus de temps et moins d'intervention du maître que le développement de l'activité de création.

Pourtant tout être humain ayant déjà appris une langue naturelle, ce qui est le cas de tous nos élèves, possède la capacité de reconstruire la langue dans sa globalité à partir de fragments.

Le tout pour le tout

« Mais la composante sans doute la plus importante de la stratégie naturelle de l'acquisition est la faculté d'extraire de l'input des unités et des structures et, à partir de ces éléments, de reconstruire la langue dans sa totalité. Car chaque apprenant reconstruit la langue pour lui-même, non pas instantanément, mais progressivement, par une démarche d'approximation optimisante. »⁴²

Ceci appellera de notre part deux remarques qui se résument en une seule : la compréhension des phénomènes de langue exige une approche systémique :

On ne reconstruit que ce qu'on a soi-même déconstruit. Le découpage de la langue en unités à enseigner successivement en suivant le fil d'un programme ne correspond pas au fonctionnement du langage. C'est aux élèves qu'il appartient de fragmenter eux-mêmes une langue présentée dans sa totalité de système.

Apprendre une langue est un processus historique de déconstruction et reconstruction de totalités imaginaires ; ce que l'élève acquiert ce n'est pas un ou plusieurs vocables isolés, c'est un système lexical qui ne s'installe que s'il peut s'organiser.

« Lorsque le vocable Hund vient s'adjoindre au terme Katze déjà utilisé, il devient clair qu'un chien n'est pas un chat et qu'un chat n'est pas un chien. L'intégration de tout élément nouveau

⁴²Petit, p.5.

entraîne donc une restructuration de tout le champ lexical. »⁴³

Jean Petit décrit un processus d'apprentissage qui se fait en immersion. Les élèves soumis à ce régime bénéficient d'un enseignement qui, en principe, les met en contact avec la langue dans sa totalité. Ils sont donc à même de sélectionner des éléments dans la totalité qui leur est offerte et de les organiser en structures de leur crû. Tout élément nouveau vient donc en effet, théoriquement, s'y intégrer en bousculant les structures et en imposant leur réorganisation. Ce que nous retiendrons de ce modèle est sa démonstration du caractère ouvert de l'acquisition lexicale, qui ne va pas sans une activité permanente de conceptualisation, vue comme modification directe ou indirecte des connexions sémantiques déjà formées

« La capacité de conceptualisation apparaît donc plutôt comme un co- que comme un pré-requis de l'acquisition lexicale. »⁴⁴

L'acquisition lexicale ne se fait pas par attribution d'un signifiant à un signifié pré-établi. Elle produit de la signification, et vice-versa. Le concept de « champ lexical » ne rend cependant compte du processus d'apprentissage qu'au prix d'ellipses importantes. Car le propos est issu de connaissances théoriques de linguiste et de psycholinguiste et son vocabulaire continue de véhiculer la vision dualiste d'un élève structurant une matière qui existe en-dehors de lui.

L'élève-signe L'enfant que l'on dit immergé dans la langue est concrètement immergé dans des signes qui ne peuvent, dans la réalité, se réduire à des champs lexicaux. L'environnement institutionnel fait partie des signes de la situation d'apprentissage. Pourquoi il est là, pourquoi il doit parler dans une langue qui n'est pas la sienne, à qui cette langue est destinée, à quel groupe elle appartient, à quelle part de sa vie, toutes ces questions déterminent l'engagement concret de la personne que l'on immerge dans la langue. J'ai connu une petite fille de famille catalane qui, élève de la Bressole, maternelle immersive monolingue, refusait de parler catalan en famille, en particulier avec son grand-père, ce qui chagrina beaucoup ce dernier. Une de mes amies,

⁴³Petit, p.12-13.

⁴⁴Petit, p.13.

dont le fils fréquente l'école Arrels, école immersive catalane, se plaint de ce qu'il refuse de parler catalan avec elle, ou qu'elle lui raconte des histoires en catalan pour l'endormir. Elle-même est catalane française et bilingue de naissance. Ma propre fille, qui fréquente depuis la maternelle la filière immersive bilingue, parle volontiers catalan avec nous, qui ne sommes pas catalanophones, et refuse de répondre dans la même langue à nos voisins catalans. À six ans, elle dévore ses revues enfantines en catalan, continue de jouer à parler avec nous pour nous apprendre, et a pour interlocuteur privilégié sa jeune belle-sœur roussillonnaise, pour qui c'est l'occasion de construire un petit monde à elles deux, où elles ont plaisir à se retrouver entre elles au beau milieu des autres, complices malgré leur différence d'âge. Dans tous les cas, ce qui prime est la motivation du jeu et certainement pas celle de l'utilité. Notre corpus est un peu mince pour nous permettre de déduire une règle quant au type d'interlocuteur à faire fonctionner, mais, si on les met en relation avec le comportement de jeunes gens qui n'apprennent pas l'anglais tout en étant immergés dans l'anglais des chansons et des jeux vidéos, avec celui de personnes immigrées même à un âge tendre qui n'apprennent que très peu de français ou le parlent toute leur vie avec un accent très marqué, ces quelques exemples représentent un ensemble d'observations à partir desquelles nous formulons plusieurs hypothèses :

Les conditions de la réussite d'un enseignement ne sont pas quantitatives mais qualitatives, la seule quantité à prendre en compte étant celle que l'enfant se donne à lui-même dans sa propre vie.

Le meilleur interlocuteur n'est pas nécessairement le locuteur le plus « authentique » au sens où il serait le plus proche d'un natif, le personnage important de la situation étant celui que l'enfant se joue à lui-même quand il y participe.

Le projet d'apprendre est celui de l'enfant et le rôle de l'adulte est moins de le fournir en « input » que de créer les conditions d'une immersion active, d'un désir de la langue dont l'authenticité dépend de la réalité de la pulsion qui l'anime. Pour cela, le modèle de la langue des linguistes ne fonctionne pas. Le moteur de l'apprentissage est celui de la pensée, celui des signes dans leur complexité.

Un signe est une chose, chargée de représenter une autre chose. Le signe

est une chose matérielle – le même mot, *thing*, désigne le signe et l'objet du monde qu'il représente – ce qui fait de lui une réalité observable et agissante au même titre que toutes les choses matérielles du monde sensible.

Un signe est quelque chose qui sert à véhiculer une *connaissance* d'une autre chose. Dans la définition même du signe entre la *relation connaissante*, c'est-à-dire que le signe ne représente pas l'objet du monde tel qu'il est, mais la connaissance que nous avons de cet objet ; la distance de la quête est constitutive du signe, qui ne colle pas à la réalité mais représente notre relation à elle. Le signe est défini par sa matérialité et par sa fonction (*which serves*) qui est de transporter, de véhiculer la connaissance que nous avons des choses. Pas de connaissance sans le véhicule des signes. Là est la rupture avec le nominalisme : c'est que les signes sont par eux-mêmes un monde que l'on pourrait se représenter comme intercalé entre le monde et nous. En réalité, les signes sont le matériau de notre monde. Ils constituent la matière de notre pensée, matière dotée de sa vie propre qui est la vie des signes, et on l'oublie. En particulier cette matière est de nature à faire obstacle à la volonté consciente, de même qu'elle peut, a contrario, fabriquer des solutions.

Le signe représente son objet parce qu'*on dit* qu'il le représente. C'est par suite d'un dire, et non par quelque mystérieuse association naturelle, que la fonction de représentation est posée. « *...is said to represent* », « *...is called* ». Le signe a sa vie propre, et la description qui en est faite n'est qu'une façon de le saisir et d'en parler, une analyse réflexive. La définition que nous avons ici du signe établit bien une correspondance terme à terme entre une chose et une autre chose mais pas une correspondance directe ; une correspondance médiatisée par une parole qui fait loi, « *is said... is called...* », ce qui installe dans la définition même du signe la possibilité du doute et de la recherche. Sait-on si le signe représente son objet ? La question est philosophique et métaphysique, anthropologique. Est-ce un détour inutile, et la relation pédagogique doit-elle se nourrir de certitudes théoriques ? ou doit-elle reposer sur des convictions ouvertes à tous les questionnements ?

Certains paléontologues distinguent la pensée conceptuelle de la pensée symbolique. Ils associent l'invention du langage à celle de la pensée conceptuelle – *homo habilis*, -2,6 millions d'années, la pensée conceptuelle étant elle-même associée à l'invention de l'outil. L'invention du langage par et dans la

parole est elle-même l'invention d'un outil et une activité conceptuelle. La pensée symbolique n'interviendrait que vers -30 000 ans, avec l'arrivée de l'art et des pratiques funéraires, comparativement peu de temps avant l'invention de l'écriture. La pensée symbolique est donc un effet, une conséquence du langage, produite par lui.

Le problème du pédagogue pourrait être ainsi reformulé : apprendre une langue, c'est l'inventer dans une activité conceptuelle qui invente à mesure les outils qu'elle utilise. C'est ce que pourrait provoquer la parole dans une classe de langue. La dimension symbolique n'est que seconde historiquement. Doit-elle le rester, faut-il, pour assurer l'authenticité de la démarche, réinventer la préhistoire, interdire l'écrit jusqu'à avoir progressivement réinventé *sapiens*, puis *sapiens sapiens* ? Peut-on, plus sûrement, complexifier le modèle théorique de la langue en y incluant celui de la parole comme constituant inséparable du symbolique, mais à distinguer dans l'analyse, ce qui nous évite de nous enliser dans de nouveaux tabous ?

L'apprentissage comme travail dialogique Dans le cas du dialogue intérieur, ou du dialogue avec soi-même qui se matérialise dans la production d'un texte, on se retrouve devant le signe produit comme devant une forme distincte de l'objet visé, objet elle-même (*a thing*) devenue extérieure à sa pensée et donc interprétable comme tout signe. Le modèle triadique présente l'avantage de rendre compte à la fois de la dimension du malentendu comme constitutif de tout acte de langage, et du fonctionnement de la pensée dans sa double nature conservatrice et créatrice. Le modèle triadique est l'expression d'une conception évolutionniste de la pensée humaine, du langage, et de la langue. Apprendre une langue c'est apprivoiser une totalité, s'y inscrire comme sujet, et la faire évoluer en faisant évoluer sa pensée.

2.4.2 La communication contre la langue

La visée de communication est contraire à la visée d'apprentissage d'une langue étrangère. Elle joue sur le partage des icônes, la référence immédiate à des icônes existantes et structurées en réseau qui sont la trace de l'histoire de la personne, de ses interprétations successives.

« Ce sont ces icônes qui donnent forme à notre compétence linguistique tout en fournissant la scène spatio-temporelle sur laquelle ont été jouées les émotions vécues tout au long de la chaîne continue de nos sémoses. Si nous en croyons la théorie sémiotique de Peirce, ce sont ces mêmes icônes qui nous permettent de communiquer et d'avoir un accès immédiat, direct, au sens [meaning] de toute assertion, dans la mesure où nous sommes capables d'oublier que nous avons affaire à des signes au cours de notre interprétation. »⁴⁵

Interpréter des signes nouveaux et étrangers dans les termes présents de son histoire passée revient, si l'interprétation doit être immédiate, à *s'interdire de comprendre*. La langue étrangère doit éveiller ses propres icônes, donner lieu à interprétation créatrice. De plus, comme nous le soulignons dans le texte de Joëlle Réthoré, l'accès direct au sens passe par l'effacement de la conscience du signe. En admettant qu'une interprétation soit possible, comme c'est le cas dans une situation éclairante, lorsque le signe linguistique est entouré de gestes, d'images, de mimiques qui favorisent la compréhension, le signe lui-même n'est pas perçu et ne peut donc pas être mémorisé dans sa nouveauté.

Il est cependant indéniable que l'idée de communiquer fait partie du problème de la langue.

Le *Commens* ou *commind*, esprit collectif ?

Ce concept n'a pas été beaucoup exploité. Il a attiré notre attention comme titre d'un Dictionnaire des termes Peirciens trouvé sur un site Internet finlandais. Il n'apparaît qu'une seule fois dans le recueil qu'en a fait le « Peirce Edition Project » Cette occurrence se trouve dans une des lettres à Lady Welby, écrite en 1908, 5 ans avant la mort de Peirce, à un moment et dans un contexte où sa pensée est considérée comme particulièrement précise.

⁴⁵Réthoré, Joëlle (2002), « Le sens du langage *versus* le non sens des langues : iconicité *versus* arbitrarité », in *Sémiotique Peircienne : état des lieux*, Colloque International de Canet-Plage, Tony Jappy et Joëlle Réthoré éditeurs, Presses Universitaires de Perpignan. C'est nous qui soulignons.

Ce concept nous intéresse en ce qu'il semble contredire le pessimisme affirmé de Peirce (et le nôtre) sur les possibilités réelles de la communication entre personnes. Il nomme ici, en fait, le paradoxe sur lequel peut fonctionner et se bâtir une pratique pédagogique.

Voici le passage de la lettre qui l'introduit.

“There is the Intentional Interpretant, which is a determination of the mind of the utterer; the Effectual Interpretant, which is a determination of the mind of the interpreter; and the Communicational Interpretant, or say the Cominterpretant, which is a determination of that mind into which the minds of utterer and interpreter have to be fused in order that any communication should take place. This mind may be called the commens. It consists of all that is, and must be, well understood between utterer and interpreter, at the outset, in order that the sign in question should fulfill its function. [...]

No object can be denoted unless it be put in relation to the object of the commens.”⁴⁶

On n'en sera pas surpris, le schéma Peircien de la communication se distingue du schéma classique par son caractère trichotomique. L'hypothèse du *commens* installe en position de médiation entre les interlocuteurs l'idée d'un esprit commun, ensemble de significations communes, sur lequel – *into which* suppose un mouvement – doivent se brancher les deux autres pour qu'une communication puisse avoir lieu. Le signe agit non seulement sur chacun des deux esprits en présence mais encore sur cet esprit commun constitué de tout ce qui est et doit être compris entre eux deux avant toute interprétation. Nous

⁴⁶ « Letter to Lady Welby », (Spring 1906), *The Essential Peirce*, vol.2, p.478. « Il y a l'Interprétant Intentionnel, qui est une détermination de l'esprit de l'énonciateur, l'Interprétant Effectuant, qui est une détermination de l'esprit de l'Interprète, et l'Interprétant Communicationnel, ou, disons, le Cominterprétant, qui est une détermination de cet esprit dans lequel les esprits de l'énonciateur et de l'interprète doivent se fondre pour qu'une communication puisse avoir lieu. Cet esprit peut s'appeler le Commens. Il consiste en l'ensemble de tout ce qui est, et doit être, bien compris entre énonciateur et interprète, au final, pour que le signe en question puisse remplir sa fonction. [...] Aucun objet ne peut être dénoté s'il n'est pas mis en relation avec l'objet du Commens. »

noterons que cet esprit existe indépendamment de la relation singulière établie par l'assertion : c'est ce que nous dit l'emploi de « into which » et non pas « in which ». Le « commens » n'est pas limité aux deux personnes concernées, ces deux personnes s'y fondent pour communiquer. D'autres l'appelleraient peut-être le sens commun. C'est un terme trop vague pour désigner ce que Peirce semble concevoir comme un esprit tiers, réalité aussi concrète que l'est pour lui chacun des deux autres. Cet esprit tiers a droit comme les deux autres à son propre interprétant. Par ailleurs, il possède ses propres objets, dont la réalité fonde la possibilité de la *dénotation*. Il a le caractère d'une habitude « ce qui *est* compris », et d'une loi « ce qui est et ce qui *doit être* compris ». Il est comme l'habitude, comme la loi, à la fois stable, enfermant, et capable d'évolution.

Le signe est-il arbitraire ?

Pourquoi introduire ici la notion d'arbitrarité du signe ? Peut-être pour dissiper un malentendu sur ce terme. Le signe est arbitraire en ce sens que sa forme n'est pas motivée par la nature de son objet. Un signe ne représente pas son objet par suite d'une identité de forme ou d'une nécessité de nature, mais par convention. C'est le caractère conventionnel et social du signe que Saussure met ainsi en avant. Chaque signe est relié à tous les autres et à l'histoire des idées et non à un objet de la nature. Dans ce cadre, tout signe a une histoire et ne fait loi que par suite d'un accord, même s'il s'agit dans la plupart des cas d'un accord tacite.

« Si l'incompréhension n'est pas tout à fait la règle de toute communication, Jacques⁴⁷ affirme que c'est parce que nous nous rendons parfois compte de nos désaccords et que nous faisons alors le nécessaire pour y remédier. »⁴⁸

On trouve chez Dewey une conception de la signification qui la relie à l'action, au partage de l'expérience.

⁴⁷Jacques, Francis (1979), *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*, PUF, Paris.

⁴⁸Réthoré, Joëlle, (2002), « Le sens du langage versus le non-sens des langues », *Sémiotique Peircienne, état des lieux*, P.U.P.

« L'existence physique particulière que possède une signification est, dans le cas de la parole, une affaire de convention. Mais la convention ou consentement unanime qui la destine à servir de moyen de conserver et de communiquer des significations résulte de l'accord dans l'action, de l'identité des manières de réagir et d'en assumer les conséquences ». ⁴⁹

Rompre avec le dualisme et trouver dans une théorie de la continuité le moyen théorique du dépassement de ses impasses. Sans doute le dépassement n'est-il que dans le rapport signe-action.

« Le son ou la marque physique acquiert sa signification dans et par son usage fonctionnel commun et non parce qu'on a résolu d'affecter un certain son ou une certaine marque d'une signification déterminée. » ⁵⁰

Remarquons le renversement que cette formule représente par rapport à la théorie de la communication . Dans la conception que nous présente Dewey, l'existence physique du signe (le *representamen*) est première, les significations lui sont affectées dans l'action. Il est parfaitement légitime de s'instituer locuteur d'un texte dont on ne connaît pas le sens. C'est par l'appropriation du texte dans son existence physique que tout commence. L'action oriente et organise de manière singulière notre imaginaire et les données communes dont il est imprégné. L'action seule est création.

Le *commens*, ce pourrait être l'ensemble des significations et des existants communs de la langue, la culture, l'idéologie, l'ensemble des discours répertoriés. Nous avons nous-même imaginé dès 1985, dans un article qui s'efforçait de formuler la rupture théorique amorcée avec le premier stage de notre Secteur Langues, une modélisation des processus d'apprentissage conçus comme changements d'habitude qui ne manque pas d'affinités avec le concept de *commens*. Pour décrire la situation paradoxale de l'être social sujet humain s'individuant dans sa langue, nous voyions dans le recours permanent et né-

⁴⁹Dewey, John (1938, trad.fr. Gérard Deledalle 1967), *Logique. La théorie de l'enquête*, PUF, 1967 ; 2^e édition 1993. Titre original *Logic : The Theory of Enquiry*, Henry Holt and Company, p.106.

⁵⁰Dewey, p.106.

cessaire à *l'implicite* le fonctionnement du langage auquel le sujet s'oppose pour exister, en même temps qu'il est contraint de s'y soumettre par besoin de faire exister le groupe qui rend sa propre existence possible.

« l'implicite, ... le consensus vague qui s'établit, au sein d'un groupe social, autour de pratiques partagées. Imaginons en effet un discours où l'on expliciterait au fur et à mesure le sens que l'on donne à chacun des mots qu'on emploie... Vertigineuse spirale... En prenant la langue à ceux qui la parlent autour de lui, l'enfant prend en même temps ce qu'il perçoit de l'imaginaire collectif et des conflits dont la langue est porteuse, et qui lui fournira ses pistes contradictoires de recherche et de structuration. »⁵¹

L'implicite, ce serait le sens, idéalement fondé sur l'habitude de pratiques culturelles partagées, ou, dans nos sociétés, de pratiques culturelles dominantes. L'enfant prend les symboles et les pratiques de son groupe social ; ce n'est qu'en appartenant à plusieurs groupes sociaux qu'il aura à intégrer des sens contradictoires. Peut-être aurions-nous une meilleure explication de la contradiction inhérente à la situation du sujet dans sa langue en nous référant au concept de tessérisation. Ce qui le constitue d'abord comme sujet vivant, c'est sa langue à proprement parler maternelle en même temps que son corps. Michel Balat parle à ce propos de la *tessérisation* du corps du bébé par sa mère. La langue maternelle est corporelle et incorporée, avec les soins. Elle est l'ancrage singulier du nourrisson dans la collectivité. Il n'entre pas vierge et nu dans le monde des signes du *commens*. Il a sa langue à lui, médiatisée par sa mère, mais aussi par son père, et par leur histoire propre, celle de toute la période de naissance, que Claude-Émile Tourné fait aller de l'annonce de la maternité, voire de la naissance du désir d'enfant, à l'âge de la clôture de l'information-structure, qu'il situe aux environs de deux ans.⁵² L'inscription d'un naissant dans la langue est conflictuelle par nature parce que tout naissant a son mot à dire et que le consensus qui fait fonctionner

⁵¹Cordes-Picard Joëlle (1985), « On va pas discuter sur les mots ? » *Dialangues* n°0, *La langue, ça s'invite !*, GFEN.

⁵²Claude-Émile Tourné a écrit plusieurs ouvrages consacrés au naissant, dont *Et s'il fallait du temps pour naître ?*, 1996, Éditions du Trabucaire, Perpignan ; et *Cette Naissance qui vient à l'homme*, 1999, L'Harmattan, Paris.

la langue lui est imposé. Elle est d'autant plus conflictuelle que du consensus à la norme, il n'y a qu'un pas, vite franchi par le ou les garants de la cohésion du groupe, et par lui-même qui désire, parce qu'il y va de sa survie, appartenir au groupe et être reconnu par lui. Même celui qui ne peut pas s'y reconnaître, et donc s'en exclut, renforce l'idée de norme en négligeant de la contester. L'idée de norme entraînant celle de l'unicité, de l'exactitude et de l'immuabilité du sens, la langue est donc le lieu privilégié de la résistance à l'intégration d'un savoir nouveau, transformateur des représentations du monde. Car, évidemment, chacun ne connaît que sa propre norme. Savoir, apprendre, peut prendre la signification d'entrer dans un autre système de normes, renoncer à son appartenance sociale proche, à son identité, s'aliéner à un monde de mots étrangers. Cela explique peut-être la relative réussite en mathématiques de certains enfants qui échouent par ailleurs dans les domaines où la langue est plus fortement ou plus visiblement impliquée. Mais un savoir, même mathématique, n'est véritablement construit que lorsqu'il a conquis sa place, de façon polémique, dans la langue propre du sujet, dans son propre système de référence implicite, par un travail sur son système symbolique de représentation du monde.

la signification contre le sens ?

Car la langue est conservatrice, mais elle est aussi, par nature, formatrice. Le consensus sur lequel s'appuie la norme n'est qu'un état d'équilibre, fictif et provisoire, que déstabilise chaque prise de parole ou d'écriture d'un sujet individuel ou collectif . C'est ce qui fait le « *caractère souple et mouvant du signe* »⁵³, le caractère évolutif des symboles, lieu de l'arbitrage des conflits d'interprétants. La langue est donc un véritable enjeu de pouvoir idéologique et culturel. Une langue vivante produit en permanence des significations qui reflètent l'état et le statut des prises de parole dans la société. Il faut cet éclairage à l'interprétation des situations pédagogiques. Le statut très discuté de la faute en est un symptôme. Le rôle relatif de l'évaluateur et du formateur dans la personne de l'enseignant en est un autre. Quelle menace réelle la parole de l'élève fait-elle peser sur l'ordre de la langue qu'il

⁵³Expression reprise à Bakhtine, Mikhaïl, *Marxisme et philosophie du langage*.

apprend ? Nous avons mentionné au passage l'aspiration à « appartenir » qui fonde et rend possible la prise de parole la plus déstabilisatrice. Nous verrons plus loin à quel point les élèves rendus libres et responsables de leur parole sont conservateurs et soucieux de la norme, beaucoup plus que ceux qui sont bridés et tenus en laisse, et qui ne se sentant ni responsables ni capables d'autocontrôle, délèguent cette lourde charge à l'enseignant.

« Si l'on en croit Peirce, c'est parce que le quasi-énonciateur est convaincu que le quasi-interprète partage les mêmes icônes lorsqu'il lui parle qu'il prend la peine de s'adresser à lui. Pour l'essentiel, Peirce pensait que la communication est fondée sur cette ressemblance entre les icônes de l'un et de l'autre au sens de correspondants diagrammatiques des définitions que nous donnent les dictionnaires. »⁵⁴

« C'est certainement la seule explication logique sérieuse d'une théorie de la communication . Mais l'expérience empirique, celle de l'enseignement par exemple, montre qu'elle est rarement réussie et que la chance d'obtenir des élèves ou étudiants l'interprétation correcte immédiate des mêmes signes que ceux que leur enseignant a voulu produire, et a effectivement produits, est minimale »⁵⁵.

Ce qui rend la communication possible entre différentes personnes est leur aliénation commune à une tierce pensée commune. Peirce ne semble pas dire autre chose quand il précise que les objets du *commens* sont les intermédiaires nécessaires de la dénotation. Le *commens* régit les interprétants immédiats et dynamiques de la Réaction, univers de la communication « réussie », celle où l'intention de l'émetteur (Intentional Interpretant) coïncide ou ressemble à l'effet obtenu sur le récepteur (Effectual Interpretant). C'est donc par son intermédiaire que doivent se négocier les significations quand la communication achoppe. Toute communication porte le poids de cette contrainte. Aucune idée neuve ne peut circuler sans référence aux objets du *commens*. Ceci a des effets considérables sur la conception des stratégies. On retrouve

⁵⁴Réthoré, p.51.

⁵⁵Réthoré, p.50.

ici le concept de rupture. De la rupture épistémique vécue par le sujet à la rupture épistémologique qui transforme les fondements de la science, le mot de rupture situe le nouveau savoir dans une continuité paradoxale avec le savoir ancien. Le concept nouveau ne fera fortune que s'il peut s'accrocher à un objet du *commens* en complexifiant le système des relations dans lesquelles celui-ci fonctionne.

Dans la démarche pédagogique, le groupe constitue ce tiers nécessaire entre l'enseignant, ou le formateur, et l'élève. Nous aurons à comparer de ce point de vue le rôle spécifique de chacun des niveaux de regroupement. Il apparaît en effet, à travers notre expérience de la démarche, que le petit groupe est une étape indispensable à un fonctionnement du grand groupe qui ne soit pas étouffement des singularités sous le poids de la norme ou de l'autorité extérieure que représente l'enseignant. Le grand groupe reste cependant nécessaire comme lieu de débat avec la norme et les arguments d'autorité. Sans le grand groupe, on n'aura fait que permettre l'expression de la diversité des points de vue, sans possibilité d'atteindre à un plus grand degré de vérité.

Le petit groupe lui-même, pour être un lieu de négociation des significations, doit être précédé d'un temps individuel où chacun formule ses hypothèses d'interprétation, propose ses solutions, prend position. Vivre ensemble une expérience donne l'occasion de confronter ses interprétants ; d'avoir une image de ceux des autres ; de rendre plus clairs les siens propres. Cela ne garantit pas que les interprétants finaux coïncident. La définition de l'interprétant comme changement d'habitude consacre un salutaire renoncement à ce rêve. Personne n'éduque ni ne libère personne. Celui qui produit la situation pédagogique n'a pas le pouvoir de manipuler les interprétants des autres ; il a le pouvoir de les contraindre – nous reviendrons sur le caractère particulier de cette contrainte qui, pour être réelle, doit être libératrice – à conscientiser leurs interprétants.

Prendre pouvoir sur le monde passe par une prise de pouvoir sur la langue dans laquelle une personne vit son identité ; par la prise de conscience de l'historicité, individuelle et sociale, de celle-ci ; de la réalité tangible, conflictuelle, collective et évolutive de ses lois. Mais comment expliquer que l'on soit capable de transformer ce qui vous constitue, si ce n'est en remettant à sa

place, dans notre représentation du monde, le caractère pluriel – conflictuel – et relatif de toute unité construite par les hommes, le caractère pluriel – conflictuel – de toute langue et de toute rationalité ?

2.5 Conclusion : pas d'apprentissage de langue sans création de pensée

Comment la transformation du langage transforme-t-elle les choses ? La langue qui devrait intéresser le pédagogue, la langue parlée, est un système d'habitudes ; elle est de l'ordre du sentiment. Sa forme sensible et perceptible, ce sont les discours et les comportements linguistiques, portés par la personne elle-même qui les reprend à son compte. La loi de la langue est un principe organisateur qui fonctionne dans les discours, fait signe s'il est perçu, et forme les habitudes. Elle n'a pas d'existence autonome. Enseigner une langue c'est faire se former des habitudes dans un système qui se repère par comparaison avec d'autres. L'apprentissage d'une langue ne peut être que d'abord abductif dans la parole, puis involutif dans l'analyse réflexive, qui fait retour sur le signe produit.

La phanéroscopie de Peirce, qui analyse la pensée comme tiercéité, catégorie de la cognition et de la représentation, relation évanescence connectant un premier et un second, rend compte du lien que nous constatons entre la capacité d'invention de la langue par les élèves et l'expérience vécue physiquement de la langue étrangère comme énigme.

La pensée vue comme effet du signe, l'idée que l'habitude régit les interprétations jusqu'au moment où l'inscription d'un signe insolite vient perturber cette habitude, provoquant la réorganisation du système et l'installation d'un nouvel état d'équilibre, effet de l'interprétant final, rend compte de la nécessité de faire avec, et donc, pragmatiquement, de parier sur l'autonomie de fait de la personne qui apprend.

La distinction entre objet et interprétant, qui met au centre du processus d'échange linguistique le risque permanent du malentendu, la nécessaire négociation des significations, l'appropriation du discours de l'autre, la vérité comme produit (provisoire) d'une décision, rend compte de la productivité

pédagogique du débat entre pairs, et du pari sur l'égalité dans le processus d'élaboration collective des concepts. Enseigner une langue revient à observer, provoquer, former des comportements.

Deuxième partie

« Démarche » et épistémologie des langues étrangères

Chapitre 3

« Accents »¹ : enseigner le don des langues

3.1 Introduction

Sommes-nous tous capables d'apprendre une langue étrangère? Beaucoup en doutent. L'expérience nous montre en effet que seuls y parviennent quelques privilégiés. Certaines études montrent qu'il faut avoir été exposé à un enseignement de langue avant l'âge de cinq ou six ans pour ne pas perdre l'ouverture aux sons des autres langues qui nous est donnée à la naissance. Nous deviendrions sourds aux langues étrangères dès l'âge de sept ans. Jean Petit nous disait au chapitre précédent que c'est dès sept mois que s'émousse la capacité de segmentation. Être bilingue de naissance semble une condition facilitante, à condition d'être de ceux qui sont conscients de cette chance et n'ont pas à subir la dépréciation de leur langue maternelle et la dégénérescence de leur bilinguisme en diglossie.

Les arguments des défenseurs de l'apprentissage précoce évoquent des capacités de perception et d'analyse du matériau linguistique. Or ce type de capacités est étrangement peu mis en avant à l'école, où l'analyse des

¹ « Accent(s) tu hais, Accent(s) tu seras », *Dialangues* n°1, *Qui corrige mes fautes ?*, 1985; « Je spic anglais plus que you pense », *Dialogue* n°52, *Savoirs, Vie coop, Collège*, Ivry, 1984; « Le corps du délire », *Dialangues* n°16, *Faites vos jeux!*, 1990; et *Dialogue* n°82, *Savoirs du corps*, 1995.

échecs et des réussites est marquée par les attentes d'un enseignement de type frontal et grammatical. C'est en termes de « lacunes » et de « manque de bases » qu'élèves et enseignants parlent de leurs difficultés, se référant ainsi à une conception maçonnerie de la langue qui assimile celle-ci à un empilement de connaissances, une construction où chaque brique est indispensable à la place qui lui a été assignée. La pédagogie des langues fait peu de place aux capacités de perception et de segmentation du discours. Or, le sens commun ne se prive pas de faire du don des langues, comme de celui de la musique, une affaire « d'oreille ». Nous nous intéresserons à ce concept d'oreille comme nous nous intéressons déjà, à la suite de Rosenthal, à celui de « regard ». La qualité de l'oreille ne se sépare qu'abusivement de la qualité de l'écoute. Pour ne pas rester prisonnier du seul constat de différences dans les capacités d'écoute des individus, nous avons besoin d'une théorie de l'écoute. L'oreille des langues est une *oreille mentale*.

L'imagerie statique que nous avons de la langue est déterminée davantage par les habitudes de l'institution scolaire que par la *nature* de l'« objet » à « transmettre ». Il est donc étrange que nous cherchions la confirmation de notre manque collectif d'aptitude aux langues dans une prétendue évolution naturelle des phénomènes de perception vers la forclusion. Quelle explication logique donner au fait – constaté – que la maturation du système nerveux, en même temps qu'elle affine la plupart de nos perceptions, produise une surdité sélective réservée aux sons des langues ? Plus généralement, nous aurons à nous demander si la forclusion n'est pas l'effet idéologique d'une éducation au monolinguisme, dont l'enseignement scolaire des langues étrangères constitue l'un des dispositifs privilégiés. L'interdiction d'entrer dans un savoir des langues présent dans la culture nous apparaît, en effet, comme un effet paradoxal de leur enseignement scolaire. Les sociétés qui ne bénéficient pas d'une école pour tous sont généralement des sociétés multilingues où les individus sont polyglottes. L'école républicaine a unifié la nation en faisant disparaître les langues qu'elle n'enseignait pas, d'abord par l'interdiction faite aux enfants de parler leur langue maternelle à l'école, mais aussi par une pratique d'enseignement qui *instaure* et institue la frontière en matérialisant dans la disposition spatiale de la classe et l'organisation temporelle des programmes une opposition irréductible entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. Le

débat entre multilinguisme et monolinguisme qui a agité la France de 1789 s'est tranché de fait par le consensus pédagogique de l'école publique.

Comment une langue peut-elle rester à la fois vivante et étrangère tout en devenant objet d'enseignement ? Le chapitre précédent nous a permis de montrer que des théories informulées et implicites, mais aussi l'assujettissement de la pédagogie des langues à la linguistique étaient responsables de certaines conduites d'échec. Celui-ci centrera son propos sur les phénomènes d'*étrangeté*. L'*étrangeté* est un sentiment typique de secondéité. Elle naît de la perception d'un décalage entre notre monde habituel et un monde non connu qui se présente de telle manière qu'il nous oblige à réagir. L'enseignement d'une langue étrangère est susceptible par nature de créer ce sentiment. Or, ce sentiment est déstabilisant, il déränge les affects, provoque l'émotion. L'école n'aime pas les émotions. Une conception étroite de la laïcité nous enjoint généralement de travailler dans la neutralité de la Raison. Il en résulte que, dans la logique dualiste qui oppose l'émotion à la Raison, le corps à l'esprit, tout est fait dans un cours de langue pour neutraliser le sentiment d'*étrangeté*. La langue étrangère est apprivoisée par suppression de la zone frontière où elle serait susceptible de nous toucher en nous étonnant. La langue qui est présentée à la classe n'a pas d'existence, au sens où l'on s'y interdit de la vivre dans sa réalité physique, c'est-à-dire en secondéité. Dans cette dimension, tout le corps a son mot à dire.

Ce ne sont pourtant pas les idées typiques de la secondéité qui vont le plus nous intéresser dans ce chapitre, mais le versant de priméité que ce concept suppose. Le concept de secondéité y est utile en ce qu'il est dyadique, et qu'une secondéité authentique n'a de réalité que comme rencontre d'un premier avec un second. La méthode de séparation que nous mettons en œuvre dans la Démarche qui va suivre relève de la secondéité, de la réalité de l'expérience vécue. D'une expérience particulière nous précinderons les concepts typiques de la priméité de la langue étrangère.

Nous nous attacherons à montrer la dimension qualitative – oubliée ou rejetée dans le royaume des ombres – du programme d'enseignement scolaire des langues. Ceci implique de rompre avec les conceptions quantitatives de début et de fin. L'apprentissage d'une langue se fait dans le travail de modification, affinement et précision, des perceptions, et dans l'émergence d'une

pensée conceptuelle qui naît de la conscientisation d'une connaissance insue.

3.2 Des « représentations » en langues

Les collègues qui enseignent des matières scientifiques ont établi une base solide à leur pratique de Démarche en s'appuyant sur le concept, désormais bien connu du monde enseignant², de « représentations préalables ». Apprendre, c'est transformer ce qu'on sait déjà. Notre hypothèse, en explorant nos propres capacités de reconnaissance de langues « inconnues » – et celles des autres – a été que des représentations préalables existaient sans doute, là comme ailleurs, et que l'une des erreurs de toutes les pratiques connues d'enseignement des langues résidait dans leur absolue négation.

3.2.1 Tous faux-débutants

Du point de vue du processus de l'apprentissage, de son caractère historique et de son développement, l'enseignement d'une langue étrangère représente un cas très particulier de la problématique générale de la parole, du fait qu'on y est censé avoir affaire au début de l'apprentissage. En effet, tandis que la langue maternelle ne fait jamais l'objet, dans ses débuts, d'un enseignement formel, celui-ci prenant le relais, à l'entrée à l'école, d'un apprentissage culturel, la langue étrangère apprise à l'école est à l'inverse considérée *a priori* comme une matière entièrement neuve à s'approprier de toutes pièces. Cette idée est une évidence pour tout le monde³. Pourtant, la présence des langues dans notre environnement culturel n'est plus totalement ignorée des auteurs de manuels. C'est un manuel de sixième de l'époque qui

²Giordan, André et De Vecchi, Gérard : *L'enseignement scientifique, comment faire. pour que ça marche ?* Z'Editions et Delagrave, nouvelle édition 2001

³Une première remise en question de cette évidence est décrite par Claudine dans un article écrit pour Dialangues. Auriault, Claudine (1985) : « À vos marques! Prêts? Parlez!» in Dialangues n°1, *Qui corrige mes fautes ?*, GFEN. Nous l'avons nous-mêmes développée pour Dialogue : Cordesse-Picard, Joëlle (1984) : « Je *spic* anglais plus que *you* pense », Dialogue, n° 52, *Savoirs, Vie coop, Collège*, GFEN (Le titre de l'article est du comité de rédaction de la revue).

nous a soufflé l'idée de notre première situation. Pour introduire l'enseignement de l'anglais, certains commencent par des exercices de reconnaissance de langues. Mais il s'agit pour eux d'une initiation à l'observation de langues étrangères, d'un exercice de discrimination destiné à construire une représentation, parmi les autres, de la langue qui va être ensuite étudiée. On repart ensuite du « début ». Car personne ne doute, en général, que l'apprentissage d'une langue ait un début. Pourtant, personne ne doute non plus du *fait* qu'il n'a pas de fin. On se représente bien une continuité entre l'apprentissage scolaire d'une langue et ses suites nécessaires dans une pratique culturelle. Mais l'idée de début empêche le constat que l'on pourrait faire de savoirs *déjà là*, et de rétablir une continuité en amont. L'idée d'un début de la langue dans le temps est, de fait, territoriale. Elle s'associe à l'image spatiale de la frontière, qui s'observe dans le comportement de bon nombre de gens confrontés à de la langue étrangère. On n'entre pas. On attend la traduction de l'interprète pour écouter un discours, voire même un conte, on n'apprend pas les paroles d'une chanson dans une langue qu'on n'a pas apprise, ou alors « phonétiquement », en s'interdisant d'en pénétrer le sens. On ne lit pas le journal, même si, sous la photo, on peut lire *bicicleta*, même s'il peut nous informer sur une actualité qui nous importe. On ne lit pas, à Moscou, КЕГҢҮРҮ sous une enseigne de magasin en forme de marsupial australien. Il y a là un interdit, presque un tabou. Celui qui n'a pas appris une langue n'est pas admis à la comprendre. Il est encore moins admis à l'écouter. Il reste à la porte. En toute logique, donc, celui qui ne connaît pas une langue ne peut pas l'apprendre.

Nous dirons que le sujet qui s'éduque à l'école dans une seule langue s'entoure d'une véritable *frontière mentale*, limite à proprement parler *matérielle* entre son monde et ce qui ne lui appartient pas. Ce qui est transparent lui appartient, ce qui est opaque est à rejeter dans l'inaccessible et l'ignoré, auquel seul un maître pourra l'initier. L'opposition dualiste entre langue maternelle et langue étrangère, l'une vouée à la transparence, l'autre vouée à l'opacité, est l'un des obstacles essentiels que notre Démarche se proposera de lever.

Changer de bases : déstabiliser

Si une langue n'a pas de début, l'enseignement, lui, en a un. Le début consiste à poser les bases d'une réussite future. Mais la définition de ces bases appelle quelques remarques. Quand un enseignant, ou un parent, ou un élève, dit que celui-ci manque de bases, il fait systématiquement allusion à un manque de vocabulaire et de maîtrise des règles de grammaire. Le sens commun représente la langue au moyen d'une métaphore, celle d'un édifice qui, pour tenir debout, a besoin qu'aient été d'abord posées certaines connaissances-type dont on pourrait faire la liste. Les programmes d'enseignement s'appliquent à proposer de telles listes, en se basant sur des études statistiques des items correspondant à des besoins langagiers répertoriés. Ces items sont organisés dans le temps de manière linéaire, avec des retours, des révisions, des extensions progressives de leur domaine d'application. Celui qui a des trous dans l'ouvrage ne peut espérer pouvoir poursuivre, car tout se tient. Mais la conception du liant qui fera de l'édifice une langue vivante relève d'une activité clandestine des élèves. Les élèves se doivent d'être cohérents, et beaucoup se voient reprocher de ne pas l'être. Leurs productions témoignent assez généralement d'un « manque de rigueur ». Or, à bien y regarder, ce qui désespère les enseignants n'est pas la dispersion infinie de réalisations que l'on pourrait effectivement qualifier d'incohérentes et non rigoureuses, mais la répétition infinie des mêmes « incohérences ». La difficulté la plus lassante est bien que les élèves *ne changent pas*. Même dociles et bien notés : il faut avoir été longtemps de très bons élèves d'anglais pour se présenter au CAPES. Alors, pourquoi tant de fautes « basiques » dans les copies de CAPES ?

Il faut donc supposer, à la base de l'activité d'apprentissage des élèves, une organisation cognitive cohérente à laquelle leur rigueur leur interdit de déroger. Nous dirons qu'ils ont une autre cohérence que l'enseignant, ou que la langue des natifs. Nous dirons qu'ils se trompent parce qu'ils sont rigoureusement fidèles à leur propre logique. Leur interdire leur logique revient à leur interdire de penser, donc de modifier leur logique. Leur logique est leur « liant ».

Comment déstabilise-t-on un système ? La Démarche nous a appris à faire

appel à l'insolite. Priver une situation habituelle de l'une de ses composantes essentielles relève de ce principe. Nous en avons vu un exemple au chapitre précédent, avec la consigne de mettre en scène *par le mime* le souvenir d'une prise de parole. C'est ainsi que nous avons pu imaginer de faire de l'accent un contenu de savoir « en soi », indépendamment des autres aspects de la langue, syntaxe et lexicale en particulier.⁴ En quelque sorte, faire commencer la langue par la fin.

Commencer par la fin

La question de l'accent est loin d'être aussi périphérique et annexe qu'elle en a l'air. Savoir prendre un bon accent dans une épreuve orale est un atout majeur dont certains d'entre nous ont pu faire l'expérience. C'est l'apanage du très bon élève de langue. Est-ce un don ? Peu y parviennent, ce qui tend à faire croire que c'est chronologiquement second et logiquement sans importance. Comme une sorte d'« emballage », le *bon accent* viendrait en sus de l'apprentissage morpho-syntaxique, couronner pour quelques élus la réussite d'un long et patient parcours. L'exigence du « bon accent » n'est pas de premier plan. Elle est plus rarement contrôlée que toute autre, ne serait-ce que parce qu'on la croit plus coûteuse à mettre en œuvre. Elle reste du domaine privé, un talent particulier, ou un choix personnel.⁵

Ce choix n'est cependant pas aussi second qu'il y paraît, si l'on examine, non plus les attentes de l'enseignement scolaire, mais les *obstacles* à l'apprentissage de l'anglais. C'est un lieu de résistance forte. Nous attribuons aisément le refus d'accent à une timidité excusable, à un goût pour la discrétion, auquel l'enseignant ne pourrait opposer que des injonctions morales ou des encouragements psychologiques. Si on le considère du point de vue de l'égalité, si on interroge son propre rapport à la langue que l'on enseigne – et que l'on aime, il devient possible de ressentir que là se fait une ligne de partage entre ceux qui sont « doués » et ceux qui ne le sont pas, et que,

⁴Cette démarche présente l'avantage de pouvoir être menée aussi bien avec des enfants débutants qu'avec des adultes en formation, et à tous les niveaux de l'apprentissage, pour renverser des comportements d'échec, à long terme ou dans l'urgence, comme par exemple dans des classes d'examen.

⁵principalement un choix financier : c'est dans le pays qu'il faut aller chercher ce luxe.

peut-être, l'obstacle qui arrête la plupart est de nature non simplement morale, non simplement psychologique, mais épistémologique. Les personnes qui ont choisi d'enseigner l'anglais se rappellent le plaisir qu'ils avaient, élèves, à parler à l'abri de la langue étrangère comme derrière un masque. L'anglais, parlé avec l'accent, a pu être un remède à la timidité. Nous avons tous observé que l'orthographe des élèves est généralement meilleure en anglais qu'en langue maternelle française, comme si, là aussi, un masque protecteur fonctionnait. Être l'autre et rester soi, donc le devenir davantage, représente une motivation intrinsèque qui, une fois autorisée, se nourrit d'elle-même et entretient une passion. Ainsi décrit, le « don des langues », également appelé « amour »⁶, est partageable, et peut être mis au centre d'une démarche pédagogique, comme savoir. Derrière le titre de la leçon sur l'accent, se profile une modification globale du rapport des personnes à la langue qu'ils étudient.

3.2.2 Donner un statut épistémologique à la priméité

Pour l'apprentissage de l'oral, la classe de langues juxtapose généralement deux types de modèles opposés : celui du bain qui suppose un élève-éponge totalement libre et quasiment passif, et celui de l'exercice systématique qui crée des réflexes conditionnés. La qualité de l'accent du professeur est devenue un critère important de sa compétence pédagogique, au point que le locuteur natif puisse être préféré au professionnel de l'enseignement. L'enseignant doit être le *modèle* de la langue qu'il enseigne. On postule ainsi que c'est en se conformant au modèle linguistique qui lui est présenté dans la classe que l'élève peut apprendre efficacement. Théoriquement, c'est une application du modèle immersif⁷, mais sans la *quantité d'input*, sans la qualité *instrumentale* des situations, sur lesquelles Jean Petit, nous l'avons vu, insiste vigoureusement. En pratique, elle fonctionne pour les bons élèves, mais sans adossement théorique, ce qui réduit les possibilités d'intervention de l'enseignant à l'injonction.

L'imitation de la cassette enregistrée constitue l'exercice le plus courant

⁶Claude Hagège décrit de manière développée le personnage de « l'amoureux des langues » dans *L'homme de parole*, Fayard, 1985.

⁷Voir notre critique de ce modèle au chapitre 2.

de transmission de formes orales. Elle constitue une tentative de systématisation de l'imitation libre du maître, application pédagogique du béhaviorisme en linguistique. Le principe pédagogique à l'œuvre est celui de l'acquisition de formes normées liées à un type de contexte. Tel stimulus déclenche telle réponse. On parie sur la répétition pour créer l'habitude, sur la répétition de la correction des erreurs par le maître pour créer l'exactitude. L'enseignant y voit la possibilité de contraindre l'imaginaire des formes de la langue en installant chez son élève des formes fortes et stables associées à des « besoins langagiers » assez courants pour que ces formes deviennent des repères incontournables. Pour l'élève qui le reçoit, c'est du prêt-à-parler utile, un encouragement au court-circuit : de l'oreille à la bouche, sans passage par les instances interprétantes du cerveau. Les effets de réussite à court terme privilégient ainsi la docilité intellectuelle, ce qui se retourne à long terme contre une bonne partie de ceux qui se sont limités à la demande explicite de la méthode, après avoir découragé ceux que rebutait le sentiment d'être interdits de penser.

La prononciation, l'intonation, le rythme font par ailleurs l'objet d'exercices spécifiques, à partir des concepts de la phonologie et de la phonétique. La phonétique et la phonologie, en proposant des descriptions de la langue orale, ont apporté aux concepteurs des programmes des contenus d'enseignement qui visent à développer les compétences orales des élèves par l'analyse. On est ainsi à même de proposer des exercices variés de discrimination auditive, des outils de transcription de l'oral qui facilitent la comparaison entre système phonique et système graphique. Nous avons personnellement essayé diverses façons de faire acquérir à nos élèves une prononciation anglaise, un rythme, une intonation. Nous leur avons montré où placer la langue derrière les dents du haut, pour produire un « th ». Nous avons expliqué, montré la forme que devait prendre la bouche pour produire les voyelles et leurs glissements. Nous avons utilisé l'alphabet phonétique pour pouvoir introduire les mots anglais sans induire de prononciations fautives du fait de graphies trompeuses. Nous avons fait appel à un enregistrement vidéo de la séance de phonétique philosophique du *Bourgeois Gentilhomme* de Molière pour sensibiliser nos élèves au rôle de leurs organes buccaux dans la production des sons linguistiques. Les résultats n'ont jamais été concluants. Nous avons ensuite,

après avoir participé à des rencontres de l'AFLA⁸, tenté de nous inspirer de l'expérience relatée par Marie-Hélène Clavères⁹ dans sa thèse de troisième cycle, qui consistait à faire travailler les élèves débutants en transcription phonétique. C'était une façon commode de contourner l'interdit de l'écrit, afin de mener, contre la mode béhavioriste et les injonctions du tout audio-visuel de l'époque, une démarche pariant sur des activités de conceptualisation. Les élèves y gagnaient de pouvoir faire eux-mêmes de la linguistique au lieu de s'approprier seulement des règles à appliquer. Ils y trouvaient beaucoup de plaisir mais progressaient davantage en français qu'en anglais, restant à la porte de la langue proprement dite, piétinant devant sans moyen d'y entrer, moins encore d'y prendre un accent. La transcription phonétique code la prononciation, pas l'accent. L'accent ne s'acquiert pas par l'analyse, comme une donnée objective. Décider d'enseigner l'accent signifie aborder la langue comme une globalité, comme un univers de continuité, c'est-à-dire dans sa priméité.

L'enseignement rationaliste des langues a ceci de particulier, par rapport à d'autres disciplines, qu'au-delà du problème de l'erreur et de la déformation de la pensée, qui, de manière générale, représentent l'échec de la mission de transmission, on s'y heurte au problème de la déformation de l'apparence physique d'un objet d'amour. Ceci peut expliquer une hantise de l'erreur qui se marque par des stratégies destinées à empêcher l'erreur de se produire. Quand son apparition est tolérée, elle doit sur-le-champ donner lieu à correction ou devenir objet d'une analyse.¹⁰ Or, l'accent est un signe du corps qui manifeste effectivement une relation affective à la langue. Il en résulte une contradiction logique, qui consiste à vouloir traiter rationnellement avec des idées abstraites, un contenu corporel et affectif relevant, l'un, de la priméité du sentiment, l'autre, de la secondéité de la présence corporelle au monde.

⁸ Association Française de Linguistique Appliquée. Rencontres de Montpellier, en 1981, avec l'APLV, Association des Professeurs de Langues Vivantes.

⁹ Clavères, Marie-Hélène (1981), *L'Enseignement de l'anglais dans les classes de sixième et cinquième : quelques problèmes de didactique*, thèse de Doctorat de troisième cycle, Université de Paris VII.

¹⁰ Cain, Albane, *Les Langues Modernes « L'erreur comme aide à l'apprentissage »*. Rencontre AFLA - APLV Montpellier, 1982.

Parce qu'il relève de sa priméité, c'est-à-dire, par définition, de ce qui est tel qu'il est indépendamment de tout autre de ses aspects, l'accent (anglais) peut être travaillé indépendamment de tout autre aspect de la langue (anglaise) et de toute idée de début.

L'accent, pour suspendre la compréhension

« Dans la réalité, ce ne sont pas des mots que nous prononçons ou entendons, ce sont des vérités ou des mensonges, des choses bonnes ou mauvaises, » etc.¹¹

Bakhtine formule ici une théorie linguistique qui rompt avec le formalisme abstrait et fonde une certaine conception pragmatique de la langue. Parler sert à agir et à communiquer. On connaît les travaux d'Austin, de Searle. L'existence de la langue y est perçue comme étant au-delà des mots, dans le rapport de celui qui les prononce aux choses et à son destinataire. Dans la réalité, les mots ne nous intéressent pas pour eux-mêmes mais pour ce qu'ils veulent dire. Cette approche théorique constitue un recentrage important pour la compréhension des phénomènes linguistiques mais, prise isolément, elle crée un nouvel obstacle à l'enseignement des langues. L'apprentissage exige une autre orientation du regard et de l'oreille. L'accès à l'existence de la langue étrangère, c'est-à-dire à sa perception, passe par la suspension de la vie ordinaire des signes. Pour devenir *representamen*, pour exister comme *forme* interprétable, la langue étrangère doit échapper à la fonction référentielle et à l'indiciarité. L'accent, comme aspect et matière de la langue, donne aux élèves l'occasion de suspendre pour un temps le projet de comprendre. Écouter sans chercher à comprendre est un acte courant de la vie ordinaire. On le conçoit moins volontiers dans une classe, et il faut une consigne particulière pour faire accéder un tel acte à un statut de droit. C'est une première surprise à se faire à soi-même, que de se donner le droit de nouer une relation avec une langue qu'on n'a pas apprise.

¹¹Bakhtine, Mikhail, (1929, trad. 1977) *Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, les Éditions de Minuit, p.102.

Existence et Réaction

*“Category the Second is the Idea of that which is such as it is as being Second to some First, regardless of anything else and in particular regardless of any law, although it may conform to a law. That is to say, it is Reaction as an element of the Phenomenon.”*¹²

Faire exister la langue étrangère revient à provoquer une réaction, quasiment au sens chimique du terme, entre un premier qui est l’univers mental de l’élève, dont nous avons décrit plus haut l’assujettissement à un univers cohérent de valeurs, et un second, qui représente l’univers de la langue que l’on veut faire entendre, et écouter. Il ne suffit cependant pas d’une injonction. Nous l’avons vu, la personne qui entre dans un cours de langue y arrive entourée de frontières mentales qui lui dictent ce qu’elle écoute et ce qu’elle n’écoute pas.

Peirce met en évidence deux types de secondéité, l’une faible, correspondant à l’habitude, l’autre forte, résultant d’une surprise.

*“For example, Psychological Reaction splits into Willing, where the Secondness is strong, and Sensation, where it is weak; and Willing again subdivides into Active Willing and Inhibitive Willing, to which last dichotomy nothing in Sensation corresponds. But it must be confessed that subdivision, as such, involves more than the second category.”*¹³

La secondéité faible se réalise dans la simple sensation. J’écoute, je ressens, c’est tout. Les enseignants sont habitués à ce genre de réaction chez leurs

¹²Peirce, Charles Sanders (1903) , « The Categories Defended », third Harvard lecture, *The Essential Peirce*, vol.2, p.160. La Catégorie Seconde est l’Idée de ce qui est ce qu’il est parce qu’il est Second d’un Premier, indépendamment de toute autre chose et en particulier indépendamment de toute loi, bien qu’il puisse se conformer à une loi. Autrement dit, c’est la Réaction comme élément du Phénomène. »

¹³Ibid. « Par exemple, la Réaction Psychologique se divise entre la Volonté, où la Secondéité est forte, et la Sensation, où elle est faible; de même, la Volonté se subdivise entre une Volonté Active et une Volonté Inhibitrice, dichotomie qui n’a pas de correspondant du côté de la Sensation. Mais nous confesserons qu’une subdivision, en tant que telle, contient autre chose que de la deuxième catégorie » (quelque chose de l’ordre d’une tiercéité dégénérée, note du traducteur).

élèves. Ils l'appellent passivité. La secondéité forte a deux réalisations possibles. L'une est le déclenchement d'une volonté active, elle met en route une activité interprétante. L'autre est le déclenchement d'une volonté inhibitrice, celle qui fait que la personne se replie après avoir estimé que l'expérience proposée n'était pas pour elle. Dans tous les cas, il ne peut, logiquement, y avoir de secondéité autre que la *réaction d'un Premier* – tout effet du signe dépend des caractéristiques qualitatives de l'univers de l'élève. De plus, la qualité de la réaction dépend des caractéristiques de la situation dans laquelle se produit la rencontre. Sensation, Volonté active et Volonté inhibitrice sont des composantes de la réaction, à prendre en compte dans la lecture des processus que l'on enclenche. Nous retrouverons ce principe tout au long de nos analyses : ce que l'habitude nous pousse à voir comme opposition de contraires, le modèle peircien le considère comme une continuité, fonction tendant vers une limite. C'est précieux en pédagogie, où se pose de manière permanente la question de l'évaluation. Les différents degrés de la secondéité permettent d'estimer le type de pertinence d'une situation pédagogique. Si les élèves ont paru passifs, il n'est pas interdit d'imaginer qu'ils ont accueilli la nouveauté sans en être dérangés, ce qui n'aura pas produit d'effet spectaculaire mais aura créé ou entretenu une certaine familiarité. Le refus et le repli sont le signe qu'ils ont perçu quelque chose qui les dérange ; c'est une réaction nécessaire de réactivation des valeurs de l'habitude, qui manifeste la présence de ces valeurs dans le phénomène qui a été provoqué. La volonté active n'est donc pas le contraire des deux autres, mais l'effet d'une décision qui a pris en compte les deux autres. Ceci donne une explication théorique au concept de « dé clic » toujours possible à tout niveau d'une scolarité. Un élève qui ne réussit pas ne passe pas plusieurs heures par semaine dans une classe, exposé à des enseignements d'une langue, sans en être modifié, marqué, imprégné. Le jour où la situation le permet, la décision d'apprendre n'intervient pas en terrain vierge mais joue le rôle d'un opérateur de structuration dynamique d'un matériau déjà présent. La démarche « Accents » définit de cette manière son objet. Elle nous révèle que, même dans la culture commune, non scolaire, nous sommes sans doute exposés à notre insu au multilinguisme du monde, suffisamment pour nous permettre d'affirmer, pour reprendre un terme habituellement réservé à une très petite catégorie d'élèves, que tous les débutants

sont des *faux-débutants*.

3.3 Essai d'analyse sémiotique de la démarche

« Accents »

L'analyse sémiotique d'un simple atelier d'exploration du concept d'accent va nous conduire à une redéfinition de la pensée critique comme *auto-critique*. Mais une auto-critique paradoxale, puisque cette auto-critique est une (re)narcissisation. Concept utile, puisqu'il nous porte à l'opposé de toutes les formes de *mea culpa*, fort désagréables et, par conséquent, paralysantes, tout en montrant la nécessité absolue de se sentir personnellement concerné par les critiques que l'on porte à l'idéologie, que l'on voudrait toujours n'être que celle des autres. L'appel aux connaissances langagières, très marquées émotionnellement et sentimentalement, est la ressource grâce à laquelle la critique de ses propres structures mentales devient non seulement possible mais jubilatoire.

3.3.1 Consignes de la Démarche « Accents »

I. Reconnaître

Consigne 1 : Vous allez entendre une série d'enregistrements. écoutez les. Écrivez ce dont il s'agit. Individuellement d'abord (6 à 8 minutes).

Consigne 2 : Constituer des petits groupes. Comparer vos listes. Se mettre d'accord (10 minutes).

Consigne 3 : En grand groupe, comparer les listes de petits groupes et se mettre d'accord sur une liste définitive (20 minutes).

Consigne 4 : Comparaison de la liste obtenue avec celle de l'animateur. Discussion avec animation-tableau (15 minutes) : une langue, c'est autre chose que des mots et des règles.

(total 50 minutes à 1 heure).

II. Produire

Consigne 1 : Puisqu'on s'est prouvé que l'on connaît de nombreuses langues suffisamment pour les reconnaître, faisons le pari qu'il nous est possible de les produire. Préparer en petits groupes, une scène d'improvisation théâtrale dans une langue de manière à la faire reconnaître par les autres groupes. Mais en s'interdisant d'en prononcer aucun mot (20 à 25 minutes). Tout le monde doit avoir un rôle.

Consigne 2 : On joue. On reconnaît (3 minutes par groupe).

Consigne 3 : Réactions et discussion. Animation-tableau. Se mettre dans la peau du personnage, jouer des stéréotypes culturels (15 minutes).

III. En français avec l'accent

Consigne 1 : préparer un Journal télévisé de 5 à 6 minutes en français (ou dans sa langue maternelle) avec l'accent anglais. Tout le monde doit jouer. On n'écrit pas.

Consigne 2 : Jeux.

Consigne 3 : Réactions.

IV. Analyse

discussion avec renvois en miroir au tableau (30 minutes). S'identifier à un personnage connu. La langue : une stratégie ?

V. Réinvestir

On apprend très vite les paroles d'une comptine anglaise au moyen d'une reconstitution collective du texte, puis chaque groupe la met en scène et en musique à la manière de... son choix et on termine par un spectacle (ludique et dynamisant)¹⁴.

¹⁴A titre indicatif, la comptine suivante fonctionne bien avec la plupart des groupes :
One little monkey / Jumping on a bed / Fell on the floor / And broke his head / Went to
the doctor / The doctor said / That's what you get for / Jumping on a bed.

Ou bien : on reçoit un texte d'une ou deux phrases en anglais à lire avec l'accent (impressionnant, surtout en sixième).

Une spécificité de l'apprentissage des langues étrangères apparaît ici sous la forme d'un problème logique. Il s'agit d'apprendre et d'enseigner du ton – priméité. Or, le savoir qui se transmet dans une classe est de l'ordre du type – tiercéité. On enseigne des idées générales et non des idées vagues. Il faut donc, soit renoncer à considérer les langues comme des savoirs transmissibles, soit modifier notre conception du savoir et de sa transmission, ce qui reviendra à modifier notre conception du *rapport entre idées générales et idées vagues*. La parole, comme action de production de signes, est le lieu de la modification de ce rapport.

La démarche que nous proposons n'atteint ses objectifs que si les trois phases sont articulées entre elles. Chacune peut avoir un sens séparément des autres, mais leur unité représente autre chose que leur somme. Cette unité est celle d'une expérience de pensée, vécue en secondéité, dans la rencontre, à la fois et indissociablement, de la langue, d'un groupe, et de soi-même dans la langue et dans le groupe.

Notre analyse nous a conduite à la définition d'un premier objectif pédagogique : faire advenir la langue étrangère à l'existence. Notre première situation consiste à faire *reconnaître* et nommer des langues ; la seconde à en faire produire de manière à ce qu'elles soient reconnues et nommées ; la troisième fait produire l'accent de la langue-cible – pour nous l'anglais –, avec le support de la langue maternelle. Les deux premières situations, reconnaissance et production de langues, sont multilingues. Elles sont le lieu de la production, dans l'action, des modèles comportementaux qui fonctionneront dans la troisième, puis, une fois conceptualisés, dans toute la suite de l'apprentissage.

C'est une Démarche très simple à mettre en œuvre, dont l'analyse est rendue difficile par l'intrication des fils qui relie de façon complexe ses trois phases. Les contenus se chevauchent d'une phase à l'autre. Chaque phase d'action est suivie d'une analyse en grand groupe, la seconde constituant un réinvestissement des acquis de la première et la troisième un réinvestissement de la seconde. C'est l'occasion d'interroger de manière concrète le concept de démarche de « construction de savoirs ». Celle-ci nous apparaît plutôt comme

une démarche de dévoilement de la nature des signes, et de réappropriation de savoirs et de talents confisqués. La démarche aboutit ainsi à faire exister non seulement la langue mais la pensée de la langue. Si nous nous reconnaissons, en effet, dans la phrase de Culioli : « *Pour moi ce sont les langues et le langage* », si nous avons nous-même écrit, avant de retrouver la phrase dans la bouche de Claude Sicre¹⁵ et sous la plume de Meschonnic, « *La langue, ça n'existe pas* » – à quoi Meschonnic ajoute : *il n'y a que les discours*, le fait d'être et de nous sentir *professeur de langue* nous interdit d'abandonner le mot et le concept aux pratiques de la linguistique, ce qui nous permet ici de proposer un concept de langue élaboré à partir d'une autre pratique, celle, pédagogique, de *l'étrangeté*. Nous construirons notre analyse autour de trois triades, une première triade que nous disons « pédagogique » car c'est celle qui décrit le mouvement d'implication des participants dans un processus logique d'apprentissage, la triade de la mobilisation de l'énergie et du désir sur l'objet de travail ; la deuxième décrit le travail de création et d'appropriation des signes dans l'infra-symbolique, c'est la triade de la perception ; la troisième décrit le mouvement de façonnage de la langue comme « type », c'est-à-dire la conscientisation des soubassements de sa normativité, nous l'appelons triade épistémique.

Une quatrième triade, langage-langues-langue, qui sera notre triade épistémologique, représente le mouvement de différenciation et de singularisation par lequel le sujet construit, par le développement d'une aptitude à la *mesure gourmande de l'écart*, sa langue : son langage, ses langues et son style dans les langues¹⁶.

3.3.2 Comparaison, action, pensée : triade pédagogique de la passation de pouvoir

La Démarche se déroule en trois phases, dont nous remarquerons qu'elles correspondent, dans l'ordre, aux trois classes dans lesquelles Peirce range l'ensemble des relations triadiques : la comparaison (Comparison), l'action

¹⁵la première fois dans son intervention à une table ronde au Congrès de Toulouse du GFEN, juillet 2000.

¹⁶Voir notre troisième partie, chapitre 6.

(Performance), la pensée (Thought). La pensée, troisième terme de la relation, ne peut être séparée des deux autres et s'appuie sur elles pour se formuler.

“Triadic relations of Comparison are those which are of the nature of logical possibilities.

Triadic relations of Performance are those which are of the nature of actual facts.

Triadic relations of Thought are those which are of the nature of laws.”¹⁷

Sont des relations triadiques de Comparaison celles dont la nature est d'être des possibilités logiques. Sont des relations triadiques d'Action (de Performance) celles dont la nature est d'être des faits. Sont des relations triadiques de Pensée celles dont la nature est d'être des lois.

Comparaison : faire exister les langues comme possibilités logiques

Les langues étrangères n'ont pas d'existence pour le sujet monolingue. Elles sont pour lui une abstraction, il ne les perçoit que comme extérieures à lui et à son monde. La première démarche pédagogique va être pour nous de *faire accéder la langue étrangère à la possibilité d'exister.*

Provoquer l'écoute Nous faisons écouter une série de 5 ou 6 échantillons de langues enregistrés. Selon les publics, mais aussi selon les ressources dont on dispose, ce sont plutôt des fragments de contes ou plutôt des extraits de bulletins d'information radiophoniques, documents authentiques, de 1 à 2 minutes chacun, en principe itérables, et appartenant au domaine public. On demande aux participants de mettre un nom sur ce qu'ils entendent. Chacun séparément d'abord et par écrit, puis en petits groupes, puis en grand groupe. On écoute une fois la série des échantillons et chacun note ses réponses, puis les petits groupes disposent d'une dizaine de minutes pour se mettre d'accord. Les propositions des groupes sont ensuite confrontées en grand groupe, avec pour mission de parvenir au consensus. Alors seulement la solution sera donnée.

¹⁷ « Nomenclature and Divisions of Triadic Relations » *E.P.2*, p.290.

Chacun sait qu'il ne suffit pas de faire entendre un document pour qu'il soit écouté. Or, nous n'avons jamais connu le moindre échec sur cette situation, avec des publics de toutes sortes et de tous âges¹⁸, des plus rebelles aux plus conventionnels. Notre hypothèse est que la logique de la situation induit la mobilisation des sujets, ce que nous démontrerons en nous appuyant sur Peirce nous permet de confirmer en faisant de la comparaison l'opération de base de la pensée.

Un premier niveau d'analyse révèle que :

La curiosité que crée la succession des différents fragments est liée à un défi. La tâche est insolite et a priori impossible, c'est donc un jeu, non un test de connaissance. Chacun peut mettre un nom sur chaque langue sans risquer d'humiliation.

Que, en fin de parcours, on ait tout identifié très précisément, jusqu'à la région d'origine du locuteur, ou que certaines hésitations n'aient pas été tout à fait tranchées dans le bon sens, le sentiment de réussite persiste.

L'énigme se déplace et change d'objet. De l'identification des langues on passe à une exploration de son propre monde intérieur. La découverte des langues devient l'occasion d'une découverte de soi.

Comparer, c'est ressentir des ressemblances, sans nécessairement pouvoir d'emblée les justifier. Il est indispensable de faire toute sa place, dans une démarche, à cette opération de base de la pensée. Le sentiment de ressemblance constitue la (priméité de la) pensée. Tout symbole fonctionne au minimum en éveillant un sentiment de ressemblance. Il peut, de plus, éveiller le souvenir d'un objet réel, mais le souvenir n'est, lui-même, pas autre chose qu'un sentiment de ressemblance. "*a feeling of similarity*"¹⁹. La ressemblance est la loi fondamentale de la pensée. C'est elle qui construit la pensée et la mémoire. Penser, c'est comparer, mais comparer quoi ? Les différents modèles pédagogiques peuvent se différencier de ce point de vue. Peirce décrit la comparaison comme une réaction physique²⁰ entre icônes. Nous ne manquerons pas de souligner que certaines réactions peuvent être violentes et d'autres non. Certaines sont inhibitrices, d'autres stimulantes. Les refus et les échecs

¹⁸Nous n'avons pas eu l'occasion de l'expérimenter avec des enfants de moins de 4 ans.

¹⁹Peirce, *E.P. 2*, p. 319.

²⁰Peirce, « A sketch of Logical critics », *E.P.2*, p. 461.

que l'on attribue à des causes psychologiques ont en réalité des causes logiques. On ne peut invalider les sentiments d'une personne sans mettre cette personne en difficulté d'existence.

Nous remarquerons que cette première phase sollicite, et ne sollicite que, le sentiment de ressemblance, que rien ne vient contrarier. D'un bout à l'autre on compare des sentiments de ressemblance. Le choix des langues a été opéré pour donner lieu à discussion. Certaines langues (anglais, allemand, espagnol, italien) seront reconnues à peu près à coup sûr, elles peuvent n'induire qu'un simple jeu bijectif de devinettes, où les réponses n'auront pas à être argumentées. Il faut donc leur adjoindre des langues plus à la marge de la culture commune, comme le russe ou le roumain, l'occitan, le breton, qui vont semer le trouble, et une langue lointaine comme l'inuktitut, le tibétain, le cambodgien, le sioux... qui donnent lieu à des réussites moins éclatantes, plus approximatives mais à des discussions plus riches. On sort de la bijection. Il faut faire des recoupements, en appeler à des critères multiples. Il apparaît très vite qu'un mot bien identifié, ou un nom propre évocateur d'un événement bien localisé, peuvent être des indices mais tout autant être trompeurs. Les sons récurrents, terminaisons caractéristiques, voyelles finales, chuintements, consonnes rauques, « r » non roulé, peuvent aider et tout aussi bien égarer la recherche. L'italien n'est pas la seule langue où beaucoup de mots se terminent par « o ». On en vient donc à des critères plus qualitatifs, plus globaux. Une image (une musique, une atmosphère de film « *je me suis retrouvée dans un tepee* », c'est une langue « *de sage* »), un souvenir (« *ça ressemble à ce que j'entendais autrefois dans mon village occitan* »), ou une hypothèse calculée à partir de deux impressions (des mots latins + une intonation slave = du roumain). L'analyse montrera que le plus déterminant a pu être le *contexte sonore* de l'intonation, du rythme, de la musique de la phrase et des voix, une atmosphère, l'évocation d'un paysage. Il en ressort qu'une langue est d'abord une musique, une mélodie caractéristique, des sonorités, du rythme, un rendu particulier de l'émotion, – ce que Peirce appelle le *ton*, monde d'icônes, pôle de la priméité de la langue, et beaucoup moins qu'on ne croit à ses mots, ce qui, chez Peirce, est le *type*.

Si la réponse était donnée tout de suite après la phase individuelle, le sentiment de réussite serait dépendant du nombre de réponses exactes, par

comparaison avec les autres. La réponse « fausse » serait interprétée comme une violence faite au sentiment de ressemblance de la personne. Relayé dans le travail de groupe par une activité beaucoup plus complexe, le jeu de devinettes fait place à une interrogation plus globale, productrice d'Interprétants en chaîne qui éveillent des sensations plus enfouies, font des liens entre les langues entendues et d'autres, créent une continuité. L'animateur n'a qu'une seule exigence, celle d'aboutir à une décision collective satisfaisante pour chacun. L'interprétation finale du document passe donc par l'écoute des interprétations des autres. La médiation du groupe représente la dimension sociale de l'écoute, première matérialisation de la norme comme loi humaine, loi du groupe, contre la violence de la négation des sentiments.

On peut se tromper. Un groupe abandonne un jour à tort, après discussion, l'hypothèse du vietnamien au profit d'une langue chinoise, un autre celle de l'occitan pour du roumain. Mais l'enjeu s'est déplacé. Il est d'ordre plus général, avec un ancrage plus intime. Qu'est-ce qu'une langue ? Mais le concept s'est subjectivisé.

Existence et fractionnement d'une continuité La ressemblance, toujours grande, entre la liste produite par le grand groupe et la liste de départ crée la surprise, que va exploiter la discussion. Elle valide la connaissance qu'a le groupe d'un très grand nombre de langues du monde. Sans les avoir étudiées, sans même les avoir entendues, au moins consciemment, on se découvre capables d'en parler, d'en juger. Le parti pris de la démarche est de faire en sorte que son objet se déplace. Il faut que la connaissance insue qui se révèle pose problème et demande à être interprétée. Le passage obligé par le petit groupe, puis le grand groupe, a construit une représentation des langues faite de l'évocation d'une histoire commune. Les langues sont un patrimoine planétaire, elles font partie de nous, comme un tout normalement indistinct que la discussion est en train d'organiser. Puisqu'il faut un *faisceau d'indices* convergents pour décider avec certitude de l'identité d'une langue, on conclut qu'elles ne sont pas des ensembles disjoints. Elles s'interprètent, se ressemblent, se différencient par frottement. S'y ajoute le fait que le savoir contenu dans la situation est *a priori* sans limite quant à sa profondeur. C'est la composition du groupe et le déroulement de la discussion qui déter-

minent sa forme finale particulière, sans incidence sur l'efficacité du concept. Un groupe peut se contenter de nommer grossièrement les langues en les rangeant dans une famille (*roumain, catalan, occitan, en tout cas, c'est une langue latine / de toute façon, Brésil ou Cap vert ou autre, c'est la langue portugaise*) ou discuter longuement jusqu'à s'être mis d'accord sur la région d'origine, voire le quartier, (*De toute façon c'est la langue portugaise, mais plus chantante, plus ronde, pas du Portugal. / C'est de l'anglais des faubourgs de Sheffield*). La langue n'a pas les mêmes contours pour le colonisé qui s'émancipe que pour le colon. Les Brésiliens parlent-ils portugais? Ils le disent, le revendiquent, mais certains s'interrogent sur le statut de leur langue. "*Linguas colonizadas ou novas linguas ?*"²¹ Qu'est-ce qu'une langue « standard »? (*C'est un allemand pas standard, ... pas guttural, ... pas nazi.*) Pour beaucoup de français, encore de nos jours, la vraie langue allemande est dure, autoritaire, agressive. Toute autre est une variante. L'allemand « standard » est une icône associée à des personnages bien connus, ceux des films de guerre, et les caricatures de l'occupant nazi, imité par ceux qui en ont souffert. Une langue est toujours *la langue de quelqu'un*. (*C'est un anglais spécial analphabète, appliqué, sans chewing-gum, avec un arrondi très américain (qui rappelle celui du brésilien) mais maîtrisé; un américain s'adressant à des anglais*). La langue étrangère a cette caractéristique que ne prennent pas en compte les modèles abstraits des grammaires, qu'elle est parlée par quelqu'un d'autre, et qu'on ne la parle soi-même qu'au prix – ou au bénéfice – d'une transgression de ses propres limites identitaires. S'appropriier une langue étrangère, c'est se prendre pour quelqu'un qui la représente.

La réaction du groupe au document peut se décrire comme un double processus de recréation d'une continuité des langues faisant partie de la continuité de la personne – de son musement –, et de fractionnement de cette continuité en unités discrètes aux contours variables pour aboutir à l'un, unique, de la personne à qui on imagine de s'identifier. On peut y lire l'antidote au refus des langues que provoque l'exposition obligatoire d'une personne à une langue – même « choisie ». La langue ne peut advenir à l'existence qu'en pro-

²¹ « Langues colonisées ou nouvelles langues? » titre d'un colloque fictif imaginé par des enseignants brésiliens, professeurs de langues étrangères, participants d'un atelier que j'animais pour le Gfen à Porto Alegre en 2001.

voquant à l'existence la priméité de la personne, ses valeurs, ses habitudes, ses sentiments. La relation duelle est par nature conflictuelle et nécessite, pour s'installer comme dialogue, la médiation d'une tiercéité, représentée ici par la communauté d'appartenance à une même continuité linguistique du monde.

Comparer des Interprétants Les participants ont le sentiment de décrire une réalité objective, et ils en sont sécurisés. Mais les signes qui s'échangent dans la discussion parlent autant des personnes présentes que du matériau sonore qu'elles examinent. La personne qui argumente dans un cas difficile met en relation, dans une proposition clairement formulée pour les autres, une sensation vague et un souvenir flou, et parvient ainsi à une perception claire qui peut être modifiée par la proposition d'un autre, comme par un changement de câblage, ou qui, à défaut, deviendra conviction. Le débat est animé, et c'est dans l'acte d'argumenter que la sensation vague qui a fait repère pour une personne se précise en certitude, affirmée avec émotion. La contrainte du débat oblige à l'affinement des arguments, à la mise en relation des indices, à la complexification de la pensée. Ce sont ces indices et ces complexifications qui s'inscrivent dans l'espace collectif, renvoyés au groupe en miroir par leur inscription au tableau. L'objet dynamique du signe est lui-même un signe, et la conscience en sera d'autant plus claire que l'échantillon ne sera pas réécouté. L'écoute a eu pour effet d'activer des conceptions existantes, et de faire exister, dans le dialogue entre les personnes, des Interprétants, signes qui, plus que les échantillons eux-mêmes, sont notre véritable matériau de travail. On ne compare pas, directement, un matériau sonore, mais les Interprétants produits par l'écoute de ce matériau. Une connaissance émerge ainsi à la conscience et s'y rend opératoire en même temps qu'elle se déséquilibre, se donnant l'occasion de se transformer. Elle est validée et mise en question en même temps. Elle installe ainsi le désir d'apprentissage dans un projet global culturel qui concerne la personne tout entière, et met en route un projet de recherche par la construction d'un objet de quête qui est une quête de soi.

Action : faire exister les langues comme faits du corps

La deuxième situation proposée apporte une deuxième surprise. Après la reconnaissance, la production. Après la comparaison, la performance. Les traces, sur le tableau, du processus de reconnaissance des langues reflètent la réflexion qui s'est menée sur la pertinence des critères et ne construisent pas un modèle applicable. Ce qui est réinvestissable est la conscience de ressources intérieures, révélées dans une action. Nos connaissances sont opératoires en reconnaissance, nous allons faire le pari qu'elles peuvent l'être en production. La consigne est de faire reconnaître aux autres groupes une langue de son choix en la parlant, dans une situation où tous les membres d'un même groupe auront à jouer un rôle parlant. Seulement, comme nous venons de mettre à jour l'importance de tout ce qui, en-dehors et au-delà des mots, fait l'identité d'une langue, à titre expérimental, nous pouvons décider de nous passer de mots.

Oublier les mots pour rendre possible la parole Tâche apparemment impossible, et à proprement parler réellement déroutante. À l'animateur échoit de veiller à ce que les groupes se mettent tout de suite *physiquement* en situation de production. Il faut inciter le groupe à « se lancer » dès qu'il a quelques points d'appui, l'idée de la langue associée à une situation fictive dans laquelle chacun aura un personnage bien repéré. La situation finale est généralement choisie après plusieurs essais et abandons, certaines langues venant mieux que d'autres, ce qui pourra être objet d'analyse ensuite.

On sort d'une première phase dont l'effet a été double. D'abord un effet de légitimation des savoirs personnels enfouis et de la possibilité d'une enquête à mener entre pairs. Ensuite une ébauche de conceptualisation de ce qui fait d'une langue ce qu'elle est. Par comparaison discriminante, le concept a été défini en compréhension. Il s'agit maintenant de l'aborder davantage en extension. C'est à quoi s'appliquent les groupes, dans un premier temps, quand ils choisissent la langue qu'ils vont représenter. Ils tentent de la définir de manière intellectuelle, comme hypothèse inductive, reprenant les termes de la discussion précédente, rappelant à leur mémoire les contextes dans lesquels ils ont eu à connaître de cette langue, évoquant des anecdotes, des personnages.

Ce premier moment est utile, comme peut l'être l'installation de bouées délimitant un parcours à la nage ou de meubles stables sur le parcours d'un bébé qui se lance pour marcher. Il ne doit pas durer trop longtemps, sous peine de laisser croire aux participants que leur production peut être une simple juxtaposition des briques qu'ils sont en train de rassembler. La clé de la réussite de la production réside, en effet, dans le lâcher prise exploratoire que ce matériau rend possible, sans en constituer la matière. Le rôle de l'animateur consiste à insister pour que les gens se mettent très vite en scène, en répétition, en action. Le moteur qui va entraîner avec lui la production d'un flux de langue n'est pas le savoir qui aura été formalisé. C'est l'action dyadique du corps qui s'installe dans une fiction et lui donne forme. C'est en effet avec la mise en mouvement du corps qu'émerge la connaissance opératoire qui permet de relever le défi. Aucun calcul rationnel, aucune discussion théorique ne produit cet effet. Au contraire, en se prolongeant, ils ne peuvent que l'empêcher. Le corps a sa propre mémoire et ses propres interprétants. Se mettre dans un costume imaginaire de geisha japonaise ou de banquier américain libère un flux langagier, une « chanson », une production orale dont on observera qu'elle est d'autant plus réussie et facile que la situation choisie est caricaturale. Ici nous sommes *dans* le continu, dans l'immanence. C'est un moment de jubilation intense, à la mesure de l'inquiétude, de l'angoisse, vécues à la réception de la consigne. Les « acteurs », contraints de se passer de ce qui fait souvent la seule matière du jeu, le texte articulé, les connaissances formelles, inventent des comportements langagiers et linguistiques que la pratique scolaire exclut, et qui font pourtant partie intégrante de la langue réelle. Cette rupture jubilatoire se vit dans le passage difficile, qui ne se fait que grâce à la conviction exigeante de l'animateur (« répétez, mettez-vous tout de suite en situation »), du calcul et de la projection théoriques à une projection physique dans des personnages et dans une culture.

La langue comme émergence continue d'idiolectes solidaires Il s'agit, comme dans la vie réelle des langues, d'une construction solidaire d'un modèle commun. Née d'un certain « lâcher prise » et de l'accueil d'une certaine vie intérieure, la fiction de la langue se développe dans la rencontre vivante entre les membres du groupe en train d'improviser. Une altérité tangible

y est représentée par les partenaires, qui sont eux-mêmes engagés dans la même quête et font tampon avec un modèle idéal inhibant. On se trouve projeté dans un univers d'étrangeté à construire ensemble et solidairement, ce qui libère une énergie collective très inhabituelle dans les situations d'enseignement « transmissif », même « vivant ». Il faut observer la façon dont les uns empruntent aux autres leurs sons et leurs attitudes, dont les échanges construisent petit à petit une harmonie, une couleur, un début de syntaxe. On peut s'étonner d'y voir le niveau de structuration de la langue monter en spirale dans la seule confrontation des modèles des apprenants. Cela s'explique cependant par la nature des signes inscrits. L'action est créatrice parce qu'elle est la mise en œuvre d'une fiction. Nous dirons qu'elle met en évidence une *fiction opératoire de la langue* dans le jaillissement du discours. Le jeu de rôles, en l'extériorisant, fige cette fiction et en fait le representamen d'une langue en devenir. Figé est bon pour la dynamique. Le signe qui s'inscrit socialement devient interprétable par soi et par les autres. Il fait exister les trois instances de la sémiologie, scribe, museur et interprète, chez les différents protagonistes responsables de l'élaboration de la langue, sous le regard de leur public qui attend du « reconnaissable ».

Les situations scolaires traditionnelles, dans leur prétendue rationalité, nient le problème d'identité que posent les situations d'apprentissage. Comment se parler autre sans se renier soi ? Est-ce que je me perds quand je deviens un autre ? L'angoisse qui se nomme ici est incontournable dans la rencontre d'une langue étrangère ; elle a besoin d'être dépassée, au moins d'être dite pour devenir désir et projection positive dans l'action. Elle se dépasse aisément dans la démarche que l'on vient de vivre, mais ne peut généralement qu'être refoulée à l'école, où l'émotion n'est pas admise, où le corps est absent, ce qui conduit à la conclusion « rationnelle » qui s'impose : on n'est pas doués. Autrement dit, le savoir linguistique s'enracine dans le corps et dans ses perceptions. À l'issue de cette phase, il s'est triadicisé. Pas de représentation rationnelle d'une langue qui ne prenne appui sur sa représentation imaginaire et sa représentation corporelle.

Pensée : faire exister la langue étrangère comme loi du style

Du jeu dans l'identité « *Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère...* »²² « *C'est la définition du style.* » Gilles Deleuze cite Proust à l'appui d'une définition du style qui fait du contresens l'occasion de multiplier les usages de la langue pour en faire une langue à l'intérieur de la langue, devenir-minoritaire inventeur « *de nouvelles forces et de nouvelles armes* ».

Le style, c'est l'interprétation créatrice de la norme, un jeu avec la norme qui donne sens à cette dernière tout en la subvertissant. « Le style, c'est l'homme même. » On demande au groupe, pour réinvestir ce qui vient d'être découvert, de préparer une scène de bulletin d'information télévisé, *en français, avec l'accent anglais*. La préparation est exclusivement orale, parce que la solution du problème n'est pas intellectuelle au sens habituel du terme, mais plutôt corporelle, comme on l'a vu précédemment. Un texte écrit serait un handicap, et non une aide, car il s'agit de produire, comme dans la phase précédente, un flux de parole, et non un discours pré-rédigé. Ici, comme dans la phase précédente, il faut insister pour que les participants utilisent tout leur temps de préparation pour s'entraîner, répéter leur scène, au lieu de rester assis à leur table à la penser. La réussite viendra de l'engagement du corps, il faut donc se jeter à l'eau²³. Nous observerons que le réinvestissement d'une phase à l'autre n'est jamais immédiat. Des résistances peuvent se manifester, sous forme d'une fatigue, d'une lassitude. L'animateur doit passer de groupe en groupe en demandant gentiment de passer aux actes, de ne pas écrire la scène avant de la jouer, de miser sur une improvisation travaillée. Il rappelle les acquis de la phase précédente. « *On parle toujours la langue de quelqu'un.* »

Penser à quelqu'un en particulier, se mettre dans la peau d'un personnage qu'on aurait envie d'imiter. L'actualité, le cinéma, le « showbiz », le sport sont fertiles en modèles de cette sorte. Il suffit de choisir le sien. Les plus fréquents sont Laurel et Hardy, Jane Birkin, Woody Allen, un voisin d'origine anglaise

²²Proust, Marcel, *Contre Sainte-Beuve*, éd. Gallimard, p.303.

²³la métaphore est à rapprocher de celle du « bain de langue ». Nous la revendiquerons, dans la mesure où elle représente une vision sportive de l'immersion, qui illustre bien notre propos.

dont l'accent nous amuse toujours.

Passées les premières inquiétudes, le travail devient très vite jubilatoire. La situation est à la fois ouverte et propice au développement d'un discours parodique impliquant critique sociale et auto-critique culturelle. La langue maternelle retrouvée libère un imaginaire familial, en même temps qu'elle accueille et sollicite les qualisignes de l'anglophone. Inversions syntaxiques, mots typiques, deviennent alors des qualisignes au même titre que le [r] et les voyelles qui glissent. Pour « faire anglais » on produit des [r], des voyelles glissées, des consonnes aspirées, mais aussi des particularités syntaxiques, inversions d'adjectifs, « tags » (*n'est-il pas ?*), et autres. Le modèle global de la langue se dessine dans les détails qui affleurent quasi-inconsciemment, et sans calcul. Avec son accent, le personnage donne à l'acteur un regard neuf sur son propre monde. En Roussillon, des « anglais » commentent la Cargolade : « J'ai gueuoûtêi, c'ei(st) trèi(s) tréi(s) bôn ! » Le bulletin météorologique rencontre en général un grand succès. Le stéréotype culturel aide à prendre le ton, à faire un pas de côté, à changer d'univers. Dans cet univers, certains mots surgissent, « Yes », « Well », la syntaxe des phrases se modifie. Si le magnétophone a été branché, à la réécoute, le constat s'impose de lui-même. Que ce soit avec des jeunes ou avec des adultes, la qualité des accents produits a de quoi surprendre. Elle surprend particulièrement les « trop vieux », les « trop sourds », les « pas musiciens », et les « nuls en grammaire ». Car ce sont les prétendues difficultés de la langue qui sont les plus présentes, sans doute les plus perceptibles et les mieux perçues. L'accent entraîne avec lui la culture, les mots, et la syntaxe. Les élèves d'anglais résistent tout au long de leur scolarité, à mettre l'adjectif épithète à la bonne place. Pourtant, dès le plus jeune âge, la démarche fait émerger beaucoup de « gwi nouââge » et de « nouââ' châ »²⁴. Des débutants de sixième pourraient ainsi, par simple analyse rétrospective de leur propre production, et si tel était le but, écrire eux-mêmes une grammaire et une phonologie de l'anglais déjà assez importantes. Tout débutant est déjà imprégné de la langue dans laquelle il débute. Il est intéressant et rentable de s'apercevoir que tout n'a pas à être fait en classe.

Pour exprimer au départ leurs difficultés à produire un accent qui leur

²⁴nuages gris et chats noirs avec l'accent anglais dans le texte.

conviennent, il arrive que des stagiaires utilisent le terme « *mettre l'accent* ». « *C'est dur de mettre l'accent en plus d'avoir à jouer un rôle et à improviser un texte, à chercher ses mots.* » Quelques minutes plus tard, dans l'analyse de leur réussite finale, le verbe a changé. On ne parle alors plus de *mettre l'accent*, mais de le *prendre*. On « prend l'accent » comme on « prend le voile » ou le maquis. Ce type de glissement lexical, qui émerge dans la phase d'analyse, doit être relevé par l'animateur, et inscrit sur la feuille d'assertion du groupe (par exemple au tableau), pour devenir *representamen* du concept, interprétable en termes généraux. L'accent est comme l'orthographe, il ne se met pas sur le discours, comme une décoration, il se prend par dessous, par l'intérieur. La fonction logique du jeu de rôles est de déclencher une *inférence abductive décalée*. L'analyse qui est faite après les jeux permet de formaliser l'action mentale et physique qui a été menée, non pas contre les habitudes, mais à côté, et de l'inscrire en faux contre les conceptions habituelles de l'imitation. C'est bien d'imitation en effet qu'il s'agit mais le modèle appartient à la personne en train d'imiter, c'est un modèle qui s'ancre dans les signes intériorisés de la personne, un schème d'action au sens hérité de la pensée piagétienne, une fiction organisatrice. C'est pourquoi le « truc » du chewing-gum ou de la pomme de terre dans la bouche, peuvent avoir un effet réel de modification de l'accent, comme mise en scène d'un décalage culturel, procédure de distanciation, au sens Brechtien.

Mais le phénomène abductif qui se produit n'appartient pas à la personne comme une connaissance figée dont elle serait propriétaire. Il lui appartient comme membre d'un groupe en action. La personne est responsable d'une performance qui l'engage comme sujet de sa propre histoire solidairement avec les autres. C'est l'inscription dans la loi du collectif qui fait émerger le sujet créateur. Un obstacle important à la « prise d'accent » est le regard des autres sur celui qui parle. Nous avons tous cette expérience du groupe communautaire dont le regard collectif interdit le sujet. La fonction du jeu théâtral est d'installer une autre loi que celle de la culture dominante de la classe. On n'est plus tenu de s'y soumettre ou de passer pour un traître, car celui qui parle n'est pas identifié au personnage social de l'élève, du français « bon teint ». C'est la loi du « double je(u) » : En langue étrangère on est

quelqu'un d'autre.²⁵ Nous l'avons dit au précédent chapitre, pour exister, il faut appartenir. La langue qui naît dans une classe est la langue de la classe, communauté linguistique dans laquelle chaque sujet se reconnaît. Mais l'imitation de personnages authentiques appartenant à la communauté large des anglophones pose d'emblée les conditions d'une dynamique de l'identité collective.

Double je : la pensée comme dialogue avec soi-même Prendre la langue maternelle pour support est une incongruité dans le contexte pragmatique des cours de langue. Il est normalement conseillé, voire rendu obligatoire par certaines Inspections, d'exclure en principe la langue maternelle du cours pour prévenir les interférences, causes d'erreurs ossifiantes. Nous devons interroger les fondements logiques de ce tabou. Nous venons de constater l'existence d'une imprégnation préalable à tout enseignement, qui, d'une part, relativise le problème de la quantité d'*input*, d'autre part, déplace le lieu de l'objet de travail. L'activité d'élaboration d'une connaissance de la langue étrangère ne se fait pas, en secondité, à l'intérieur de la langue-cible, considérée comme une monade, dans laquelle le sujet serait dissous, mais sur une frontière. Il s'agit d'une activité critique, qui est une critique de soi, un remaniement de son imaginaire, en même temps qu'une action de fragmentation et de sélection de pertinence dans le matériau étranger. Le support de la langue maternelle provoque cet investissement *critique*, et ce double jeu. On joue à être un anglais qui parle « mal » le français. Le jeu est libérateur. Il autorise, par analogie, à être dans la vie un français qui parle « mal » l'anglais, condition nécessaire pour s'autoriser à le parler « bien », et, finalement, à le parler en s'étant débarrassé de notions de « bien » et de « mal » comme jugement sur la valeur du produit, l'important étant d'avoir le projet de parler « vrai », ou « juste ». Notre expérience d'animation de groupes comportant des personnes de langue maternelle autre que le français nous autorise à formuler l'hypothèse que ce support est indispensable au développement d'une démarche d'*abduction décalée*. Même très francophones, ces personnes ne peuvent pas vivre l'expérience en français, et doivent le faire

²⁵ Julian Green, traduit par Julien Green. Green, Julian, *Le langage et son double*, « Mon premier livre en anglais », pp.207-239.

dans leur langue maternelle, ce qui les oblige à introduire un degré supplémentaire de complexité dans la scène à laquelle ils participent (présence d'un « interprète », par exemple).

D'un point de vue psychologique, le support de la langue maternelle rassure. On ne peut pas se perdre dans le personnage, parce qu'on est ancré dans son propre système symbolique, un *je* auteur expert et responsable de sa langue, qui s'autorise un *je* explorateur de la langue de l'autre. Les sentiments qui s'expriment dans cette troisième phase ne sont plus, comme dans la seconde, ceux d'une lutte. On est passé de la caricature à l'humour, du jeu défensif à l'offensive amicale. Ce nouveau personnage nous appartient, il est notre ambassadeur dans sa langue, le poisson-pilote d'une exploration conduite depuis chez soi.

Le défaut d'accent n'est pas dû à une ignorance ni à une surdité physique ; on peut l'attribuer à une surdité *à soi-même*. Une relation pédagogique de type « bancaire » organise le système des signes autour d'un objet qui est du côté de celui qui enseigne, attirant de ce côté l'attention de celui qui apprend. Or l'objet qui détermine les signes de l'apprentissage se trouve chez l'apprenant. On commet une erreur logique en n'attribuant à l'activité de ce dernier que des raisons psychologiques, des motivations, un goût ou une absence de *goût de l'effort*. La démarche opère le déplacement de l'objet d'écoute, de l'écoute du maître à l'écoute de soi, en passant par 1) l'écoute du document et 2) l'écoute des autres.

L'exploitation de cette production peut hésiter entre deux voies. Soit on analyse et théorise les effets de rythme caractéristiques qui ont produit chez les auditeurs le sentiment d'avoir affaire à des anglais, soit on analyse et théorise les comportements mentaux qui ont permis ce résultat. Il ne faut pas s'enfermer dans la première. La seconde vise le long terme, et une stratégie de pensée. Il faut, certes, que soient nommées quelques-unes des « perles » linguistiques, réussites locales, pour le plaisir de se découvrir savant avant même, apparemment, d'avoir commencé d'apprendre. Et, derrière les perles de la surface, les renversements de perspective qui les ont fait naître dans la spontanéité de l'action. Le concept de langue va alors se redéfinir en incluant le sujet parlant et son histoire personnelle dans la langue, l'histoire sociale et collective du groupe fictif qui se crée dans la classe, l'histoire et la géographie

des avatars de la langue auxquels la classe va se trouver confrontée.

Déclin et préhistoire des langues L'histoire des langues soulève une inévitable polémique, que n'ont pas manquée, au XIX^e siècle, les comparatistes : déclin ou création ? En pédagogie comme pour ces derniers, c'est la thèse du déclin qui domine. Nous ne nous prononcerons pas ici sur le débat historique et la réalité du déclin historique des langues, mais le souci qu'ont eu les comparatistes d'expliquer le déclin qu'ils constataient les a conduits à une analyse des rapports de l'homme et de « la » langue qui éclairera nos conclusions. Cette analyse oppose deux attitudes possibles. L'une, *d'utilisateur*, propre aux temps historiques, qui, ne voyant dans la langue qu'un moyen de communication, développe une tendance au moindre effort responsable de pertes d'organisation. L'autre est celle de la préhistoire de l'humanité.

« Alors, la langue n'était pas un moyen, mais une fin : l'esprit humain la façonnait comme une œuvre d'art, où il cherchait à *se représenter* lui-même. À cette époque, à jamais révolue, l'histoire des langues a été celle d'une création. »²⁶

La pédagogie des langues pourrait se comparer à une préhistoire des langues, où le « façonnage » de la nouvelle langue est l'occasion, pour l'individu qui s'y attelle, de « se représenter » comme être social en train de se dégager des déterminations de son milieu. C'est cette préhistoire du signe que décrit notre deuxième triade.

3.3.3 Le légisigne non symbolique, triade sémiotique du déplacement de la perception

Les langues sont des systèmes symboliques : pour leurs locuteurs, les signes renvoient à leurs objets par référence à une loi. Celle-ci n'est pas nécessairement consciente, et fonctionne, dans la vie ordinaire des signes, sans intervention de la conscience. C'est d'abord une habitude, acquise dans une pratique sociale complexe qui crée progressivement des liens stables entre

²⁶Ducrot, Oswald et Schaeffer, Jean-Marie (1972, 1995) *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, « Linguistique historique au XIX^e siècle », p. 29.

des faits d'expérience et des systèmes d'icônes (images et structures mentales) permettant leur interprétation. Le problème de l'enseignant est de faire entrer des locuteurs d'une langue dans une activité interprétante dans une autre langue, qui aille dans le sens de la création de nouvelles habitudes. Il s'agit de créer de nouveaux circuits, c'est-à-dire, de faire saisir par l'esprit la logique interne de l'autre langue, les lois d'organisation globale qui déterminent localement ses manières de signifier. Les pratiques traditionnelles abordent cette logique sous l'angle de la substance (en partant de l'intention de signifier) et de manière pointilliste. Nous les abordons de manière synéchiste (comme une continuité) et par leur forme. Nous n'essaierons pas d'enseigner des séries de symboles (mots et règles syntaxiques) mais ne nous abstrairons pas pour autant de la question de la loi. Bien au contraire, la loi, qui est vue comme un *moyen* dans une approche classique, devient, pour nous, une *fin*. La loi considérée sous l'angle de sa forme et sans référence à son objet est répertoriée par Peirce sous le nom de légisigne iconique. C'est la cinquième classe des signes. Notre démarche apprend, en trois étapes, à précéder le légisigne iconique de la vie ordinaire des symboles. La première étape en fait un representamen, la deuxième l'objet d'un signe dyadique, la troisième l'Interprétant d'un symbole dicent. Le Légisigne Iconique est le signe de la déneutralisation de la langue. Notre déroulement logique peut s'analyser comme faisant passer du légisigne iconique au légisigne indiciaire rhématique puis au légisigne indiciaire dicent, le détour par l'iconique ayant pour effet de décaler l'objet dynamique de la relation pédagogique de celui de la communication ordinaire. Cet effet d'écart ouvre une brèche dans le fonctionnement du signe en créant le point de vue critique nécessaire à un apprentissage de langue. – la pédagogie est un détournement de téléonomie.

le Légisigne Iconique Rhématique

“Fifth, an Iconic Legisign is any general law or type, in so far as it requires each instance of it to embody a definite quality which renders it fit to call up in the mind the idea of a like object. Being an Icon, it must be a Rheme. Being a Legisign, its mode of being is that of governing single Replicas, each of which will be an Iconic

Sinsign of a peculiar kind.”²⁷

Son mode d'être – *mode of being-*, selon la définition que nous en donne Peirce, est un mode opératoire. Il régit des répliques. Il organise virtuellement des productions futures. Il permet d'imaginer des sinsignes possibles. Iconique, il est une image qui fonctionne par ressemblance. Cette image est produite par la discussion. Elle reste vague, représente la langue comme une totalité qui se singularise dans un ensemble comportant d'autres organisations possibles qui sont d'autres langues possibles. Car, si la définition du légisigne iconique met en avant la ressemblance, c'est par comparaison avec d'autres, et par exclusion d'autres possibles que l'image se définit. C'est de l'italien parce que ce n'est pas du catalan, pas de l'espagnol, pas du russe. L'instance du légisigne comporte une qualité définie qui le rend reconnaissable et évoque le même type d'objet. Ce qu'on entend évoque un type de situations, un type de sentiments, un type de couleur sonore. C'est cette qualité de sensation que l'on cherche à définir. Une qualité qui rende d'autres instances de la langue immédiatement reconnaissables. On est dans la position d'observer quelque chose qui est de l'ordre de la perception qualitative mais qui va devenir reproductible, et faire loi.

Différents enregistrements d'une même langue donnent lieu, d'un groupe à l'autre, à peu près aux mêmes remarques, font émerger à peu près les mêmes adjectifs, des descriptions comparables et conduisent à des conclusions approchantes. Mais il faut insister sur le fait que l'enregistrement n'a été écouté qu'une seule fois. Pourquoi? Le but n'est pas de se donner les moyens de coller le plus vite possible à la réalité mais de mettre en échec les habitudes d'échec pour faire émerger de nouvelles représentations et un nouveau rapport dynamique à la langue. Dans ce contexte, l'objet de travail n'est pas l'enregistrement lui-même mais les percepts qui ont laissé une trace sur la feuille et dans la mémoire de chacun. Nous observons les traces mnémo-

²⁷ « Nomenclature and Divisions of Triadic Relations », *E. P. 2*, p.294. « Cinquièmement, un Légisigne Iconique est toute loi ou type général, dans la mesure où il exige de chacune de ses instances qu'elle représente une qualité définie qui la rend apte à faire venir à l'esprit l'idée d'un objet semblable. Étant une Icône, c'est nécessairement un Rhème. Étant un Légisigne, son mode d'existence est de gouverner des Répliques singulières, chacune d'entre elles devant être un Sinsigne Iconique d'un type particulier. »

niques d'une activité perceptive. Nous nous intéressons à une activité mentale et c'est la forme de cette activité qui devient loi capable de gouverner des répliques. Voilà pourquoi il importe de souligner que la démarche collective est moins nécessitée par la difficulté de la tâche matérielle de reconnaissance que par l'occasion qu'elle donne d'un cheminement individuel de chacun. L'activité et le percept sont singuliers, le légisigne général représente un objet qui, s'il est construit ensemble dans le dialogue, reste rattaché pour chacun aux conceptions que l'écoute a éveillées en lui, à celles que la discussion lui a fait sélectionner dans sa mémoire pour les organiser avec les précédentes en un tableau signifiant. Le légisigne iconique, loi non symbolique, est une loi imaginaire.

La consigne de reconnaissance des langues débarrasse l'écoute de la dimension symbolique du signe, et le document est écouté spontanément comme une icône de la langue à reconnaître. Il en émerge un ensemble vague d'images sonores, visuelles, kinesthésiques, voire olfactives. Une langue sera décrite comme douce, molle, mélodique, chantante, rauque, vulgaire, agressive ou même rouge ou pointue, etc. La discussion oblige à défendre ses images vis-à-vis de gens qui ne les partagent pas, ou demandent des explications, et les arguments que l'on fournit font émerger des associations reliées à des expériences personnelles, des voyages réels ou imaginaires, des souvenirs de films, des personnes physiques connues ou imaginées, précisent la vision. Les critères de reconnaissance des langues sont des qualisignes, signes de qualité présents dans la mémoire, auxquels on se réfère pour discriminer chaque langue de l'ensemble des langues imaginables. Ils s'expriment et se précisent dans l'argumentation que nécessite la discussion et la rencontre des signes des autres, décrivant, pour chacun, une totalité non formalisable, amas d'impressions subjectives dont l'ensemble peut, cependant, être nommé – signe rhématique.

Une loi narcissique et régressive L'écoute est orientée sur le signe pour lui-même, perçu quant à ses qualités propres et non par rapport à son objet ou à son interprétant. Le texte enregistré n'a pas à être écouté pour ce dont il parle ni pour ce qu'il dit. Il l'est toujours un peu, par habitude. Mais si ce dont il parle est mentionné parfois, c'est de façon marginale et seulement

comme indice de provenance pouvant aider à identifier le pays d'origine, le locuteur, par suite la langue. Le signe de reconnaissance, qualisigne, est par définition iconique et rhématique. Il est monadique et affectif. C'est un rapport à l'imaginaire de la langue qui est posé comme base, condition et objet de la démarche d'apprentissage. L'identité des langues y est problématique, comme dans la vie. Les Brésiliens sont divisés sur le nom à donner à leur langue nationale, langue nouvelle (le brésilien) ou langue de colonisation (le portugais); les marocains disent tantôt parler arabe, tantôt marocain, tantôt arabe marocain, pour laisser la place à d'autres langues marocaines non arabes. Les territoires des langues ne recouvrent pas ceux des nations et leurs noms sont des enjeux vivants. Ce qui est en jeu est l'ajustement des représentations imaginaires de la langue, pas un accord de principe sur des savoirs officiels.

Le representamen perçu pour lui-même et renvoyant à lui-même, signe iconique, est un signe égocentrique. L'enquête qui mène à lui, et qui passe par une collecte d'indices, et la formulation d'arguments, peut être qualifiée d'involutive, régressive, narcissique. On observe en effet que les participants partagent de façon très générale un grand plaisir narcissique à vivre cette démarche. Ce bénéfice apparemment secondaire n'est pas à négliger. C'est un autre des paradoxes constitutifs de la situation, et qui lui donnent son caractère de cheminement vers une plus grande vérité, qu'un renforcement du narcissisme soit obtenu par l'attention portée à la langue des autres. Car les arguments qui se formulent pour appuyer des hypothèses témoignent que l'écoute qualitative (rythme, mélodie, texture du son, retour régulier des terminaisons en -o) est d'emblée structurante, d'emblée interprétante, en particulier par l'activité de segmentation. Nous rejoindrons Jean Petit quand il parle d'une démarche d'approximation successive, mais nous ajouterons que c'est *l'imaginaire de la langue*, ensemble structuré de qualisignes et qualisigne lui-même, qu'il faut atteindre et modifier au cours de sémoses successives. Dans l'expérience qui se vit ici, nous dirons que se confrontent les deux types de qualisignes décrits par Peirce : ceux qui sont la matière d'un sinsigne (à l'écoute) et ceux qui sont de pures possibilités (à l'analyse). Nous pourrions distinguer ainsi les qualisignes du musement de la personne qui écoute, ceux qui peuplent son univers de pensée, et les qualisignes qui constituent pour

lui la matière de l'instance de la langue qu'il écoute. Ils se ressemblent et ils sont différents. Cette légère distance peut causer malaise ou désir, c'est le sentiment d'étrangeté qui doit pouvoir se décrire ainsi. Ce premier travail de reconnaissance des langues est, de ce fait, doublement une première approche d'une prise de contrôle du sentiment d'étrangeté.

Nous veillerons à ne pas faire de la démarche de production du légisigne iconique une interprétation ossifiante. La deuxième situation que propose notre démarche « Accents » montrera que l'important n'est pas l'objet produit mais la capacité à le produire qui, une fois conscientisée, peut se réinvestir. La dimension du vague nous apparaît bien être l'origine et le but du mouvement de la connaissance, condition de sa plasticité.

Une fiction dynamique. Le Légisigne Indiciaire Rhématique

La ressemblance, objet de recherche Quels sont les signes de cette deuxième phase? Une scène. Des personnages. De la parole, produits dans le seul but de représenter une langue. Nous dirons que l'ensemble constitue globalement, un signe rhématique, qui, par définition, est pour son Interprétant, un signe de possibilité qualitative. Comme dans la phase précédente, l'Interprétant sera le possible de la langue qu'il évoque, l'énoncé de son nom. Ce signe est indiciaire, il dit que son objet existe et qu'il est déterminé dans sa propre existence par cet objet. C'est un Sinsigne authentique, signe d'occurrence unique, puisqu'il s'agit d'une part d'une improvisation, d'autre part d'une création singulière visant dans une situation singulière à une approximation de l'image possible de la langue qui est son objet. C'est cet objet, lui-même un signe, qui va particulièrement nous intéresser. L'objet immédiat de ce signe est la langue idéale simplement représentée par son nom. Mais on ne peut plus être dans du pur iconique, car les locuteurs, n'étant pas des natifs, sont à la recherche de la ressemblance avec cet objet. Ils produisent des indices, et s'appuient sur ces mêmes indices, pour produire de la ressemblance. L'objet dynamique du signe, celui qui va réellement affecter le signe et lui donner existence dans une parole, est le personnage fictif, auquel on s'identifie pour en parler la langue. Il est plus ou moins stéréotypé, plus ou moins caricatural, en tout cas stylisé, au sens où ce sont ses traits caracté-

ristiques qui sont pertinents pour le public. C'est une contrainte d'action, à la visée clairement identifiée. Il est téléologique et indiciaire. Il représente un peuple, une culture, qui lui donnent ses attitudes corporelles, sa gestuelle, ses conditions d'existence, représentées, elles, par les rites mis en scène par le groupe. Il est infra-symbolique au sens où le lien entre ses formes et son objet est non-conventionnel, représentation interprétative d'une norme fantasmée. Mais il est signe de généralité. Il commande des répliques : chaque répétition de la scène, chaque tentative peut être considérée comme une réplique de ce signe qui est donc signe de loi. Notre personnage est donc un Légisigne Indiciaire Rhématique, il appartient à la 6^e classe des signes située au centre du tableau des classes de signes, seule classe à assumer le mélange des trois catégories de phénomènes²⁸, ce qui lui confère un potentiel dynamique exceptionnel. Modèle dynamique de la langue en action, est-ce le signe par excellence de la recherche ?

L'Interprétant du Légisigne Indiciaire Rhématique le représente, selon Peirce, comme un Légisigne Iconique. Les Interprétants produits par les participants enrichissent le concept de Légisigne Iconique d'une dimension corporelle et spatio-temporelle. Les signes dits « non-verbaux » ont leur place dans le concept de langue. Ils ont servi à l'identification de la langue par les spectateurs, et à sa production par les acteurs. Mais nous remarquerons que les interprètes ne sont pas quelconques. Nous avons quelques expériences de locuteurs natifs n'ayant pas reconnu leur langue dans une prestation où le reste du public l'avait reconnue. Nous n'avons jamais tenté l'expérience de parler ou de faire parler de cette manière, sans les mots, notre langue maternelle. Le modèle dynamique ne fonctionne que comme projection dyadique d'un *autre* très *autre*, au point de provoquer, comme nous le verrons plus loin, un sentiment fort de culpabilité. La parole est produite dans le cadre d'une contrainte qui la fait surgir presque indépendamment de la volonté de ses locuteurs. Elle émerge dans le contexte d'une lutte entre un Légisigne Iconique insaisissable, qui n'a fourni que des icônes isolées, et les exigences concrètes propres à la performance, dialogue avec le regard des spectateurs et avec les partenaires, contrainte de temps, urgence, auxquelles nous ajouterons celles de la linéarisation. On peut dire qu'une sémiologie d'apprentissage

²⁸Le Rhème relève de la priméité, l'Indice de la secondéité, le Légisigne de la tiercéité.

naît ici du conflit de représentations éveillé dans les esprits par l'hiatus entre deux types de sinsignes, le sinsigne possible, réplique idéale de légisigne, qui sert de repère vague, et le sinsigne ordinaire, vraiment singulier, qui s'actualise dans la scène présentée. Du conflit intérieur naît le doute qui déclenche une enquête in actu, non dirigée par la raison, sémiose de pure secondarité qu'avec Francesca Caruana nous appellerons *sémiose de création*.

Ce type de sémiose se réalise dans la production d'Interprétants dynamiques en chaîne sans clôture, gestes, séquences sonores marquées, qui deviendront objet de l'analyse réflexive suivante. Celle-ci déclenche une nouvelle sémiose, *sémiose de connaissance*. Le passage d'un type de sémiose à l'autre représente un changement de point de vue qui mérite une attention particulière. C'est le tournant de la démarche. C'est ici, en effet, que la démarche de création devient démarche de savoir, où la conceptualisation va s'opérer sur des objets produits par le corps et l'imaginaire des personnes présentes, sans contrôle du « maître », sans contrôle de la Raison. En quoi la création qui précède est-elle productrice de connaissance d'une langue « qu'on ne connaît pas » ? l'objet problématique est la nature des composantes du concept de chinois, d'arabe, de finnois qui ont conduit à ce rhème. Sachant que les personnes qui ont donné la langue à reconnaître ne sont pas des locuteurs autorisés de cette langue, sachant qu'ils n'avaient pas droit aux mots de cette langue, et qu'elle a malgré tout été reconnue, il faut admettre que la saynète a fonctionné comme un signe de la langue, comme réplique de légisigne, à l'intérieur d'un système social qui est celui de la classe.

Les conditions sociales de l'agir On aura remarqué que la situation de production de langue qui a été proposée, outre qu'elle n'est précédée d'aucun enseignement de la langue, rompt avec les habitudes scolaires par le caractère collectif du processus de création où, d'emblée, elle plonge ses acteurs. L'habitude veut en effet que les situations de production collective d'une scène théâtralisée, ou d'un jeu de rôles, quand on propose ce type d'activités, soient précédées d'une mise en condition individuelle qui est généralement la création ou l'apprentissage d'un texte, le travail collectif venant ensuite organiser un matériau donné. Ici, la situation collective n'est conçue rationnellement que sous la forme d'un canevas à remplir dans l'action, et que

l'action a toute chance de transformer, en toute légitimité. L'histoire s'invente en même temps que les rôles dans l'interaction de plusieurs facteurs. Tout est en mouvement.

Le légisigne indiciaire dicent

L'analyse réflexive segmentera le sinsigne rhématique continu de la scène en sinsignes dicents. Le sinsigne rhématique conduit à nommer l'objet, le sinsigne dicent le décrit.

“A Dicent Sinsign is any object of direct experience in so far as it is a sign, and, as such, affords information concerning its object.”²⁹

Dédoubler le regard Les mêmes signes qui ont été perçus, dans le cadre du jeu interactif d'identification de la langue, comme des indices de cette langue (indiciaires rhématiques), deviennent, dans le cadre de l'analyse réflexive, des indices porteurs d'une information sur la langue qu'ils représentent. Ils disent quelque chose de la norme de cette langue, de sa syntaxe corporelle, de ses voix, de ses composantes culturelles, non dans leur vérité objective, mais dans l'interprétation que nous en donnons. Ils apportent de la définition au modèle, moins comme résolution du problème que comme ouverture d'un questionnement. Une nouvelle fois, l'objet de travail du groupe n'est pas un modèle abstrait mais une pluralité de modèles interprétés qui, accédant à l'existence, pourront être comparés à d'autres Interprétants plus normés.

Mais le plus significatif, dans cette deuxième situation plurilingue, n'est pas l'information apportée sur chacune des langues. Leur statut n'est pas de se constituer en objets d'apprentissage mais, pour ce qui les concerne, de se représenter comme possibles, d'autre part de mettre en lumière des caractères généraux des langues et des conditions de leur apprentissage.

Une langue se parle avec le corps. Le corps est marqué par la langue, et les attitudes corporelles sont des marqueurs linguistiques. Comment apprendre

²⁹ « Nomenclature and Divisions of Triadic Relations », *E. P. 2*, p.294. « Un Sinsigne Dicent est tout objet dont on a une expérience directe, dans la mesure où il est un signe et, comme tel, apporte une information sur son objet. »

une langue étrangère assis derrière une table, enfermé dans un corps d'élève obéissant ? Il y faut beaucoup d'imagination, une grande indocilité intellectuelle. On ne parle pas une langue sans se projeter dans un personnage qui la représente.

La dynamique interne du signe, sa capacité d'évolution, repose sur la tension entre l'objet dynamique à construire et les interprétants. L'acte linguistique contenu dans la parole est une irruption, pas un calcul. Il n'est pas maîtrisé a priori, il nous parle plus que nous ne le parlons, et s'inscrit dans des termes qui ne nous appartiennent pas en propre. La langue étrangère à apprendre, objet dynamique du cours de langue, doit être vue comme une fiction vivante et structurante dont nous avons montré qu'elle constitue bien, au niveau de chaque élève, une sorte d'interlocuteur énergétique.

Figurer un moment de la connaissance dans un signe socialisé est nécessaire à sa dynamique. C'est la théâtralisation pour les autres d'une représentation de la langue qui fait passer du signe indiciaire rhématique au signe indiciaire dicent, en dédoublant le regard de chacun sur lui-même et sur les autres. Le signe dicent nous dit où nous en sommes et où nous souhaitons aller. Voilà pourquoi il sera important de faire produire des « œuvres » brouillonnantes de ce type, contre l'économie habituelle des classes, qui déroulent leur programme de notions abstraites en faisant la chasse aux pertes de temps.

Tous les élèves sont des êtres de langage, capables de s'appuyer tacitement sur tout ce qu'ils savent déjà, pour ne s'intéresser qu'à l'insolite et à l'étrange de celle qu'ils découvrent. C'est ce qui va se passer dans la troisième phase, où la langue maternelle servira de support aux singularités de l'autre.

L'irruption de la norme syntaxique : Incorporer ou désincorporer ?

Si chacun peut se mettre en situation de parler de manière reconnaissable une langue étrangère, même si cette parole est très éloignée dans son détail de l'idiome de ses locuteurs natifs, on pourra en déduire, avec soulagement, que le début de l'enseignement ne coïncide pas avec le début de l'apprentissage. On pourra en finir avec les précautions que s'imposent les enseignants soucieux d'éviter à leurs élèves « débutants » l'installation de mauvaises habitudes, de représentations fausses. Ces précautions fonctionnent comme autant d'interdits qui entravent toute l'activité intellectuelle des élèves, les em-

pêchent de se fier à leurs perceptions donc de percevoir, d'imaginer, de risquer des interprétations personnelles. L'enseignement des langues peut tout à fait, comme celui des sciences, se concevoir comme un processus de développement spiralaire axé sur la transformation de l'habitude. L'objectif final de l'apprentissage, depuis qu'il vise l'opérateur de la production et de l'interprétation de discours, participe pourtant de la même nature « primitive » que la production à laquelle on vient de se livrer. La langue que l'on vise est un corps vivant, un organisme. Si on le découpe en morceaux, il meurt. On découpe le corps de la langue en morceaux et on fait comme si les morceaux pouvaient vivre par eux-mêmes. Or, ils ne sont plus dans le sens. Pour qu'il y ait sens, il faut un sujet, une relation entre sujets. Car dans la vie de la langue, rien n'est jamais sûr, tout est calcul de probabilités. Des sons, ou des lettres, un rythme, une intonation, une situation, une expression du visage et du corps, une réaction de l'interlocuteur, un moment d'histoire, un lieu géographique, etc. tout bouge tout le temps. On ne peut pas enseigner des formes stables, non questionnables. Même découpées comme formes fonctionnelles, comme le proposent les approches notionnelles-fonctionnelles, elles ne fonctionnent pas. Au moment de passer à la pratique, l'objet que l'on a transmis dans la rationalité reste coi. Car cet objet n'est pas la langue, il n'est qu'un regard sur elle. S'il y a, certes, de la rationalité dans la langue, la langue ne s'identifie pas au rationnel. Elle est organisée par un rationnel qui se trouve être, dans l'instant de sa production, la fonction rationnelle de la personne qui la produit. Ce qui est cohérent et très stable, c'est cette rationalité de la personne, son regard sur le monde, son système linguistique qui devra être mis en déséquilibre par la situation pour ne pas rejeter purement et simplement l'organisation que lui propose la nouvelle langue.

On entend dire qu'elle ne devient opératoire que si elle est « incorporée ». La connaissance d'une langue étrangère irait donc à l'inverse du cheminement nécessaire à ce que les programmes appellent la maîtrise de sa langue maternelle. Cette conception nous paraît aller à l'encontre de la logique. L'expérience que nous décrivons montre que l'on peut au contraire concevoir qu'un apprentissage de langue étrangère se fonde sur une forme de désincorporation d'un *déjà là* que son émergence à la conscience permettra au sujet de travailler.

Tous les participants à la démarche ne parviennent pas toujours tout de suite au même degré de libération de leur parole. Il peut arriver qu'une personne résiste encore un peu jusqu'à la fin des trois heures. Il est alors essentiel de savoir lire les réussites partielles, celles qui ont échappé au contrôle serré de sa raison, et de les lui nommer. C'est lui offrir la possibilité de choisir. La démarche proposée par l'enseignant ne résout pas les problèmes des gens à leur place. Elle lutte contre les comportements d'échec acquis en renouant le lien avec les possibles ignorés.

3.3.4 Archétype, stéréotype et prototype : triade épistémologique de la conscientisation

Archétype : conscientiser ses fondations

Le terme d'archétype renvoie pour nous à une idée contenue dans la notion d'archéologie du savoir, chez Foucault. Il réfère à ses « épistémés », ou systèmes de représentation, dont l'évolution n'est pas progressive et linéaire mais s'opère par transformations discontinues. Nous proposons d'en faire la priméité d'une trichotomisation de la langue vue comme type. Il s'agit de rendre compte de l'aspect triadique du type linguistique, lui-même tiercéité dans une trichotomie du ton (le langage), de l'occurrence (discours) et du type (langue). L'archétype est le fondement tonal et continu de la loi d'une langue que l'on perçoit comme étrangère. Le stéréotype en sera l'occurrence discrétisante, existentielle et tychiste. Le prototype en représente la nécessité et se manifeste par sa capacité à produire des répliques innovantes.

Dans la première situation de notre démarche, l'enregistrement que l'on écoute est par définition une réplique du légisigne. L'attention est en effet portée, à travers l'analyse des qualités physiques du message, vers des caractéristiques générales et la définition d'un type. Les textes n'ayant pas d'autre fonction dans la situation, ce qui s'y observe est sinsigne "*of a peculiar kind*"³⁰ » et non un sinsigne ordinaire, événement singulier. Le légisigne que l'on vise est la langue comme totalité et comme continuité. Le sentiment de sa continuité particulière est le premier savoir sur lequel se fondent tous les

³⁰ « d'un genre particulier »

apprentissages la concernant. Première base et premier repère conscientisés grâce au travail collectif.

Que savons-nous quand nous ne savons rien ? Ce qui se révèle ici ne peut pas être assimilé à une simple sensation. Cela a été traité d'une manière ou d'une autre comme information, intégré à la culture de la personne et à la culture sociale. Cela s'argumente. Nous l'appelons *savoir insu* et nous insisterons sur le paradoxe pour esquisser la perspective théorique dans laquelle cette expérience nous engage. Ce qui va devenir savoir opératoire est un *déjà là* non maîtrisé, que le processus de démarche collective fait advenir en en transformant la nature.

Mais l'idée que nous nous faisons de la nature de ces représentations est également à mettre en cause. Nombre de méthodes prônent aujourd'hui de commencer l'enseignement de l'anglais par la collecte des mots anglais déjà connus, *sandwich, week-end, football* et autres. Cette pratique, en l'absence d'une approche synéchiste, relève d'une logique inverse de la nôtre. Elle ne prétend rien de plus que rassurer les élèves en abolissant partiellement la frontière qui fait de la langue à apprendre un mystère. Les mots de l'anglais – contrairement à ceux des autres langues – sont à notre disposition dans l'environnement, ce qui a permis à un Ministre³¹ de l'Éducation Nationale de dire en son temps que l'anglais n'était plus, pour nous européens, une langue étrangère. En réalité, nous découvrons que nos connaissances les plus opératoires ne sont pas des mots mais des conceptions organisées. La décision finale attribue un nom à cet ensemble, différent pour chacun mais représentable par un même terme, fondateur d'une connaissance conceptuelle de la langue, dont il constitue l'*archétype*.

Dans son sens philosophique, le mot renvoie à Platon, chez qui les idées sont les archétypes des choses. « *Ce monde, suivant Platon, était composé d'idées archétypes qui demeuraient toujours au fond du cerveau* », dit Littré. Nous reprendrons à Platon l'idée de représentations tapies au fond du cerveau, projetant leur ombre sur le monde pour y découper les choses. Notre conception de l'archétype intègre cependant un caractère évolutif plus proche de la définition qui se référant à la philosophie empirique, y voit une « *Sen-*

³¹Claude Allègre, ministre de l'Éducation Nationale de 1997 à 2000.

sation servant de base à l'élaboration des images et des idées ». ³² La sensation nous rapproche de l'idée de qualisigne, signe informulable sans les images et les idées qui lui donnent forme en s'énonçant. La psychanalyse jungienne donne le nom d'archétype à un « *Symbole primitif, universel, appartenant à l'inconscient collectif de l'homme* », ce que Maurois qualifie de « *fictions mères de toute pensée humaine* ». Le concept d'archétype va nous permettre de rattacher le caractère collectif et élaboré de la langue, dans tous ses aspects, à sa nature archaïque et primitive, fondatrice des perceptions de l'individu. Chez Jung, les archétypes constituent la structure primitive de l'individuation. L'individu ne parvient à l'autonomie que s'il les conscientise. L'archétype est le nom que nous donnerons à la priméité du type, condition de son existence. L'archétype de la langue est une représentation de cette langue comme possibilité. Il donne au nom de cette langue un contenu concret, imaginable, quoique vague et mal défini. C'est la langue vue sur le pôle de la qualité, de la sensation, mère de toute pensée de la langue qui s'ensuivra. Ce nom lui-même n'est qu'un contenant assez vide, mais, ancré dans les *sensations langagières* du sujet, il crée, de ce fait, l'espace nécessaire à l'installation de nouvelles procédures et, surtout, de nouvelles sensations *linguistiques*.

Valider le savoir des habitudes culturelles On ne connaît rien par intuition, dit Peirce, mais tout par référence à des conceptions existantes. Et Peirce conclut : « *So that it is not true that there must be a first.* » ³³ C'est un paradoxe comparable à celui d'Achille et la tortue, qu'il démontre à l'aide d'un triangle inversé plongé dans l'eau. Tout processus d'apprentissage est toujours transformation d'un savoir existant (de conceptions existantes). Nous connaissons les langues du monde suffisamment pour être capables de développer à l'écoute une activité interprétante. Les arguments apportés peuvent aller jusqu'à nous représenter le personnage qui les parle, son destinataire, son niveau d'éducation, son mode de vie, sa région, son in-

³² *Le Grand Robert de la Langue Française*, volume I, p.735.

³³ Peirce, Charles Sanders (1868) « Questions Concerning certain Faculties Claimed for Man », *Journal of Speculative Philosophy*, 2, 103-114. « Si bien qu'il n'est pas vrai qu'il doive y avoir un début ».

tention. Cette connaissance enfouie est vague, contradictoire, non assumée, et fonctionne à notre insu. Ainsi, par exemple, au moment où se présente l'obligation d'entrer dans une démarche d'apprentissage ; non prise en compte alors qu'elle est réveillée par la situation, elle suscite des sentiments, des amours, des rejets, des angoisses. Les apports de l'enseignant, ses partis pris, les sous-entendus concernant les savoirs et les non-savoirs, ne peuvent que se heurter à ce *plein* qui fait notre identité personnelle. Son enseignement ne va pas s'inscrire en terrain vierge. C'est une information à prendre en compte à un double titre. Positivement, elle apporte la certitude que tout n'est pas à faire, qu'une partie du chemin est faite et qu'elle continuera de se faire par les élèves en-dehors des apports de l'enseignant. Mais elle éclaire également sur certaines causes inconscientes collectives du refus des langues. Un savoir non reconnu se fossilise et fait écran à la nouveauté. Puisque les élèves ont des savoirs réels des langues avant de les avoir apprises, il faut que ces savoirs se disent et soient validés. Les langues réelles sont des bombes à émotion. Il faut que l'émotion trouve dans le groupe d'abord sa place et par suite les moyens de la distanciation.

Émergence solidaire de « la langue » et du sujet Les langues étrangères sont une institution sociale régissant le rapport au langage des individus. À l'école, elles sont nommées comme langue tandis que la langue maternelle ne l'est pas. Au collège, le cours de *langue* est un cours de langue étrangère, le professeur de *langue* n'est pas le professeur de français, ni même le professeur de catalan dans un milieu bilingue. *La langue* est ce qui s'enseigne comme extériorité. Les langues (étrangères) sont présentées comme ayant une existence imaginaire en-dehors de nous, et leur découverte est l'occasion de faire accéder à l'existence le langage, et la langue maternelle, dans lesquels nous sommes immergés, et auxquels nous sommes identifiés.

La langue maternelle d'un individu monolingue se confond, de son point de vue, avec la totalité de son langage. Elle lui est transparente et lui fait croire que ses mots sont les choses. L'enseignant d'une langue étrangère ne peut éviter de se heurter à ce premier obstacle sous peine d'entretenir chez ses élèves l'impossibilité de l'autre langue. « *Ils sont fous ces anglais* », qui se dit de façon répétitive dans les classes à propos de la syntaxe « *tout à l'envers* »

de cette langue que les élèves trouvent aberrante, est l'une des manifestations de ce blocage conceptuel. La réalité du langage humain, qui se manifeste à l'échelle de l'humanité tout entière par la pluralité de quelque 6700 langues répertoriées officiellement, n'a pas sa place dans la conscience d'un individu conditionné à ne penser que dans une seule langue. Mais elle nourrit son inconscient. Les enfants ne savent pas que leur langue maternelle est une langue. Ils croient parler directement le monde, sans ce truchement. Une famille se prépare à un voyage en Italie. La maman prévient son petit garçon de trois ans que les Italiens ne parlent pas comme nous, et qu'il va pouvoir entendre parler une autre langue, ce qui ne manquera pas de l'intéresser. Les Italiens parlent italien, de même que les Espagnols parlent l'espagnol, les Anglais parlent... suit un jeu de devinettes, où l'enfant s'amuse beaucoup à trouver tout seul le nom des langues parlées par les différents peuples cités par sa mère, jusqu'au moment où celle-ci en arrive à « *Et nous, les Français...* » « *nous, ... eh bien, tu ne sais pas quelle langue tu parles ? Nous, on habite en France, et on parle... français* ». Colère et larmes du petit. « *Ce n'est pas vrai, on ne parle pas français, nous, on parle !* » L'impossibilité logique de l'émergence du concept de langue à partir de la seule langue maternelle n'est cependant pas une particularité du petit âge. Notre monde est une continuité. Nous vivons immergés dans des signes qui sont notre matière même et nous sont par conséquent naturellement transparents. Le langage, qui accompagne notre mise au monde dès notre conception, fait partie de la continuité du monde. Nous reprendrons l'idée de Michel Balat que nous baignons dans les signifiants partagés d'un *musement collectif*. L'acte de naissance d'une « langue » est un acte de *séparation* opéré par la conscience, acte intellectuel de mise à distance de l'expérience que nous avons d'elle. Il faut des situations particulières pour que cet acte se produise ; donner corps et existence à un possible objet de désir, ouvrir la possibilité d'un dialogue dynamique avec son propre musément, en faisant exister les langues d'origine dans un espace qui redonne une part d'autonomie à la pensée. Faire une place à « l'autre langue » c'est faire une place à « l'autre » et faire une place à « la langue », en créant l'interstice entre ses représentations du monde et le système linguistique qui, pour chacun, les représente. La rencontre d'une autre langue déneutralise la langue maternelle, c'est l'une des raisons de son refus, l'un des enjeux de sa

réussite.

La première phase de la démarche a pour rôle de créer cet espace de possibles par la comparaison des langues. C'est le pluriel qui fait exister le singulier, le mien et celui de l'autre, et instaure la possibilité d'un dialogue entre une langue à soi, qui accède à l'existence, et une langue de l'autre qui devient perceptible.

Le pluriel, condition du singulier Une même personne peut avoir dit dans la première phase « *Brésil, Cap Vert ou autre, c'est du portugais* », et deux heures plus tard, « *Tout dépend du support; la langue de la rue ou de la radio, ce n'est pas du tout la même* ». Son premier jugement définit une langue une par opposition avec tout ce qui n'en est pas, pour elle, à ce moment-là, et parce que rien dans la situation qu'elle vit à ce moment-là ne la pousse à affiner davantage. Le deuxième manifeste le travail, en cours, de la sémiologie. Cette évolution nous autorise à relire le premier jugement comme l'expression de la résistance du vieux concept tautologique – une langue est une langue – dans une situation qui, dès ce moment, faisait émerger le doute. Le concept de langue s'est pluralisé, entraînant avec lui dans la voie de la critique le concept de concept.

C'est une classe de moyenne et grande section d'une filière bilingue catalan-français de l'enseignement public, dans une école ordinaire d'un quartier HLM de la ville. Le professeur de la classe, dans le cadre de sa « Semaine des langues à l'école », anime une séquence consacrée à la découverte des langues du monde. L'objectif est de donner aux enfants l'occasion de faire une place, dans leur démarche personnelle d'acquisition du français et du catalan, et plus largement dans leurs possibilités de développement personnel, à leurs connaissances éparses des langues du monde et à la diversité de leurs langues maternelles ou paternelles. Ils vont vivre, à titre expérimental, la situation que nous avons décrite, écouter des enregistrements de fragments de contes dans différentes langues et tenter de les reconnaître. Pensant leur faciliter cette tâche, sans doute difficile pour des petits, la maîtresse leur demande, pour commencer, de venir dire au micro, chacun, un mot dans une langue différente des précédents. On leur donne même le droit d'en inventer. Les enfants, très fiers de venir parler à leur tour au micro, se prêtent au jeu très

volontiers. Un premier se présente, saisit le micro et hésite, ne sachant pas très bien qu'en faire. Nous lui suggérons de dire bonjour, ou un autre petit mot de son choix, dans une langue qu'il connaît, de préférence autre que le français et le catalan. « *Nous aimerions faire, avec la classe, une collection de mots dans des langues différentes* ». La consigne sera ainsi répétée pour d'autres enfants, ils sont nombreux à être hésitants. Or, au grand étonnement des adultes, enfant après enfant, le micro ne reçoit que des Bonjour, Bon dia, et autres formules de politesse, toutes en catalan ou en français. Les adultes rappellent la consigne, insistent, interdisent, rappellent qu'il est autorisé d'inventer. Rien n'y fait. Le mot *langue* ne déclenche rien. Un enfant est venu compter jusqu'à cinq en anglais, ce qui ne fait qu'étendre le concept de langue à l'anglais appris par son grand frère à l'école d'à côté. Une fillette – non espagnole – a dit un mot en espagnol, langue très enseignée également dans ce département frontalier. La fille de la maîtresse, élève de la classe, mais catalanophone de naissance, et dont les parents sont tous deux enseignants de catalan et militants du plurilinguisme, est la seule à avoir osé une phrase en « arabe ». Tous les autres semblent pétrifiés d'ignorance devant la question. Ils veulent bien, mais ça ne vient pas, et chaque hésitation prolongée devant le micro se soulage en fin de compte avec un nouveau « bonjour » ou un « ola » de plus.

Contrairement à l'attente des adultes, c'est le deuxième moment qui s'avère libérateur. Au moment de l'écoute des langues, certains enfants, imités par quelques autres, se mettent à dessiner des langues pendues, plus ou moins rondes ou allongées, première étape d'une mise à distance des icônes éveillées par le mot. Ensuite seulement apparaissent des noms de langues, liés à l'actualité des écrans de télévision, au football, pendant la Coupe du Monde, ou au tennis, juste après Roland Garros, ou encore à des héros télévisés, ou des événements d'actualité. Les langues entendues sur la cassette sont assez bien reconnues, à l'exception notable de la dernière de la série, le thaï, sur laquelle toute la classe s'est entendue pour la nommer « iroquois ». Ce n'est pas si mal, en termes de mesure de la distance avec les langues connues. Mais la maîtresse a choisi de faire entendre du thaï pour valoriser un enfant de moyenne section, dont c'est langue maternelle. Or lui-même, quand la maîtresse a sollicité son avis qu'elle sous-entendait compétent, a confirmé

le jugement de la classe. La maîtresse dit s'être sentie fusillée du regard à l'audition.

Nous ne hasarderons aucune explication psychologique à ce comportement. Notre propos est d'ordre logique. Les différentes surprises occasionnées par cette séquence constituent pour nous un événement singulier mais non sans lien avec les choix pédagogiques qui ont été faits.

« Savoir insu » ne se confond pas avec « expérience de vie ». Notre hypothèse que les enfants possédaient une certaine connaissance des langues du monde était fondée mais, comme avec les adultes, cette connaissance n'émerge qu'à la faveur d'une situation qui les y autorise en les contraignant.

C'est la comparaison qui fait émerger la possibilité logique de penser la langue d'abord comme une icône, puis comme un existant.

La reconnaissance par les enfants d'origine étrangère, de leur propre savoir linguistique, étant l'un des enjeux de l'expérience, le refus de l'enfant d'origine thaï de reconnaître sa langue maternelle nous a posé un nouveau problème. Doit-on attribuer sa colère à l'utilisation scolaire de son univers intime ?

Quelques mois plus tard, la classe participe à la « Festa des langues »³⁴, où elle rencontre d'autres classes pour une journée d'ateliers multilingues. Le principe de la journée est le mélange des âges et des langues. Adultes et enfants (élèves de 4 à 18 ans et leurs accompagnateurs) ont vécu des ateliers de création dans différentes langues qu'ils se sont mutuellement racontés ensuite au cours d'une visite rapide des traces et productions laissées par les différents ateliers. La journée se clôt par un rassemblement général où les enfants comme les adultes sont invités à formuler les réflexions que cette expérience leur suggère. C'est dans ce cadre, à la suite de quelques interventions enthousiastes qui disent le caractère exceptionnel du vécu de la journée, que ce petit garçon de 5 ans vient au micro, cette fois devant près de 200 personnes, remercier les organisateurs en leur faisant cadeau de sa conquête épistémique de la journée : « *Il y a une langue que sans doute vous ne connaissez pas. Alors je vais vous dire merci en thaï* ».

³⁴Manifestation organisée par le GFEN de Perpignan, en liaison avec le Forum des Langues de Toulouse, initié par Claude Sicre et Félix Castan, et dont la devise est une phrase de ce dernier : « Toutes les langues sont égales entre elles, comme les citoyens d'une même république ».

Sans pouvoir connaître avec précision ce qui a déclenché la prise de conscience dont son intervention témoigne pour nous, nous pouvons formuler, par comparaison des situations, quelques observations. Lorsque nous avons, dans la classe, tendu le micro aux enfants pour qu'ils nous offrent un mot de leur langue, nous avons eu l'intuition d'une motivation possible : collectionner les façons de dire. Les collectionneurs aimant les pièces rares, une langue devient d'autant plus précieuse et recherchée qu'elle est davantage minoritaire. C'est bien cette motivation qui a fonctionné en définitive quand l'enfant nous apporte spontanément sa langue en remerciement d'une journée de découverte, où sa langue n'apparaissait pas. Nous n'excluons pas l'hypothèse que la surprise qui, la première fois, avait mis la colère dans les yeux de cet enfant, n'ait eu, à plus long terme, un effet qui a préparé son intervention à la Rencontre. Mais il n'a pas été le seul à venir témoigner au micro de sa langue, la deuxième fois. Il faut admettre que la reconnaissance de sa propre langue comme langue est l'effet, et non la condition, de la rencontre de la pluralité. Nous avons eu l'occasion de le vérifier par la suite, les rencontres de classes de la Festa des Langues donnent forme aux langues maternelles dans le paysage des classes, en même temps qu'elles stimulent la curiosité de toutes les autres.

Le concept d'archétype nous permet de rompre avec une conception simplement morale ou psychologique du statut à donner aux langues maternelles des enfants, pour y intégrer sa dimension cognitive. Il ne s'agit ni de tolérer ni d'encourager la comparaison de la langue d'apprentissage avec la langue maternelle mais de faire accéder la langue maternelle à l'existence, donc à une possible conscience critique, par la conscientisation de la pluralité de ses propres possibles archétypiques.

Stéréotype : le corps solide du modèle et son mouvement

Le propre du savoir qui émerge dans la deuxième phase est qu'il n'est ni neutre, ni objectif et ne prétend ni à l'un ni à l'autre. C'est *un savoir en quête d'objectivation*. Il est relié à la subjectivité de chaque acteur et met en scène une complexité qui inclut son sujet et les sentiments de celui-ci. On rit beaucoup, et beaucoup aux dépens des autres. Il rôde une vague

culpabilité. « *Ce n'est pas la réalité, ce sont des stéréotypes* »... « *on est en pleine caricature* ».

Du grec *stereos* : solide. Le stéréotype ancre la représentation de la langue dans la réalité du corps. Du point de vue du spectateur le stéréotype est un signe qui opère : on reconnaît parfois la langue avant même que les acteurs n'aient ouvert la bouche. On parle une langue avec son corps avant de la parler avec sa voix. C'est une façon d'être, de se tenir, de se comporter socialement. Les traditions culturelles fournissent des indices précieux (cérémonie japonaise du thé, pilon africain), surtout lorsqu'elles sont choisies dans notre stock commun d'images, car trop de finesse nuit à l'identification immédiate et impose d'autres stratégies. Sachant que les personnes qui ont donné la langue à reconnaître ne sont pas des locuteurs patentés de cette langue, sachant qu'ils n'avaient pas droit aux mots de cette langue, et qu'elle a malgré tout été reconnue, nous avons cependant à nous interroger sur le statut à donner à ces signes. Aucune certitude n'est acquise, en effet, quant à la « validité » du modèle et de la réalisation ; il s'agit d'un partage d'icônes dont la seule certitude est qu'elles sont bien des signes de la langue, puisque la langue a été identifiée. Ces signes fonctionnent dans la situation, ils représentent bien leur objet pour leurs interprétants. Le stéréotype que l'on « imite », et qui se modifie dans l'action de réalisation de la scène que le groupe a projetée, est une loi non conventionnelle

Est-ce que ce corps répond de cette parole ? dans le discours politique, surtout organisé par les spécialistes de la « communication », disjonction entre la parole et le corps. Dans la parole scolaire également.

Filmer des stéréotypes, donner à voir des stéréotypes. Imitation d'imitations. Enfermement dans le sens convenu. Ici, imitation d'un sens intériorisé, incorporé, que le corps restitue avec son interprétation dynamique, questionnante. Un corps qui improvise déforme et transforme. L'intérêt de ce stéréotype comme support de la parole est son dialogue avec le corps qui parle.

Une imitation indocile Nous avons évoqué la mise en mouvement d'une fiction. Une fiction s'invente en effet, à partir de quelques indices situationnels et linguistiques glanés dans les mémoires et la culture des uns et des

autres. Cette fiction se donne, chemin faisant, une colonne vertébrale que les participants décrivent en disant qu'ils ont *imité*. La solution qu'ils trouvent au problème insoluble du départ passe en effet par un type d'imitation. C'est une invention. Elle n'est pourtant pas tout à fait neuve. Elle rappelle le métier des imitateurs professionnels, qui font reconnaître leur personnage à travers un discours décalé. L'analyse sémiotique nous permet de voir en quoi elle constitue, elle aussi, une situation logique d'apprentissage. Comparons avec une situation classique d'imitation en classe de langue. En pédagogie de l'anglais, la phrase « Listen and repeat » a marqué bien des mémoires comme paradigme des situations d'appropriation du matériau de la langue orale. Le modèle est donné par le magnétophone. L'élève écoute et répète. Le maître relève ce qui va, ce qui ne va pas, lui fait réécouter le texte pour qu'il prête attention à ce qui lui avait échappé, ainsi de suite jusqu'à une copie satisfaisante du modèle ou jusqu'à l'abandon d'une des parties. La qualité de la production se juge au degré de ressemblance avec le modèle. Elle dépend sans doute de la finesse de l'audition, mais aussi de bien d'autres facteurs, psychologiques, sociologiques, dont dépendent en particulier la soumission à l'autorité du maître et du magnétophone, le désir de plaire, celui d'obtenir une bonne note. Sur le plan logique, il faut noter l'instantanéité du processus, qui relie le *hic et nunc* de la production au *hic et nunc* de l'écoute et ceci de façon réitérée jusqu'à obtention d'une dernière réplique reliée à la dernière écoute. Chaque réplique a installé dans la mémoire immédiate de l'élève un fragment plus ou moins important du passage à imiter qui, validé par le maître, sert ensuite d'image sonore repère, permettant de concentrer l'attention sur ce qui manque encore. La succession des répliques installe ainsi une constellation de repères à laquelle la dernière s'accrochera pour se réaliser. Ce type d'imitation produit une succession d'icônes reliées entre elles par la situation d'imitation, sans lien conscient avec la mémoire à long terme, et sans possibilité de mise en relation avec d'autres éléments du système. S'il y a mise en relation avec une idée de la continuité de la langue, c'est de façon clandestine et n'est pas contenu dans la situation. L'activité clandestine de mise en relation des données de l'expérience vécue en classe explique en grande partie les inégalités entre élèves. Ceux qui sont trop soumis à la logique des situations scolaires apparaissent « limités » aux yeux de

professeurs eux-mêmes applicateurs zélés de méthodes limitantes. Comme le souligne avec humour Marie-Hélène Clavères, « *on ne peut pas empêcher tout le monde d'apprendre* ».

Nous rapprocherons ce rapport scolaire du modèle d'une autre situation scolaire qui nous paraît de même nature. Au programme de cette classe de maternelle, le schéma corporel. Les enfants reçoivent le dessin type d'un bonhomme qu'ils doivent s'approprier en le remplissant de gommettes, pour refaire ensuite le même, à côté. Le remplissage doit faire acquiescer à l'enfant l'image de la forme à respecter, en contrariant les habitudes qui lui font produire un têtard ou omettre les bras, les pieds, ou quelque autre partie importante du corps humain. Quelle est la logique de cette tâche ? si elle est réussie, elle peut donner l'occasion de dessiner un corps humain conforme. Mais quel est le but d'un tel dessin ? apprendre le corps humain ou apprendre le dessin du corps humain apporté ce jour-là par la maîtresse ? que représente, pour un enfant, le bonhomme têtard qu'il dessine de façon répétitive, jusqu'à l'obsession ? n'est-il pas en train de dégager de la masse de ses sensations corporelles un modèle qui lui permette de s'approprier son corps et les fonctions qui l'intéressent ? Si l'école doit compenser les inégalités de développement en stimulant tous les enfants, on peut affirmer que l'imitation docile de modèles fournis de toutes pièces par l'adulte n'en est pas le moyen. Il remplace le signe et sa dynamique interne par une icône qui vient faire écran et interrompre les processus du développement. Le schéma corporel se construit dans la mise en mots et en images de ses propres sensations, de manière involutive et dans le dialogue avec les autres et la culture, où le dessin de la maîtresse doit trouver sa juste place. Comment passons-nous, enfants, du têtard à l'humanoïde, et de notre préhistoire à notre Histoire ? Comment la connaissance intime et sauvage de chacun rencontre-t-elle les objets produits par la science de tous ? Les stéréotypes sont des signes d'habitude. À ce titre ils sont des savoirs. Nier leur existence ne les rend que plus actifs dans la provocation de l'inhibition.

Caricature et culpabilité Le stéréotype culturel est dynamique en ce qu'il est objet de lutte et conflit de représentations. L'acquiescement au projet culturel de l'institution scolaire contient une vague part de menace. On n'a pas toujours envie d'endosser le prénom et le personnage d'un anglais, alors

que chapeau melon, parapluie et parler pointu sont la risée des récréations, pas plus que celui du bon élève « dans les petits papiers du prof » ; si on peut jubiler à le faire, c'est que l'humour, avec la distance qu'il installe, nous laisse maître de nos choix fondamentaux. Le rire permet d'aborder les questions les plus graves et de se protéger de l'amalgame. Il y a en nous plusieurs personnages possibles, tout ceci n'est qu'un jeu, et les conséquences que j'en tire me regardent. Parler une langue étrangère, c'est jouer à être l'autre, et c'est imiter non pas la personne d'un autre, mais la représentation simplifiée, généralisée, que nous avons intériorisée de la culture à laquelle il appartient. La connaissance de l'autre comme autre, et non comme même, passe par la caricature. Le sentiment de gêne qui empêche l'entrée dans un apprentissage de langue pourrait venir de ce conflit à investir positivement un objet de dérision, ou à caricaturer ce qu'on voudrait respecter. Quand la caricature est nécessitée par la consigne et que les participants s'excusent d'y avoir recours, il devient possible de faire de cette gêne un objet de travail. « *J'ai souffert, parce que j'avais l'impression de me moquer. Ma mère m'a toujours interdit de me moquer des autres.* » Mais est-ce des autres que l'on se moque, ou de sa propre insuffisante connaissance des autres, auquel cas on ne caricature plus que soi-même et sa peur de l'échec ?

L'imitation est une méthode aujourd'hui décriée par les élèves, comme l'est la copie, comme l'est le « par cœur ». Pourtant tous les artistes copient pour créer. Les beaux textes que nous avons appris sont la nourriture de notre écriture. Et celui qui apprend une langue est bien, la plupart du temps, en situation d'imiter. L'imitation peut-elle être intelligente ?

L'imitation modélisante La relation au stéréotype est inscrite dans un *hic et nunc* qui la rend conscientisable et transformable en stratégie intelligente. Aucun modèle n'a été fourni de l'extérieur. Nous n'avons pas proposé une cassette à reproduire, ni aucun document sonore qui puisse guider la production des sons. Ce qu'on imite est intériorisé, mêlé de toutes sortes de sentiments, complexe, global, aimé ou mal-aimé, vivant, quelque chose à quoi on s'identifie pour l'extraire. C'est l'imagination qui sert de guide, non directement une réalité extérieure. Parler c'est s'identifier à un personnage que l'on projette à partir de soi, dégager ce personnage de la gangue des

impressions où il est virtuellement contenu. Le groupe qui produit la scène, l'acteur qui produit la parole que l'on attend de lui, doivent faire reconnaître la langue qu'ils ont choisie, et pour cela doivent la reconnaître eux-mêmes dans ce qu'ils mettent en œuvre pour la *produire*. Ils collectent d'abord des images qui seront pour eux des indices à interpréter pour pouvoir se projeter : l'évocation d'un lieu, une action caractéristique, comme une coutume (cérémonie japonaise du thé) ou une pratique liée à la géographie du pays (skieurs de fond du finnois), et des indices plus particulièrement linguistiques, comme des sonorités, une caractéristique mélodique, que l'on répète comme on fait ses gammes. Parler la langue sans les mots, c'est produire un discours qui est seulement ton, gestuelle, sonorité, rythme, corps en mouvement. C'est se passer des unités discrètes de la langue et devoir donner toute leur importance aux qualisignes comme signes de continuité. C'est une situation très difficile tant que la personne s'attache aux unités discrètes de la langue dont elle a ou croit avoir connaissance. Elle devient facile quand la personne s'abandonne à un courant continu qui la porte sans même qu'elle sache comment. La clé du lâcher-prise est dans la dynamique du petit groupe que déclenche la consigne de mise en situation. Debout et à l'abri des regards, dans un espace qui n'est plus celui d'une classe mais devient un local de répétition, l'échange de connaissances ponctuelles finit par installer une ambiance, un univers signifiant auquel il devient possible de s'identifier et même de se confier. Le phénomène le plus surprenant s'observe dans l'événement que représente, à proprement parler, cette langue qui s'invente dans l'action, à partir des quelques propositions, des quelques repères que le groupe met en place durant le temps de préparation. On se trouve en fait dans un processus d'imitation dynamique qui crée son propre modèle dans l'action. Nous parlerons d'une *imitation modélisante*, qui inclut dans le modèle le mode de relation de la personne au modèle qu'elle construit, et sa transformation dans les interactions avec les autres.

Prototype : juste avant le type

La démarche produit une structure de pensée dynamique qui, modélisée dans la phase d'analyse, sera le prototype de comportements d'apprentissage

valables dans toute situation ultérieure de rencontre de (la) langue étrangère. L'apport logique du concept de légisigne est la distinction qu'il opère, à l'intérieur de la norme, entre norme conventionnelle (symbole), norme perçue (légisigne iconique), et norme projetée (légisigne indiciaire). Cette distinction donne un statut logique au travail dans l'infra-symbolique, préhistoire du symbole. Elle nous rappelle utilement que la loi n'existe que 1) comme terme d'un processus, 2) d'être interprétée. Elle renoue les liens avec les sources 1) du chaos de l'indifférencié 2) de l'action-crédation des sujets 3) du débat inter-sujets. Une telle loi est vécue comme devant être interprétée, l'interprète étant responsable de ses interprétations. Les perceptions qui la fondent, on le sait, sont peu contrôlables, elles sont pourtant son seul vrai fondement et, à ce titre, réclament que l'on ait le désir de les contrôler. Perception et norme doivent être mises en travail ensemble comme une inséparable complexité. Le prototype est une inférence triadique. Il implique l'anticipation. Les travaux de Foucambert sur la lecture ont mis en évidence le phénomène d'anticipation du sens. L'apprentissage d'une langue étrangère ajoute à l'anticipation du sens l'anticipation de la norme par brochage logique sur ses limites.

Le dictionnaire donne du prototype une double définition : c'est le premier exemplaire du type ; ou ce qui arrive juste avant le type. Le terme nous situe du côté de l'invention du type – de la norme – plutôt que de son application. C'est une loi *stratégique*.

Le concept de prototype s'oppose :

À une conception bancaire de la connaissance linguistique. Il donne de la norme linguistique un statut de loi évolutive et négociable : le légisigne iconique, objet dynamique du prototype, est une forme saisissable de la langue vue comme totalité imaginaire, que modifie chaque nouvelle définition issue du débat. À cette condition qu'elle soit saisie comme moment d'une dynamique, c'est une forme fédératrice à laquelle chacun peut décider de s'identifier pour modifier ses percepts.

Au principe de Ronjat : un maître, une langue. Le principe de Ronjat fait fonctionner le bilinguisme comme juxtaposition de deux systèmes de connaissance qui s'élaborent séparément. Le prototype fait penser l'apprentissage d'une langue comme projection d'un système à partir de l'autre (d'autres) par dérivation, anticipation.

C'est l'émergence d'un sociolecte dans un dialogue avec soi-même.

Le prototype détermine une orientation globale de la pensée. L'activité réflexive qui doit suivre chaque phase de création n'a pas pour but de rassurer en revenant à un cadre de pensée préétabli. Elle est nécessaire au contraire au changement de cadre qu'est la pensée conceptuelle. Nos pensées sont pétries d'impressions vagues et pourtant structurées qui nous dominent et régissent nos habitudes tant que nous ne les faisons pas émerger à notre conscience pour les réorganiser. Conceptualiser une pratique, c'est prendre pouvoir sur ses propres habitudes de pensée, les conscientiser, les relativiser, les réorienter. Construire une grammaire des différences entre l'anglais et le français ramène à des comportements d'instrumentalisation de la langue, si la visée de l'apprenant est pointilliste et locale, cumulative. L'approche par le prototype fait dépendre la réussite d'un apprentissage de la conceptualisation de ruptures vécues avec l'instrumentalisme, le pointillisme, et la bancarisation. C'est le rapport du sujet créateur de la parole avec les langues d'une part, le mouvement de la pensée collective d'autre part, qui s'y formule.

Le terme de prototype a déjà été utilisé par la sémantique cognitive. La sémantique classique reposait sur le principe des traits nécessaires et suffisants ; sur l'idée que le langage est le reflet du monde ; que les objets du monde entrent naturellement dans des catégories juxtaposées aux frontières bien définies. La sémantique cognitive lui oppose le constat que des langues différentes ne mettent pas les frontières tout à fait aux mêmes endroits, et que le problème central de la sémantique est la catégorisation. À une logique du tout ou rien elle oppose une logique du « plus ou moins » qui n'est pas sans rappeler la logique peircienne, et son opposition entre catégories authentiques et catégories dégénérées. Ceci l'amène à représenter une catégorie, non plus par un ensemble fixe de traits communs à tous les individus de la catégorie, mais plutôt par un individu-phare auquel d'autres pourront se rattacher par un ou plusieurs traits. Nous n'entrerons pas plus avant dans une présentation critique de cette sémantique. Ce qui nous a paru pertinent pour notre propos est la rupture épistémologique à laquelle ce paradigme associe le terme de « prototype », et qui nous autorise à l'employer. Le prototype est une catégorie du langage, un mode de découpage du monde par les mots.

3.4 Conclusion : former une perception prototypique

Notre développement autour de la définition du légisigne iconique nous aura permis de toucher du doigt l'une des questions clés de notre enquête. Quel est le statut du légisigne dans notre conception de la langue ? Légisigne, sinsigne, qualisigne sont les trois catégories peirciennes qui trichotomisent le signifiant saussurien. Le légisigne lui-même, signe de loi, n'est pas un objet mais un type général, considéré pour lui-même, qui n'est perceptible que par l'intermédiaire de ses instances. Il faut un texte, un discours, une parole, un *sinsigne*, pour rendre opératoire son caractère signifiant. Celui-ci lui est dévolu par le consensus social qui lui donne son caractère de loi, loi humaine consécutive à l'usage, et non cause de celui-ci.

L'enseignement des langues soulève une difficulté beaucoup plus générale, celle d'avoir à se penser soi-même dans le langage au moment où l'on pense le langage. La démarche sémiotique est une démarche de déneutralisation du langage : faire exister ce qui nous pense à notre insu ; une démarche de désaliénation qui offre à chacun de tracer ses propres jeux de frontières en les conceptualisant.

Ainsi dévoilée, la norme de la langue pourra se présenter et se saisir comme une trichotomie de types, un *archétype*, image de sa totalité, qui en fonde la possibilité logique, un jeu conflictuel de *stéréotypes*, qui en fonde le pouvoir d'action, et un principe d'élaboration de *prototypes*, essais d'approximation de sa loi. Privé de cette théorisation du fonctionnement des types – contraintes dynamiques de l'imaginaire –, l'enseignement des langues s'enferme dans l'habitude, importée, de distribuer et faire restituer des lois coupées de toute possibilité logique et de tout pouvoir d'action.

Nous concluons notre analyse sémiotique de la démarche en formulant l'hypothèse que la perception qui produit l'apprentissage *d'une langue comme étrangère* doit être conçue comme prototypique. Ce *rapport prototypique* à la langue étrangère définit un savoir stratégique qui se manifeste par la perception de, et l'attention permanente à, un écart local de système à système et l'inférence d'un système global unifié à partir des écarts perçus localement. Ceci rend compte de la facilité accrue d'apprentissage que l'on constate

avec l'augmentation du nombre de langues apprises par une même personne, au point d'aboutir, parfois, à une saisie globale de tout un système dès la descente d'avion³⁵. C'est une stratégie de production de priméité (Icônes, métaphores de la langue, ce qu'on appelle connaissance collatérale) qui se développe en secondéité dans la rencontre active « réactionnelle » des textes. Le chapitre suivant analyse une démarche qui prend cette rencontre pour objet.

³⁵Anecdote rapportée par Madame Hagège, faisant part de sa déception, en tant qu'hispanophone, en avance, pour une fois, sur son mari Claude qui n'avait jamais appris l'espagnol, à constater qu'il se mettait instantanément à le parler. Sans nous prononcer sur l'exacte authenticité de cette histoire, nous sommes en mesure d'en démontrer, à partir de notre propre expérience, la possibilité théorique et pratique.

Chapitre 4

Multilingue : l'aventure des sinsignes

4.1 Introduction

Que se passe-t-il quand on entre dans une langue étrangère sans enseignement préalable ? La catastrophe ? le néant ? ... ou l'aventure ? En didactique des langues, les pratiques sont décrites en termes de communication, d'expression, de reproduction, au mieux de production. Derrière ces différents mots, demeure constante l'idée, instrumentaliste, que la pratique d'une langue se fonde sur l'utilisation d'un code qui doit avoir été transmis. Or, comme l'écrit Alain Pastor¹, dans un article où il défend l'établissement d'un rapport prioritairement fonctionnel et non plus normatif à la langue, « *il faudra apprendre à gérer ce paradoxe : apprendre une langue consiste à (oser) se servir de savoirs qu'on n'a pas encore acquis.* » Faut-il savoir une langue pour la parler, ou la pratiquer pour l'apprendre ? S'il est vrai que c'est en forgeant qu'on devient forgeron, l'apprentissage des langues relève encore plus certainement du domaine d'application du proverbe. Il s'agit bien en effet, ici particulièrement, de *devenir*. Interrogeons les habitudes qui font obstacle à son application. *Derrière la main, il faut chercher la tête.* La sélection sco-

¹Pastor, Alain, « Comprendre nos 'résistances' aux langues », Dialogue n°85, *Singulières Résistances*, automne 1996.

laire se nourrit d'oppositions dualistes, et le GFEN a su dénoncer, en ces termes et par des pratiques, l'opposition travail manuel / travail intellectuel. Pas de différence de nature entre un apprentissage manuel et un apprentissage intellectuel comme celui d'une langue. D'ailleurs, nous l'avons dit dans le chapitre précédent, et nous le dirons encore dans la suite, l'apprentissage d'une langue, parole ou écriture, est d'abord un travail corporel.

Pour résoudre le paradoxe d'un apprentissage en quelque sorte anticipatif, ou projectif, nous verrons dans ce chapitre que ce n'est pas de manière isolée que le problème se pose, mais qu'il se relie à un ensemble d'évolutions de la pensée contemporaine, en particulier à l'émergence du paradigme de la complexité. Sans vouloir développer en termes de mathématiques et de physique les concepts que nous emprunterons à Prigogine, il nous paraît indispensable de faire apparaître ce lien, grâce auquel, d'une part, l'éducation nouvelle se montre pour ce qu'elle est, non seulement une éthique mais une épistémologie, d'autre part peut se formuler la nécessité de recourir à des modèles logiques pour en débattre.

4.2 Le cours de langue : système chaotique et structures dissipatives

« "C'est notre manque de compréhension des lois fondamentales de l'univers qui nous empêche de saisir la notion d'esprit en termes de physique et de logique". Je crois que Penrose a raison. La pensée n'avait pas de place dans l'image que la physique classique donnait de l'univers. Dans cette image, l'univers apparaissait comme un vaste automate, soumis à des lois déterministes et réversibles, dans lesquelles il était difficile de reconnaître ce qui pour nous caractérise la pensée : la cohérence ou la créativité »²

L'analyse d'une première Démarche nous permettra de proposer une nouvelle vision du cours de langue comme système dynamique d'un haut niveau

²Prigogine, Ilya, (1994) : *Les lois du chaos*, Champs, Flammarion, p.96.

de complexité, système de systèmes en interaction mutuelle régi par les lois que décrit la nouvelle physique et qui sont celles du chaos. Ce n'est pas une simple analogie. Prigogine lui-même attribue la mutation de la physique à une généralisation de la perspective ouverte par les sciences humaines, sciences du complexe, où dominant traditionnellement les notions d'incertitude, de choix, de risque, et les approches statistiques et probabilistes. En changeant de paradigme, il s'agit, pour la nouvelle physique, de formuler l'alliance de l'homme avec la nature qu'il décrit. Du microscopique au macroscopique, la matière se comporte majoritairement de manière à pouvoir être décrite en termes de systèmes dynamiques instables. Les systèmes stables, dont la physique classique faisait la règle, sont des exceptions.

4.2.1 Pratique artistique et maîtrise d'un système symbolique

« C'est finalement du chaos qu'émergent l'ordre et le désordre. Si la description fondamentale se faisait en termes de lois dynamiques stables, nous n'aurions pas d'entropie, mais nous n'aurions dès lors pas de cohérence due au non-équilibre, pas de possibilité de parler de structures biologiques et dès lors nous aurions un univers dont l'homme serait exclu. » ³

Si nous choisissons d'évoquer en termes scientifiques la question de l'ordre et du désordre, c'est qu'elle est au cœur de la problématique scolaire et des comportements qui contrarient ou autorisent l'apprentissage. Une approche de la langue qui met en avant la parole et le corps produit du désordre en réintroduisant l'humain dans un univers qui, se voulant stable, l'exclut. On ne s'attend pas non plus à ce qu'une langue qui s'invente elle-même soit d'emblée conforme à une norme générale et reconnue. Ne faut-il pas s'attendre à la dispersion généralisée des désirs, des attentions, à la stagnation des niveaux, à un univers prolongé de non-droit ? Les observations de la physique nous apprennent au contraire que, à partir du moment où l'on admet le principe d'incertitude, on peut enfin réconcilier de façon réaliste le besoin

³Prigogine (1994), p.94.

de généralité qu'implique l'action sur le monde et la prise en compte de la dimension du temps, que la science classique avait évacué. Un système vivant, en interaction avec le monde extérieur, dissipe de l'énergie et produit des structures de non-équilibre, c'est-à-dire un certain ordre, différent de celui des systèmes stables faits d'individus isolés et morts, un ordre producteur de cohérence et de corrélations « à longue portée ». En termes d'apprentissage, on voit là la possibilité de confirmer théoriquement les observations que nous faisons dans nos démarches : que les pratiques d'apprentissage des langues sont d'authentiques pratiques de langue, des pratiques de création et d'invention, et qu'enseigner une langue étrangère exige la mise en place de véritables ateliers de pratique artistique de la langue. L'histoire d'un système est l'histoire de ses bifurcations. Notre « nouvelle physique » des langues reprend à son compte le concept central chez Prigogine et en dynamique des systèmes instables, d'irréversibilité. Peut-on parler d'apprentissage quand il faut toujours réviser ?

De même que tout artiste pille ses prédécesseurs et se réfère à ses contemporains pour construire son propre univers de langage, création et invention se produiront donc à l'occasion de l'exploration de l'existant de la langue, c'est-à-dire de la confrontation à des discours. C'est cette confrontation qu'il faut organiser en système dynamique, que les interactions sujet-texte, les interactions entre sujets, entre sujets-textes, rendent volontairement chaotique, retardant la résolution des problèmes, créant de la vision, des inférences à longue portée, des modifications systémiques et non simplement locales.

La référence à la théorie des systèmes dynamiques instables nous évitera de réduire la portée de nos démarches en continuant de n'y voir qu'une éthique. Alain Pastor voit dans la référence permanente à la norme le moyen que se donnent la plupart des approches pédagogiques pour contourner l'obstacle de la résistance de l'apprenant. Celui-ci résiste à la langue étrangère parce que, vécue comme *geste culturel de l'autre*, elle attende aux habitudes de sa propre culture linguistique et à ses normes, vécues et intériorisées comme norme sociale unique. Sortir de ce duel culturel se fait, dit-il, en accédant à une *culture* plurilingue, ce avec quoi nous sommes d'accord, définie comme ouverture à la diversité. Là où nous divergeons, c'est sur l'orientation stratégique qui nous est proposée pour réaliser cet objectif. Alain Pastor attri-

bue la résistance culturelle au sentiment de la norme. Il fait l'hypothèse que l'ouverture à l'autre devient possible dès l'instant que l'on aura abandonné l'approche normative et suspendu l'exigence de la correction linguistique, avec son cortège de jugements de valeur. Ce qui compte est la valorisation des actes de langage et de leur efficacité fonctionnelle. Mais que l'on oppose ainsi, comme si elles s'excluaient, l'approche fonctionnelle à l'approche normative, expose à la réduction que nous constatons dans la liste des fonctions qu'il énumère, « *s'informer, ordonner, convaincre, dire ce qu'on pense, ce qu'on ressent, ce qu'on veut...* ». Une approche fonctionnelle authentique, dans la perspective qui est la nôtre, inclut et met en avant, dans la liste des fonctions possibles de la parole, l'attention aux formes de la langue. La pratique deviendra certes fonctionnelle, mais non instrumentaliste, une praxis qui fait d'elle un geste culturel aussi, mais avec un sens spécifique, qui évite la concurrence avec la langue maternelle sur son terrain. Cette position peut être illustrée par la citation de Vygotski qui conclut l'article de l'auteur :

« Nous n'avons jamais pu observer, même chez l'enfant d'âge scolaire, une découverte du signe conduisant d'emblée à l'utilisation fonctionnelle du signe. Elle est toujours précédée par le stade de la « psychologie naïve », stade de la maîtrise purement externe du signe qui, par la suite seulement, dans le processus d'emploi du signe, amène l'enfant à une utilisation fonctionnelle de celui-ci. »⁴

Cette maîtrise purement externe du signe ne se confond pas avec son usage symbolique mais y conduit, par l'intermédiaire de tout ce qui se joue d'interaction, et d'interprétation par les autres, dans l'inscription de ce signe par celui qui est en train de s'en emparer. L'emploi du signe, écrit Vygotski, est un processus. C'est ce processus, cette fonctionnalité dynamique, qu'il faut penser. Nous reprendrons cependant les termes de Vygotski avec prudence. Quand le texte parle de « psychologie naïve » et de « maîtrise purement externe du signe », puis d'« emploi » et d'« utilisation », nous reconnaissons un vocabulaire positiviste, celui d'un observateur volontairement extérieur au phénomène qu'il décrit. Un tel point de vue permet de signaler le phé-

⁴Vygotski, Liev S. (1985) *Pensée et langage*, Messidor Éditions Sociales, Paris, p.139-140.

nomène mais ne permet pas de le comprendre. Les apparences font croire à *l'utilisation* de signes. Or c'est derrière les apparences, dans l'invisible des interactions et des inférences, que se déroulent et se développent les processus d'apprentissage. La découverte d'un signe, c'est l'interprétation d'un signifiant. Vygotski constate ici, comme Lacan, *la primauté du signifiant*. Il faut prendre le mot « signe » dans un sens général, et non comme s'il désignait un signe particulier. Nous verrons dans ce passage une approche descriptive du rapport au signe comme rapport au signifiant, ou rapport au symbolique comme système, ce qui met à distance la possibilité d'une « utilisation fonctionnelle du signe » comme horizon d'attente et objet de quête. Une langue s'apprend et se travaille de l'intérieur de sa propre complexité, sujet compris. La problématique de l'entrée dans la langue étrangère prend de ce fait un sens qui nous évite de nous enfermer dans un questionnement, à nouveau dualiste, opposant initiation à approfondissement, l'entrée ludique dans une matière au nécessaire sérieux des apprentissages.

Alain Pastor conclut son article en suggérant avec J. Bruner que les mères pourraient faire d'excellents enseignants de langue.

« Souvent les mères ne savent pas à quoi pensent leurs enfants quand ils vocalisent ou font des gestes ; elles ne sont pas sûres non plus que leur propre langage ait été compris par leurs enfants, mais elles sont disposées à négocier sur la croyance tacite que quelque chose de compréhensible peut être instauré. » ⁵

La logique maternelle qui préside à l'installation du langage chez son enfant, est une logique sémiotique au sens où le développe Michel Balat, avec l'allégorie de la *mamanticienne* (mère manticienne, c'est-à-dire interprète) et du *pititenfant* (enfant-Pythie, scribe, s'exprimant par énigmes). La maman parle avec son enfant parce qu'elle n'exige pas d'être sûre de ses interprétations à elle, et de ses intentions à lui. Elle l'installe dans le symbolique et l'y assujettit, faisant de lui à jamais un être de langage contraint de risquer en permanence ses inscriptions comme ses interprétations. L'enseignant de langue est celui qui part de l'idée que ce qui est dit mérite d'être interprété, prend les propositions de ses élèves pour des signes authentiques et fait en

⁵Bruner, J. (1987) : *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, Paris, p.80.

sorte qu'ils en reçoivent une interprétation.

Un tel positionnement a besoin de la sémiotique pour s'argumenter. La sémiotique, comme science non des signes mais des *sémioses*, événements de la vie des signes, condition de leur historicité et de leur développement. L'étonnante et farouche opposition d'Henri Meschonnic à la sémiotique, y compris peircienne, ne s'explique à nos yeux que par cette confusion.

4.2.2 Lire en polonais : auto-socio-construire une interprétation ?

*« Je vais vous distribuer un texte écrit dans une langue en principe inconnue de nous tous ici : c'est du polonais. Je fais le pari que dans deux heures chacun d'entre nous aura lu ce texte. »*⁶

Cette situation insolite a été imaginée par des enseignants de primaire pour l'animation de réunions de parents d'élèves sur l'apprentissage de la lecture. Sa richesse et sa simplicité de mise en œuvre en ont fait un classique pour les militants du GFEN. J'ai animé plusieurs fois cette démarche dans des classes de collège dites faibles et rebelles ou des classes technologiques de lycée, de celles où l'anglais n'est que le souvenir amer d'un lointain renoncement, et je peux témoigner que c'est toujours un émerveillement. Les « nuls en langue », indisciplinés qui n'en ont « rien à faire » se laissent conquérir par l'insolite de la situation, eux que ne parvient pas à solliciter la sollicitude pédagogique qui cherche à leur faciliter la tâche. Comme ils me l'ont dit une fois dans une classe de 3^e, « oui, mais madame, le polonais c'est plus facile que l'anglais ». De ce jour date peut-être l'émergence de cette hypothèse, que nous développerons plus tard, que nos pratiques d'enseignement des langues ont pour effet *d'éloigner nos élèves de la connaissance qu'elles prétendent leur transmettre*, en édifiant entre eux et les situations de langue un mur structuré d'interdits. Chacune de nos « leçons » ayant pour objet de désigner à leur attention une « difficulté » de la langue, leur accumulation a tôt fait de leur rendre l'ensemble, et chacune d'entre elles, infranchissable !

⁶Hénaux, Bernard. « Lire en polonais, c'est pas chinois », Dialogue n°49, *Z.E.P. ! ou la fatalité en échec*, 1984.

« Dans la théorie du signe, la langue est première, et le discours, second. Il ne peut pas en être autrement. Le discours y est un emploi des signes, un choix, une série de choix dans le système des signes pré-existant. » ⁷

La sémiotique peircienne ne peut se reconnaître dans cette définition. Pour reprendre les termes de Meschonnic, nous dirons que chez Peirce, le rythme est premier, le discours second, la langue troisième.

Consignes de la Démarche « Lire en polonais »

I.1. Chacun reçoit un exemplaire du texte. Prendre ses repères dans le texte que l'on a reçu. 10 minutes de lecture individuelle et silencieuse. Souligner, surligner, entourer ce qui fait sens.

I.2. Mise en commun des hypothèses de chacun. Le groupe devra proposer une traduction de l'ensemble du texte.

I.3. En grand groupe : chaque groupe donne sa traduction puis on élabore ensemble une traduction commune.

II. Analyse réflexive

Le choc des logiques : de l'hétérogénéité acceptée à une pédagogie de la pensée divergente

« C'est le choc des diversités qui fait avancer. C'est en faisant place à chacun d'eux, en faisant jouer leurs contradictions, en n'en privilégiant aucun a priori que tous trouveront leur place dans la recherche en commun et qu'on évitera les « décrochages ».

Il est essentiel que chacun ait pu, dans un premier temps, prendre ses propres repères avant de rejoindre le petit groupe de 4 ou 5 qui va, dans un deuxième temps, se constituer. C'est nécessaire pour la personne elle-même, qui ne peut entrer dans la recherche commune que si elle a d'abord pris ses marques, mais aussi pour le groupe et pour la dynamique de la recherche collective. Le travail de groupe n'est pas fait pour faire partager aux « plus

⁷Meschonnic, Henri (1982), *Critique du rythme, Anthropologie historique du langage*, Verdier, Lagrasse, p.70.

faibles » les avancées des « plus forts ». Ce type-là de fonctionnement renforce les comportements fatalistes, accroît les inégalités. Il donne au « bon » une occasion supplémentaire de mieux comprendre, et au « faible » une occasion de déléguer sa pensée et de se désinvestir. Il enferme la pensée dans les limites étroites du *déjà-là*. Le partage du *déjà-là* du meilleur élève de chaque groupe rendrait plus accessible, dans cette approche, le *déjà-là* de l'enseignant. Nous ne sommes pas dans cette logique de transmission d'un savoir clos sur lui-même, mais dans une logique d'invention collective des significations. Dans cette logique, le groupe avance quand les contradictions sont affirmées. Le rôle de l'animation n'est donc pas de valoriser les « bonnes » hypothèses quand elles arrivent, mais de pousser chaque fois que nécessaire à l'expression des hypothèses divergentes. On s'aperçoit alors que les hypothèses émises sont rarement sans lien entre elles, qu'elles sont le fruit de formes de pensée organisées. Certaines personnes se centrent exclusivement sur des repérages formels, d'autres imaginent davantage les situations à partir du lexique qui leur parle, *bal*, *zoo*, les signatures multiples. C'est le choc entre les deux qui fait entrer dans la logique propre de la langue, dont on pourra ainsi prendre conscience qu'elle n'est ni mécanique ni linéaire, mais, comme le disait déjà Descartes⁸, organique, c'est-à-dire vivante. Tout se tient dans un texte, les signes matériels du texte sont en relation les uns avec les autres, les terminaisons des mots le manifestent à leur façon, de même que certaines répétitions ; le contexte évoqué a sa propre unité, de même que la situation de production du texte, la relation destinataire-destinataire, qui a ses propres contraintes, une intention reconnaissable, des formes socialement déterminées. En même temps tout est libre. Chaque texte est unique à tous points de vue. L'auteur a tous les droits, son expérience de vie est singulière, son intention lui appartient, la société dans laquelle s'inscrit l'écrit qu'il a produit est différente de la nôtre. Il y a donc du commun et du différent dans l'expérience humaine dont le texte et la lecture qui en sera faite sont la trace matérielle sensible et objective. On peut imaginer, faire du sens, et on peut se tromper, faire des contresens. On peut imaginer « juste » à partir d'un indice mal choisi, et faire des contresens sur un mot transparent ou une

⁸Chomsky, Noam (1966, trad. 1969) : *La linguistique cartésienne*, suivi de *La nature formelle du langage*, Seuil, Paris.

connaissance formelle parfaitement exacte. La démarche fonctionne sur ces caractéristiques bien connues de la langue en les lisant au positif.

La dynamique de l'apprentissage comme interaction de structures imaginaires

Nous avons cité Jean Petit, parlant de la langue comme d'une organisation *stochastique*. Du grec *stokhastikos*, conjectural, dit le Robert⁹. Le mot s'oppose à « déterministe », et Piaget l'emploie à propos du système nerveux utilisé dans les apprentissages. Un système stochastique organise des variables aléatoires, ce qui fait que, du point de vue de la pratique, Jean Petit puisse dire des langues naturelles qu'elle sont des « systèmes D ». L'image évoque un pragmatisme de la débrouillardise, dans un système inaccessible à la théorisation, où les individus sont contraints de risquer leurs paroles et leurs interprétations dans un espace de malentendu, devant s'accommoder tant bien que mal de ses failles, ou en jouer, pour s'y adapter. Mais elle n'explique pas la régularité avec laquelle des groupes de toutes natures, parents d'élèves de toutes origines sociales, élèves de différentes classes, entre autres, parviennent, au bout de deux heures, à une traduction acceptable d'un texte en polonais. Le point de vue systémique n'exclut pourtant pas la théorisation. On peut parler, à propos des langues naturelles, d'équilibre instable, parce que ce sont des systèmes vivants, régis comme tout système vivant par les lois de la dynamique des systèmes. Comprendre un texte est un acte et ne se confond pas avec le fait d'en « posséder » tous les éléments. La signification de l'ensemble est toujours à inventer. Tout enseignant s'est retrouvé maintes fois confronté à la difficulté de faire comprendre un texte, surtout littéraire, pour peu qu'il ait quelque sous-entendu, à une classe censée pourtant « avoir » le vocabulaire et les connaissances linguistiques appropriées. Ce n'est donc ni nécessaire, ni même souhaitable car le sentiment de possession bloque le désir de penser. Quand on « sait » tout, on ne sait plus où ni quoi chercher. Quand on « ne sait rien », on peut inventer.

Aucun élément d'un texte quelconque n'a par nature une signification stable, unique et définitive. On connaît les homonymies, les glissements de

⁹Le Grand Robert de la Langue Française, tome VI, p.728.

sens, les usages métaphoriques, on sait qu'une même terminaison peut être par exemple signe de pluriel sur un nom et de singulier sur un verbe, comme en anglais, désigner un adverbe ou un verbe au pluriel, comme en français. En principe tout le monde le sait. Pourtant l'habitude de l'immutabilité des lois scientifiques nous fait prendre pour de la rigueur, avant d'aborder un texte, de donner une connaissance claire et précise du sens des mots qui le composent. Voyons plutôt le rapport du lecteur au mot comme un système instable tendant vers l'équilibre, par des suites de choix.

On peut également parler, à propos d'un groupe en recherche, d'un système chaotique, « dans lequel deux trajectoires aussi voisines que l'on veut à l'instant initial divergent exponentiellement avec le temps ».

« *Allez-y, délirez, il en sortira toujours quelque chose !* »

Si le texte tient par sa logique interne, il en est de même des interprétations, si on les pousse. Tout se tient, dans une interprétation, quand elle est assumée.

Si on part sur une hypothèse, on a tendance à repérer tout ce qui la confirme, et à occulter tout ce qui l'infirme. Chaque groupe va lire le texte à la lumière de l'hypothèse qu'il se choisit, et repérer ce qui pourrait la corroborer. Il fera même en général plusieurs lectures, car chaque personne garde au moins des traces de sa toute première approche, et il est bien rare que tout le monde s'accorde d'emblée sur une même piste. Entre délire et raison, il se construit, outre la traduction demandée, une appropriation du texte qui en sortira chargé d'affects et d'émotions, de souvenirs de discussions, de mises en relation souvent matérialisées par des flèches, des tableaux, des encerclements, qui ouvrent sur un début de grammaire de la langue, des interprétations superposées qui dessinent une vision polysémique des mots.

« On peut donc parler de lois du chaos », nous dit Prigogine, « mais au niveau probabiliste. Les lois de la nature associées aux systèmes chaotiques sont radicalement différentes des lois du type newtonien. Elles ne se formulent qu'au niveau des populations et elles brisent la symétrie entre passé et futur. »¹⁰

La parole fait évoluer le système de la langue, en même temps que le sys-

¹⁰Prigogine, Ilya (1994) : *Les lois du chaos*, Champs, Flammarion, p.10.

tème de la langue fait évoluer la parole. D'un point de vue mathématique, le problème de la vérité de la langue dans une classe est un problème statistique et de calculs de probabilité. Il faut accepter un certain sentiment d'irréalité. Une certaine vérité du texte apparemment inconnaissable émerge de rencontres ponctuelles entre la logique interne du texte, et les logiques internes des différentes interprétations. Il existe une vérité du texte, indépendante de l'idée que l'on s'en fait. La pensée divergente, en faisant proliférer les possibilités d'interprétation, en produit le matériau, parmi d'autres, qu'il faut trier. Les choix s'opèrent au croisement des cohérences. Il faut renoncer, ouvrir des brèches, parier sur la solidité des structures de l'imaginaire. « *L'imaginaire est structuré comme un langage* », dit Lacan. La science contemporaine nous autorise à voir dans les systèmes vivants des structures de non-équilibre.

« Nous ne pouvons parler de « systèmes » que dans les situations de non-équilibre. Sans les corrélations à longue portée dues au non-équilibre, il n'y aurait ni vie ni cerveau. » ¹¹

Insistons sur cette idée : une structure n'est pas nécessairement synonyme d'équilibre. Une structure en équilibre évolue vers l'entropie et la mort. Un système vivant dynamique est une structure de non-équilibre qui obéit à des lois. Le système chaotique que peut représenter la pensée « libre » d'un groupe humain confronté à la situation que nous décrivons obéit à des lois, puisqu'il produit, au bout du compte et comme prévu, une interprétation qui, tout en étant elle-même non exactement prévisible dans ses détails, répond à des attentes. La complexité du vécu qui conduit à ce but permet en permanence, par l'analyse réflexive, de saisir, et de choisir, des bouts de réel, un réel de nature linguistique, ou, plus exactement, sémiotique, puisque ses « unités » sont des bouts de sémioses, des interprétants. « *Tu dis que c'est février, mais pourquoi ? – C'est l'époque des bals costumés. – Mais en février, dans les zoos polonais, l'eau est gelée. – Comment sais-tu que zoo veut dire zoo ?* » etc.

Du lire au délire. Contre la méthode, la surprise du réel

« *Madame, on vous prévient, c'est du délire !* »

¹¹Prigogine (1994), p.37.

Pas plus que la lecture, l'apprentissage des langues n'est une question de méthode. Le cheminement qui conduit à la traduction du texte est tout sauf méthodique. Aucun pas à pas mais des alternances de brouillement obscur et de révélations fulgurantes, de construction et d'écroulement, de rêve et de rationalité. Le propre d'une méthode est de baliser la progression pour éviter les impasses et les fausses routes ; ici tout est fait pour que les fausses routes soient explorées, parce qu'elles sont dans le paysage, et parce qu'elles font partie de tout concept qui s'élabore. Le texte et le groupe fonctionnent comme un double réseau de contraintes qui permettent des choix.

Quand on sait qu'une vérité donnée a été produite à un moment donné et dans des conditions données on peut savoir en même temps qu'une langue est une œuvre collective en constante recreation, qu'elle est donc mouvante et vivante et qu'elle résiste. On peut donc y prendre sa place. D'un bout à l'autre, on va tout accepter. Ce n'est pas de la tolérance. C'est une prise de risque de même nature que celle inhérente à toute prise de parole ou d'écriture. Le malentendu est au cœur de chaque acte de langage. Aucun discours, oral ou écrit, n'est clairement reçu dès la première fois par ses destinataires. Il faut beaucoup de retours, de reprises, de rectifications pour qu'un vrai consensus se fasse autour d'une idée neuve. L'acceptation du malentendu est le prix à payer pour l'engagement des sujets. Ici, le consensus sera obtenu plus vite, parce que la consigne l'exige et que l'animateur se donne pour tâche de l'obtenir. Pour cela, il aura à cœur, paradoxalement, de souligner les contradictions.

Exiger l'impossible C'est au croisement de cohérences différentes parfois poussées à l'absurde que vont se confirmer des pistes solides, s'infirmes des audaces trop peu fondées. Personne ne revendique jusqu'au bout sa traduction mais tout le monde y tient un peu, aime son originalité, le plaisir qu'il a eu à l'élaborer. On s'affronte maintenant à la difficulté d'ouvrir des brèches dans des systèmes qui se sont provisoirement refermés. Il faut choisir, donc renoncer. Il était donc indispensable d'accueillir dans leur totalité singulière toutes les propositions, de ce fait elles existent comme production reconnue. Elles ont fait leur effet, séduit, amusé, ou convaincu le public, et peuvent plus facilement être abandonnées au profit d'une élaboration commune. D'autant

qu'il n'est jamais arrivé, à notre connaissance, qu'un groupe ait « tout juste » et les autres « tout faux ». Certaines obscurités ne sont levées que dans la dernière phase, où le rôle de l'animateur est essentiel, car il est celui qui garantit que le défi sera relevé jusqu'au bout. L'exigence qu'il porte est décisive dans une démarche où l'on passe en deux heures de la conviction que la tâche est impossible au constat qu'elle ne l'était pas, et à cette remarque insolente et quasi inévitable : « *Oui, mais là c'était facile. Et dans une autre langue ?* »

Faire semblant pour de vrai Quand on a traduit le texte, ce n'était pas pour faire semblant, pourtant on a fait semblant à certains moments. On a eu le sentiment de faire semblant quand on a osé des interprétations douteuses, construit des cohérences hasardeuses. On a joué, pour de vrai.

Pour comprendre le texte on s'est mis de plus en plus concrètement dans la peau d'un auteur qu'il a fallu imaginer. Chacun a pu projeter ses fantasmes et ses ignorances, ses représentations et ses confusions ; chacun a dû oser des connaissances vagues, mal reliées et mal maîtrisées, qui lui ont donné ce sentiment d'irréalité un peu illicite. Ce vague là, c'est toute notre connaissance impressionniste du monde, tout ce qui ne se dit pas d'habitude et reste à l'arrière-plan, déterminant à notre insu nos comportements spontanés, contrariant à notre insu l'intégration de savoirs nouveaux. Les mauvais élèves sont souvent ceux qui ne savent pas le refouler pour jouer le jeu de l'école.

Mais ce sont ces connaissances illicites qui, soumises à la critique imposée par le réel du texte et la diversité des propositions, ont constitué le matériau de l'élaboration d'une fiction de plus en plus plausible, jusqu'à la quasi-évidence finale. À un moment, c'est convaincant et c'est solide. Quand tout le monde est d'accord, on peut donner lecture de la traduction officielle, et c'est saisissant. La fiction est-elle le moyen d'accéder à la vérité?¹²

¹²C'est ce que revendiquent les poètes. Voir en particulier le célèbre « mentir vrai », titre d'une nouvelle d'Aragon..

4.2.3 Quel(s) savoir(s) pour quelle(s) stratégie(s) ?

Dans la Démarche originaire, l'objet de travail n'est pas le polonais ni le savoir-lire-le-polonais mais, plus généralement, un savoir épistémologique sur le savoir-lire. À la sortie, tout le monde, et chacun, a su lire le texte en polonais. Le texte n'en est pas devenu, pour autant, transparent. La plupart des gens oublient très vite le sens des mots non directement compréhensibles, et se retrouveraient, quelque temps plus tard, en situation de doute sur les mots interprétables, hésitants sur le contexte, pris entre le réveil de leurs premières intuitions et le souvenir des conflits d'interprétation vécus dans le groupe. Ils ont appris qu'ils ont su interpréter le texte une fois, que la chose est donc possible. Ils ont acquis aussi un savoir stratégique sur les façons dont un texte se révèle. Si nous en restons aux parents d'élèves, ils ont acquis un savoir sur la manière d'accompagner leurs enfants dans leur apprentissage de la lecture. Ils ont une expérience de référence à la lumière de laquelle interpréter les débats récurrents sur les « méthodes », analytique, globale ou semi-globale. Si nous nous intéressons aux élèves du cours d'anglais, nous observons que leurs acquis sont du même ordre. Ils n'ont pas eu, en général, pour intention, d'apprendre le polonais. Ils se sont donné des repères sur la manière d'agir devant un texte *a priori* incompréhensible, dans quelque langue que ce soit. Le savoir élaboré dans la Démarche est de nature épistémologique et a pour effet de libérer des compétences langagières.

(Trans)former l'habitude paradoxale de l'auto-dérangement

Comment continuer l'apprentissage du polonais, si tel était le but ? Le but de l'apprentissage d'une langue, en compréhension, peut être d'accéder à la transparence, c'est-à-dire d'annuler son étrangeté. La langue étrangère n'est plus étrangère au moment où l'interprétation n'est plus ressentie comme un effort, mais procède par habitude. La pratique régulière de la lecture va construire l'habitude de la langue par répétition de l'expérience et familiarisation. La lecture est une praxis. Elle forme les concepts du savoir-lire en même temps qu'elle produit les significations dont elle a besoin. Le retour réflexif sur le fonctionnement du signe écrit formule et affine, en les généralisant, les savoirs épistémiques élaborés dans l'action, outillant et dynamisant le langage

comme pouvoir d'action, système global de communication, d'expression, et d'interprétation.

Mais le but n'est-il que celui-là ? Il est important de noter que tout texte n'est véritablement lu que s'il est interrogé, comme surprise potentielle. Pour son lecteur, il est donc écrit, pour partie, dans une langue étrangère qu'il lui faut apprivoiser. À défaut, il n'a fonctionné que dans la reconnaissance de ce que lui-même projette dans le signe. La loi des discours est celle de la dispersion, non de la répétition. Or, l'inconscient, lui, répète. L'apprentissage de langue étrangère doit être vu comme développant la conscience de la dispersion des points de vue. Imaginer ce que l'intelligence d'un autre a pensé, en mesurer l'écart avec sa pensée propre, multiplie les possibles interprétatifs dans toute situation, libérant l'invention de solutions créatives dans tous les cas où l'interprétation est sollicitée. La démarche qui consiste à faire proliférer les hypothèses et solliciter l'imaginaire de tout un groupe n'est donc pas seulement un outil de réussite conduisant en bout de course à un même but que l'explication traditionnelle. Elle représente un choix stratégique par lequel l'étrangeté de la langue étrangère est le caractère éducatif que l'on cultive. L'habitude qui en résulte est par nature paradoxale, critique, orientée vers son propre dérangement.

La recherche de la transparence oriente l'esprit et la relation pédagogique vers le gommage des aspérités et des contradictions du discours. Une approche normative des textes, conduisant à une signification privilégiée suivant un parcours balisé et obligatoire, tout en n'étant que peu efficace en termes de transmission, présente l'inconvénient de désamorcer efficacement, et à long terme, le pouvoir d'interpellation des mots et des idées. Le comportement de lecture qui en résulte tend à en gommer le caractère dialogique et possiblement polémique, ce qui fait manquer l'occasion de former une pensée réellement démocratique. La démocratie ne se conçoit en effet que dans le débat. Or, faut-il le souligner, le débat meurt de l'évidence et du consensus que fabrique la transparence des signes.

Pour donner un exemple, l'exercice scolaire du commentaire de texte sera organisé de manière à faire repérer et discuter ce qui, dans le texte, constitue son apport singulier aux connaissances des élèves, c'est-à-dire ce qui fait rupture avec leurs conceptions antérieures, celles qui guident une première

lecture naïve. Le jour de l'examen, le candidat est invité à présenter un texte à un examinateur qui, en principe, peut très bien ne pas l'avoir déjà lu, puisque ce texte est choisi dans la liste singulière qu'il a lui-même apportée. Soit il se représente comme devant rendre compte à plus informé que lui d'un savoir officiel sur le texte, auquel cas la meilleure préparation consiste à apprendre par cœur un commentaire dicté par son enseignant, en espérant que celui-ci et l'examineur possèdent les mêmes critères de validité d'un commentaire. Cela lui évite d'avoir à lire le texte, remplacé dans la situation par le texte du professeur. On voit ainsi se présenter des candidats qui débitent un discours savant qu'ils ne peuvent pas comprendre – ils n'en connaissent pas l'objet – sur un texte qu'ils n'ont pas lu. Soit le candidat prend acte du fait qu'il est, dans cette situation, le personnage compétent, puisqu'il a lu le texte et peut en faire faire la lecture à son examinateur considéré comme un lecteur naïf et *a priori* intéressé. Dans ce cas, il conduira la lecture en partant du plus évident pour aller au moins visible et finir par l'argumentation d'un point de vue sur une question qui sollicite l'interprétation du lecteur. C'est-à-dire qu'il fera faire à son examinateur, en raccourci, le parcours de lecture qu'il aura lui-même vécu avec ses camarades. La préparation consiste alors à faire élaborer des interprétations « sauvages » par les élèves, interprétations dont la comparaison permettra la formulation de contradictions et l'affûtage d'un regard critique sur leurs propres habitudes de lecture et l'état de leurs connaissances collatérales. Les interprétations peuvent être présentées sous forme de jeux de rôles, ou de jeux théâtraux, ce qui présente l'avantage, non négligeable, de former en même temps la parole. Un autre atelier de lecture, inspiré de la Démarche « Lecture avec questions préalables » décrite par Henri Bassis dans son livre intitulé *Je cherche, donc j'apprends*¹³, consiste à donner aux élèves d'une classe les questions de compréhension d'un devoir de bac en leur demandant de raconter par écrit le texte auquel les questions renvoient, puis de se mettre d'accord sur une hypothèse commune, avant de leur donner le texte. En situation d'entraînement à l'examen, on fera la même chose sans passage par la confrontation des hypothèses. Le travail critique sera fait par chacun par habitude d'avoir à se représenter les hypothèses des autres. L'expérience montre que les questions de compréhension permettent

¹³Bassis, Henri (1984) *Je cherche, donc j'apprends*, Messidor/Éditions sociales.

effectivement d'anticiper le contenu du texte en même temps que les lieux possibles de plus grande erreur, le texte arrivant alors à point pour répondre aux questions d'un esprit alerté.

L'habitude que nous chercherons à former par répétition de situations (enseigner, c'est répéter) est une habitude paradoxale, puisqu'elle peut se décrire comme *une habitude d'interprétation qui fonde son jugement sur la critique de ses propres habitudes d'interprétation*.

Habitude, Événement, Bifurcation

La lecture forme l'habitude de la lecture. Elle n'enseigne pas le vocabulaire de manière à le rendre directement disponible en production, comme le font croire certaines pratiques scolaires, qui évaluent en production écrite ou orale des connaissances acquises en lecture, et inversement. C'était, dit-on, le défaut des méthodes anciennes qui enseignaient l'anglais par la lecture de Shakespeare, le thème, la version. Mais cela reste le défaut des méthodes modernes, qui travaillent davantage chacune des quatre compétences, mais pas du point de vue de leur propre logique. On y confond parole et prononciation du vocabulaire, écriture et réemploi du vocabulaire, lecture et vérification des connaissances de vocabulaire. Les nouvelles méthodes restent l'expression d'une pensée nominaliste. *"In intellectual life there is a tendency to value existence as the vehicle of forms."*¹⁴ Qu'est-ce que la compétence? la manipulation de formes? Éduquer une compétence revient pour elles à nourrir de formes adéquates une compétence existante, alors que nous travaillerons à développer des compétences considérées comme habitudes à modifier, à complexifier. Dans ce paysage, la performance est première, au sens où, pour le signe, est première l'inscription.

Au deux concepts de probabilité et d'irréversibilité qui s'attachent à la dynamique des systèmes, il faut ajouter celui d'événement. La science classique avait exclu de son schéma conceptuel toute idée d'événement, comme toute idée de hasard. Elle s'intéressait aux lois générales et immuables de la nature, à ce qui pouvait se prévoir avec certitude. La physique contemporaine a changé de point de vue pour prendre en compte et résoudre le paradoxe du

¹⁴Peirce, « Issues of Pragmaticism », p.347.

temps. Elle rejoint ainsi, nous l'avons dit, le paradigme des sciences humaines, où dominent les notions d'incertitude, de choix, de risque. Ses descriptions des structures chaotiques en physique dispensent la pensée contemporaine de se définir un objet figé pour paraître scientifique. Le schéma conceptuel que nous propose Prigogine nous intéresse à un double titre. Il représente le type d'événements qui se produisent dans notre démarche, et il le fait dans une forme trichotomique dont nous signalerons les parentés avec les schémas peirciens.

Instabilité (chaos) probabilité irréversibilité

C'est le schéma de la bifurcation, de la sémiose d'apprentissage, de l'élaboration d'un concept. L'instabilité représente la priméité du phénomène, l'ensemble de ses possibles juxtaposés, concomitants, sa continuité paradoxale, son unité faite d'images, de diagrammes, de métaphores, produites et installées par l'expérience et les sémioses passées, la réalité fantasmée de l'individu, à la fois une et parsemée de contradictions. Cette continuité n'est pas saisissable autrement que par ses manifestations dans l'action, manifestations qui sont prévisibles statistiquement, et dont nous savons qu'elles peuvent être perturbées. La probabilité en représente la secondéité, le mode d'existence, caractérisé par les nombreuses interactions d'où peuvent naître les perturbations. C'est là que se produisent les événements qu'une situation pédagogique peut calculer de provoquer, de manière probabiliste, événements de pensée qui sont des réactions, des interrogations, des inférences, des mobilisations d'énergie et d'images, le traitement d'une matière sensible, une parole qui dessine des organisations possibles dans le chaos, ouvre des chemins. La tiercéité du phénomène est représentée par l'irréversibilité. C'est le moment où interviennent le jugement, la décision, le choix, la projection généralisante d'une trajectoire nécessaire pour l'avenir, le lissage des contradictions. Toutes nos représentations scolaires du savoir nous sont données par ce moment particulier, cette limite du processus de pensée qui en constitue la clôture provisoire, plus exactement le nouage en nœud borroméen. La réification de cette étape du processus qui est celle de la production de la clarté fait perdre de vue la matière même dont cette clarté fait apparaître l'opérationnalité, fait perdre de vue le réel même qu'elle saisit. Tout savoir est donc singulier au regard des pouvoirs qu'il nous donne sur l'expérience. Ses formes généralisantes oc-

cupent dans nos sociétés différentes fonctions dont le risque essentiel, rendu tangible dans le domaine des langues, est celui de la négation du singulier, de la confiscation des pouvoirs d'action des sujets. Le risque inverse qui en résulte tout en confortant les effets du premier est le phénomène d'auto-exclusion de la pensée par refus de l'intellectualisation des connaissances. D'où l'importance d'une pensée praxique qui donne à la tiercéité un statut fonctionnel dans un processus oscillatoire de développement.

Il faut compter la pensée peircienne au nombre des *paradigmes évolutifs* dont Prigogine salue l'émergence au cours du XIX^e siècle, avec Darwin en biologie et la thermodynamique en physique¹⁵. Peirce décrit les phénomènes de pensée en termes de modification de systèmes d'habitudes. Ce concept d'habitude, comme celui de croyance, nous paraît devoir être rapproché de celui de structure de non-équilibre, de système chaotique. L'habitude est opératoire en situation, elle possède une certaine constance, mais elle est susceptible de subir, en situation, et de manière aléatoire, des perturbations capables de produire des phénomènes irréversibles, de l'ordre de la bifurcation.

Peut-on faire des hypothèses sur tout ?

« Lire en polonais » étant comme son nom l'indique une démarche de lecture, il ne vient pas nécessairement à l'idée que l'ensemble des compétences de langue puissent y être mobilisées. Si l'on est amené à admettre que le sens du texte puisse être à bon escient inventé, peut-on de même inventer la prononciation d'une langue inconnue ? peut-on inventer sa grammaire ? L'hypothèse qui se dégage de ce qui précède est que l'apprentissage d'une langue consiste à confronter un système personnel de pensée à une pensée collective elle-même organisée en système, et que c'est la confrontation de différentes cohérences dans l'acte de résolution d'un problème qui crée la dynamique de l'apprentissage comme réajustement mutuel. Je crois très important de souligner cette dimension de l'interaction entre la personne et la langue. Dire que la dynamique de la construction d'une compétence langagière repose sur une transformation mutuelle relève d'une transgression. C'est pourtant peut-être le point de rupture essentiel sur lequel reconstruire une pédagogie des langues.

¹⁵Prigogine (1994), p.21.

Celui qui apprend une langue doit oser l'effraction. Il en sera transformé plus que la langue elle-même, le risque est faible pour elle. Notre formation académique nous rend frileux. Elle nous fait croire que le patrimoine à transmettre est fragile, produit d'une intelligence supérieure en grande partie inaccessible à nos élèves, et donc voué à être constamment déformé. Mais nous nous trompons d'objet. C'est la pratique de la langue et non sa description, qu'il nous est confié de transmettre. La prononciation d'une langue, comme sa grammaire, ne sont pas l'application de savants décrets. Nous oublions qu'elles se sont structurées au fil de siècles de libres prises de paroles et que leur structure est faite pour résister. Nous oublions que les langues des peuples comme celles des personnes sont des faits de langage et que le langage est la chose du monde la mieux partagée.

4.3 Essai d'analyse sémiotique de la Démarche « Multilingue »

« Lire en polonais » nous a montré qu'il est possible d'engager la lecture d'un texte sans avoir été éclairé sur le vocabulaire supposé inconnu, voire sur le contenu et les enjeux de ce texte. Jusqu'où peut-on généraliser ? Peut-on soi-même écrire un texte qui ne soit pas le réinvestissement d'une leçon (de grammaire) ? Peut-on proférer un discours sans disposer du modèle de prononciation correspondant ? Peut-on écouter une conférence sans l'intermédiaire d'un interprète ?

La Démarche que nous présentons ici a d'abord été inventée par Colette et Pierre Valat, militants GFEN du Lot-et-Garonne, et respectivement enseignants de Lettres et d'anglais, sous la forme d'un atelier de création multilingue.¹⁶ Nous l'anisons la plupart du temps dans une version unilingue, et plutôt, en pays francophone, dans une langue romane. Le titre « Multilingue » en situe l'enjeu : une langue particulière y est mise en vedette mais ce qui s'y travaille est notre rapport aux langues en général, et la capacité de tous à les pratiquer pour les apprendre. Elle a donné lieu à plusieurs publi-

¹⁶Cf. les articles de Colette Valat dans *Dialangues* n°5 *Aux origines* (automne 1986), n°10 *Lire la langue des autres*, hiver 1987-1988 et n°12 *Si on changeait l'histoire ?*, été 1988.

cations¹⁷ et à de multiples variantes, animée en France, en Russie, au Brésil, et à un stage à l'intitulé provocateur, « Le russe en 4 jours », dont nous avons rendu compte dans un numéro spécial de Dialangues¹⁸ et dont nous examinerons plus loin certains des enseignements. Avec les langues romanes, on a la possibilité d'aller très loin très vite. Lire, parler, écrire pour de bon en deux ou trois heures n'est pas une expérience courante. C'est pourtant possible, parce que l'entrée dans le texte, pour des adultes alphabétisés eux-mêmes dans une langue romane, est assez directe. On peut ensuite renvoyer aux gens l'idée que c'était un choix trop facile en leur demandant d'expliquer pourquoi ce qui est si facile ne se fait pas. Pourquoi, au moins pour ces langues romanes, nos voisines, qui nous sont si facilement accessibles, se sent-on tenu de transmettre des morceaux de langue plutôt que d'enclencher des processus et de donner naissance à des projets autodidactes ?

4.3.1 Consignes de la Démarche Multilingue

« Brasil possivel ! »

à adapter dans n'importe quelle langue latine à partir du Journal du jour

I. Lire

Consigne 1 : Former des petits groupes de 4 ou 5 personnes.

Individuellement, explorer, fouiller dans les matériaux mis à votre disposition ; quand vous en aurez pris connaissance, vous choisirez un document qui vous parle, sur lequel vous faites du sens, et que vous destinez à votre petit groupe. Les documents collectés serviront tout au long de la démarche.

¹⁷René Croci dans Dialangues n°12 : « à la rencontre de ma langue maternelle », Cordesse (Picard) Joëlle « Peut-on être Citoyen chez les autres ? » Dialogue n° 67 *Libres, égaux, frères dans le savoir... quand on le construit* et « Multilingue : les pratiques de langue, d'authentiques pratiques de création », Dialogue n°73, *Étranges Langues Étrangères*, 1992 ; Lacour, Martine, « Rencontrer l'autre en catalan », Dialogue n°76, *De l'exclusion à l'émancipation*, juin-juillet 1993.

¹⁸« *Le russe en 4 jours* », Dialangues n°11, printemps 1988

Surlignez dans le texte tout ce que vous arrivez à comprendre.
10 minutes.

Consigne 2 : reconstitution des petits groupes. Chacun présente aux autres le document qu'il a choisi, explique ce qu'il en a compris, l'intérêt qu'il lui trouve etc.

Ensemble, faites apparaître tout ce que vous pouvez tirer de ces documents. 30 minutes.

Consigne 3 : quand le travail est bien engagé, interrompre le travail des petits groupes pour avoir tous ensemble un échange autour de ce qui est en train de s'y passer. Animation-tableau. 30 minutes.

II. Parler

Consigne 1 : Chacun est invité à choisir dans les documents de son groupe trois à cinq phrases courtes ou expressions qu'il va offrir à tout le monde. Il aura valorisé ses emprunts en travaillant leur mise en page, sur feuille format affiche, avec de gros feutres de couleur. 10 minutes.

Consigne 2 : chacun offre à son groupe une de ses phrases, que chacun des autres membres du groupe s'approprie et mémorise, ce seront les phrases du groupe. Attention ! on parle **un brésilien très brésilien**. 20 minutes.

Consigne 3 : Avec les phrases du groupe, composer un **discours à prononcer dans une situation de parole forte** : assemblée, tribunal, discours d'ouverture d'une grande manifestation culturelle, discours de rentrée, scène de théâtre. Prendre sur les murs et sur les tables pour compléter.

Distribuer des personnages et mettre le discours en scène **en utilisant toutes les voix**, et dans un brésilien très brésilien. Ne pas rester assis longtemps, répéter la scène pour se la mettre en bouche et en corps. 20 minutes.

Consigne 4 : Jeux. Le spectacle est enregistré.

Consigne 5 : Analyse.

III. Écrire

Consigne 1 : en écoutant l'enregistrement des jeux précédents, individuellement, écrire les mots, fragments, phrases, expressions, reconnus ou simplement évoqués par ce qu'on entend. On prend quelques minutes pour ajouter à cette collecte ce qui traverse encore l'esprit.

Consigne 2 : Utiliser l'ensemble du matériau pour écrire un texte : lettre, tract, affiche, poème, publicité, conte ; dans tous les cas décider d'une forme. 15 minutes.

Consigne 3 : Mise en page et affichage. Après un temps de lecture silencieuse, chacun déambule devant les textes affichés et repère, entoure sur le texte, et recopie sur sa propre feuille des fragments qui lui paraissent particulièrement représenter du « bon catalan », du « bon italien », du « bon anglais »...

Consigne 4 : Reformuler des groupes, différents des premiers. Chacun apporte les fragments qu'il s'est appropriés. En s'efforçant d'utiliser **tous** ces fragments, écrire collectivement un texte d'un type qui doit être défini : lettre, texte publicitaire, poème, article de journal, conte... Mise en page sur grande affiche.

IV. Analyse

4.3.2 Lire : entrer dans l'aventure des signes

La première phase de la Démarche est la rencontre avec les textes.

Tout, tout de suite : une enquête impliquante

Les matériaux : des bouts de réel à faire surgir On constitue des petits groupes. Les matériaux sont disposés sur une table centrale, en quantité suffisante pour que chaque participant ait accès à un véritable choix, mais chaque document en un seul exemplaire pour que chacun en soit seul porteur. La situation-type, qui pourra être déclinée différemment en fonction d'objectifs « fonctionnels » spécifiques, propose un choix de journaux du jour, dans une même langue si le groupe est peu nombreux, dans plusieurs

si le nombre de participants permet d'envisager la confrontation des langues, ou si les enjeux de l'animation rendent celle-ci utile. Nous avons ainsi pu animer le « Journal du jour » en espagnol avec une quinzaine de personnes lors d'un congrès du GFEN (Toulouse, 2000), en anglais plusieurs fois dans nos classes, en catalan dans une Université d'été du secteur Écriture-Poésie (Talence, 2001), en italien dans un stage de formation des enseignants des Calandrettes à Montpellier en 2000, en catalan/italien/roumain à l'Université d'été de Millau, 1992, qui a donné lieu à l'article de Martine Lacour pour Dialogue¹⁹ Colette Valat rend compte en détail d'une telle animation en italien dans Dialangues, à propos de laquelle Dialangues publie également une analyse d'un participant, René Croci. Nous avons également monté et animé, pour la classe d'anglais, mais aussi dans d'autres circonstances, des situations de type « Multilingue » à partir de documents ciblant un sujet particulier. Nous sommes, par exemple, intervenue en Russie dans un temps où le papier était rare, et la presse internationale du jour difficile à trouver sur place, et nous avons fait travailler deux groupes en parallèle sur un même sujet d'actualité, dans deux langues : les professeurs de français sur documents anglo-américains, les professeurs d'anglais sur documents français. Un troisième type de situation est représenté par les ateliers en une seule langue, le français en Ukraine (stages de 1992 et de 1997), le russe en France (le russe en 4 jours, Penne d'Agenais, 1988), le brésilien en France à notre retour de Porto Alegre en 2001 et 2003 (colloque « Maîtrise du langage et de la langue », Perpignan-Peyrestortes, 2002, Forum des langues de Montauban, 2003). Il s'agit ici de transmettre une expérience sans passer par la description ou le récit, de plonger les participants dans une réalité représentée par une multiplicité de documents. Revenant de Porto Alegre, où nous avons participé avec une délégation du GFEN au premier Forum Mondial de l'éducation, nous proposons aux participants, en quelque sorte, de s'y transporter. Nous avons rapporté des documents aussi diversifiés que possible, articles de journaux, dépliants publicitaires, affiches de films, cartes postales, revues syndicales, tracts, petits livres de contes, tickets de caisse, factures, formulaires, etc... De la même manière, le stage de russe de Pâques

¹⁹Lacour, Martine (1993), « Rencontrer l'autre en catalan », Dialogue n°76, *De l'exclusion à l'émancipation*, juin-juillet 1993, p.24.

1988 à Penne d'Agenais s'était construit sur un corpus de toutes sortes de documents fraîchement rapportés d'URSS²⁰.

Les participants, élèves ou stagiaires, se montrent généralement très sensibles à la qualité des documents, au fait qu'ils parlent d'une actualité qui les concerne, à la hauteur de leurs préoccupations de citoyens. Je me souviens en particulier de ces enseignants de Moscou, en 97, à qui j'avais proposé ce travail en français et en anglais sur des documents qui parlaient de Dolly la brebis clonée, et qui, avec une émotivité toute russe, avaient les larmes aux yeux d'avoir pu discuter avec des savants occidentaux, même fictivement, *dans leurs langues*, à travers la presse occidentale, et d'un vrai problème philosophique engageant l'avenir de l'humanité. Ceci n'est pas secondaire non plus pour nos élèves. Eux aussi s'engagent plus volontiers dans un dialogue avec des personnages importants que dans une lecture dont l'intérêt reste interne à la classe et centrée sur un objet scolaire. La technologie moderne nous fournit ici des outils précieux. La photocopie en est un, qui rend possible la rencontre du réel du document quand celui-ci n'est pas disponible en quantité suffisante. Le but est de conquérir un pouvoir et un statut de lecteur et de locuteur de la langue, aventurier d'un monde étranger qui se profile derrière le texte. L'objet de travail à ne pas perdre de vue est le texte et le dialogue que l'on s'apprend à établir avec lui. Il est donc très important de centrer l'activité de la classe ou du groupe sur l'expérience du texte comme médiateur d'expérience culturelle, et la photocopie en préserve l'aspect original et surtout l'intention, qui fait du lecteur un réel interlocuteur, *hic et nunc*, quoique à distance.

Les conceptions scolaires qui nous font croire à la linéarité de l'apprentissage, et, comme conséquence, à la nécessité de simplifier, nous font renoncer en général à cet élément essentiel de la mobilisation. Odette Bassis a montré la confusion que contribuent à entretenir les pratiques d'enseignement, entre complexe et compliqué. Dans la démarche « Multilingue », l'aide au franchissement des obstacles viendra précisément de la complexité de la situation. La démarche en brésilien présente une situation complexe, faite de plusieurs événements simultanés, le Forum lui-même mais aussi un colloque du syndicat des travailleurs, une fête du livre, une grande manifestation des Sans Terre.

²⁰Le russe en 4 jours, Dialangues n°11.

Plusieurs types de documents différents, dépliants publicitaires, articles de journaux, journaux internes, interviews, plans et cartes, tracts, déclarations officielles, programmes, etc. donnent lieu à des choix stratégiques différents ; certains plus centrés sur le contexte, d'autres sur les indices purement linguistiques, certains plus vagues, d'autres plus précis. Les croisements et les réinvestissements possibles sont nombreux : d'un texte à un autre, d'une personne à une autre, autant en ce qui concerne les acquis ponctuels que les stratégies d'exploration. La mise en relief des éléments significatifs s'opère par croisement des contextes, recoupement d'informations, constitution de faisceaux d'indices, propres à emporter des décisions sûres. Dans la Démarche franco-anglo-américaine sur Dolly, les documents sont de différentes natures, issus de quotidiens anglais, *The Times*, *The Guardian*, *The Sun*, et de magazines américains, *Newsweek*, *New Scientist*, de revues et de magazines français. Articles à scandale et schémas de la technique de fécondation utilisée dans le clonage, prises de position de savants, de médecins, de philosophes. Si les documents sont loin d'avoir été compris de manière exhaustive au bout des trois heures, leur nature invite à la mobilisation de toutes les compétences des participants, dans tous les domaines de leur savoir. L'expérience collatérale est convoquée pour combler les manques, paradoxalement proportionnels à la richesse des matériaux.

Le musement du surligneur : production symbolique du vide Dans un premier temps, l'animateur aura seulement à s'assurer que l'expression « fait sens » a bien été entendue, et que le surligneur est utilisé à bon escient : faire la lumière et non l'éteindre.

Ce deuxième apport de la technologie moderne est plus modeste et meilleur marché que le photocopieur mais il n'en est pas moins puissant. Le texte écrit, structure fermée, ne s'ouvre qu'à ceux qui l'abordent avec leur regard propre, leur questionnement, leur point de vue. Le point de vue sélectionne, déconstruit, interprète, déforme. Le surligneur matérialise le droit au point de vue.

Le surligneur autorise le point de vue du museur. Lire en musant : on ne pense pas à ce qu'on lit. On reconnaît, on projette. C'est ainsi qu'on lit, dans la vie courante, quand la langue de lecture est largement maîtrisée. Le

surligneur ouvre à la possibilité d'une lecture de recherche de la familiarité où on ne s'arrête pas à ce qui gêne, où on lit comme en parallèle, un musément (celui du lecteur) posé sur un autre (celui de l'auteur). Ce type de rapport léger au texte crée des icônes qui feront repère au moment où l'attention sera retenue.

Joëlle Réthoré a décrit ce premier niveau de lecture, ce qu'elle appelle interprétation de premier degré.²¹ « Tel lecteur qui lira la page du journal de façon distraite n'en retirera presque rien quant à son sens et à l'information que cet article de presse est censé contenir, à ceci près qu'il a conscience de la familiarité de la langue dans laquelle les signes sont exprimés. S'il y a eu, dans le moment même de la lecture et après, un écran fait au sens, il n'a pas été lié aux règles de concaténation des signes ni à leur matérialité, mais à une certaine inattention à la tâche de lecture, c'est-à-dire de sommation de ces signes en un texte. »

Lire au positif : le pouvoir de faire exister ce qui est La consigne du surligneur donne généralement lieu à un contresens qui interroge le positionnement de l'Institution scolaire vis-à-vis de la relation de l'élève au savoir : l'interprétation négative. Quel est le réflexe de lecture en situation scolaire ? Comment cerne-t-on, au sens propre, généralement en l'entourant, d'un trait de crayon quand on est élève, d'un trait rouge quand on corrige une copie, l'objet auquel attacher son attention et son effort de compréhension ? Le surligneur révèle les choix habituels de lecture. Malgré la consigne, il est très souvent nécessaire d'insister pour que certains acceptent de mettre ainsi en relief ce qui éclaire le sens plutôt que ce qui l'obscurcit. Pour qui surligne-t-on, et dans quel but ? Pour amorcer le dialogue avec le texte, ou avec le professeur ? Pour se donner à soi-même des points d'appui, ou pour repérer l'aide qu'il faudra demander ? Celui qui surligne *ce qu'il ne comprend pas* est prisonnier de la logique habituelle de la pensée, logique du général, dont Michel Balat souligne le caractère d'indétermination. Ce qui est indéterminé est insaisissable par les sens. La logique du général ainsi coupée de la vie est

²¹Réthoré, Joëlle (1998) : « L'interprétation, condition du langage et fondement de toute signification » in L. Hébert (éd.), *Sémiotique et interprétation, Protée*, Université du Québec à Chicoutimi, p.21.

donc celle de l'impuissance. Un exemple éloquent de cette fabrication scolaire de l'impuissance nous est donné par une expérience dont la réussite trop marquante nous a donné le regret de l'avoir tentée dans une classe, et que nous avons déjà avouée par ailleurs.²²

L'expression « lire au positif » éveille quasi-automatiquement le soupçon de démagogie, quand il s'agit d'évaluer un comportement d'élève, celui d'irresponsabilité, quand il s'agit d'évaluer un projet où l'on est soi-même impliqué. L'expression est interprétée comme un jugement de valeur dépouillé de tout esprit critique. Si on veut bien prendre l'expression sans le jugement de valeur qui l'accompagne en général, en la rapportant par exemple à un sens photographique, elle ne représente cependant plus qu'une nécessité logique. Cette situation l'illustre : le renversement pédagogique à opérer n'est pas de nature psychologique ou relationnelle, mais cognitive. Se montrer que l'on comprend aide à comprendre. Le gain psychologique est réel et tout à fait utile aussi, mais il est secondaire, un effet collatéral. La mise en relief des éléments porteurs de réussite produit la possibilité de l'enquête. L'œil opère, sans avoir à le vouloir, leur mise en relation. Au lieu de s'efforcer de comprendre chaque élément séparément, et de se laisser arrêter par le premier trou noir, le lecteur perçoit d'emblée, comme émergeant au-dessus de la surface du texte, un réseau évocateur d'images, de sensations, d'histoire, et ceci quelle que soit la largeur des mailles. La main et l'œil sont portés à appréhender le document dans son ensemble et comme un système, non comme une addition de points disjoints. Les significations qui s'en dégagent sont alors vécues, par la conscience, non comme des données objectives sorties du dictionnaire, mais comme des jugements, des décisions aussi hâtives que lacunaires, des hypothèses – des « délires ». Elles questionnent le texte tout autant qu'elles l'interprètent. Mais le lacunaire que nous mentionnons ici n'est pas celui de la faute. Souligner ou surligner, au départ, le manque, ce serait partir de la nécessité existentielle du plein.²³ Mais le plein n'a pas d'existence en soi. C'est une construction mentale, que l'élève fantasmera

²²Cordesse, Joëlle (2005) : « Lire en V.O. », *L'Éducateur, Langues* numéro spécial, Genève.

²³Balat, Michel (1996) « Le vide et la logique du vague », *Revue d'études psychanalytiques*, « *Le Vide* », n°19

comme une donnée objective, plus ou moins accessible, en situation transmissive, ou dont il va pouvoir se sentir l'agent, dès lors qu'il a commencé d'agir.

On peut généraliser la proposition. Les enseignants de langue ont pour leit-motiv de se plaindre des lacunes de leurs élèves. Ils n'ont pas *les bases*, ils ont des *lacunes*. Les élèves eux-mêmes, après quelques années, y trouvent l'argument de leur renoncement. « *Mais, madame, ça fait huit ans qu'on accumule les lacunes!* » s'exclame une classe de BTS. Va pour les lacunes, ce sont des trous. Et s'il y a des trous dans le gruyère, c'est qu'il y a du gruyère autour. Et si nous décidions de voir ce qu'il y a autour?

Comme métaphore, la situation du surligneur représente plus qu'un changement de regard éthique sur la personne et les performances des élèves, elle représente une conception triadique de la relation de manque, où le manque est construit par l'action, et où la personne, mais aussi, collectivement le groupe, est donc en mesure d'en présocéder le vide de l'encore inexploré. Sans l'effraction que nous venons d'autoriser, le texte étranger se présente comme un vide qui se suffit à lui-même et auquel on n'accède pas. L'effraction construit la dialectique du vide et du plein, façonne un vase où des choses vont pouvoir se passer.

« Le vide est premier par rapport au plein. Le vase crée du vide, et à ce moment-là la catégorie du plein arrive, pas de plein sans vide! Et c'est avec la catégorie du plein qu'est rendue possible la catégorie du manque. Dès lors, nous ne pouvons penser le manque sans penser aussi le vide. Par contre, nous pouvons penser le vide sans le manque : le vide est ce qu'il est, il n'est pas nécessaire qu'il y ait quelque chose qui manque, il ne viendra à personne l'idée que là où il y a du vide c'est que quelque chose vient à manquer. Par contre quelque chose peut advenir, le vide est du **posse**. »²⁴

Dans le texte surligné, le vide est en creux, c'est tout ce qui a été laissé dans l'ombre, relégué au second plan, et ce vide se met à vivre quand il est activé par la sensation de manque. Nous dirons que c'est ce *manque plein de*

²⁴Balat (1996), « Le vide et la logique du vague », *Revue d'études psychanalytiques*, « *Le Vide* », n°19, p.4

vide qui fonde le démarrage de l'enquête, enquête dont le sujet n'est plus alors l'enseignant seul mais le groupe et, dans le groupe, possiblement, chacun de ses membres. La simple consigne d'avoir à surligner ce que l'on comprend, avec la surprise qu'elle comporte, nous a fait passer d'une logique transmissive, où un sens pré-existant est censé être « approprié » par les élèves, à une logique de l'enquête, qui a sa propre dynamique de développement, et qu'il s'agira par la suite de ne pas entraver. Comment lisons-nous nos expériences ? Quel but poursuivons-nous quand nous jetons sur l'expérience un regard rétrospectif, quand nous décidons d'en faire un bilan, d'évaluer ? Si le but est d'en faire l'assise de nouveaux questionnements, l'occasion de reformuler ses hypothèses de recherche, c'est la lecture au positif qu'il faut privilégier, modestement. Contrairement aux apparences, en effet, une lecture au positif est une posture d'humilité. Elle se donne pour tâche de sélectionner dans ce qui est déjà le support de ce qui reste à faire. Elle fait contre-poids, sans l'annuler, à la pression idéologique de l'idéal que l'on poursuit. Elle crée et entretient le désir, que paralyse, sans elle, la représentation de l'idéal. Loin d'enfermer le sujet dans les facilités régressives de l'autosatisfaction, elle crée et entretient l'exigence matérielle du possible. L'autosatisfaction n'est jamais qu'un compromis fataliste entre possible et impossible, et ce n'est qu'en constatant sans concession le chemin déjà parcouru, en étayant le parcours, que l'on s'autorise l'audace de nouvelles prises de risques. Nous dirons que la lecture au positif est un parti pris existentiel, symbole d'une logique d'apprentissage qui se vit d'abord comme création : nommer ce qui est, lui donner existence dans un signe, et rendre ainsi incontournables des réalités dérangeantes pour la pensée établie. L'existence, en termes peirciens, c'est la secondéité de la pensée, là où les choses arrivent, le lieu de l'enquête.

“Upon this first, and in one sense this sole, rule of reason, that in order to learn you must desire to learn and in so desiring not be satisfied with what you already incline to think, there follows one corollary which itself deserves to be inscribed on every wall of the city of philosophy :

***Do not block the way of enquiry.*”** ²⁵

²⁵Peirce, Ch.S. « The First Rule of Logic », *The Essential Peirce*, vol.2, p.48 « De cette

Le désir d'apprendre n'est pas un simple sentiment mais une relation triadique, prédicat d'une loi. Pour apprendre il faut désirer apprendre, et ce désir naît d'un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis de ses propres réflexes de pensée. Le désir d'apprendre est donc déterminé par la conscience de ses propres limites, mais suppose en premier lieu l'exercice et la conscience de cette pensée, pour aussi frustrante qu'elle soit. La pensée génère le désir d'apprendre par insatisfaction vis-à-vis d'elle-même. L'habitude scolaire nous pousse à croire le désir naissant du sentiment du manque, mais en référant ce manque à un idéal général et indéterminé, alors que sa logique interne est celle de l'action. Le sentiment de l'insuffisance de notre pensée naît du sentiment premier de sa suffisance. "*what you already incline to think*" relève bien de la pensée positive, non de l'erreur. Nous retrouvons ici la logique bachelardienne et wallonienne de la situation-problème, situation qui provoque l'apprentissage par affrontement de l'obstacle, alors que la logique d'enseignement préfère le contourner ou l'aplanir, et donner d'avance toutes les solutions, comme si la pensée pouvait se résumer à l'utilisation des connaissances, comme si apprendre précédait penser. Chez Peirce, penser équivaut à apprendre, et l'*action* de penser se précède de l'apprendre, et non l'inverse. L'apprentissage par l'expérience se précède de l'apprentissage par le raisonnement, et non l'inverse. Dans la hiérarchie des concepts, l'expérience précède et fonde le raisonnement. Le désir naît en secondité, dans la mise *en acte* des tendances de la pensée. Le paradoxe de la langue étrangère, auquel nous revenons, est que cette mise en acte se joue « en costume », dans le costume de la pensée des autres, dans le détournement des mots et en devant tenir compte de leur résistance.

Le vide, le plein, le manque : une triade qui lance l'enquête

Donc, l'expérience du texte précède et fonde le savoir du texte. Investir les mots de sa propre pensée conditionne la perception de l'écart entre le désir

première, et en un sens de cette seule, règle de la raison, que pour apprendre il faut avoir le désir d'apprendre et par conséquent ne pas se satisfaire de ce que l'on est déjà enclin à penser, il s'ensuit un unique corollaire qui lui-même mérite d'être inscrit sur tous les murs de la cité de la philosophie, Ne bloquez pas la voie de l'enquête. »

d'expression et le signifiant qui s'impose. L'image du vase créant le vide, que nous avons reprise d'un article de Michel Balat, fait partie du commentaire d'un passage de Lacan, où Lacan compare le vase, comme signifiant façonné, à la parole et au discours.

« C'est à partir de ce signifiant façonné qu'est le vase, que le vide et le plein entrent comme tels dans le monde, ni plus ni moins, et avec le même sens. C'est ici l'occasion de toucher du doigt ce qu'a de fallacieux l'opposition du prétendu concret et du prétendu figuré – si le vase peut être plein, c'est en tant que d'abord, dans son essence, il est vide. Et c'est très exactement dans le même sens que la parole et le discours peuvent être pleins ou vides. »²⁶

Sans le vase que dessinent les fragments surlignés, ce réseau de significations qui se tisse en relief sur le texte étranger, pas de rupture de la continuité de la langue, pas d'entrée pas de mise en relation possible du vide et du plein, du clair et de l'obscur. Le surligneur découpe et façonne un signifiant dont la caractéristique est, comme le vase, qu'il crée à la fois un vide cerné, et la perspective de le remplir. Le texte, d'abord forme fermée, devient discours dialogique, unité énigmatique et provisoire de la lettre et de l'esprit, dont la pertinence est perçue comme réelle mais douteuse, exigeant vérification, expérimentation. Le travail du petit groupe correspond à ce temps d'expérimentation qui va remplir, donner consistance à un discours qui est au départ déjà existant, mais volatil : remplir de qualités l'emballage qui a sélectionné le signe dans l'univers vague des possibles. Comparant les découvertes, croisant et reliant des contextes, chacun voit son propre document s'éclairer, les mots qui ont arrêté son attention pour des raisons qui lui sont propres prendre un statut de généralité, encore relative, mais d'autant plus efficiente qu'ils auront été soumis à la critique d'une discussion collective, argumentés par la référence à des contextes multiples. Les significations qui en émergent trouvent leur légitimité dans leur efficacité et non dans l'autorité d'une vérité officielle. Elles sont revendiquées par les sujets et leur appartiennent, de là leur future créativité.

²⁶Lacan, Jacques, *L'éthique de la psychanalyse*, p.145.

En même temps, et contradictoirement, après la phase sécurisante du muséisme du surligneur, l'action enclenchée amène nécessairement l'heure du doute, avec la prise en compte de la dualité du signe. Mise en forme d'un désir de parole auquel on peut accéder par empathie, il est aussi le représentant d'un certain ordre symbolique, régi par des lois étrangères, donc extérieures à la problématique du sujet. Là où s'exerce l'habitude constituée en langue maternelle et dans les langues déjà familières à la personne, celle-ci se rassure sur ses capacités interprétantes, et produit par simple analogie l'ébauche d'une habitude imaginaire en langue étrangère. Celle-ci est nécessaire car elle fonctionne en anticipant des formes qui, en se comparant aux formes effectivement présentes dans le texte, révèlent la logique de la langue comme écart à l'habitude et habitude de l'autre. Nous insisterons sur ce qui constitue ici pour nous un des contenus essentiels de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'extériorité repérée du système symbolique auquel cet apprentissage nous confronte.

*“Genuine doubt always has an external origin, usually from surprise ; and [] it is as impossible for a man to create in himself a genuine doubt by such an act of the will as would suffice to imagine the condition of a mathematical theorem, as it would be for him to give himself a genuine surprise by a simple act of the will.”*²⁷

Comment, en effet, se surprendre soi-même assez authentiquement pour en perdre ses repères et devoir en inventer de nouveaux ? Peirce critique ici Descartes, par allusion, et nous offre l'occasion de critiquer un certain cartésianisme de la pratique pédagogique qui confie au seul raisonnement intellectuel et à l'explication rationnelle le soin de faire entendre l'étrangeté de l'autre langue. L'effet de la pratique vécue de la langue étrangère nous semble être de rendre les personnes attentives à la surprise de la langue elle-même, et de toute langue, y compris le système symbolique de sa langue maternelle,

²⁷Peirce, « Issues », *E.P.2*, p.348. « Le doute authentique vient toujours d'une origine extérieure, en général d'une surprise. Et [] pour un homme, créer en soi-même un doute authentique par un acte de volonté semblable à celui qui permet d'imaginer la démonstration d'un théorème mathématique, est aussi impossible que de se faire à soi-même, par un simple acte de volonté, une authentique surprise. »

en faisant exister le discours comme réel résistant. La Démarche donne cette existence au discours, en faisant exister fortement, par l'institution du petit groupe, la multiplicité des points de vue sur le discours, et l'insuffisance irréductible, pratiquement et théoriquement, d'un point de vue seulement monadique.

Du *statu quo* de la relation d'aide à la mutualisation acceptée du possible Pendant le travail des petits groupes, le rôle de l'animateur se joue dans une présence discrète mais attentive. Il est le garant du défi qu'il a lui-même lancé ; lui seul sait par expérience que la réussite attendue est affaire de point de vue et d'orientation du regard. Il est là pour rassurer, répéter la consigne, la faire entendre, contre les habitudes enfermantes du sens. Cette consigne est vague, délibérément. Elle autorise des cheminements divers, laissés à l'initiative des différents groupes, qui, face à une tâche aussi ouverte, peuvent investir leur énergie là où leurs penchants les portent, tout en affrontant quelques discussions lorsqu'ils ont à décider du meilleur emploi de leur temps. L'animateur est essentiellement observateur de ce qui se passe et se discute, pour être en mesure de faire ensuite des renvois qui pourront aider à des prises de conscience. De ce point de vue, tout a de l'importance et rien ne doit tout à fait être empêché, car tout pourra être soumis à analyse, sur place mais aussi plus tard, par chacun dans sa solitude et face à ses propres élèves ; toutes les errances, les hésitations, les découragements, les réactions diverses aux obstacles rencontrés. Mais l'animateur est aussi gardien du temps. Ce moment de travail doit ouvrir des chemins à l'appropriation par tous du droit de s'installer dans la langue. Il faut donc veiller, avec souplesse et fermeté, à ce qu'au moins chacun ait pu présenter son document. On peut avoir à intervenir, toujours au nom du rappel de la limite de temps, pour faire prendre conscience de la non-nécessité des habitudes qui sont des conduites d'échec. Dans notre conduite de l'atelier, au moment de la confrontation en petits groupes, on peut assister à des discussions interminables sur le sens à donner à un mot, alors que la consigne est formulée de manière quantitative, nourricière, non forclusive. Tant que le mot mystérieux reste un problème à résoudre, il stimule la recherche et l'exploration de l'ensemble de la documentation, en la focalisant. Mais, si le problème ne se résout pas, il peut conduire

à un blocage et à un sentiment d'échec. L'intervention de l'animateur aide alors le groupe à prendre distance vis-à-vis de l'objet immédiat qui le mobilise pour le rattacher à l'objet dynamique de la recherche. « *Je croyais qu'il fallait mettre en commun nos difficultés.* » Pourquoi ne pas, d'abord, mettre en commun ses *facilités*, pour aller plus vite et peut-être plus loin ? Savoir abandonner une piste devenue infructueuse fait partie du processus de découverte. Notre éducation scolaire nous conditionne trop souvent à l'inverse. Or, si le jeu en vaut la peine, la clarté se fera d'une autre manière, après un temps de latence, si l'attention est à nouveau mobilisée. Le compte-rendu du groupe dont nous parlons l'illustre. La personne s'était mise à raconter l'épisode que nous venons de décrire, sans donner le mot – brésilien – qui avait résisté jusqu'au bout. Invitée à le citer, elle s'excuse : « *sem* », ajoutant « *on n'a pas compris ; on pense que ça veut dire « sans ».* *En fait, ça veut dire « sans ».* On assiste ici en direct à l'émergence de la définition du terme. Nous avons évoqué plus haut l'aide que constitue par elle-même la complexité du système des matériaux proposés. À cette complexité s'ajoute celle de la situation de Démarche, mise en scène de l'émergence des significations. Le changement de niveau systémique impose une réorganisation du système. En passant de l'étape de la discussion en petit groupe à celle du rapport au grand groupe, en changeant de destinataire, les acquis de la personne se sont une nouvelle fois réorganisés dans la parole, acquérant une nouvelle définition. Le temps de grand groupe n'est pas une simple mise en commun, mais un temps spécifique de l'élaboration de la pensée. La succession des trois étapes, individuelle, en petits groupes puis en grand groupe, correspond aux trois catégories qui définissent chez Peirce le raisonnement, *fixation auto-contrôlée de la croyance*.²⁸

Grand groupe : de l'enquête à la fixation de la croyance ? Le travail des petits groupes est donc interrompu pour un temps d'échange en grand groupe, centré sur l'analyse des stratégies. L'animateur prend des notes publiques en choisissant, dans ce qu'il entend, ce qui lui permet d'inscrire, sur la feuille d'assertion du groupe, ce qui peut faire choc. L'objectif de cette prise de notes n'est pas l'exhaustivité, le relevé technique des stratégies em-

²⁸Peirce, « Issues of Pragmaticism », *E.P.2*, p.347-348,

ployées, de leur efficacité et de leurs échecs ; le récit que la consigne sollicite n'est que l'occasion de faire formuler ce qui, dans l'action qui a précédé, met en question les habitudes, et met à mal les croyances qui, dans la vie courante, en-dehors de la situation de Démarche, empêchent de se comporter comme on l'a fait.

Qu'est-ce que vous êtes en train de faire ? Comment faites-vous ? mots transparents, appréhension globale de la situation, utilisation des illustrations, des connaissances extérieures, repérages grammaticaux (constantes et oppositions), repérage d'unités de sens plus larges que le mot (expressions, phrases), discussions à l'intérieur du groupe.

Y a-t-il eu problèmes et résolution de problèmes ? lesquels ?

C'est là que s'opère la prise de conscience des contradictions entre les théories et valeurs affichées et les pratiques rendues habituelles par la référence au sens commun. Au Brésil, où Paulo Freire est la référence en matière d'éducation, tout enseignant, tout éducateur se dit partisan convaincu de l'interaction entre élèves. Nous avons pu mesurer, à l'occasion d'un atelier « Multilingue » en catalan et français, à quel point les conceptions de l'interaction peuvent diverger, jusqu'à annuler les effets dynamiques du concept. Le départ de l'enquête privilégie l'interaction entre pairs, ... jusqu'au moment où ils achoppent sur un problème. Là, le professeur doit intervenir pour donner la réponse. L'interaction serait ainsi une addition de forces et de moyens permettant de déblayer tout le terrain facile et d'arriver plus vite aux difficultés réelles. On peut voir là un moyen intéressant de ne pas égarer la recherche sur des chemins pré-déterminés par les idées fausses de l'enseignant ou les marottes de l'Institution. Les élèves sont autorisés à formuler eux-mêmes leur questionnement. Mais l'interaction ainsi conçue s'arrête exactement à l'endroit où les enjeux sont les plus réels. Le moment du problème est celui que la pensée marxienne appelle « bond qualitatif », la tradition de l'éducation nouvelle « rupture », et qu'avec Peirce nous appelons « sémiotose », de troisième degré. Au-delà de la mutualisation des connaissances, on y joue la mutualisation des possibles. En effet, derrière la question pédagogique de l'aide, et parce que le refus d'aider le groupe en apportant la réponse fait de celui-ci une authentique collectivité de chercheurs, nous abordons ici un débat récurrent sur le statut de la connaissance scientifique, qui se joue dans la sémiotose autour

du statut de la secondéité. « *La science n'est pas projective, elle ne s'occupe que de faits avérés* », dit tel scientifique interrogé à la radio²⁹. La science n'invente donc rien, elle collecte des faits. Le savant est objectif. Le rôle du maître, qui, dans la classe, représente le savoir, est objectif. S'il manque à ses élèves des faits, il doit les donner. Dans la phrase qui suit, la même personne mentionnait pourtant les nouveaux modèles théoriques audacieux sur lesquels travaillent actuellement les physiciens. Il existe donc bien un visage de la science qui est spéculatif. « *Mais pour ce qui nous regarde* », nous qui vulgarisons les résultats de la science sur une antenne, « *occupons-nous des faits* ». Le même débat a lieu entre économistes. Jean-Marc Sylvestre se dit partisan des faits, rien que les faits, tandis que Bernard Maris remarque que son interlocuteur se contredit lui-même en fournissant immédiatement, après chaque mention de faits, une interprétation. La science économique aurait ce travers, selon lui aussi, qu'elle ne sait pas se contenter de l'énoncé et de l'observation des faits mais cherche toujours à les interpréter en termes de « il faut ». ³⁰

Mais, nous demanderons-nous, à quoi bon une science économique qui ne fournit pas de modèles possibles d'action ? N'y a-t-il pas mensonge à vouloir prétendre connaître des faits, sans tenir compte de l'ensemble des processus de recueil et de traitement de données, qui conduisent à les *établir*, c'est-à-dire à les produire ? Bachelard dit que les faits ont pour caractéristique d'être faits, c'est-à-dire, fabriqués. Peirce traite de cette question d'une manière assez complète en peu de mots, lorsqu'il oppose le sens de l'activité scientifique, et l'image qui en résulte lorsqu'on en gomme les méandres – « *The only end of science, as such, is to learn the lesson that the universe has to teach it. In induction it simply surrenders itself to the force of facts* » – à la réalité de ses processus, au marécage – *bog* – que les faits deviennent pour celui qui les examine pour les comprendre, jusqu'à pouvoir redevenir assise solide – *bedrock* – quand le processus est parvenu à son terme.³¹ La prétendue objectivité des

²⁹France-Inter, « Les p'tits bateaux » du dimanche 8 mai 2005.

³⁰France-Inter, dimanche 8 mai 2005.

³¹Peirce, « The First Rule of Logic », *E.P.2*, p.54-55. « la seule finalité de la science, comme telle, est d'apprendre la leçon que l'univers a à lui enseigner. Dans l'induction elle se contente de se rendre à la force des faits. »

faits est idéologique, ou idéale, elle est la fin ultime de la recherche. Énoncée comme évidence, elle ne sert qu'à masquer la complexité des processus de pensée qui accompagnent leur établissement, et les perturbations qui, même minimales, nous l'avons vu, peuvent conduire à des décisions radicalement différentes. Même si nous pensons qu'il n'y a de science possible que si nous faisons le pari qu'au bout du compte, les faits finissent par se conformer à l'ordre de la nature, il est d'autant plus légitime de faire entrer dans l'enseignement la nécessité permanente du doute, due à l'impossibilité de savoir avec une certitude définitive à quel stade du *processus d'établissement des faits* on a pu arriver. Permettre à un groupe engagé dans une recherche de parvenir par lui-même à établir ses certitudes relève de cette nécessité. Mais ceci implique pour l'enseignant un changement de posture. L'école ne devrait pas être un lieu d'enseignement mais un lieu d'apprentissage. Non qu'il faille se centrer sur l'apprenant, comme le préconise l'école américaine du *learner-centered approach*, mais se mettre soi-même en situation d'apprendre, avec les autres.

Dans le texte que nous évoquons plus haut Peirce dénonce avec une grande ironie les méfaits de la substitution du *teaching* au *learning* dans l'Université américaine. Celle-ci est accusée de développer, plus que d'autres (?), un rapport au savoir d'auto-satisfaction, dont on peut supposer qu'il englobe dans un même constat d'inutilité - *What have they done for the advance of civilization ?* - les enseignants, davantage préoccupés d'enseigner que d'apprendre, et leurs étudiants, qui, placés en de pareilles mains, ne peuvent que reproduire des comportements peu propices au développement du savoir.

"In order that a man's whole heart may be in teaching he must be thoroughly imbued with the vital importance and absolute truth of what he has to teach; while in order that he may have any measure of success in learning he must be penetrated with a sense of the unsatisfactoriness of his present condition of knowledge. The two attitudes are almost irreconcilable. But just as it is not the self-righteous man who brings multitudes to a sense of sin, but the man who is deeply conscious that he is himself a sinner, and it is only by a sense of sin that man can escape its thralldom; so it is not the man that thinks he knows it all that can bring other men

*to feel their need of learning, and it is only deep sense that one is miserably ignorant that can spur one on in the toilsome path of learning. That is why, to my very humble apprehension, it cannot but seem that those admirable pedagogical methods for which the American teacher is distinguished are of little more consequence than the cut of his coat, that they surely are as nothing compared with that fever for learning that must consume the soul of the man who is to infect others with the same apparent malady.”*³²

Tous chercheurs, affirment et démontrent les pratiques du GFEN. “*No mesmo lado do saber*”³³ exige Paulo Freire. La pédagogie de l’opprimé n’est pas une pédagogie spécialement adaptée aux « opprimés » mais une pédagogie dans laquelle le pédagogue se positionne lui-même comme opprimé, lui-même inclus dans le processus de désaliénation que doit être l’apprentissage. La situation d’oppression que décrit Freire est de nature culturelle. C’est en laissant croire à un état achevé des savoirs qu’elle maintient les uns et les autres dans l’ignorance. L’enseignant capable de créer chez ses élèves le désir d’apprendre n’est pas seulement celui qui se passionne pour sa matière, mais un chercheur avide d’en savoir toujours plus, et donc alerté sur le

³²Peirce, *E.P.2*, p.48. « Pour que le cœur d’un homme puisse être tout entier à sa tâche d’enseignement, il lui faut être totalement imbu de l’importance vitale et de la vérité absolue de ce qu’il a à enseigner ; tandis que pour avoir quelque chance de réussir dans le projet d’apprendre, il lui faut être pénétré du sens aigu de l’insuffisance de son savoir présent. Les deux attitudes sont pratiquement irréconciliables. Mais de même que l’homme plein de vertu n’est pas le mieux placé pour entraîner les foules à la conscience du péché, comparé à celui qui est profondément conscient d’être lui-même pécheur, et que seule la conscience du péché permet d’échapper à son emprise ; de même l’homme qui croit tout savoir n’est pas celui qui peut faire ressentir aux autres hommes le besoin qu’ils ont d’apprendre, et seul le sentiment d’être soi-même misérablement ignorant peut être l’aiguillon qui vous pousse sur l’aride chemin du savoir. Voilà pourquoi, à mon très humble avis, il ne peut pas ne pas apparaître que les admirables méthodes pédagogiques pour lesquelles le professeur américain est distingué ne portent pas plus à conséquence que la coupe de sa veste, qu’elles équivalent certainement à rien en comparaison de la fièvre d’apprendre qui doit consumer l’âme de l’homme chargé de contaminer les autres avec la même maladie. »

³³« du même côté du savoir ».

caractère provisoire non seulement de ce qu'il sait mais de ce que nous savons, collectivement. Au-delà de l'ironie, comparer, comme le fait Peirce, la conscience de son ignorance, avec la connaissance intime du péché, témoigne de la conception tant physique qu'émotionnelle qu'il peut avoir, dans sa vie personnelle et sociale, du savoir. Il n'est pas exagéré de rapprocher l'ensemble de sa réflexion du projet égalitaire et émancipateur de l'éducation nouvelle et de quelques-uns de ses précurseurs, au nombre desquels Joseph Jacotot, défenseur obstiné de l'égalité des intelligences. L'œuvre de Peirce donne une architecture logique à ces valeurs et aux pratiques qui les soutiennent. Ce qu'il affirme être la première règle de la logique pose l'un des principes sur lesquels repose la complexité d'une Démarche : l'animateur, l'enseignant, sans perdre son statut symbolique de représentant du savoir de l'Humanité, y est autant en recherche et en situation d'apprendre que les autres participants.

Définir le provisoire, conscientiser les processus d'autocontrôle Il est donc logiquement nécessaire de permettre aux apprenants d'établir eux-mêmes les faits auxquels ils se réfèrent. C'est la condition pour qu'ils soient en mesure, à la fois de pouvoir s'engager comme sujets dans une pratique qui leur appartienne, et de remettre en question cette pratique, puisqu'ils peuvent en critiquer les fondements. Ce principe, nous l'avons vérifié par nous-même auprès de nos classes, et nous en trouvons l'énoncé dans le texte peircien sous les termes de capacité d'auto-correction, capacité d'autocontrôle.

L'exemple que nous donnerons de la réalité des classes est celui qui a déterminé notre jugement sur cette question. Une classe de Terminale D en 1985, classe travailleuse, sérieuse, handicapée par un fort sentiment d'échec : être en D c'est ne pas être en C, c'est-à-dire avoir échoué à se trouver parmi les bons en mathématique et en physique. C'est aussi ne pas être littéraire, car les littéraires qui échouent à passer en C vont de préférence en A. Si c'est dans cette classe que nous avons pu expérimenter la véracité de ce que nous appellerons le principe d'autocontrôle, c'est qu'une telle classe présente quelques caractères facilitants. Pas ou peu de refus scolaire, mais une certaine distance revendicatrice par rapport au fonctionnement élitiste du système, une certaine maturité, due au fait que les « meilleurs » éléments, ceux qui donnent son esprit au groupe, sont de ceux qui ont redoublé une

ou deux fois pour cause de maladie ou d'accident, ou parce que leur milieu d'origine, tout en les encourageant très fortement à réussir dans leurs études, n'est pas celui où se recrutent généralement ce que l'on appelle dans les salles des profs des lycées les « classes CAMIF ». La perspective de l'examen en fin d'année mobilise, sans toutefois trop angoisser, du fait qu'on se croit de toute façon « faible » ou « nul » en anglais, et que le coefficient est relativement bas, toute l'angoisse étant reportée sur les matières scientifiques. L'examen, à l'époque, est oral. Les pratiques qui entraînent à la prise de parole dans une ambiance sécurisante sont bien perçues, malgré leur caractère très insolite et impliquant, puisqu'elles permettent d'apprivoiser l'épreuve. Les résultats que nous rapportons sont ceux d'une situation relativement privilégiée, du point de vue de l'installation d'une habitude de travail modifiée. Cette classe a travaillé de façon continue selon les principes que nous décrivons dans cette thèse, alternant démarches de lecture, ateliers d'écriture, jeux de rôles, écriture collective d'affiches, préparation collective d'interventions orales, temps d'analyse et de conscientisation des processus, etc. Très vite, et de façon très nette au bout de quelques mois, les demandes d'aide au professeur ont disparu – Madame, comment ça se dit ?, comment ça s'écrit ?, est-ce que c'est juste ? Corrigez-nous les fautes-, remplacées par la correction mutuelle, la vérification auprès des camarades, et, généralement, la critique et l'exigence partagée d'un haut niveau de correction des productions présentées au groupe. De tels résultats sont généralisables à toutes les classes et à tous les niveaux. Ils correspondent à la nature et aux conditions de fonctionnement des différents modes d'inférence logique. La demande d'aide place l'enseignant devant un choix stratégique qui peut se résumer ainsi : soit il responsabilise le groupe à la fois sur ses inférences, sur la collecte des données, sur leur mise en relation, sur la formulation des hypothèses, sur l'action à mener sur le matériau qu'il observe et sur ses observations, pariant, à court, à moyen, ou à long terme, sur une capacité générale d'auto-correction de l'esprit humain, soit il assume seul la responsabilité de la correction des productions, confisquant, si elle existe, cette capacité.

Peirce fait de la capacité d'auto-correction la première règle de la logique. Il dit étendre ainsi à toutes les formes de la pensée la vision Hégélienne, qui limite cette capacité à la Raison.

*“So it appears that this marvellous self-correcting property of Reason, which Hegel made so much of, belongs to every sort of science, although it appears as essential, intrinsic, and inevitable only in the highest type of reasoning, which is induction. But the logic of relatives shows that the other types of reasoning, deduction and retrodution, are not so thoroughly unlike induction as they might be thought...”*³⁴

Le passage que nous citons ici suit un long développement au cours duquel Peirce, comparant les différents modes d'inférence que privilégient les différentes sciences, montre à la fois que toutes les sciences sont expérimentales, et que toutes sont d'abord abductives, c'est-à-dire que l'observation des faits n'est pas d'abord neutre et objective, mais dirigée par une hypothèse préalable.

*“What is observation ? What is experience ? It is the enforced element of the history of our lives. It is that which we are constrained to be conscious of by an occult force residing in an object which we contemplate. of a variety of separately observed facts about the subject of the hypothesis.”*³⁵

Cette hypothèse peut être mise à mal par une réalité d'expérience qui s'impose à notre volonté en la contrariant, nécessitant parfois une révision totale des prémisses même de nos raisonnements, obligeant à voir et percevoir autrement ce qui se présente. Le raisonnement est capable de corriger, en effet, non seulement ses conclusions, mais aussi ses prémisses, c'est-à-dire les perceptions sur lesquelles il s'appuie ; c'est ce qui arrive, par exemple, quand une découverte surgit de l'empilement de fausses inférences, au bout

³⁴Peirce, « The First Rule of Logic », *E. P.* 2, p.44. » Il apparaît donc que la merveilleuse propriété d'auto-corrrection de la Raison, dont Hegel a fait si grand cas, appartient à toute science, même si elle ne semble essentielle, intrinsèque et inévitable que dans le raisonnement du type le plus élevé, qui est l'induction. Mais la logique des relations montre que les autres types de raisonnement, déduction et rétroduction, ne sont pas aussi complètement différents de l'induction qu'on pourrait le croire. »

³⁵Qu'est-ce que l'observation ? Qu'est-ce que l'expérience ? C'est l'élément de contrainte qui fait l'histoire de notre vie. C'est ce dont nous sommes contraints de prendre conscience par une force occulte présente dans l'objet que nous contemplons.

desquelles le raisonnement réorganise les données de l'expérience pour leur donner sens. « Every astronomer, however, is familiar with the fact that the catalogue place of a fundamental star, which is the result of elaborate reasoning, is far more accurate than any of the observations from which it was deduced. »

1. *l'homme est susceptible de se tromper dès qu'il entreprend quelque chose* : « *In practice and in fact, mathematics is not exempt from that liability to error that affects everything that man does* » et l'histoire des sciences est l'histoire de leurs controverses ou de leurs erreurs rectifiées.
2. *Plusieurs conclusions peuvent être tirées des mêmes prémisses*. « *It is ridiculous to speak of the conclusion. The conclusion is no less than the aggregate of all the theorems of higher arithmetic that have been discovered or that ever will be discovered.* » La conclusion unique à laquelle on peut être amené à se rallier est toujours le produit d'une histoire. Faire croire qu'une conclusion et une seule peut être tirée d'un ensemble de prémisses est un mensonge.
3. l'effet auto-correcteur des différents modes d'inférence est lié à l'élargissement de l'échantillon. Par expérience accumulée – effet de l'âge – ou par répétition de l'expérimentation volontaire.

Nous commenterons ce bref exposé de la conception peircienne du raisonnement logique en montrant que, par tous les aspects que nous en avons dégagés, elle constitue pour nous la preuve que l'intelligence humaine, définie comme capacité d'inférence, ne peut se manifester, s'exprimer, se réaliser que dans des situations de création et de recherche, celles où la bonne réponse est apportée par le maître ne pouvant être considérées que comme des raccourcis historiques, au mieux purement informatifs, au pire confiscatoires.

En effet, dans le concept de *self-control*, le mot *self* est très important. Sa conception triadique de l'intelligence et du raisonnement intellectuel amène Peirce à renverser la perspective cartésienne du contrôle de l'imagination et des appétits par une raison qui leur serait extérieure. Les processus d'inférence à l'œuvre dans la vie intellectuelle sont les mêmes que ceux qui régissent la vie morale. C'est le degré de généralité de l'objet de l'inférence qui n'est pas le même, et le but que l'on poursuit à travers cet objet.

Il s'agit, dans les deux cas, de prendre des décisions, inhibitrices de l'action dans le cas de la vie morale, libératrices et prospectives dans celui de la vie intellectuelle. Mais les déterminations de la décision ont des caractéristiques communes.

Les composantes de la décision intellectuelle, comme de la décision morale, sont l'émotion et l'imagination. D'abord l'énergie vitale, qu'il s'agit de canaliser ou d'utiliser à bon escient.

“The machinery of logical self-control works on the same plan as does moral self-control, in multifarious detail. The greatest difference, perhaps, is that the latter serves to inhibit mad puttings forth of energy, while the former most characteristically insures us against the quandary of Buridan's ass”.

L'âne de Buridan, placé devant le dilemme d'avoir à choisir entre deux balles de picotin identiques, peut être mort de faim avant que la raison logique n'ait réussi à lui indiquer la meilleure des deux solutions. Il faut que son choix se fasse suivant d'autres déterminations, plus personnelles, plus intimes. Dans notre exemple, le groupe qui a compris que le mot *sem* veut dire sans ne s'est, longtemps, pas autorisé à le faire. C'est dans l'urgence émotionnelle de la situation de rapport au grand groupe que la décision interprétante se prend, là que les données collectées dans la discussion de petit groupe se colligent pour faire la décision. Que s'est-il passé avant ? Privé de la caution de l'expert, le petit groupe a comparé des contextes, s'est représenté les situations évoquées par les mots qui lui étaient transparents, et par les photos illustrant certains articles, a fait appel à ce que les uns et les autres savaient du Brésil, connaissance collatérale, conceptions existantes, grâce auxquelles il a imaginé les significations possibles du mot qui, a priori, se refusait.

Deuxièmement, l'action imaginaire forge les comportements moraux comme les comportements intellectuels.

“The formation of habits under imaginary action”³⁶³⁷

Le processus moral s’applique à des situations plus concrètes, plus immédiates, limitées au domaine de l’expérience, tandis que le processus intellectuel demande une plus grande liberté d’imagination, celle-ci ayant besoin de plus d’envergure quand son objet est plus général. Le petit groupe a apporté cette liberté, en introduisant la diversité des points de vue, donc la possibilité multipliée du doute. Le grand groupe représente la nécessité de la norme, et pousse à la formulation de généralités ; il rompt en cela avec la logique du vague, où ne s’applique pas le principe de contradiction. Il n’est pas rare que cette contrainte produise des fulgurances capables de nourrir la réflexion de toute une vie.

Fixer la croyance : définir le provisoire

Fixer la croyance c’est se donner des moyens d’agir, c’est-à-dire des moyens de mettre sa croyance en risque, à brève échéance, de faire à nouveau place au doute. Il faut voir la fixation de la croyance comme la fixation d’un cap, dans la navigation. Le paradigme de la complexité nous fournit également, pour le même acte, le concept de bifurcation. La discussion en grand groupe donne à chacun l’occasion de faire la clarté sur le cap qu’il se donne, de se débarrasser d’une partie des contradictions qui l’inhibent.

Donc, on sait lire. Chacun raconte comment il procède mais le but de la discussion n’est pas vraiment, en définitive, l’échange des stratégies, au sens où l’on se donnerait mutuellement des façons de lire pouvant compléter des panoplies d’outils. Celles-ci font l’objet immédiat du débat, c’est de ses stratégies que l’on parle. Mais entendre raconter la façon dont les autres s’y

³⁶suit une référence à un article de Janvier 1878, « How to make our ideas clear » is one of the most essential ingredients of both ; but in the logical process the imagination takes far wider flights, proportioned to the generality of the field of inquiry, being bounded in pure mathematics solely by the limits of its own powers, while in the moral process we consider only situations that may be apprehended or anticipated. »

³⁷Peirce, « Issues of Pragmaticism », *E.P.2*, p.347. « La formation des habitudes par de l’action imaginaire est l’un des ingrédients essentiels de l’un comme de l’autre ; mais dans le processus logique l’imagination a des envols bien plus vastes, proportionnels à la généralité du domaine de l’enquête, sans autres restrictions en mathématiques pures, que les limites de sa propre puissance, tandis que dans le processus moral nous ne prenons en considération que des situations qui puissent être appréhendées ou anticipées.

prennent pour aborder la lecture n'a pas pour effet de donner envie de les imiter. Ce qui se partage est le constat de l'universalité de la capacité de recherche, la validation des comportements de recherche dans leur variété, et la prise de conscience de l'oppression que représente, dans les pratiques scolaires courantes, l'interdiction de chercher. *L'objet dynamique* du débat, ce qui fait jaillir les paroles en leur donnant leur nécessité, est la mise au jour des contradictions qui brident parfois l'action, et une redéfinition de l'apprentissage comme décision. On peut aborder la deuxième phase : parler !

4.3.3 Scribes : Asserter, pour inscrire et s'inscrire

La deuxième phase peut avoir diverses variantes. Soit on va ne plus travailler qu'à l'oral, à partir de l'idée que parler s'apprend en parlant, soit on peut passer par une phase écrite, qui oblige à davantage d'organisation du matériau, et peut faire perdre en effets de remaniement du langage intérieur. Selon le public, selon les objectifs de l'animation, on construira la démarche en prenant parti sur ce choix. Dans tous les cas, ce qui se joue ici est le passage de la compréhension à la production, avec un problème spécifique qui est celui de l'engagement.

Se glisser dans le verbe de l'autre

Qui peut lire peut découper dans le texte qu'il lit des fragments signifiants qu'il va pouvoir utiliser à ses propres fins. La production d'une parole en langue étrangère s'appuiera ainsi sur la compétence de lecture qui s'est révélée dans la phase précédente, et qui en fournira les matériaux. Le reste est affaire d'interprétation.

Logique inclusive du signe Retour aux documents. Ils sont la source documentaire et linguistique qui va permettre la production.

Les fragments sélectionnés sont affichés. Lecture silencieuse.

S'appropriation des assertions, des arguments produits par d'autres, pour les inscrire dans l'espace collectif, est-ce écrire ? Sur les murs de la pièce où se déroule l'action, surgit un signe problématique. Isolé de son contexte, le fragment ne repose plus, pour être interprété, que sur son organisation interne.

Il a pu être choisi pour sa ressemblance avec le français, ou avec une autre langue connue de celui qui l'a prélevé ; ou pour son charme très particulier, son mystère. Celui qui a choisi la phrase et décidé de l'énoncer n'est pas toujours en mesure d'en revendiquer le sens. En général, il en revendique au moins la forme. Mais il faut également prévoir le cas où quelqu'un utilise la liberté de la situation pour la questionner, en inscrivant « *n'importe quoi* ». Ce n'importe quoi a sa place ici, comme tous les autres. Nul n'est tenu de comprendre avec certitude et immédiatement ce que dit le discours de l'autre. Il n'est demandé que de l'accueillir dans l'environnement commun du groupe. Pour énigmatique que ce signe reste éventuellement pour d'autres, le travail de son appropriation par l'interprétation est potentiellement installé, que ce soit à court, à moyen, ou à long terme. Si les signes sont obscurs, ils inscrivent le groupe dans un environnement sans doute peu rassurant, mais dont les participants se savent les auteurs. La personne qui a installé un signe est authentifiée dans son statut de producteur. Elle a manifesté une intention qui est représentée dans un signe et donne lieu à interprétation. Cette situation va nous permettre de mieux comprendre la distinction peircienne entre les deux Objets du signe, *Objet immédiat* et *Objet dynamique*, d'une part, entre ses trois Interprétants, l'*Interprétant immédiat*, l'*Interprétant dynamique*, l'*Interprétant final*, d'autre part. Dans la situation-limite que nous envisageons, il se peut qu'un signe inscrit soit lacunaire, au sens où il serait privé d'objet et d'interprétant immédiats. Ni son « auteur » ni ses destinataires ne lui attribuent, a priori, de traduction littérale. Cela ne l'empêchera pas de se charger de significations internes au groupe, représentamen des relations qui s'y tissent, ou des interrogations sur le déroulement de la Démarche et son épistémologie. Si le signe est ainsi approprié par le groupe, il ne manquera pas de s'y travailler, de provoquer des retours au contexte, des conflits d'interprétation déguisés en humour. S'il ne l'est pas, son auteur peut assumer la marginalité qu'il a inscrite ou s'en détacher après l'avoir inscrite et s'en être par là-même « expliqué ». L'important est que joue *la logique inclusive du signe*, qui donne à chacun sa place dans une communauté linguistique, fût-elle débutante.

Ainsi procède un enfant qui s'essaie à ses premiers écrits spontanés dans sa propre langue. Qu'il recopie, imagine, ou cite de mémoire, il s'apprend à écrire

en jouant d'un personnage compétent, souvent celui de la maîtresse, auquel il emprunte un discours parfois encore empreint d'une bonne part de mystère pour lui-même. Dans l'une des premières phases de l'apprentissage, les enfants écrivent comme, plus petits, ils babillent, un continu de signes indéchiffrables pour les autres, et indéchiffrables pour eux-mêmes. Ils sont dans le langage écrit avant d'être dans la langue écrite. Notre démarche légitime, en situation pédagogique, les cheminements d'apprentissage qui se font sur cette crête instable, « un pied dans le malentendu, l'autre sur le chemin du sens »³⁸, où la langue se cherche.

Un « brésilien très brésilien » : façonner un vase et le remplir

Chaque personne ayant sélectionné 3 ou 4 des fragments affichés, on forme de nouveaux groupes qui vont préparer un jeu de rôles dans la langue des documents. Tout le monde devra jouer, personne n'écrit. On se prépare à parler en parlant. D'abord se constituer un stock collectif et se le mettre en bouche et en oreille, avec gourmandise. Ensuite, l'organiser en créant une situation et des personnages qui auront pour tâche de rendre leur langue crédible. L'un des moyens de les y aider est la consigne de parler « un catalan très catalan », « un italien très italien », « un brésilien très brésilien ».

Quel est le sens de cette dernière précision ? Son outrance apparente écarte d'emblée l'idée qu'elle puisse représenter l'annonce du critère selon lequel sera évaluée la production. Nous n'évaluons jamais les productions d'une Démarche, sinon par des applaudissements. Ce qui nous intéresse est de définir un niveau d'exigence, un défi qui s'adresse à l'imaginaire, non une demande institutionnelle. Pour qui va-t-on se prendre ? Pour un débutant incertain ? Pour un élève soumis au jugement de son professeur ? Dans la Démarche en brésilien, il n'est pas indifférent que l'accent demandé soit une variante, dialectale pour certains, nouvelle langue pour d'autres, de la langue officiellement reconnue. Il entre dans la mise en œuvre de cette consigne une part de revendication culturelle qui accroît le paradoxe et par suite la liberté. Comme si le portugais était une donnée de départ. On est installé dans la langue de l'autre, avec des droits civiques, individuellement et collectivement.

³⁸ « Nous boîtons tous, un pied dans le malentendu, l'autre sur le chemin du sens » Octave Mannoni, *Clefs pour l'Imaginaire, ou l'Autre Scène*, Seuil, Paris, 1969.

La production est collective, ce qui autorise à l'intérieur du groupe toutes les négociations, même non dites, et fait la part belle à la caricature, dont le chapitre précédent a montré la productivité en matière d'accent. Chacun est placé en situation de s'interroger sur son modèle, de faire signe et d'interpréter les signes des autres. Les personnes qui se sentiraient peu sûres de leur accent brésilien se mettent en scène dansant la samba, chantant des slogans, créant des scènes marquées par leurs représentations du Brésil. On s'installe dans une langue parlée par des peuples, non neutre ; ce n'est pas la récitation d'un dictionnaire, pas même une langue « standard ». Que l'on demande une haute précision à des débutants rend la performance improbable au départ, la situation clairement ludique, et le résultat inévitablement étonnant³⁹. Il faut parfois rappeler aux groupes que les personnages doivent être de fiction. Se transporter dans *l'autre* monde et endosser une autre peau est une condition logique de la « prise de langue ». En langue étrangère on est quelqu'un d'autre. Être quelqu'un d'autre fait entrer dans la langue étrangère. C'est le personnage qui donne vie au discours. C'est pourquoi la consigne suggère de choisir des professionnels de la parole, de préférence à des timides.

L'autre contrainte stimulante est d'avoir à faire du lien entre des énoncés qui n'étaient pas faits pour s'associer. Leur simple juxtaposition relève de la logique du vague. Sans la nécessité imposée de faire lien, ils restent des citations d'étrangers. La situation que l'on va créer pour les utiliser tous produit un manque qui ne sera comblé que dans l'action. C'est ce que nous dit Peirce lorsqu'il décrit l'inférence. Les trois modes d'inférence commencent par une colligation, mise en relation de faits ou d'idées, se poursuivent si nécessaire par une itération, finissent par une observation.

Le projet de « faire du lien » détermine des actes qui concourent à une production en même temps qu'ils créent du sens. On produit dans les intervalles entre les fragments qui s'imposent, pour trouver du sens à une globalité à construire, et dans le va-et-vient entre les matériaux et la situation, les personnages qui s'élaborent. Différents comportements peuvent être sollicités pour combler le manque : fouille rapide des documents en quête de « chevilles » utiles, appel au stéréotype corporel, comme dans la Démarche

³⁹La formulation est imitée d'une consigne d'atelier d'arts plastiques : avec seulement du rouge, *faire un citron très citron*. Revue *Graffite* du secteur arts plastiques du GFEN.

« Accents », surgissement des mots enfouis, mélange de langues. On note souvent, en effet, l'irruption d'un mot d'une autre langue dans le flux qui échappe : on n'est plus tout à fait maître de ce qui sort, on est pris dans l'action.

Ce que nous décrivons ici, élaboration d'une production entre maîtrise et non-maîtrise, appel aux savoirs du corps et aux ressources de l'imaginaire dans un cadre qui, par sa définition, contraint à la recherche d'une cohérence tout en exigeant le lâcher-prise de la raison, c'est la démarche de création, dont les catégories peirciennes vont nous permettre de montrer qu'elle n'est ni contraire à la démarche de recherche, ni identifiable à elle, mais la part de la démarche de recherche qui se mène en secondité.

Les jeux de rôles se succèdent sans discussion. Nous sommes au spectacle et nous en profitons. Ils sont cependant enregistrés, pour que les acteurs eux aussi aient la possibilité de s'entendre. La réécoute apporte à l'expérience un effet de réalité qui les inscrit dans le long terme. L'exploitation d'une telle Démarche se heurte fréquemment, en effet, à la tentation, courante chez les stagiaires, parfois plus encore chez des élèves, du déni de leur propre réussite. Grâce à cet enregistrement, on s'entend parler la langue et la réussite est alors indéniable, l'émotion peut être accueillie sans ambiguïté ni remords, condition nécessaire à l'engagement dans l'analyse. Exploitée dès la fin des jeux de rôles, cette Démarche pose la question de la naissance et de la construction d'une parole en langue étrangère. C'est une expérience complexe et jubilatoire qui donne lieu à de riches analyses. Nous en reproduisons ici quelques exemples.

Il est étrange qu'on ait pu produire de cette façon sans imprégnation préalable.

On n'est pas dans le non-sens.

Pas de pêche aux erreurs, c'est sécurisant.

La collecte des matériaux a été une sélection vague, sans travail particulier, sans se centrer dessus.

Malgré des matériaux de départ très semblables, les productions finales sont étonnamment différentes.

On travaille en permanence sur des matériaux extérieurs à nous, qu'on prend et qu'on laisse, avec lesquels on joue, qu'on s'approprie pour les détourner. On n'est pas dans l'obligation d'absorber. On n'est pas dans une

situation de gavage de type « alimentaire », on ne se sent pas violé par une langue qu'on nous met de force dans la bouche, l'intimité est préservée. ⁴⁰

Parler « étranger » : la dialectique du fragment et de la linéarité

Un grand « vase » se façonne dans cette action : le « parler étranger », matrice d'apprentissages futurs.

*Salaam alekum(ski)*⁴¹. Pierre Valat décrit, dans cet article, un phénomène courant qui se produit dans les situations de prise de parole en langue étrangère. L'auteur décrit comment, alors qu'il se lance pour la première fois en russe, se pressent dans sa bouche, en-dehors de sa volonté, les mots arabes dont il avait pris une certaine habitude une quinzaine d'années plus tôt, à l'époque de son service en coopération au Maroc. Nous avons vécu la même expérience au Brésil, où les mots russes venaient volontiers bousculer les brésiliens. Pas de mélange avec l'anglais. L'anglais occupe une place bien à lui dans notre univers linguistique personnel, comme dans celui de Pierre Valat. Études universitaires, puis activité d'enseignement semblent avoir circonscrit son domaine. Les langues qui se catapultent ont un même statut dans notre imaginaire, ce sont des langues non installées, auxquelles nous postulerons qu'il manque la continuité d'un personnage intérieur bien repéré. Le mélange des langues manifeste une orientation de la pensée qui n'est ni celle de la langue maternelle ni celle de la langue seconde et pour nous professionnelle. La pensée en action y développe un espace à part, dans lequel la langue vraiment étrangère peut s'appriivoiser, peut se singulariser dans l'entrechoc avec d'autres langues étrangères. Cet espace est la matrice dans laquelle peuvent mûrir les langues que l'on apprend, c'est l'espace du « parler étranger », où les fragments prélevés dans la linéarité d'un discours retrouvent une linéarité grâce à laquelle ils vont pouvoir se remplir de sens pour le sujet qui les emprunte. Cette linéarité est celle de sa parole. Apprendre une langue, c'est l'inviter. S'approprier les formes perceptibles des discours inscrits dans des livres et des disques, c'est inviter les mots intériorisés des autres à mettre en forme vos émotions, inviter en soi le personnage qui réalisera l'unité derrière

⁴⁰Extraits d'analyses réflexives de deux animations : colloque éducation Nationale de Peyrestortes, Forôm des Langues de Montauban.

⁴¹Valat, Pierre (1988), Dialangues n°11, *Le russe en 4 jours*, p.16.

l'apparente dispersion des formes. Ce ne sont que tricheries, déguisements, pillages et détournements, tous comportements nécessaires à la dynamique interne du signe, c'est-à-dire à la mise en jeu des sujets et de leur sens de la continuité. L'école ne néglige ces artifices de l'art que parce qu'elle s'assigne avant tout la tâche impossible et injuste d'évaluer l'intelligence et la volonté des sujets qui lui sont confiés.

Synéchisme, jeux de rôles, et citoyenneté symbolique

Le mot « synéchie » désigne la fusion de deux tissus contigus qui sont normalement séparés. *Synéchisme* est un mot en -isme qui, comme *matérialisme* ou *idéisme* ou *dualisme*, désigne un parti pris de la pensée. Le synéchisme est une tendance à voir partout de la continuité. Continuité du logos, continuité de la vision du monde. C'est l'état de l'esprit au repos, la priméité de l'être, avant l'événement du choc avec l'autre, et le déclenchement des phénomènes de secondéité, mais aussi l'état auquel l'être aspire à retourner à la conclusion de la sémiologie. C'est à la continuité, au sentiment retrouvé d'unité, que conduit la recherche de cohérence qui caractérise la tiercéité. La tiercéité, l'ensemble des troisièmes, le mot comme type, la pensée, le raisonnement, n'a pas à être vu comme but d'apprentissage en soi, mais comme passage obligé pour retrouver la continuité brisée par l'existence, et que la prise en compte de l'événement oblige à modifier. Le synéchisme ne nie pas la dualité, il l'intègre à un modèle qui fait d'elle la caractéristique de l'existence mais non du tout de la réalité. L'identité est une continuité subjective, vécue, qui se brise et se reforme au fil de l'histoire d'un individu. L'altérité est ce qui fait exister l'identité, à la fois en la faisant émerger à la conscience, et en la perturbant pour la faire accéder à plus de généralité, plus de complexité, plus de vérité. Le paradigme de la complexité est aussi un synéchisme. Il affirme l'interdépendance des éléments d'un système et la possibilité des dynamiques internes liée au fait que tout système est en interaction avec son environnement, c'est-à-dire inscrit dans un système plus vaste. Pratiquer une langue étrangère, c'est créer dans l'action des structures « dissipatives » et complexifier son monde intérieur en faisant exister de manière socialisée des dimensions minoritaires de sa personnalité.

S'étranger le regard Le jeu de rôles, le jeu théâtral, doivent être considérés, à la lumière du synéchisme, comme des pratiques de mise en travail de l'identité, capables d'opérer des modifications instantanées du comportement, de révéler des ressources et des savoirs ignorés de la personne même qui, subitement, les met en œuvre. Comparé aux effets au moins paradoxaux de la relation d'aide et de soutien, qui entretient l'illusion quantitative selon laquelle il faudrait donner plus de la même chose à ceux qui réussissent moins, et pose le problème de la réussite en termes de rattrapage de temps perdu, nous constatons qu'une modification qualitative de la situation pédagogique, qui propose à l'élève de « changer de peau », a des effets immédiats sur ses productions et comportements observables. Ceci laisse entendre que le bas niveau de connaissance du *personnage* de l'élève peut très bien aller de pair avec un haut niveau de connaissance de sa *personne*, haut niveau qui peut s'exprimer dès lors qu'endosser un autre personnage, stéréotype défini par sa compétence absolue (avocat, homme politique, professeur d'université, journaliste, etc.), lui donne l'occasion de le faire. Allons plus loin, et remarquons que le personnage de l'élève est, lui, défini en termes de compétence *relative* par sa place sur la courbe de Gauss des notes. Plus précisément, en termes d'*incompétence* relative, puisque les barèmes de notes fonctionnent en principe en soustraction par rapport à un niveau rarement atteint par quiconque et représenté par le 20/20. Cette définition par l'incompétence du personnage que l'Institution fait jouer aux élèves par contrat tacite constitue un empêchement à penser et à apprendre. Le jeu de rôles, indispensable en classe de langue pour la production des structures dynamiques de la parole, peut rendre le même service dans bien d'autres matières, en désolidarisant la personne du personnage, en lui ouvrant les possibles que donne la conscientisation de la structure dans laquelle il est placé.

Le personnage sur lequel nous venons d'insister fournit la priméité du signe d'apprentissage en situation de prise de parole. C'est par sa voix que passe l'organisation (auto-organisation) de la parole dans la classe. Il nous faut analyser le processus par lequel les principes qui régissent cette auto-organisation se modifient. Nous aurons recours à deux concepts qui nous paraissent ici complémentaires : le concept *d'enquête abductive* ou *rétroductive* et le concept *d'assertion*.

L'enquête rétroductive (abductive) présente dans l'assertion L'assertion est ce que ne fait jamais un élève qui parle en classe une langue étrangère, ce qui conduit élèves, enseignants et parents à ne pas croire possible un véritable apprentissage de langue dans le cadre scolaire.

« Dire qu'une proposition asserte quelque chose revient à admettre que l'assertion est accomplie par le symbole qui tient lieu de l'acte de conscience, et que Peirce appelle copule de l'assertion (3.435) [...] Ce qui distingue l'assertion de tous les autres genres de signification, en effet, est son caractère de volition, et c'est par là précisément qu'elle se distingue de la proposition. L'assertion, d'après Peirce, est un acte de responsabilité civile. Loin de n'être qu'un simple acte d'appréhension du sens d'une proposition, elle soumet son énonciateur aux conséquences prévues par la loi, dans le cas où elle s'avère fausse. La convention n'est plus alors essentiellement logique mais se donne comme régissant les rapports sociaux. »⁴².

J'assume quand j'assume la responsabilité de la vérité de ce que j'énonce. Nous verrons dans un chapitre ultérieur que c'est sur cet obstacle qu'achoppe la didactique des langues qui se fonde sur une linguistique de l'énonciation. Il faut être soi-même, au moins de temps en temps, énonciateur pour comprendre ce que signifie un énoncé. Mais pas énonciateur d'une simple proposition. Il faut assumer la responsabilité de ses paroles pour apprendre. Le jeu de rôles nous paraît être la solution du problème, au moins une fois dans la vie d'un élève, au moins le temps de conceptualiser l'orientation de pensée, l'objet dynamique, qui détermine la production de signes authentiques en langue étrangère. Nous l'avons évoqué avec Deleuze, avec Julian Green, c'est ce personnage dynamique, évolutif, minoritaire, qu'il s'agit de construire en le faisant parler, bouger, jouer. Le personnage est l'interprète de nos assertions. Scribe, museur, interprète, voici la triade de l'homme-signe. Mais, dans la situation de quasi-dédoublément que nous avons décrite, qui est scribe ? Qui est museur ?

⁴²Réthoré, Joëlle (1988a) : « La proposition chez Peirce : sujet-prédicat. Et la copule ? » *Degrés*, n°54-55, p.6

Le jeu de rôles (en anglais, *role play*), a été beaucoup encouragé dans les classes de langue. On l'utilise généralement pour permettre le réemploi des structures d'une leçon, la transposition de ce qui a été vu au préalable, et en principe appris, dans une situation parallèle. Le jeu de rôles ainsi conçu est fait pour rendre la classe plus vivante, et préparer au transfert progressif des connaissances. Mais, si cela reste une technique, c'est une technique à risque. L'enseignant qui n'en maîtrise pas les enjeux se heurtera bien souvent au refus des élèves, qui préfèrent se cacher derrière leur table et leur travail écrit, et ce d'autant plus qu'ils sont plus âgés et d'autant plus aussi, il faut bien le dire, que l'enseignant hésite davantage à la leur proposer. L'irruption du corps dans la classe fait problème pour lui comme pour eux. Mais ceci n'est vrai que parce qu'on est dans la logique scolaire, d'un réemploi soumis à jugement de valeur, dans une situation de contrôle d'efficacité. Pour que l'engagement du corps soit possible, le jeu de rôle doit être conçu comme situation de recherche, et être proposé non pas après, mais *avant la leçon*. Demander à un groupe de présenter, sous la forme d'un jeu de rôles, sa lecture d'un texte qui n'a pas été expliqué. Après répartition des personnages, ce qui produit un premier balayage du texte et une première prise de repères, chacun prépare son rôle séparément. La visée que représente l'élaboration du rôle sert de contrainte à lire le texte pour de bon, à mettre en relation des indices, à fabriquer de la cohérence pour visualiser le personnage, à voir des détails pour nourrir son discours. La mise au point du jeu qui sera présenté à l'ensemble de la classe occasionne une confrontation des interprétations individuelles, et un retour critique sur les premières lectures, quand elles se contredisent. Elle comporte également un travail d'improvisation, surtout si l'on sait exiger que le texte ne soit rédigé qu'en dernier ressort, sinon pas du tout.

L'introduction du personnage de fiction assure la modification des perceptions par modification du cadre de l'abduction. Peirce nous donne un exemple de ce qu'il appelle aussi *enquête rétroductive*, justement à propos d'une de ses lectures. La rétroduction y est présentée comme une action quasi-automatique de la pensée, qui projette sur le texte ce qu'elle s'attend à y trouver. Le texte d'Alexandre Dumas, truffé de lapsus, est lu d'abord dans une version « rectifiée », où l'esprit met du sens là où le texte ne fait pas sens. La rétroduction fait échapper à notre attention la réalité physique

des signes qui la déclenchent, parce que l'hypothèse globale de sens qu'elle fabrique en contient une image virtuelle qui s'y superpose et les masque⁴³. Ce phénomène est présent dans toute lecture, c'est ce qui nous permet de survoler des passages, d'anticiper la fin d'une phrase avant d'avoir tourné la page, de lire un texte à trous. L'abduction fabrique la continuité, la linéarité du texte lu, et pallie les manques. C'est cette activité de l'esprit, non une quelconque paresse, qui peut masquer, comme dans la lecture de Dumas, la lettre du texte, et qui fabrique des contresens.

Voilà pourquoi les enseignants de langue ont tort de vouloir à tout prix éviter à leurs élèves les contresens et les « erreurs ». Il faut une activité intellectuelle pour corriger des contresens, et c'est l'activité intellectuelle qui produit les contresens. L'activité intellectuelle se caractérise par l'abduction, qui définit l'activité interprétante et ne peut être supprimée du paysage sans qu'on en supprime du même coup toute pensée. Le rêve didactique est de baliser suffisamment les chemins pour que personne ne s'égarer en route. Il privilégie une conception de la pensée qui serait tantôt déductive tantôt inductive mais à l'intérieur d'un système d'où l'on aurait ôté l'abduction. Or, l'abduction constitue la priméité du phénomène dont la déduction est la secondéité et l'induction la tiercéité. Le droit de s'égarer conditionne toute possibilité d'action de la pensée, de perception, de modification des perceptions. L'engagement du corps représente bien plus qu'une diversification ludique des activités d'une classe. Il convoque l'imaginaire – l'abduction – et met en route la sémiologie. Le corps est nécessaire à l'assertion.

Nous savons tous à quel point le corps et ses émotions sont présents dans la parole, rougissements, bégaiements, mouvements des mains en témoignent et nous ne détaillerons pas ce sujet. Ce qui nous importe est le lien entre l'engagement physique dans une langue et la production de structures intellectuelles dans cette langue. Les structures intellectuelles ne sont pas indépendantes des structures psychiques. Les structures psychiques se révèlent dans l'action. La définition du Robert nous autorise à voir dans le terme « psychiques » l'évocation de la secondéité de la pensée, que certains décomposent

⁴³Peirce, « The First Rule of Logic », *E. P.* 2, p. 47.

en infrastructure biologique, structure psychique, superstructure sociale.⁴⁴ Parler d’assertion plutôt que d’énonciation nous paraît relever de cette distinction. Peirce est plus attentif que le Robert aux effets intentionnels de l’assertion. Asserter vise à créer une croyance.

“To assert a predicate of certain subjects (taking these all in the sense of forms of words) means –intends – only to create a belief that the real things denoted by those subjects possess the real character or relation signified by that predicate”⁴⁵.

L’assertion véritable n’exige pas la sincérité, ni la conformité aux croyances de la personne qui asserte. Elle n’exige que l’intention de créer une croyance. Elle est dynamique, tournée vers l’action, non régressive.

Le rêve didactique hésite entre la transparence de la communication – racontez une expérience qui vous a marqué, décrivez votre chambre à coucher – et une conception de l’énonciation qui écarte, au contraire, le psychisme de l’individu pour ne fréquenter que ses structures intellectuelles et sociales, comme si ces dernières pouvaient s’en préscinder. Ce second parti pris n’a pas que de mauvaises raisons. La classe n’est pas un lieu où peuvent se traiter les problèmes psychiques des personnes. L’égalité républicaine se sent malmenée quand la qualité d’une rédaction peut dépendre de la richesse de l’ameublement d’une chambre. On tente donc de régler la chose en demandant aux élèves de « laisser au vestiaire » leur psychisme, leurs sentiments, leur histoire, leurs problèmes sociaux ou de cœur, et leur corps, de faire leur métier d’élèves sans y mêler leur vie, et on s’affronte, inévitablement, d’une manière ou d’une autre, au retour du refoulé. La particularité de la situation du jeu de rôles, cependant, est que le psychisme – structure dissipative – du personnage fait tampon avec le psychisme – système – de la personne. Le personnage stéréotypique est le lieu dialogique où se travaillent et s’intègrent dans la chimie de la sémiose, le système psychique de la personne et le système discursif et idéologique de la langue.

⁴⁴Jean Delay. Les autres définitions parlent de vie, de faits, d’activité psychique. Le Grand Robert, t.V p.1362.

⁴⁵Peirce (1907), « Pragmatism », *The Essential Peirce*, vol.2, p.427.

Écrire, avec les mots des autres

Après les jeux de rôles, qui ont été enregistrés, la réécoute fixe un état de la langue du groupe et en officialise l'existence. On s'entend parler la langue, et cela s'inscrit durablement dans la mémoire, comme possible structuré.

Mais la réécoute permet également la socialisation des trouvailles, et ouvre logiquement sur un bilan des acquisitions. Chacun est invité à faire la liste des mots, expressions, phrases, bouts de phrases qu'il a retenus, reconnus. Il pourra en vérifier l'orthographe dans les textes de départ. Cette liste constitue le matériau de son écriture.

Atelier d'écriture et logique de l'examen Pour défendre l'intérêt de l'atelier d'écriture en langue étrangère, nous partirons d'une analyse des situations d'examen. L'approche est paradoxale. En effet, la pratique de l'écriture de création donne lieu à des productions qui sont typiquement, dans la pratique quotidienne de la classe, impossibles à noter. Or l'examineur, lui, devra mettre une note. Les quelques lignes qui vont suivre paraîtront cyniques, et elles le sont en effet. Les cyniques, philosophes du grand siècle de la démocratie grecque, maniaient le paradoxe comme nous tentons de le faire ici. Le paradoxe interroge les évidences et démystifie des vérités que seules l'habitude et la tradition nous font croire éternelles.

Donnons-nous pour seul but, dans une classe d'examen, de faire obtenir à chaque élève la meilleure note possible. Nous partirons donc de l'épreuve écrite réputée à juste titre la plus difficile, ce qui fait d'elle la plus rentable, l'*expression libre*.

Dans une logique d'entraînement, il peut paraître évident de se préparer à une situation notée par la répétition de situations notées. Mais, si la note de l'examen constitue bien l'objectif de l'élève, et, par suite, ne peut laisser indifférent l'enseignant qui l'y prépare, il est dangereux de postuler mécaniquement que la note de l'examen soit de même nature que la note scolaire. Les enseignants ne notent pas à l'examen comme ils notent en classe leurs propres élèves. Les critères de notation sont différents, parce que la visée est différente. Quand il note une copie, l'enseignant croit devoir estimer les savoirs, savoir-faire et chances de réussite globaux de l'élève. Il valorise l'adaptation

sociale, les qualités de discipline et de régularité, le respect des consignes, la docilité. L'examineur, lui, juge une production anonyme. Il a peu de temps, est contraint par un barème, donne des points. L'examineur s'ennuie et s'épuise à retrouver, dans la grande majorité des copies qu'il corrige, les mêmes erreurs, les mêmes faiblesses, les mêmes vacuités, les mêmes signes de détresse impuissante. Le candidat qui montre des talents et des audaces d'écrivain, même inégaux, même téméraires, a donc toutes les chances d'être valorisé. L'examineur apprécie l'originalité, la transgression signifiante, la métaphore, le sens du raccourci, surtout étayés par la richesse du vocabulaire et la sobriété d'une syntaxe efficace. Les corrigés des annales du baccalauréat sont, de ce point de vue, le dernier des modèles à recommander. Ampoulés, compliqués, hyper-conformistes, ils sont l'antithèse d'une écriture à déguster. Or c'est cette dernière qui trouve son lecteur. L'examineur est un lecteur. Préparer ses élèves à un examen c'est *être leur premier lecteur* et leur donner un lectorat.

L'épreuve d'expression libre est considérée comme très difficile. Elle est préparée, voire remplacée, par de longues années d'expression guidée puis semi-guidée. Les candidats bien entraînés s'y enlisent dans une habitude qui fonctionne à leur détriment. Ils se piègent eux-mêmes en transformant l'*expression libre* en libre exposition des lacunes. Partant du contenu manifeste de la question qui leur est posée, ils tentent d'y répondre avec honnêteté. Ils pensent d'abord à ce qu'ils vont dire, puis cherchent dans leur stock linguistique personnel de quoi exprimer cette pensée, se heurtant constamment aux limites de leur vocabulaire et aux écueils d'une maîtrise toujours imparfaite de la grammaire. Ils se placent ainsi dans la posture traditionnelle de l'élève contraint par la question d'examen à révéler moins ses acquis que ses faiblesses. L'épreuve d'expression écrite les terrorise particulièrement parce que c'est un peu comme si elle exigeait d'eux qu'ils formulent non seulement les réponses sur lesquelles ils trébuchent mais aussi les questions qui vont les faire trébucher. On rencontre ainsi de nombreuses copies où l'élève s'est soumis avec application aux exercices guidés et a laissé blanche la partie réservée à l'expression libre. Quelle est donc la préparation qui conduit un candidat à ne même pas tenter sa chance quand il se trouve en situation de liberté ?

L'atelier d'écriture est une pratique et une philosophie de la création. Le

premier renversement de perspective qu'il comporte nous vient des avancées théoriques de la poésie du XX^e siècle et se résume avec la célèbre phrase de Paul Valéry : « *On n'écrit pas avec des idées mais avec des mots.* » Partir des mots pour construire du texte et du sens. D'abord réunir des mots, des phrases. Ensuite, lire le corpus, créer du lien entre des matériaux rassemblés par le hasard ou par une logique autre que celle de la raison.

Ainsi conçue, l'épreuve d'expression écrite devient sans trop de difficulté un défi valorisant de **mise en vitrine** du matériau toujours nécessairement limité dont dispose un lycéen, à plus forte raison un élève plus débutant. Pour la réussir, il faut et il suffit d'inverser le fonctionnement de la contrainte. C'est la quintessence du processus d'apprentissage d'une langue étrangère qui se fait jour sous l'exercice. Segmenter, choisir, s'approprier, rapprocher pour créer de nouveaux contextes et de nouvelles significations : celui qui entre dans le jeu est entré dans la langue.

Conseils à un candidat au bac⁴⁶ :

Faire sur une feuille de brouillon une liste de mots, d'expressions, de phrases toutes faites, dignes d'être mis dans votre vitrine personnelle : les plus sûrs, les plus idiomatiques, les plus valorisés par les professeurs, les plus aimés de vous, les plus originaux. Ne pas se soucier du contexte dans un premier temps, il vous limiterait.

Lire le sujet, écrire une seconde liste inspirée d'abord de chacun des mots de la question, ensuite de la question prise globalement. Conserver l'idée que l'on est en train de préparer une vitrine de son meilleur anglais.

Continuer de faire parler sa mémoire en reliant les deux listes par de nouvelles expressions, phrases toutes faites, exceptions grammaticales, exemples des exercices dits « de compétence linguistique » rencontrés précédemment, extraits de textes de chansons, bouts de textes étudiés, etc.

Écrire en utilisant le plus possible tout le matériau de ses

⁴⁶applicable à tout élève confronté à un travail d'expression écrite, à tout moment de ses études.

différentes listes, en rajouter le moins possible. C'est de la tension entre la contrainte du sujet et celle de la liste que naîtra la qualité littéraire et l'originalité de la pensée.

La première consigne à elle seule permet d'améliorer considérablement le niveau de la production dès la première fois, sans entraînement particulier. Personne ne peut rendre copie blanche, par elle on entre directement dans un **travail** d'écriture qui produit par lui-même de la réussite et rentabilise tous les acquis, même les plus maigres quantitativement. Elle est donc très intéressante dans le cadre d'une aide aux devoirs, d'un cours de soutien, d'une séance de mise en confiance à la veille de l'examen, ou du démarrage d'une classe. Comme pratique répétée, elle justifie tout effort de mémorisation de quelque fragment de langue que ce soit, en classe ou en-dehors de la classe. La **logique de cette pratique** est à la fois immédiatement rentable, et cohérente à moyen et à long terme avec un projet d'apprentissage d'une langue étrangère.

L'enseignant lecteur est un peu décrypteur d'énigmes. Les textes produits ne sont pas tous toujours aisément lisibles dès la première fois. Ce rôle est capital. Le travail de l'écriture s'installe en effet dans la tension créée entre un matériau imposé et une intention naissante, comme celui du sculpteur confronté à la résistance de la pierre. L'enseignant qui interprète risque le malentendu, bien sûr, mais ce risque là est de l'ordre du langage, il est donc le bienvenu, il engage le dialogue.

Copier, piller, tricher : éloge de la malhonnêteté Apprendre une langue étrangère, c'est parler avec les mots et les phrases des autres. C'est charger les mots des autres de sa propre intention, plier la langue à son propre projet de signifier, affronter les résistances de cette langue. Certains ateliers jouent sur cette dynamique de forte contrainte : palimpsestes sur proverbes et collages de proverbes, écriture par découpage et collage de textes de journaux, peu de risques de se tromper sur la forme, le risque et le travail se situent au niveau de la production de cohérence, de la production de significations.

Dire beaucoup avec peu

Produire des significations complexes à partir d'un matériau linguistique restreint et d'un apprentissage quantitativement peu coûteux ; ce parti pris

donne un sentiment de puissance particulièrement mobilisateur. Vassilis Alexakis illustre ce phénomène dans son livre intitulé *Les mots étrangers* qui relate son aventure amoureuse avec le sango, langue d’Afrique que son personnage décide d’apprendre en réaction au choc de la mort de son père. Sa version en sango de la célèbre rencontre entre Tarzan et Jane met en résonance par une glose d’un comique irrésistible des répliques faites d’un mot unique et des significations en abyme, émotionnelles, contextuelles, littéraires, philosophiques.

« Akutukutu, remarque Jane.

Le fils des singes est ravi. Mais peu après que les bêtes et les véhicules ont disparu dans les profondeurs de la forêt, des coups de feu retentissent.

— Adoli a kui, constate tristement Tarzan.

Il expliquera un jour ou l’autre à Jane que le sango se plaît à souligner le sujet quand celui-ci est un nom en le faisant suivre par le pronom a. En bon sango, on doit dire « les éléphants ils sont morts », « mon père il est mort » et ainsi de suite. Elle prend l’initiative d’embrasser son compagnon sur la joue pour lui faire oublier son chagrin.

— Angoro, dit Tarzan dont les yeux brillent étrangement...

Comme l’écrit l’auteur un peu plus haut, « on peut prendre quelques libertés avec un texte de fiction. » Les mots disponibles dictent à la fiction les chemins à prendre pour se poursuivre.

Suit un autre exercice tout aussi parlant, les titres de films.

« Je ne vois pas en effet pourquoi on n’intitulera pas un ouvrage traitant de la vie d’antan *Giriri*, « autrefois », voire *Ababa*, « les pères ». Faut-il pérenniser l’enseignement des anciens, ou bien le rejeter résolument ? On peut aborder cette question sous le titre *Ababa a kui*, « les pères sont morts », ou, si l’on préfère, *Ababa a kui pepe*. »⁴⁷.

⁴⁷ « les pères ne sont pas morts » traduction laissée, dans le roman, à l’initiative du lecteur.

C'est l'apprentissage de la *concision*. Les phrases sont simples mais les mots sont lourds. L'auteur s'est mis à l'apprentissage du sango parce que c'est la langue la plus étrange qu'il ait trouvée à apprendre et parce que ce n'est que dans cette langue qu'il croit très lointaine pour lui – il prendra conscience, en route, qu'elle est liée à son histoire familiale –, qu'il parviendra à se dire la mort de son père. Apprendre une langue pour apprivoiser la mort. L'auteur s'adresse à sa propre imagination. Il fait proliférer dans la langue du roman les significations exotiques de la langue qu'il explore. Nous reviendrons sur le concept de glose. La glose diffère de la traduction par son caractère d'effervescence. Il faut se représenter ici le processus d'apprentissage comme tissage de liens dans la mémoire; où les mots étrangers se greffent sur un imaginaire que les opérations de glose entaillent et suturent, se chargent du pouvoir évocateur de cognitions modifiées.

Atelier débutants : Deuxième leçon de sixième (et autres classes de collège) : le tableau a été couvert de mots, expressions, phrases, connus des élèves avant le début de l'enseignement. Consigne : prélever sur le tableau, individuellement, 4 ou 5 mots et phrases qui vous plaisent, que vous avez envie de retenir pour les utiliser.

Par deux, mettez vos cueilletes en commun et organisez-les pour en faire un poème. Vous pouvez les modifier très légèrement, changer un mot dans une phrase, par exemple, pour que le texte tienne debout. Vous pourrez aussi retourner chercher un mot ou une phrase au tableau si vous en avez besoin.

Exemples de poèmes scannés (Copillage n°2 p.3-4) en 6^e, en 5^e (annexes)

Pourquoi insistons-nous tant, au lycée, sur l'emploi de « mots de liaison » ? N'y a-t-il que cette façon de faire du sens ? Faut-il vraiment interdire la pensée poétique ? Faut-il vraiment tenir son lecteur par la main en permanence, et le pouvoir évocateur des mots n'est-il pas, au contraire, parfois renforcé par l'obligation faite au lecteur de créer lui-même ses liens logiques ? Faire place au dialogue auteur-lecteur dans l'écriture, voilà qui nous rapproche du signe authentique, en nous libérant des artificialités formalistes de la norme scolaire. C'est l'une des fonctions de l'atelier « débutants ». En rompant la linéarité du discours ordinaire, le poème sollicite de l'imagination qu'elle se mette au travail pour en construire une autre, et obtient qu'elle en envisage plusieurs. Le poème introduit directement le débutant à la jouissance de la

polysémie des discours, et à la jouissance de sa propre activité d'élaboration de sens. La simple juxtaposition de phrases toutes faites introduit d'emblée dans l'écriture la dimension créatrice du manque.

Ateliers Palimpseste : Un texte court, fable, proverbe, comptine, texte publicitaire. De l'autre une liste de mots constituée au hasard (association libre ou travail sur le pôle matériel), ou de manière plus concertée (repères argumentatifs). Échanger un mot du texte par un mot de la liste jusqu'à obtenir un nouveau texte porteur d'une nouvelle cohérence.

Ex : Better now than never! Eat Marennes oysters before we eat them!⁴⁸
(signé d'un enfant d'ostréiculteurs Marennais)

Atelier collage de proverbes : Cette fois, c'est sur du trop-plein que l'imagination travaille. La cohérence première du texte assure l'apprenti écrivain d'une lisibilité *a priori*. Le travail d'écriture va consister à y créer des déséquilibres et rétablir des équilibres modifiés. Le remplacement d'un mot par un autre n'est pas qu'effraction, c'est aussi un commentaire, une façon de questionner le texte et de lui répondre en lui imprimant ses propres traces. Une forme condensée d'intertextualité. On y apprend que la littérature n'est pas représentation directe du monde mais dialogue avec les œuvres antérieures. De la même façon, si l'enfant qui dessine s'efforce de (se) représenter le monde, le peintre, lui, copie, détourne, interprète les œuvres de la culture, non, directement, le monde, mais ses représentations. La littérature commente la littérature. Son objet n'est pas le monde mais le système de représentation du monde auquel s'affronte la conscience des hommes, la langue. *L'écriture, c'est la langue au carré*⁴⁹.

Atelier paradoxe, à partir du titre du roman d'Asimov : *The end of Eternity*. Après commentaire de la couverture du livre, écriture de quelques phrases possibles du roman, nous avons dressé ensemble une liste de mots anglais et de leurs contraires. Chacun a cherché à créer un titre sur le principe du titre d'Asimov. En voici quelques-uns, retrouvés dans mes archives. *Death makes humans eternal... When she came by the sea, she could hear the silence of the sounds... Truth may be false... Men are creating Nature...*

⁴⁸Mieux vaut tout de suite que jamais ! Mangez des huîtres de Marennes avant que nous ne les ayons mangées nous-mêmes.

⁴⁹Formule glanée dans un stage.

Massacres and violence make men free... Un travail d'écriture effervescente a ensuite fourni de quoi développer les titres en poèmes.

Atelier Nouvelles brèves. À partir des adjectifs de couleur, d'une liste de proverbes, de phrases extraites de nouvelles existantes et tirées au sort, de partage du matériau dans des petits groupes, de moments de négociation, de réécriture avec injection d'outils théoriques sur les structures narratives, des classes de 1^{re} ont écrit des nouvelles, publiées dans un recueil intitulé *The teacher is a book*, sous-titre *Thirty heads are better than one*.⁵⁰ Le principe en est le pillage. Piller les auteurs, piller les bonnes idées des camarades. Un atelier d'écriture comporte des phases d'affichage et de lecture, silencieuse ou oralisée, des textes des autres, au cours desquelles l'enseignant peut demander que l'on entoure et s'approprie trois phrases, trois fragments, de trois textes différents écrits par d'autres. Les mots circulent, les images voyagent et s'échangent, réinterprétés dans de nouveaux contextes ; une langue commune s'élabore.

S'instituer auteur : l'orientation imaginaire de la volonté Si, en langue étrangère, on est quelqu'un d'autre, écrire en langue étrangère c'est *créer en soi* la possibilité d'être un autre. L'auteur qui écrit dans cette langue qui n'est pas la mienne n'est pas tout à fait moi. L'écriture construit le personnage d'un auteur fictif en même temps que la représentation fictive d'une langue. Peut-on, d'ailleurs, imaginer un *autre* intérieur qui ne soit pas un *auteur* ? Nous avons observé chez de nombreux enfants, au moment de l'apprentissage d'une deuxième langue, des comportements d'invention de personnages et de langues imaginaires, dans des pays imaginaires ; comme pour apprivoiser l'existence de cette étrangeté, la capter, lui donner une forme humaine qui puisse se travailler.⁵¹

⁵⁰Détournement du proverbe anglais « Two heads are better than one ». La classe avait un effectif de 30 élèves.

⁵¹Indépendamment de l'âge auquel la deuxième langue est introduite dans l'éducation. En sixième pour l'un, qui invente une méthode de charabia, un pays, la Charabie, sa géographie, son histoire. En petite section de maternelle pour l'autre, qui se met à parler plusieurs langues en même temps : errhb, oreiller, duvet... L'errhb seul résistera au passage du temps, se développant en un univers parallèle multidimensionnel.

Les ateliers visent à cette libération de l'écriture, par l'appropriation d'un personnage d'écrivain. écrire un poème c'est être un poète et surtout se croire tel, et la langue étrangère, en déstabilisant les repères identitaires, peut faciliter cette conquête symbolique.

Les contraintes de départ, par leur simplicité de réalisation, engagent le sujet dans un processus qui l'entraîne à vouloir écrire, vouloir dire, vouloir produire. Le concret des situations d'écriture vécues fournit des stratégies personnelles d'acquisition : feuilleter un dictionnaire ou explorer une revue devient un jeu de repérage d'expressions insolites, d'étrangetés stimulantes. Le vouloir écrire construit ainsi le vouloir lire, mais aussi le vouloir parler, et le vouloir entendre qui fait aimer les films en V.O.

L'écriture est un travail, il y entre une grande part de métier, et une part incontournable d'invention. L'école demande généralement aux élèves d'inventer d'abord, et d'exercer ensuite, le métier nécessaire à la mise en forme de l'invention. Or c'est l'inverse qui se passe dans la pratique de l'écrivain. Ce sont les crises et les impasses de la pratique elle-même qui font émerger l'invention. Écrire un texte que quelqu'un a déjà écrit auparavant, en reconstruire la logique, fait dialoguer le débutant avec un autre compétent, son métier et ses crises dépassées.

4.4 Nécessité et limites de la secondarité

4.4.1 À maître ignorant, élèves créateurs

Peut-on parler d'écriture et de littérature quand on n'est pas déjà locuteur de la langue que l'on écrit ?

Les ateliers d'écriture ont été inventés dans les années 60 par quelques enseignants également écrivains et poètes. Ils se sont développés largement depuis, par différents courants, au nombre desquels le Secteur Poésie-écriture du GFEN, basé principalement dans le Sud-Ouest de la France, autour de Toulouse, Bordeaux et Tarbes, et connu par sa revue Cahiers de Poèmes. Il a donné naissance à des revues de poésie, dont nous citerons les plus vaillantes, *Filigranes*, du GFEN Provence, dont les animateurs, Odette et Michel Neu-

mayer, ont publié un livre important sur les ateliers d'écriture⁵², et *Soleils et Cendre*, éditée à Bollène. Ses problématiques font une large place, au début des années 80, à la psychanalyse, à la pensée de Lacan en particulier, et, dans une moindre mesure, à celle de Jung, mais aussi à Roland Barthes, à Paul Ricoeur, et à des problématiques d'écrivains. Leurs réinvestissement dans le champ des langues étrangères passe par les ateliers d'arts plastiques et de musique qui ont rendu généralisables les problématiques du rapport création-apprentissage. Les ateliers de création focalisent l'attention sur la matérialité des langues, font exister les formes en les sortant de leurs entraves paradigmatiques et syntagmatiques, font bouillonner les associations, buissonner les significations, foisonner les idées, jouent les débordements des sens. Les langues étrangères orales sont des musiques, des organisations de sons, écrites, ce sont des organisations de gestes. On peut créer des œuvres plastiques et musicales à partir du matériau écrit et sonore des langues.

Ce n'est pas la langue qui fait les œuvres, ce sont les œuvres qui font la langue, affirme Meschonnic. La langue naît et se dessine, à l'échelle de la personne et du groupe, dans l'activité de ceux que nous n'appellerons pas pour l'instant des linguistes, mais, en osant un néologisme qui nous a été soufflé, sans doute non intentionnellement, par Claudine Normand, des *langueurs*. Les langueurs sont des développeurs de langue(s). Ils produisent de la langue en s'y baignant et s'y vautrant, ils en fabriquent et s'y fabriquent en se roulant dans ses rythmes, ses tons, ses couleurs, ses chatoiements. Le lang(u)age est cette activité, mi-inconsciente, mi-consciente, mi-maîtrisée, mi-relâchée, de production des œuvres dont la mise en relation fait la continuité multiple de la langue.

Une logorrhée modélisante La prolifération des sens nuit-elle à la rigueur que réclame *le sens*? les productions collectives sont l'occasion de la production des types, c'est-à-dire des lois. Celles-ci s'obtiennent par réduction, rétrécissement des possibles, exigeant des deuils et des abandons. Le simple affichage, qui fait naître le désir de comprendre et d'être compris, fait évoluer les productions vers une normalisation. Avec des élèves, la publication est généralement une étape déterminante. Plus le public est large, plus

⁵²Neumayer, Odette et Michel (2002) *L'atelier d'écriture*, ESF, Paris.

s'affirme la nécessité de normer le discours. Non que la conscience de la norme ait besoin d'être construite, elle est présente et paralysante dès les débuts de l'apprentissage. Il faut au contraire la suspendre très longtemps pour qu'elle perde son caractère stérilisant et se présente, non plus comme le seul critère de validité d'un texte, mais comme un gain supplémentaire, un niveau d'organisation supérieur, une condition d'intégration à une communauté plus vaste. La phase de « langueur » en laboure le terrain, l'enrichit des terreaux et des semences qui la rendront nécessaire. Mais même suspendue, même tenue à distance, elle reste une visée dont nous tenterons de comprendre le mode d'action. C'est ce qu'Antoine Culioli appelle l'épilinguistique, activité du sujet parlant qui produit la glose. Nous rapprocherons ce concept de l'idée de Peirce selon laquelle « il y a de la Tiercité à l'œuvre dans la Secondité ». C'est l'aspect « théorisateur » de la praxis du sujet parlant. Un jour, des stagiaires provençaux qui avaient travaillé le catalan à partir de documents andorrans ont envoyé leurs textes en catalan en Andorre en demandant la traduction, pour vérification. De l'avis des traducteurs, les textes étaient « tout à fait du catalan ». Il y avait quelques « fautes », juste assez pour manifester le caractère spontané des productions.

Glose et caractère sémantique de la syntaxe « *Donc, en fait l'épilinguistique, c'est votre façon de dire : voilà pourquoi il y a de la langue et comment elle fonctionne.* » dit Claudine Normand à Antoine Culioli⁵³. C'est le moyen de rendre compte qu'il y ait du langagier dans les langues, ajoute en substance son interlocuteur.

Nous avons évoqué le phénomène de glose à propos du texte de Vassilis Alexakis. La glose est ce qui relie les signifiants isolés de la langue à un univers mental qui produit lui-même des significations singulières en les traduisant dans les termes de son imaginaire de l'Afrique. Le narrateur apprend le sango dans les dictionnaires et les grammaires. Le roman tout entier est une glose, c'est-à-dire une création de contexte, une appropriation subjective des formes canoniques, irréelles pour lui, du sango. La glose donne sens aux mots en leur associant des images, des souvenirs cinématographiques, des clichés,

⁵³Culioli, Antoine et Normand, Claudine (2005) : *Onze rencontres sur le langage et les langues*, OPHRYS, p.112.

qui l'amènent, par l'intermédiaire des émotions que cette association suscite, à la compréhension, au dévoilement des liens profonds qui sont au fondement inconscient de sa démarche. Chez Alexakis, elle constitue la problématique volontaire du romancier. Dans notre démarche, où nous avons affaire à des textes singuliers, la glose nous est apparue comme consubstantielle à l'élaboration de l'interprétation. Elle s'oppose à la traduction par son caractère proliférant et subjectif. On est constamment dans l'inférence, la formulation d'hypothèses et leur argumentation. Les arguments sont iconiques (ressemblance avec d'autres langues) et indiciaires (référence à ce que l'on imagine de la situation). Culioli fait osciller la notion de glose entre deux pôles, de glossa, « Jeter un voile qui fait qu'on camoufle » à gnose. Elle rattache les dénnotations de la métalangue aux connotations de la langue usuelle. De cette prolifération de perceptions, d'autant plus proliférante qu'elles s'échangent dans les petits groupes, où l'on passe, par conséquent, par une phase d'addition des représentations, naît, par croisement d'indices, l'hypothèse d'une loi. La glose, que nous identifions, avec Antoine Culioli, à l'activité épilinguistique, se déploie

1. sinon toujours en langue maternelle, du moins en relation avec la langue maternelle, ce qui règle la question de l'autorisation de celle-ci ; une langue étrangère ne se construit décidément pas dans l'oubli ou le refoulement de sa langue, mais dans sa relativisation⁵⁴ ;
2. en secondéité, dans l'exploration de la singularité d'une situation discursive. Elle est rendue nécessaire, et existe donc chez tous les élèves, par l'absence de connaissance *a priori* des lois. L'erreur générale de la pédagogie est de donner des lois dont on pense qu'elles dispensent de se frotter à la secondéité des phénomènes, que ce soit en phase de découverte ou en phase d'utilisation.

La linguistique chomskienne puis culiolienne, notre référence acquise durant nos études montpelliéraines, nous a cependant suggéré que même la syntaxe d'une langue est interprétable en secondéité. Comparons la description traditionnelle des temps du verbe anglais à l'analyse des formes, qui fait repérer l'association d'un auxiliaire et d'une transformation opérée sur

⁵⁴nous aurions aimé écrire *désabsolutisation*.

le verbe. L'un conduit à l'autre, une première opération appelle la seconde, non mécaniquement mais parce que le suffixe, la transformation formelle du verbe, répond à une attente créée par l'auxiliaire. Si *am, is, are, was, were* ou *been* est suivi de *-ing*, c'est une chose; s'il est suivi de *-ed*, c'en est une autre. La transformation en *-en*, ou par modification vocalique, ne sera pas tout de suite nécessairement interprétée comme équivalente en l'absence de connaissance du verbe, mais sa valeur peut s'inférer à partir de la présence de l'auxiliaire et de la rencontre antérieure de quelques cas de transformations « régulières ». Nous ne détaillerons pas ici les étapes de l'exploration textuelle. Il nous suffit de les suggérer comme possibles et d'en évoquer les conséquences pédagogiques. Nous donnerons l'exemple d'une situation que nous avons adaptée d'un exercice proposé dans un stage sur les apports du traitement de texte à la pédagogie de l'anglais. À partir d'un texte dont tous les déterminants des noms ont été gommés, il était demandé aux élèves de retrouver par le raisonnement les déterminants effacés. Nous l'avons interprétée en proposant un travail en deux temps. La première consigne introduisait une légère nuance : non plus retrouver *les* déterminants mais trouver *des* déterminants⁵⁵ : les déterminants qui vous paraissent nécessaires pour raconter l'histoire de ce texte qui n'en est plus un (une liste des déterminants est établie collectivement par la classe, en guise de révision). Chacun ayant écrit son texte, il s'agira dans un deuxième temps, en petit groupe, non de « corriger les fautes » en supposant un sens pré-établi mais de décider d'une interprétation et de l'assumer jusqu'à devoir transformer partiellement les données, inventer une fin en cohérence avec les choix faits pour le début. Qu'est-ce que le choix d'un déterminant zéro aura comme effet sur la suite, là où *the* ou *a* en aurait un autre ? Il existe un sens pré-établi, puisque le texte a été délibérément privé, pour se transformer en exercice, de la cohérence qu'il avait. Il a même fonctionné, dans la première partie du travail, comme contrainte de

⁵⁵Inversion du détournement des problèmes sans questions, invention de l'éducation nouvelle, par l'habitude scolaire. dans ce cas, on est passé de « Écrivez toutes les questions et les remarques que vous suggère l'énoncé du problème », (d'abord individuellement puis en petit groupe puis en grand groupe, puis on choisit les questions auxquelles on va répondre) à « Retrouvez (individuellement) *les* questions et répondez-y », où l'autonomie de l'élève consiste à se procurer lui-même la corde avec laquelle il sera pendu.

réalité pour chacun des élèves. La deuxième partie n'en est que plus pertinente, semble-t-il, en ce qu'elle arrive comme une surprise et relance l'intérêt sur une nouvelle piste : nous avons produit, au hasard de nos ignorances, de nos méconnaissances, de nos « étourderies », des possibles textuels qui ne seront pas mis à la poubelle mais poursuivis et autant qu'il sera possible réalisés dans le travail d'écriture. Il est certain que cette nouvelle visée est de nature à provoquer une relecture active des exemples du précis grammatical du manuel, mais aussi des croyances antérieures. Les inévitables maladrotes et incompatibilités grammaticales donnent lieu à reformulation pour devenir traits d'humour, glissements vers le fantastique, procédés stylistiques. Les textes produits ont été mis en scène et enregistrés, l'ensemble donnant un spectacle saisissant, non sans quelque parenté avec le Queneau des *Exercices de style*. On forme ainsi, outre la joie de créer, une conception de la syntaxe qui est projective, créatrice de sens, pratique de la bifurcation.

Il faut redonner à la syntaxe, et la lecture de Culioli aujourd'hui nous le confirme, sa dimension sémantique. Peirce le dit quand il dit qu'il faudrait appeler les noms des pro-démonstratifs⁵⁶. C'est-à-dire rendre à une tiercéité sa valeur d'existence en secondéité, notre propos nous amène à argumenter de la même façon le caractère sémantique, donc singulier et évanouissant, de toute relation triadique, en particulier du concept. Le concept, objet de la « leçon », objet de la « démarche », est certes, sur son versant pratique, dans les effets qu'il anticipe, un général dont la généralité est utile par la multiplicité des situations auxquelles elle permet de faire face. Mais au moment où il se formule et se formalise, le concept est un singulier qui représente une généralisation en même temps qu'il l'opère. C'est un événement langagier dont la visée est de produire une vision généralisante, puis générale à partir d'une inférence inductive. Ce qui nous importe ici est de remarquer qu'en tant qu'événement, il est singulier. En tant que reliant des cognitions, il est d'ordre sémantique, évanouissant comme tout signe. Sa formulation générale fait de sa représentation un objet qui pourra s'échanger, être manipulé par d'autres, être interprété par d'autres dans leurs propres systèmes d'interprétation. Mais la représentation du concept n'est pas le concept, elle en est la réduction. Le concept, sa fécondité conceptuelle, est cet objet éternelle-

⁵⁶Réthoré, Joëlle, 2002, p.47

ment perdu qui fera éternellement couler de l'encre et proliférer les discours des savants. Cette relation au concept est essentielle au développement des processus de la langue, conçu comme enrichissement des possibilités d'action dans la langue, et du langage, conçu comme habileté sous-jacente à ces actions. Ne pas la faire conscientiser revient à confisquer la science de tous au profit de ceux qui ont intérêt à maintenir les masses dans le sentiment de leur incapacité.

Dans la discussion qui clôt la Démarche, s'exprime souvent le besoin que l'enseignant, l'animateur, tranche les discussions qui n'ont pas abouti, et donne raison à quelqu'un. Certains insistent, au contraire, pour être laissés libres de poursuivre sur leurs propres pistes. Une nouvelle surprise attend alors les stagiaires. Même venant de Perpignan, je ne suis pas catalanophone. Même revenant de Porto Alegre, je ne suis pas lusophone. Je ne suis pas italophone : les journaux du jour sont à la disposition du premier venu dans beaucoup de Maisons de la presse en italien, espagnol, anglais, allemand, arabe et turc ! Je serais bien en peine de donner une réponse d'expert sur la langue. J'ai été dans la Démarche un authentique *maître ignorant*. Cette posture assumée fait choc et modifie la perspective : si la référence n'est pas le « maître », qui est-ce ? Ce qui pouvait apparaître comme une méthode interactive d'accès au savoir représenté par la personne du maître change de statut. Est-ce une mystification ? Mais les productions en témoignent, comme la solidité d'un certain nombre de convictions, il y a eu élaboration de savoirs, il y a eu des cheminements d'apprentissage, et il est indéniable que l'on a lu, écrit, parlé. Alors ? Le groupe peut-il être sa propre référence ? Le groupe, ou les documents ? Ou le système complexe et vivant d'un groupe qui se forme sur un projet qui inclut l'appropriation des documents ?

Peut-on enseigner ce que l'on n'ignore pas ?

La publication en 1987 du livre de Jacques Rancière sur Jacotot nous a permis de relier les audaces singulières de notre démarche à l'histoire de la pensée pédagogique.⁵⁷ Jusque là, nous ne pouvions nous inspirer que des

⁵⁷Rancière, Jacques (1987), *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Arthème Fayard. Réédition (2004) 10-18 dans la collection Fait et Cause. Notre

acquis conceptuels des autres secteurs. La pédagogie des langues se présentait, de ce point de vue, comme un désert. Les seules propositions un peu stimulantes se trouvaient aux antipodes l'une de l'autre, l'une et l'autre des applications de théories savantes de la langue. L'une insistait sur les capacités méconnues de conceptualisation des enfants (AFLA), l'autre sur la nécessité de mettre l'esprit au repos pour laisser passer la langue (suggestionnisme). Joseph Jacotot (1770-1840), éducateur et révolutionnaire dans la France de 1789, est un praticien de l'éducation et un militant des valeurs de la Révolution. Sa découverte fondatrice est le fait du hasard d'une situation particulière, conjugué à un pari dont les effets vont dépasser ses espérances. Contraint à l'exil au retour des Bourbons, il est engagé par l'Université de Louvain pour enseigner la littérature française à des étudiants non francophones. Il commence par leur donner une version bilingue du *Télémaque* de Fénelon en leur demandant de le lire et de répondre par écrit et en français à quelques questions. À son retour, les étudiants lui rendent des devoirs copieux et bien écrits, et ils ont de plus acquis une capacité inattendue à s'exprimer à l'oral dans un français particulièrement relevé.

Jacotot découvre que ses étudiants se sont appris à lire et écrire le français en son absence. Il en déduit non seulement que l'explication du maître est inutile, mais qu'elle est, selon ses propres termes, abrutissante. Elle est abrutissante en ce qu'elle empêche l'intelligence des élèves de s'exprimer, de se mettre à l'épreuve. Elle abrutit en s'interposant entre l'élève et son objet dans la rencontre duelle que représente pour lui la situation d'apprentissage. Jacotot voit dans cette expérience la confirmation de la véracité des valeurs démocratiques de la Révolution. Dans une période marquée par le retour en force des fatalismes que les temps révolutionnaires s'étaient efforcés de secouer, il trouve là de quoi relever le défi de l'égalité en élaborant les principes théoriques d'une méthode qui affirme l'égalité des intelligences et permet aux

revue *Dialangues* en rend compte par une note de lecture de Pierre Cordesse dans le numéro 6/7, *Explorologie* et une interview imaginaire de Jacotot par François Picard dans *Dialangues* n°8 *Grammaire, Qui fait la loi ?* Le livre est réédité en 2004 dans une collection de poche, ce qui témoigne du succès de l'initiative, d'ailleurs relayée en 1997 par un *Jacotot* de Jean-François Garcia aux PUF, puis un *Joseph Jacotot, Peut-on enseigner sans savoir ?*, de Philippe Meirieu chez PEMF en 2001.

enfants du peuple d'être enseignés par leurs parents, même ignorants. Si ses étudiants ont pu apprendre si bien sans explications d'un maître, c'est que l'explication est non seulement inutile mais nuisible. Tout est dans le livre, dit-il. Le livre est un tout que l'élève tient dans la main. C'est le maître qui a besoin de l'incapacité de l'élève, et non l'élève qui aurait besoin d'explications. Le seul fait qu'il y ait explication laisse toujours entendre que le texte recèle un mystère inatteignable dont seul l'esprit du maître détient le secret, ce qui lui confère sa supériorité et détourne l'attention. Celle-ci n'ira plus à l'œuvre mais à la traduction qu'il en donne, et l'élève transformera sa quête de vérité en une quête d'identification au personnage du maître, ce qui le prive de sa liberté de jugement. Ainsi fonctionne la logique abrutissante du maître explicateur.

« La révélation qui saisit Joseph Jacotot se ramène à ceci : il faut renverser la logique du système explicateur. L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. C'est au contraire cette incapacité qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. »⁵⁸

Pour basculer de la logique abrutissante vers la logique émancipatrice, il suffit de retirer sa propre science et sa propre intelligence de la scène où se joue l'apprentissage. Le maître doit retirer son intelligence du jeu pour laisser les élèves aux prises avec l'intelligence du livre.

« Le livre, c'est la fuite bloquée. On ne sait pas quelle route tracera l'élève. Mais on sait d'où il ne sortira pas – de l'exercice de sa liberté. On sait aussi que le maître n'aura pas le droit de se tenir ailleurs, seulement à la porte. L'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? qu'en penses-tu ? qu'en fais-tu ? et ainsi à l'infini. »

L'élève de Jacotot est invité à faire signe des signes du livre. La méthode est pragmatique. Elle consiste à exiger l'attention à la matérialité du texte, à solliciter le jugement, à faire produire des interprétants. Le discours que le maître pourrait lui-même ajouter au texte ne l'éclairerait pas mais

⁵⁸Rancière, p.15.

masquerait, au contraire, les signes de l'œuvre derrière les signes supposés explicateurs de l'enseignant. Le livre, le texte, objets cernables par les sens, sont de nature à bannir la tricherie de l'incapacité.

Il faut justement découvrir qu'il n'est rien de caché, pas de mots sous les mots, de langue qui dise la vérité de la langue.

Jacotot théorise ainsi son refus de l'utopie naissante, à son époque, de l'Instruction publique. Il y voit un projet de généralisation de la méthode explicatrice par des maîtres savants qui interposent leur science entre leurs élèves et la vérité que ceux-ci pourraient rechercher directement dans les textes. Son but est moins de former des maîtres émancipateurs que de s'opposer à la confiscation par la classe dominante des capacités et de l'intelligence du peuple. La pédagogie représente, pour lui, l'exigence pratique dont les effets de réel sont sciemment sollicités pour interagir avec l'idéologie et en rendre lisibles les mensonges. La lutte contre l'*abrutissement* du peuple par la logique explicatrice sera pour Jacotot l'interprétant dynamique des valeurs d'émancipation portées par la Révolution. Son Interprétant logique est une réorientation radicale de sa méthode pédagogique, dont nous attribuerons la clarté au type de débat qui pouvait agiter alors les esprits, dans un contexte post-révolutionnaire de restauration. « Il n'y a pas plus de recul d'idée que de recul de fleuve », dira plus tard, dans un contexte semblable, Victor Hugo. Le débat, en effet, se poursuit.

L'apprentissage des langues éclaire d'un jour particulier la question de l'*explication*. Il faut se demander de quelle triangulation l'élève a besoin dans sa relation au texte. Plus un peuple est éduqué, moins il est polyglotte. N'est-ce pas interpellant ? Là, de manière plus visible qu'ailleurs, la médiation du maître explicateur tend à priver l'élève de l'exercice de sa propre intelligence, pour ensuite le lui reprocher.

4.4.2 Une pensée en secondité

« L'homme ne pense pas parce qu'il parle – ce serait là précisément soumettre la pensée à l'ordre matériel existant –, l'homme pense parce qu'il existe. Reste que la pensée doit se dire, se manifester par des oeuvres, se communiquer à d'autres pensants. Elle

doit le faire à travers des langues aux significations arbitraires. Il n'y a pas lieu de voir là un obstacle à la communication. Seuls les paresseux s'effraient à l'idée de cet arbitraire et y voient le tombeau de la raison. Au contraire, c'est parce qu'il n'y a pas de code donné par la divinité, pas de langue de la langue, que l'intelligence humaine emploie tout son art à se faire comprendre et à comprendre ce que l'intelligence voisine lui signifie. La pensée ne se dit pas en vérité, elle s'exprime en véracité. Elle se divise, elle se raconte, elle se traduit pour un autre qui s'en fera un autre récit, une autre traduction, à une seule condition : la volonté de communiquer, la volonté de deviner ce que l'autre a pensé et que rien, hors de son récit ne garantit, dont aucun dictionnaire universel ne dit ce qu'il faut comprendre. »⁵⁹

Plus d'un siècle avant Dewey et sa logique de l'expérience, Jacotot a théorisé le mode d'existence de la pensée créatrice. « *L'homme pense parce qu'il existe* ». Jacotot est un homme d'action. La cohérence théorique de sa « méthode » s'élabore dans une expérience d'invention pédagogique, où la théorie est soumise à la validation par l'expérience, dans le cadre d'une fidélité sans faille à des valeurs. Jacotot déränge l'idéologie en se focalisant sur la secondéité des phénomènes d'apprentissage.

L'élève que décrit Jacotot est une pensée qui « se divise, se raconte, se traduit pour un autre » ; il est guidé par sa volonté de « deviner ce que l'autre a pensé », par sa volonté de communiquer, et par les incertitudes de la situation, dont il sait que rien n'y garantit les interprétations qu'il risque. Il est donc nécessairement attentif au discours de l'autre. La pensée existe non pas dans la langue, non pas dans un usage de la parole qui serait soumis à l'ordre matériel de la langue, mais dans l'interaction des intelligences, contraintes, par la nécessité où se trouve la pensée de se dire et de se faire entendre, de se représenter mutuellement, de se traduire d'un langage (singulier) de « pensant » à un autre langage d'un autre « pensant ». Les intelligences sont à la fois singulières et capables d'imaginer le singulier de l'autre, ce qui fait leur capacité de communiquer et donc d'évoluer.

⁵⁹Rancière, Jacques (1986) : *Le maître ignorant* , Paris, p. 105-106

Il faut entendre le mot « communication » dans le sens fort que nous lui avons donné dans un précédent chapitre, et qui intègre la dimension de la négociation des significations communes. Le concept aujourd'hui commun de « communication » fait bien, en effet, de la langue « le tombeau de la raison », en remplaçant le consensus négocié par une connivence *a priori* qui place des significations arbitraires en position de loi sacrée, éternelle et indiscutable, « langue de la langue », code d'ordre divin, vérité. Jacotot oppose à cette vérité révélée de la langue le concept de *véracité*, qui réfère à l'indiciarité de la langue dans sa secondéité. Il triadicise le concept de pensée en mettant en lumière le phénomène de la traduction que doit opérer chaque intelligence pour accéder à la compréhension de l'intelligence de l'autre, acte de naissance et de renaissance de chaque pensée confrontée par le dialogue à la pensée originale d'un autre.

« S'ils avaient compris la langue en apprenant Fénelon, ce n'était pas simplement par la gymnastique qui compare une page de gauche à une page de droite. Ce n'est pas l'aptitude à changer de colonne qui compte, mais la capacité de dire ce qu'on pense dans les mots des autres »⁶⁰

Le maître explicateur s'immisce entre son élève et les textes, détournant l'attention de ce dernier de ce qui devrait être son objet : sa propre pensée, dérangée par celle de l'auteur du texte. *Expliquer empêche de comprendre*, affirme en 1983 le GFEN, *parce que cela dispense de chercher*⁶¹. Le maître explicateur ne cherche pas, il se contente de connaître et de répéter un dictionnaire qu'il croit universel. Le maître « ignorant » dit qu'il ne sait pas, parce qu'il ne peut effectivement pas savoir à la place de son élève et comme lui. Il exige de son élève qu'il se confronte au texte de toutes les manières possibles jusqu'à ce qu'il en ait fait son miel. Il fait vivre la pensée des auteurs dans leur secondéité, comme discours d'une intelligence s'adressant à une autre intelligence.

« Se contenter de « Faire comme » les créateurs. Apprenons donc

⁶⁰Rancière, p.21

⁶¹quelques années plus tard, la formule devient « quand ça dispense de chercher ». C'est le statut de l'explication, souvent liée au statut de l'explicateur, qui dispense de chercher. Gare cependant à ne pas trop élargir, à partir de cette nuance, le domaine de l'explication.

auprès de ces poètes que l'on décore du titre de génies. Le secret du génie, c'est celui de l'enseignement universel : apprendre, répéter, imiter, traduire, décomposer, recomposer. »⁶²

Quelle triangulation ?

Il nous semble cependant que manque chez Jacotot, au-delà de sa magnifique réhabilitation du droit de chaque homme à enseigner et à s'apprendre, la pensée de la tiercéité comme tiercéité. Lui, c'est apprendre le texte par cœur, un mot après l'autre. Les limites de la vision de Jacotot sont les limites d'une conception de la création qui s'enferme dans la secondéité.

La démarche d'apprentissage que nous venons d'analyser se calque sur les premiers apprentissages de l'enfance. Peirce décrit ainsi la façon dont se forge la conscience de soi : c'est la surprise de constater que les choses ne se comportent pas comme on l'avait prévu, celle de se heurter à l'incompréhension des autres personnes qui fait prendre conscience d'une discontinuité entre le monde et soi, et de l'existence d'un soi rompant avec la fusion originelle. Chez le bébé comme chez notre élève, l'image qui se dégage est celle d'un univers clos et aveugle qui, au fil des expériences, s'élargit et intègre de nouveaux espaces à sa vision et à sa maîtrise du monde.

L'enseignant qui s'impose de ne pas entraver le processus d'enquête serait-il voué à en rester le simple spectateur ? Est-on nécessairement confronté à devoir choisir entre autoritarisme et laxisme, interventionnisme confiscatoire et laisser-faire ? L'éducation nouvelle souffre d'une image que lui accole ainsi l'habitude de penser en termes d'oppositions dualistes. Pour celui ou celle qui apporte à sa tâche une exigence non habituelle d'égalité, il ne saurait pourtant être bien habile de démissionner des pouvoirs que lui donne sa place. Le groupe dont il a la responsabilité ne se comportera pas spontanément de manière créatrice, égalitaire et conquérante. Livré à lui-même, il aura naturellement tendance à reproduire les habitudes culturelles de son monde, et la micro-société que constitue la classe s'organisera en dominants et dominés, savants et ignorants, sérieux et chahuteurs, les uns et les autres finissant par réclamer le retour à l'autorité rassurante de l'adulte. La secondéité, c'est le

⁶²Rancière, p.116.

dialogue avec l'autre. Dialogue duel, système fermé voué à l'entropie et au désordre, condamné à évoluer vers la guerre, la compétition, le rapport de forces. Ce n'est pas lié à l'âge, la maturité ou les convictions des membres du groupe. En 1988, le secteur national Langues du GFEN s'est fait vivre à lui-même, petit groupe d'une douzaine de personnes animé d'une conviction forgée par plusieurs années de la recherche collective que nous rapportons ici, le défi d'un stage d'auto-socio-apprentissage du russe, bravement intitulé « Le russe en 4 jours ». Nous avons vu les inventeurs du stage eux-mêmes, dans l'action réelle, se mettre à régresser jusqu'à se fournir à eux-mêmes la preuve inverse de ce qu'ils cherchaient, et s'enfermer dans des conflits stériles. Garant de l'égalité entre pairs, le « maître » est aussi le garant du possible comme horizon de l'action. Le stage de russe nous y a confrontés. À bas la maîtresse ! Jusqu'au moment où l'un d'entre eux s'extrait du groupe pour reprendre une vision rationnelle, c'est-à-dire distanciée, portée par la fiction structurante de l'hypothèse collective que l'immersion totale du groupe dans l'expérience a fait perdre de vue.

4.5 Conclusion

L'être humain apprenant une langue doit être considéré comme un système. Il en résulte des conséquences théoriques sur plusieurs plans. D'abord, un système vivant est un système ouvert, inclus dans d'autres systèmes de niveaux supérieurs et interagissant avec d'autres systèmes sur un même niveau. Il devient clair, de ce fait, que les pairs sont les partenaires nécessaires de l'apprentissage de chacun, et que leurs interactions prennent sens si prend également forme un collectif, cimenté par une fonction reconnue par tous, qui est celle d'un collectif attelés ensemble à la tâche de cet apprentissage. Un tel système est seul capable d'assurer un ordre qui ne soit pas entropique mais, au contraire, producteur de cohérence et de corrélations à long terme ou à longue portée. La logique scolaire habituelle fabrique de l'impuissance en ne voyant de l'ordre que dans les structures d'équilibre. L'apprentissage est une structure de non-équilibre. C'est ce type particulier de structure qui conditionne l'obtention d'effets irréversibles, de ceux qui nous dispensent de l'éternelle répétition des mêmes leçons. Les différents développements de ce

chapitre nous ont également démontré que la compétence ne précède pas la performance mais est créée par elle. La performance modifie la compétence. Mais la compétence ne s'oppose pas, dans le modèle que nous construisons, à la non-compétence. Nous sommes tous compétents dès l'instant que nous nous risquons. Seuls les effets obtenus peuvent nous renseigner sur la piste à suivre ensuite.

Chapitre 5

Le petit prince fait de la linguistique

5.1 Introduction

Le modèle d'apprentissage de la langue que nous offre Jacotot escamote, paradoxalement, la question de la langue. Son analyse s'arrête à la dénonciation d'une conception réductrice de la pensée induisant la pratique du maître explicateur. Faut-il le rappeler, Jacotot est professeur de littérature. Chez lui, la langue n'est pas l'objet mais le moyen d'accéder à l'objet. Il découvre que la langue étrangère ne fait pas absolument obstacle à la compréhension. Ne faisant pas obstacle, elle fait signe mais n'arrête pas l'attention sur elle-même. Jacotot nous débarrasse de l'angoisse de la grammaire et du dictionnaire comme préalables à la pratique d'une langue, nous encourage à nous en passer comme à nous passer de l'intervention abrutissante du maître « savant » mais ne résout pas jusqu'au bout la question de l'émancipation. Jusqu'où, en effet, peut-on se passer du dictionnaire, de la grammaire ? Peut-on se contenter d'éluder le rapport à la langue qu'ils représentent, au risque d'enfermer ses élèves dans une connaissance qui, pour nourrissante qu'elle soit, n'en reste pas moins tronquée ? Certes, Peirce nous le confirme, la secondéité pure n'existe pas. Il y a de la tiercéité dans l'expérience. Une pensée généralisante est toujours à l'œuvre dans la pratique des discours. Mais la Tiercéité

comme tiercéité représente l'étape nécessaire à la rupture des rapports de domination liés à la hiérarchisation des intelligences. Elle est l'intelligence consciente d'elle-même. Sans elle, un partage continue de se faire entre ceux qui font la grammaire (ceux qui disent la loi mais se mettent ainsi en position de la faire) et ceux qui s'en passent mais en reconnaissent la réalité, et en même temps l'inaccessibilité.

Comme science, avant sa mise en forme pour le cadre scolaire, la grammaire, comme la linguistique, ne se conçoit pas en dehors de la comparaison des langues. Il est aisé de vérifier que tous les ouvrages de linguistique citent abondamment toutes sortes de langues. Nous citerons à l'appui de ce chapitre un texte de Ferdinand de Saussure qui nous aidera sans aucun doute à bousculer nos illusions sur le langage et particulièrement sur la grammaire scolaire. La référence à Saussure, dominante dans la linguistique du vingtième siècle et dans la formation des grammairiens, n'a pas été exempte de préjugés. Ses « *Écrits de linguistique générale* » récemment redécouverts, viennent d'être publiés, et nous obligent salutairement à revoir une image qui ne s'était fixée que sur la foi de ce qu'en avaient reconstruit ses élèves.

« Le nom de Grammaire comparée éveille plusieurs idées fausses, dont la plus fâcheuse est de laisser croire qu'il existe une autre grammaire scientifique que celle qui use de la comparaison des langues. »¹

Il nous a pourtant fallu un long itinéraire de recherche, et de nombreuses rencontres de hasard, pour en arriver à faire coïncider deux questionnements que la proposition de Saussure réunit en un seul. Enseigner la grammaire sur des bases scientifiques et envisager bilinguisme et plurilinguisme autrement que comme juxtaposition d'idiomes sans lien entre eux.

5.2 Genèse d'une démarche

Le projet d'auto-socio-formation qui fait la caractéristique du GFEN à partir des années 70 constitue une contrainte qui conduit le groupe de cher-

¹Saussure, Ferdinand de, *Écrits de linguistique générale*, éd. NRF, Gallimard, 2002, p.174-175.

cheurs à travailler plusieurs langues en même temps.

Une démarche de formation d'adultes doit pouvoir s'adresser en même temps à des spécialistes et à des débutants, à d'anciens bons élèves et à d'anciens exclus du savoir qui en constitue l'objet. Une telle hétérogénéité est ingérable dans un système pédagogique conforme aux habitudes de l'école. Elle devient une chance dès lors qu'est mise en évidence la nature non opératoire – nous dirons, avec Peirce, « dégénérée » – des savoirs sur lesquels s'opèrent les évaluations scolaires : savoirs formels non formalisés, savoirs énonciatifs non énoncés.

Une situation de Démarche est conçue pour déstabiliser les certitudes et les croyances, installer le doute véritable qui rend l'enquête nécessaire. Elle met ainsi tout le monde à égalité en renvoyant chacun à son propre questionnement, en refusant les réponses toutes faites, en rendant nécessaire la prolifération des hypothèses et utile la présence et la diversité culturelle des pairs. Ceci est vrai en mathématiques, en histoire, en grammaire...

5.2.1 Hétérogénéité ou altérité ?

En langue, il pouvait en aller différemment, du fait que les langues s'apprennent en réalité ailleurs que dans les lieux où elles s'enseignent. Faux-savoirs et vrais savoir-faire coexistent, ce qui rend l'approche par les situations-problème un peu délicate dans un groupe où les savoir-faire sont hétérogènes. Comment faire travailler ensemble sur un même objet des personnes d'origines différentes ? On a bien du mal à empêcher un anglophone de naissance perdu dans une classe de débutants en anglais de répondre aux sollicitations de ses camarades et de les dispenser ainsi de chercher. Un groupe d'adultes constitué au hasard sur la base d'un titre de démarche avait toutes les chances de poser à divers degrés ce type de problème. La confrontation des expériences qui s'organise dans la démarche ne peut éviter, dans le domaine des langues, de prendre en compte l'histoire culturelle et familiale de chacun.

Notre question étant celle du *rapport* à la langue et des *stratégies* d'apprentissage, d'exploration et de production, nous avons d'abord esquivé le problème des pré-requis en proposant simultanément plusieurs langues parmi lesquelles chacun choisirait celle qui correspondait pour lui à la consigne com-

mun. D'autre part, selon les publics, selon les contextes, selon le type et le degré d'étrangeté que nous souhaitions explorer, une même langue pouvait apparaître plus pertinente que d'autres. Les langues romanes ont constitué pour nous une catégorie de langues à la fois non maîtrisées et directement abordables en compréhension écrite pour un public très large de francophones, à condition d'en offrir trois ou quatre au choix en parallèle. Les langues dominantes dans le système scolaire ont constitué une autre catégorie pour servir d'autres buts. Les premiers ateliers de création (de chansons) mélangeaient les documents en espagnol, anglais, allemand. Ils posaient aux enseignants qui constituaient le public des stages institutionnels « Langues » la question de la possibilité d'introduire des pratiques de création dans leur pratique habituelle d'enseignement, chacun pouvant se confronter à la fois à la langue qu'il enseignait et à d'autres dans lesquelles il était maladroit, voire ignorant. Nous nous sommes essayés entre nous à l'apprentissage tantôt du grec, tantôt du basque, tantôt du russe ou de l'arabe, expérimentant ici l'entrée dans une langue agglutinante, là dans un alphabet mystérieux. En Russie, nous avons animé en parallèle, pour un groupe constitué de professeurs d'anglais et de professeurs de français, un même atelier en français pour les premiers, en anglais pour les seconds. C'est ainsi que la recherche que nous avons menée nous a mis d'emblée en situation de plurilinguisme permanent.

L'expérience a cependant montré qu'une démarche « pour débutants » pouvait être vécue à des niveaux différents. Nous citerons pour illustrer ce propos un texte de René Croci paru dans *Dialangues* où cet enfant d'Italiens raconte sa rencontre avec sa « *langue paternelle et maternelle* » : « *J'ai dans cette démarche un peu le statut de celui qui connaît cette langue-support. Et c'est vrai que je sais... mais, surtout, j'apprends* ». L'article détaille en effet des découvertes d'ordre affectif, linguistique, sémiotique et philosophique. Mesurer la distance qui sépare nos productions de la norme et de la loi : pour la réduire ? pour l'assumer ? La douleur d'un sujet condamné à l'inexistence par son impossibilité à affronter la contradiction entre le risque d'être incompréhensible et celui de s'épuiser à tenter de coller à des lois – changeantes – en rendant le propos non questionnant, insignifiant, inexistant. Le vécu de la démarche a permis au sujet *d'exister dans sa langue maternelle*, ce dont il avait été privé jusque là, lui que les italiens traitaient avec mépris de « fran-

cijon », ni italien ni français. Il en retire, dit-il, la conviction que « *toutes les langues sont à notre portée et très vite si les conditions sont réunies et elles le sont dans cette démarche.* »² Si l'on veut résumer le propos de son article, ce peut être par le mot distance. Distance à la norme : la mesurer, l'apprécier, presque la déguster : *c'est là que j'existe*. Est-ce une semblable prise de conscience qui, à Moscou, fit d'Annie, pour la première fois de sa vie, une locutrice d'anglais ? C'était un repas de fête, nous étions assises à côté d'Emma, l'une des responsables russes du stage, qui ne parlait qu'anglais. Annie, qui, ordinairement, selon ses habitudes, se serait tue, a participé activement, ce soir-là, à la conversation. Elle venait d'animer avec nous une Démarche « Multilingue » en français pour des russes. Deux jours plus tard, à Kiev, elle nous accompagnait chez des professeurs d'anglais ukrainiens qui nous avaient invitée chez eux pour discuter de nos pratiques, et y tenait toute sa place. Par ailleurs, ceux de notre délégation qui montraient de la curiosité pour la langue russe semblaient se mettre à l'anglais comme s'ils l'avaient parlé toute leur vie, ce qui, nous l'avons vérifié, n'était pas le cas. L'hypothèse se confirmait pour nous que l'apprentissage d'une langue étrangère est un apprentissage *des langues*, une mise en travail du langage global de la personne, de l'ordre de ce que l'on appelle couramment une « tournure d'esprit ». C'est le système linguistique de la personne qui se trouve bousculé, et en particulier la base même de ce système, constituée par l'opposition dualiste entre une langue maternelle à laquelle on serait assujéti, et les langues étrangères qui pourraient se réduire à une certaine technicité. L'amour des langues que décrit Claude Hagège³ prend ses racines dans un paradoxe de la langue étrangère qui nous est apparu lors de ce même voyage avec la rencontre d'une *famille de langues* étrangère à la nôtre. Nous n'avions pas pensé que l'Ukraine parlait l'ukrainien, et que notre escale à Varsovie au retour nous mettrait en contact avec le polonais. Deux langues toutes deux cousines du russe, parfois proches l'une de l'autre à un endroit où toutes deux diffèrent du russe, écrites dans des alphabets différents – bien que l'ukrainien soit un alphabet cyrillique, il est resté plus proche que le russe de l'ancien

²Croci, René, « Rencontre avec sa langue maternelle », *Dialangues* n°12, *Si on changeait l'histoire ?*, p.10.

³Hagège, Claude, *L'Homme de paroles*, p.291-294.

slavon, et a évolué un peu différemment – et pourtant pétries des mêmes matériaux. Étrange sentiment que de se retrouver en train de vivre de l'intérieur les ressemblances qui font l'unité culturelle d'une vaste région du globe, et les différences qui font l'identité d'un peuple contre l'un de ses voisins en connivence avec un autre ; sentiment d'entrer dans l'histoire d'un peuple, au cœur même de sa culture la plus charnelle, celle qui se fait dans les conflits, les affrontements, les guerres, les allégeances et les alliances entre voisins ; sentiment de toucher à l'essence même de la singularité de langues jusque là ignorées. La langue étrangère est *la langue maternelle de l'autre*.

5.2.2 Du diachronique dans le synchronique

Cette rupture se vit dans la démarche de création et permet l'hétérogénéité des niveaux de formation théorique dans le groupe. Nous la situons dans l'histoire de la philosophie du langage grâce à Bakhtine qui nous décrit cette histoire comme l'affrontement de deux logiques antagonistes. La logique synchronique fait de la langue un système dans lequel tout se tient, chaque élément signifie par rapport aux autres, et obéit à des lois internes spécifiques qui *ne peuvent relever de la conscience individuelle*. La langue y est le *produit* d'une création collective et s'impose, pour l'individu, en bloc et de manière normative. Le système linguistique y est conçu comme un système conventionnel, fermé, arbitraire au sens où il ne reconnaît de lois qu'internes et sans ressort idéologique ou artistique, sans lien autre que de signe à signe. Bakhtine montre que toute une orientation de l'histoire de la philosophie du langage, celle qu'il nomme *objectivisme abstrait*, creuse entre les deux logiques, diachronique et synchronique, de la langue, un fossé infranchissable, empêchant leur dialectisation.

L'objectivisme abstrait nie l'histoire de la langue ou plutôt, en refusant de prendre en compte l'histoire de la langue dans la description qu'il en fait, se débarrasse d'un problème logique au lieu de le résoudre. Il est plus aisé de décrire le fonctionnement d'un système synchronique en faisant abstraction du fait que sa nature évolutive est nécessairement inscrite dans la logique de ce fonctionnement. « *Ainsi, entre la logique de la langue, comme système de formes, et la logique de son évolution historique, il n'y a aucun lien, il n'y a*

rien de commun. »⁴ Ce modèle rationaliste, hérité en particulier de Leibniz, est particulièrement représenté en France à la suite du développement que lui a donné Saussure. Il inspire les sciences cognitives auxquelles se rattachent les linguistiques formelles qui s'efforcent de décrire le langage et le fonctionnement des langues naturelles pour programmer des machines. Transmettre des données à une machine pour lui faire produire un travail intelligent constitue certes pour le linguiste une contrainte assez forte pour le faire avancer vers des modélisations de plus en plus fines, prenant en compte de plus en plus de paramètres dans la description de la genèse des énoncés et des conditions de leur interprétation⁵. Mais cette conception s'hypostasie dans la pratique scolaire pour en venir à faire croire à un objet d'apprentissage unique que l'individu enregistrerait passivement sans la créer.

Or, les élèves ne sont pas des machines, et l'irrationnel du langage, dont la séparation méthodologique entre langue et parole a débarrassé le linguiste, revient en force dans la situation pédagogique pour faire obstacle à l'apprentissage quand il n'est pas sollicité, mis au service de celui-ci. Car l'irrationnel n'est pas le contraire du rationnel, il en est le socle. Les connaissances que les sciences cognitives mettent progressivement au jour pour faire de l'intelligence artificielle sont à l'œuvre dans la pratique langagière de tout individu capable de parole. C'est donc la parole, au sens d'énonciation créatrice, qui donne accès à la maîtrise du langage par l'intermédiaire de pratiques de conscientisation des savoir-faire qu'elle met en jeu.

Inversement, la logique diachronique de la langue obéit aux lois de *l'erreur analogique*, invention de formes non normées par analogie avec des formes existantes. Les jeunes enfants inventent de telles formes dans la conjugaison des verbes : *je sui? je suitais, ils son? ils sontaient*. Ce phénomène est présent dans la langue en permanence, mais à côté de la norme, sans lui faire aucune concurrence, jusqu'au moment où l'erreur se généralise par emprunt mutuel et où une nouvelle norme se substitue à l'ancienne. L'autre orienta-

⁴Bakhtine, Mikhaïl, (1929, trad. 1977) *Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, les Editions de Minuit, p.85.

⁵voir les articles des linguistes dans l'ouvrage collectif dirigé par Gérard Vergnaud *Les Sciences cognitives en débat*, actes de la première école d'été du CNRS, éditions du CNRS, 1990

tion que décrit Bakhtine, sous le nom de *subjectivisme idéaliste*, survalorise ce type de phénomènes. Elle est représentée par Vossler, Benedetto Croce, et influencée par une partie des propositions de Humboldt. Pour les représentants de cette orientation, la vérité de la langue est artistique et poétique, sa vie est celle des énonciations créatrices individuelles. Vossler affirme *la primauté du stylistique sur le grammatical*. L'essence de la langue est dans son devenir. L'accord collectif sur les formes communes est affaire de goût. Le fondement de la langue se trouve dans le psychisme individuel et la parole est essentiellement de nature psychologique. Cette orientation est inexistante en France à notre connaissance, sauf qu'on peut la déceler comme illusion idéaliste dans les représentations de l'apprentissage spontané des langues qui attribuent à un don, un talent ou un goût particulier les compétences acquises par certains individus, ceux que l'on désignera sous le nom de polyglottes. Cette orientation n'est pas incompatible, en pédagogie ou dans la vie, avec l'objectivisme abstrait. Elle oppose deux conceptions de l'apprentissage qui correspondent à deux types d'élèves, ceux qui sont doués de capacités de création et apprennent par eux-mêmes d'une façon un peu mystérieuse, et ceux pour qui les linguistes produisent des modèles prêts à l'usage et les pédagogues des méthodes de transmission. Bakhtine nous le confirme, les tenants de ce qu'il appelle le *subjectivisme idéaliste* voient dans la langue considérée comme système stable, grammatical, sémantique et phonologique,

« un dépôt inerte, telle la lave refroidie de la création linguistique, abstraitement construite par les linguistes en vue de son acquisition pratique comme outil prêt à l'usage ».

Nous formerons l'hypothèse que la rupture épistémologique à réaliser pour accéder non pas à une langue en particulier mais à la possibilité présente en chacun d'apprendre des langues réside dans la déconstruction du point de vue qui se veut rationaliste et ne tient que par la confusion du mot « langue » dans le vocabulaire saussurien avec la *chose* « langue » vécue, en oubliant le caractère théorique et méthodologique de la définition que celui-ci en donne. Le point de vue pédagogique à reconstruire intègre nécessairement les deux orientations et les deux logiques, diachronique et synchronique, que la séparation théorique du langage en langue normative et parole créatrice rend impossible à réconcilier. Les ateliers de formation en pédagogie des langues

mettent les participants en situation de vivre une logique qui articule le caractère individuel de la conscience apprenante et le caractère normatif de son objet de quête.

Notre travail de chercheurs en pédagogie des langues consiste à rendre observables, dans des situations de production de langue(s) dictées par nos objets de recherche et appliquées d'abord à nous-mêmes, les comportements langagiers impliqués dans l'apprentissage des langues : se vivre hommes-signes et mettre l'homme-signes à distance en formulant des hypothèses sur la base de la confrontation des témoignages, l'analyse du vécu, puis en répétant l'expérience auprès de différents publics et en variant les matériaux pour en faire la vérification. L'homme-signes est l'horizon d'attente de notre démarche, un concept incarné dans chacun des individus que nous rencontrons, sujet social se développant dans les signes de la culture en y imprimant sa trace. Pour un pédagogue, les langues ne s'observent pas de l'extérieur mais en secondité, dans le conflit agi du sujet individuel et du sujet social.

L'hétérogénéité du public est une donnée de base de l'enseignement des langues, à laquelle l'Institution scolaire, qui raisonne en termes de *bagage linguistique*, de *bases* et de *lacunes*, a pour habitude de répondre en constituant des « barrettes » de langues dans l'emploi du temps des classes et des groupes de niveaux. Nous avons préféré, dans nos ateliers, offrir systématiquement un choix de langues et nous en avons fait l'occasion de nous inventer nous-mêmes polyglottes, ce qui nous autorise la proposition qui constitue aujourd'hui l'objet de cette thèse. Le plurilinguisme est devenu une donnée incontestable de la société française, qui reste monolingue par refoulement de toutes les autres langues. De plurilingue à polyglotte, le passage dépend d'une révolution pédagogique qui fonde l'acte d'apprentissage sur la conscientisation de l'existant. La logique de l'apprentissage des langues est à la fois créatrice, artistique, mettant en jeu le goût et le sens individuel et subjectif de la beauté, et normative, légaliste, contrainte par le caractère social de la langue, produit de création collective. Seule une logique triadique parvient à rendre compte d'une orientation qui pourrait se définir comme un subjectivisme social.

L'hypothèse des familles de trois

Comme nous l'avons évoqué précédemment, en janvier 1992, un stage de formation d'enseignants nous a conduits successivement à Moscou et Kiev, avec retour par l'aéroport de Varsovie, où l'avion faisait une escale de plusieurs heures. L'Ukraine était encore sous domination russe, et l'orthographe ukrainienne du nom de Kiev et de quelques autres mots a constitué pour nous, dès l'aéroport, une surprise à laquelle nous ne nous attendions pas. Dès lors, la curiosité était éveillée, et nous avons saisi pendant les quelques jours que durait notre stage chaque occasion de collectionner les documents en langue ukrainienne ; au grand plaisir de nos collègues ukrainiens, dont la revendication d'autonomie se limitait à l'époque à l'affirmation de l'existence préservée de leur langue. À Moscou, nous avons rempli nos bagages de documents en langue russe. La découverte de l'ukrainien nous ravissait. Si proche du russe et pourtant parfois très différent. Le mot « merci », par exemple, était tout autre. Le même qu'en polonais, avec une légère variante. Notre infime connaissance du polonais nous faisait entrevoir un monde de glissements asymétriques d'une langue à l'autre, d'emprunts sélectifs, de déformations systématiques qui dessinaient des paysages cousins, dans une dialectique d'empathie et de résistance propres à nourrir notre imaginaire du monde slave et de son histoire. Le passage par Varsovie nous offrait l'occasion de nous fournir en documents écrits dans une troisième langue slave. C'est ainsi que notre compte-rendu de voyage aux élèves de 4^e que nous avons abandonnés le temps de cette aventure a pris la forme d'une première expérience pédagogique d'atelier trilingue russe-ukrainien-polonais.

Les élèves qui ont bénéficié de cette expérience étaient des élèves de deux classes de quatrième d'un collège de Zone d'Éducation Prioritaire, collège très mal considéré dans la ville, classes situées tout en bas de la hiérarchie très stricte de ce collège « unique » qui lutte contre sa crainte de voir fondre les effectifs des bons élèves de sa zone de recrutement par un système de classes « de niveau ». La classe fut divisée en trois groupes, un groupe sur chaque langue, avec pour consigne de dégager de l'ensemble de documents qu'ils avaient, cartes, plans de villes, cartes postales, tickets de toutes sortes, contes, livres scolaires, un maximum d'informations et de connaissances à

faire partager. Ce furent des moments très riches, dans des classes dans l'ensemble très difficiles. Pas de quoi conclure à l'époque sur l'efficacité à long terme du procédé, mais assez pour nous inciter à proposer un nouvel atelier trilingue à l'Université d'été du GFEN de juillet suivant, afin d'y réfléchir plus avant avec d'autres. Profitant de la présence d'une délégation roumaine, nous allions vivre notre « *Multilangue* » en italien, catalan et roumain. À la production des jeux succédait une phase de comparaison des découvertes faites par les trois groupes dans les trois langues.

Pourquoi aborder les langues par familles plutôt qu'isolément : glissements, croisements, points communs et différences renseignent sur la logique commune au système qu'elles représentent ensemble et éclairent les évolutions du système propre à chacune. Ce qui peut apparaître comme particularités accidentelles et arbitraires dans une langue se relie à d'autres dans l'autre langue ; ce qui diffère un peu régulièrement d'une langue à l'autre à partir d'une même base sémantique fait immédiatement système, même dans un corpus restreint.

Pluralité *versus* diversité

En 2000 nous avons rencontré Véronique, professeur de Français Langue Etrangère, qui travaillait avec Eurocom sur un programme d'enseignement simultané de plusieurs langues romanes à des jeunes volontaires partant pour des missions dans les pays concernés. L'année suivante, invitée à animer une journée de stage au collège occitan des Calendrettes de Montpellier, nous avons eu connaissance du projet « Latinitas » ; les collégiens sont invités à apprendre des langues voisines de l'occitan, comme l'italien, le sarde, ils correspondent avec des classes de différents pays de langue romane. Toujours en 2000, au Congrès de Toulouse du GFEN, nous avons rencontré Claude Sicre, écrivain et musicien, ami de Félix-Marcel Castan, engagé avec lui dans le mouvement occitan, et auteur d'un important article publié la même année dans la revue *Les Temps Modernes*. Dans cet article, Claude Sicre oppose vigoureusement à la simple reconnaissance de la diversité le concept de *pluralité* linguistique. Contrairement à la diversité, qui se définit de manière statique comme juxtaposition d'entités séparées, et conduit à des revendi-

cations territoriales de type nationaliste, la pluralité implique confrontation et mouvement. La pluralité culturelle et linguistique se conçoit comme revendication émancipatrice, à condition de rencontrer la contrainte collective qu'impose une République politiquement une dans un territoire unifié.

La rencontre avec Claude Sicre scelle la destinée de nos problématiques pédagogiques en inscrivant la question de la pédagogie des langues dans un contexte socio-politique qui permettra d'en préciser et nourrir les enjeux. Elle fait bifurquer le cours de nos recherches depuis le « tous capables en langues », qui enferme le questionnement dans une problématique de réussite scolaire ou, pour les adultes, de développement personnel, vers un « tous polyglottes » qui implique de reconsidérer les hiérarchies du savoir et les rapports sociaux à l'intérieur de la définition de la connaissance. Le Forum des Langues de Toulouse, sur le modèle duquel le groupe GFEN de Perpignan crée la Festa des Langues, est une manifestation populaire qui donne à voir, au travers de stands tenus par les porteurs de langues volontaires de la ville, la richesse linguistique de cette ville, dans un dispositif qui affirme l'égalité des langues. Une langue, un stand. Et l'égalité des hommes, conviés à valoriser leur culture par ce qu'elle a de plus communicable et de plus intellectuel, sans distinction de niveau d'études ou de statut social. À l'exposition des langues s'ajoute un débat scientifique en plein air qui se veut, par ses invités et par sa situation au milieu de la fête, du haut niveau pour tous. Le GFEN de Perpignan réinvente le dispositif toulousain en travaillant à lui donner les formes d'une grande démarche pédagogique à l'échelle d'une ville.

Langue commune, cultures vivantes

Toutes les langues travaillent à donner forme à des valeurs, à donner une continuité à l'expérience des hommes qui les parlent. Leurs formes sont déterminées par les événements qu'elles traversent et qui tendent à les modifier, et par la culture qui a produit cette langue au cours de l'histoire. Elles sont porteuses de cette histoire et des couleurs qui la caractérisent. Toutes les civilisations ont inventé des valeurs. Toutes les langues sont porteuses d'éclairages singuliers qui ont ici et là développé leur pensée, et ceux qui les portent en sont physiquement responsables. Les violences qui accompagnent souvent

les mouvements de défense des langues sont l'expression de cette résistance de l'humain aux évolutions qui nient l'humain.

Les formes de la langue commune ne peuvent pas être déterminées dans l'exclusion des valeurs culturelles particulières. La question de la langue commune s'est posée de façon récurrente dans l'histoire, et elle se résout, dans une société monolingue, par la victoire d'une langue sur les autres, et le refoulement de ces dernières, au détriment de toutes. L'une, contrainte à la défensive, tend à se fossiliser, les autres meurent ou se débattent pour ne pas mourir. La guerre des langues a été décrite par Louis-Jean Calvet, par Claude Hagège. Le projet européen repose la question de la place du français dans la société française, bousculée par l'hégémonie grandissante de l'anglais. C'est l'idée d'une nécessaire compétition entre les langues que la transformation de la pédagogie peut battre en brèche en donnant à toutes une place dans une société plurilingue.

Les formes de la langue doivent être pensées comme évolutives et jamais finies. Une langue qui se fige meurt, instrumentalisée, comme l'est l'anglais qui s'enseigne au nom de l'utilité économique. Dans cette perspective, la prise en compte de toutes les langues parlées sur un territoire devient mathématiquement nécessaire à la vie de la langue commune et de la pensée politique de ce territoire. Toute langue est le lieu de l'élaboration de la pensée, de la loi, des décisions qui donnent sens à l'expérience commune d'une culture.

5.3 Essai d'analyse sémiotique du dispositif « Pierre de Rosette » : où Jacotot ren- contrera Champollion

Nous connaissons depuis 1987, date de la parution du livre de Jacques Rancière, l'expérience troublante de Jacotot et de ses étudiants hollandais, expérience qui a donné lieu à la théorie du « *maître ignorant* ». ⁶ Ses élèves,

⁶L'expérience et ses enseignements sont abordés dans le chapitre précédent de cette thèse. Rancière, Jacques, *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987 et présenté par Philippe Meirieu série « L'éducation en questions », *Joseph*

laissés à eux-mêmes et à une œuvre bilingue, ont appris le français en quelques mois, sans enseignement, en apprenant par cœur le *Télémaque* de Fénelon et en répondant en français à quelques questions sur le texte.

Nous pensions depuis longtemps à une démarche « Jacotot » pour aborder des langues lointaines, opaques pour nous comme le basque, le hongrois, le hollandais. Nous avons par ailleurs expérimenté diverses situations de tri de textes et de reconnaissance de langues écrites, en particulier sur diverses variantes de langues romanes.

C'est une combinaison de toutes ces approches, jointe au hasard de la documentation trouvée sur l'Internet, qui nous a conduits à un dispositif aussi simple à mettre en place que riche et complexe dans ses exploitations possibles.

5.3.1 Consignes de la démarche « Le Petit Prince fait de la linguistique »

Le démarrage de la démarche propose un voyage imaginaire dans les langues. Elle constitue une première approche émotionnelle de la situation. Une même page du *Petit Prince* de Saint-Exupéry est exposée sur des tables en 20, voire 30 langues différentes (se limiter à l'alphabet latin ou proche du latin).

I. Explorer et comprendre

Consigne 1 : On demande de constituer des groupes de 3 à 5 personnes autour d'une même langue « très lointaine », apparemment très « fermée » (nous avons travaillé ainsi le hongrois, le turc, le norvégien, le polonais, le lithuanien, l'estonien, le tchèque...). Chaque membre du groupe choisira ensuite, pour lui servir de support, une autre version du texte dans une langue plus proche, plus familière, différente de celles des autres.

Jacotot, Peut-on enseigner sans savoir ?, pemf, 2001.

Consigne 2 : individuellement, surligner ce que l'on arrive à traduire avec certitude d'une langue dans l'autre : mots, phrases courtes, membres de phrases. 20 minutes.

Consigne 3 : Se retrouver en petits groupes. Mettre en commun ses découvertes pour, ensemble, *comprendre le plus possible de fragments* du texte commun. 40 minutes.

Consigne 4 : En grand groupe, confrontation des témoignages sur ce qui a été fait jusque là, et des stratégies mises en œuvre.

II. Produire pour s'inscrire

Consigne 1 : faire la liste de ce que vous avez compris dans le texte « difficile ». Avec ces fragments, écrivez un texte d'une ou deux phrases, poétique, humoristique, publicitaire...

Consigne 2 : mettez en commun les textes du groupe, et, ensemble, faites-en une mise en scène, une mise en voix, pour présenter au grand groupe ce qu'est pour vous du basque très basque, du turc très turc, du polonais très polonais, etc. On enregistre.

Consigne 3 : réécoute et accueil des réactions.

III. Analyse

Calligraphie dansée (à partir de la même page du *Petit Prince en arabe*, écrire et lire l'arabe)

Avant de démarrer :

Chacun est invité à écrire pour lui-même quelques lignes à propos d'un souvenir de son apprentissage de l'écriture. Ce qui est écrit là ne sera pas socialisé mais sera conservé par chacun en vue d'être utilisé, s'il le souhaite, au moment de l'analyse finale.

I. Lecture Consigne 1 : Chacun reçoit un exemplaire d'une traduction arabe du texte précédemment travaillé en situation de

plurilinguisme. Aucun besoin d'une consigne pour faire démarrer la lecture.

Consigne 2 : choisir et entourer dans le texte un mot ou une expression que l'on aurait envie de s'approprier.

II. Le geste d'écrire Consigne 1 : se grouper par trois autour d'une grande feuille de papier sur laquelle chacun fera ses essais de reproduction de son mot en explorant les outils mis à sa disposition (pinceaux de différentes tailles, rouleaux, brosses à dents, calames en papier, « encres » de couleur obtenues par dilution de gouache, brou de noix).

Consigne 2 : Affichage des essais. Regarder les essais de tous, et y choisir un mot que l'on va apprendre par cœur en le reproduisant dans l'espace, avec son corps.

Consigne 3 : Écrire avec le corps. Écrire dans l'espace le mot choisi, avec son pied, avec son coude, ou toute autre partie du corps, gauche et droite, en excluant la main habituelle de l'écriture.

Consigne 4 : Quand on est satisfait du mot que l'on a inscrit dans l'espace, le coller sur la fresque, puis le repasser à la peinture.

III. Retour au texte d'abord individuellement, puis en petits groupes : dans le texte de départ, extraire et faire la liste des différents gestes qui, associés, composent les mots.

La discussion en petits groupes aboutit à des hypothèses sur les différentes lettres de l'alphabet arabe, hypothèses qui vont pouvoir être testées au vu de l'alphabet qui est alors distribué.

Choix d'objet : Hiérarchie des difficultés intrinsèques ou sphère proximale de développement

Comment entrer dans une langue « plus éloignée », opaque à nos systèmes de repère habituels ? Cette question est à l'origine de l'invention de l'atelier « Petit Prince », qui fait le cœur de ce chapitre.

Comment définir une langue proche, une langue éloignée ? nous avons à cœur de ne pas prononcer ici de mots qui induiraient l'opposition facile / difficile. La première inégalité qu'entretiennent les habitudes scolaires de choix des langues se base sur l'idée commune et pourtant arbitraire selon laquelle certaines langues seraient plus difficiles que d'autres, ce qui confère aux langues dites difficiles un statut de noblesse généralement fondé sur une certaine complexité morphologique. L'allemand, le russe, sont considérés comme des langues difficiles, parce qu'elles comportent des déclinaisons. Ainsi ont-elles pris le relais des langues anciennes comme critère de fabrication de classes d'élite, et assumé une image de supériorité intellectuelle dont on peut se demander si elle est la cause, ou l'effet, du rôle que l'école leur a ainsi fait jouer. Les professeurs d'espagnol s'insurgent contre la réputation de facilité qui est faite à leur langue, insistant sur le fait que, s'il est aisé pour un français de bafouiller l'espagnol, l'accès à la correction grammaticale est une autre affaire. L'espagnol est pourtant conseillé à l'entrée en sixième aux élèves en difficulté, et les classes où l'espagnol est enseigné en première langue sont traditionnellement les classes « faibles » des collèges⁷, et l'espagnol une langue méprisée. L'anglais est considéré par principe comme accessible au plus grand nombre, donc relativement facile et sans relief, parce qu'il est devenu quasi-obligatoire pour les raisons économiques et idéologiques que l'on sait.

Pour un linguiste, aucune langue n'est plus difficile qu'une autre. Pour un enseignant non plus, dès lors qu'il ne cède pas à la confusion qui croit pouvoir trouver dans une prétendue inégalité des langues des critères à une hiérarchisation des intelligences. Les professeurs d'allemand nous en fournissent un

⁷remarquons le paradoxe que représente, dans ce contexte, l'absence d'enseignement de langues autres que l'anglais dans les filières techniques et technologiques, où se retrouvent pourtant, dans la logique du système, les élèves hispanisants du collège unique.

exemple intéressant. Après avoir contribué à entretenir le mythe qui les faisait bénéficier de meilleures conditions de travail en même temps que d'un certain prestige, ils sont nombreux à être devenus des militants de l'égalité des langues quand ils se sont vu menacer de disparition.

Il est certes objectivement plus facile pour un sujet d'entrer dans certaines langues que dans d'autres. Nous avons eu l'occasion de vérifier, en animant des ateliers « Multilingue » dans différents contextes et avec différents choix de langues, que l'anglais écrit est plus accessible à des français qu'à des russes, et que les langues romanes nous sont plus accessibles que les langues nordiques ou les langues slaves. La pédagogie des langues se réinvente en intégrant à son point de vue l'histoire et la géographie du monde. Toutes les langues ne s'abordent pas de la même façon parce que toutes les langues ne posent pas à tous les mêmes problèmes d'apprentissage. Le critère qui nous intéresse ici est celui du degré de familiarité de la personne avec la langue. Nous trouvons difficile d'entrer dans la lecture d'un texte en norvégien parce qu'*a priori*, rien dans ce texte ne nous parle, si nous n'avons pas eu d'occasion particulière de nous intéresser à cette langue. Le basque a la réputation d'être incompréhensible – ce n'est pas une langue indo-européenne – et un balayage rapide du texte a vite fait de nous le confirmer. Le turc est une langue étrange, mais aussi le breton, comme le vietnamien, comme le finnois, l'estonien, le lithuanien.

De telles langues nous sont fermées tant que nous n'en avons aucune expérience. Il nous faut quelques clés que nous irons chercher à l'extérieur du texte. L'expérience de Jacotot nous soufflait de nous servir du support du texte français. Le dispositif que nous présenterons étant construit pour des francophones, nous avons préféré garder à celui-ci son statut d'énigme, d'objet absent, et proposer qu'une langue tierce soit le tremplin qu'il nous fallait. Ce choix s'inspire de la méthode de déchiffrement des hiéroglyphes par Champollion. Avec la pierre de Rosette Champollion disposait d'un même texte en deux langues et trois alphabets, hiéroglyphes, égyptien démotique (version cursive des hiéroglyphes) et grec. Nous avons imaginé de nous servir de plusieurs, tout en ne centrant le travail de chaque personne que sur deux, une « éloignée », « fermée » et une « proche », « plus familière » bien que non « connue ». L'interprétation de ces termes est laissée à la subjectivité de cha-

cun. Nous verrons que ce dispositif fonctionne, comme démarche sémiotique, sur la manière subtile dont il amène les participants à accéder à la conscience du signe iconique en le séparant du symbole par des opérations intellectuelles qui maintiennent le sujet dans le sens de sa continuité.

L'atelier « Pierre de Rosette » que nous avons inventé autour d'un extrait du *Petit Prince* de Saint-Exupéry a été rendu possible par la célébrité universelle de ce texte, qui fait que d'innombrables langues en possèdent une traduction. On trouve sur l'Internet plusieurs sites qui se sont fait une spécialité de collectionner ces traductions. Le chapitre le plus fréquemment rencontré est le chapitre XXI, celui où le petit prince rencontre le renard. Le dispositif de l'atelier commence par un voyage dans les langues qui situe d'emblée le groupe dans un univers de rêve. Choisir les langues que l'on va lire éveille une gourmandise proportionnelle au nombre des traductions exposées.

Agir pour conscientiser affects et compétences

La première situation de l'atelier propose donc un voyage imaginaire dans les langues. Elle constitue une première approche émotionnelle de la situation. Une même page du *Petit Prince* de Saint-Exupéry est exposée sur des tables en 20, voire 30 langues différentes. Derrière ces pages, se profilent, par le seul fait de leur juxtaposition et de la consigne qui est donnée d'avoir à en choisir deux, des pays, des hommes, des cultures, des souvenirs, des anticipations. La page est illustrée d'un dessin de l'auteur représentant le petit prince et le renard. Sa typographie oriente immédiatement, quelle que soit la langue, sur l'hypothèse d'un dialogue. On est d'emblée dans du symbolique : le texte fait sens, globalement, sans apport d'explication.

Une variante que nous avons trouvée particulièrement pertinente dans des groupes d'enfants consiste à enlever le nom des langues inscrit en haut des pages pour faire opérer un tri de textes à partir d'une simple consigne de reconnaissance. C'est en soi, déjà, un atelier, qui nous renvoie à celui que nous avons précédemment décrit pour l'oral, mais avec l'écrit pour objet. Avec des petits non lecteurs, le travail de reconnaissance est facilement engagé à partir d'un texte découpé à reconstituer en rendant à chaque langue tous ses

fragments.

Le texte comme énigme Il faut éviter l'effet « expert » dans le groupe ; le jeu ne fonctionnera que si les langues travaillées sont peu ou pas du tout connues des membres du groupe. Si les langues choisies sont trop connues de l'un ou d'un autre (langue maternelle en particulier), ce dernier sert très vite de correcteur officiel des hypothèses des autres, il n'est plus lui-même dans l'énigme, et la situation se bloque. Ensuite, il est important de veiller à ce que la langue choisie en commun soit effectivement une langue *a priori* inaccessible. Si elle est plus facile d'accès que les langues tierces, la situation n'a pas de sens. La dynamique collective n'est pas en mesure de fonctionner et l'intérêt a du mal à se maintenir. Ici comme souvent en pédagogie, c'est l'audace qui est rémunératrice. Ici pas de professeur de langues chargé de dispenser un savoir, mais une exploration collective du possible. L'intérêt n'est pas stimulé par la liberté du choix de départ mais, au contraire, par la contrainte d'une situation impossible qui nous résiste et nous oblige à inventer. La contrainte libère et déculpabilise.

Un exemplaire du texte commun est donné à chacun. Chaque personne dispose donc de deux versions du même texte, et va s'approprier ce texte par un travail de traduction entre deux langues inconnues.

Pourquoi « traduire d'une langue dans l'autre », et non « faire correspondre » ?

Traduire exige l'interprétation, sinon comme préalable, au moins comme but. Faire correspondre ne l'exige pas et s'arrête en route. Or, devant des langues inconnues, il est important que la consigne affirme cette possibilité, qui tranche avec les habitudes. La consigne représente un défi qui oblige à sortir du cadre habituel de pensée. Elle est donc nécessairement étonnante. À la question de savoir si l'on doit traduire en français, on peut rappeler la consigne littérale, qui n'interdit pas le passage par le français mais n'en fait pas un but, le but étant réellement la production d'interprétants à partir d'une situation qui joue sur l'insolite.

Nous observons que toute personne confrontée à cette situation trouve moyen d'y entrer et de se donner des repères dans le texte « fermé ». Ce

texte constitue une énigme que l'on a plaisir à résoudre peu à peu, comme toute énigme qui ne se laisse pas dépouiller trop vite de son mystère. Et la barre est placée si haut, au départ, que nul ne se sent menacé de ridicule au cas où il ne réussirait pas. Le fait que le texte soit un dialogue fournit des indices matériels internes, avec les signes de ponctuation, tirets de début de ligne, didascalies, répétitions. Il est parfois nécessaire de rappeler à certains que la consigne n'exige pas une connaissance linéaire du texte, et que l'on aura avantage à balayer l'ensemble de la page pour s'arrêter à ce qui attirera l'attention. On repère alors assez vite ce qui représente chacun des personnages, le petit prince, le renard. Certaines répliques sont simples, brèves : questions et réponses telles que la situation de rencontre les rend probables, « oui », « non ». Les langues-support fournissent des indices qui diffèrent de l'une à l'autre mais apportent à l'interprète les appuis d'ordre sémantique qui lui manquent dans le texte-cible. On constate un intérêt qui grandit avec le temps consacré, qui apporte confirmation des premières hypothèses, et crée des îlots de familiarité dans le tissu de la langue que l'on croyait au départ inaccessible. Un deuxième élément de dynamique est apporté par la surprise de constater qu'une langue étrangère peut devenir une aide sans aucun apprentissage préalable, voire malgré un sentiment d'échec lié à un apprentissage ancien non réussi. Remarquons que l'anglais est très peu choisi. Est-ce parce qu'il est trop connu ? C'est effectivement le cas, mais nous devons préciser que la plupart des gens le rejettent non parce qu'il serait trop facile mais parce qu'il ennue ou fait peur. Lorsqu'il l'est, c'est l'occasion pour la personne de réévaluer ses capacités de compréhension de cette langue et parfois son amitié pour elle. Les choix qui sont faits et l'atmosphère qui règne dans la salle témoignent globalement d'une curiosité pour l'exotisme des langues qu'il est manifestement dommage que les pratiques scolaires ne sachent faire fructifier.

L'échange oral et le déliage des langues Chacun s'appuyant sur une langue différente, les comparaisons se multiplient, les feuilles s'échangent, on pointe les passages repérés qui peuvent servir de points d'appui, puis, très vite, c'est à l'oral que les citations sont échangées. Nous limitons le choix, dans cette première phase, aux langues dont *l'alphabet* ne posera pas à

des francophones de gros problèmes de déchiffrement. Nous avons eu l'occasion d'expérimenter, lors des Rencontres internationales de l'Éducation Nouvelle, et pour des raisons qui tenaient à la participation de délégations russes et ukrainiennes dans ces rencontres, la présence du russe dans le corpus des traductions proposées. Nous avons pu observer que les groupes qui avaient choisi cette langue s'interdisaient de prononcer aucun mot et se contraignaient à épeler chaque lettre, jusqu'au moment où, la consigne l'exigeant, ils sont allés demander aux russes présents quelques indications de prononciation. Lorsque l'on s'en tient globalement à l'alphabet latin, tous les groupes s'engagent dans l'invention d'une prononciation.

Chacun pense en au moins deux langues (en trois, avec le français ou avec sa langue maternelle) mais les arguments qui s'échangent pour conduire à une interprétation commune du texte commun s'appuient sur les différentes langues-supports, ce qui amène à les comparer entre elles, à échanger les feuilles. Des géographies se dessinent, des histoires, des rencontres, traces des échanges millénaires entre toutes. On infère des emprunts, des évolutions. On perçoit la résistance spécifique d'un système aux lois d'un autre. On comprend, en se rappelant ce qu'on sait de l'histoire des peuples... On ressent les systèmes. Les chevauchements de l'un à l'autre rendent plus tangibles et nécessaires leurs logiques internes. Chacun étant dépositaire d'une langue dont les autres ne disposent pas, une sorte d'identité temporaire est endossée par chacun, chacun étant l'étranger de l'autre et chacun nécessaire à l'élaboration d'une connaissance commune.

Le texte commun se met à vivre, il se parle, on se corrige. « *Tu dis comme ça, toi ? Moi, je le disais plutôt comme ci.* » Plus la recherche avance plus on se sent légitime dans la langue qui est en train de s'inventer dans les échanges à l'intérieur du groupe. L'arbitraire théorique du signe fait de moins en moins obstacle à son appropriation. C'est la logique interne de la langue, comme horizon mythique, qui fait signe dans cet échange. Les gens s'immergent dans un système où tout se tient, comme dans un jeu de pièces en équilibre instable qui tiennent ensemble parce qu'elles bougent ensemble. Tout dans la situation vécue par le groupe concourt à une identification dynamique collective à la langue en train d'émerger : l'interaction sociale, l'engagement des sujets, la quête d'un sens, la poésie du verbe, les arrière-plans de civilisation.

Le jeu paradoxal des tremplins Médiatrice entre notre langue maternelle et la langue trop lointaine, la langue-support est peut-être celle qui nous ouvre les horizons les plus vastes, finalement. Elle est d'emblée notre amie, notre soutien. Elle nous aide, nous fournit les clés de l'accès à l'autre, la mystérieuse, sans oublier de nous poser au passage quelques problèmes que le va-et-vient des deux langues – sans oublier le français, à l'arrière-plan – permet de se poser autrement que dans une approche directe, avec plus de recul, plus de souplesse et plus d'outils. Cette langue amie aurait été, en d'autres circonstances, l'*autre* menaçant qui nous écarte du sens et met en danger notre identité. Ici, la langue maternelle n'est pas menacée. Elle travaille à l'abri d'une autre, et, dès que le groupe entre en jeu, de plusieurs autres. Car elle n'est alors ni officiellement convoquée, ni interdite. Ainsi les questions d'identité se posent de façon beaucoup moins douloureuse que dans les situations binaires, où la langue enseignée se pose nécessairement en rivale à la fois de la langue maternelle, dont elle contrarie la toute puissance, et de toutes les autres dont elle exclut l'apprentissage en occupant la seule place offerte. On voit que la réflexion issue de cette expérience peut permettre de penser la place à faire dans l'école républicaine aux langues maternelles des enfants issus d'immigrations récentes, de même qu'elle pose autrement la question des langues régionales. L'accès à une langue commune n'y apparaît plus comme devant passer par le meurtre de la langue maternelle.

Il n'est pas rare que les participants témoignent d'une inversion des qualités de langue proche / langue lointaine au cours du travail. La langue réputée difficile vient éclairer une syntaxe jusque là incompréhensible dans la langue-support. La comparaison des réponses syntaxiques que se sont données des langues très distinctes aux problèmes relatifs par exemple à la modalité ou aux aspects fait accéder ces problèmes comme tels à la conscience du sujet. Rien d'étonnant à cela quand on pense à la manière dont les linguistes ont mis à jour de tels concepts, toujours en comparant des langues. N'est-ce pas ce que nous dit Saussure, bien oublié sur ce point par la pensée didactique :

« Comme la grammaire bien comprise n'est autre chose que l'histoire d'un idiome, et que toute l'histoire offre beaucoup de lacunes, il est clair que la comparaison des langues devient par moments notre seule source d'information (précieuse même au point

de pouvoir tenir lieu du document direct), mais elle n'est jamais en somme que notre pis-aller.

La grammaire devient donc par nécessité comparative, à l'instant où le monument authentique et précis fait défaut ; il n'y a rien là qui puisse caractériser ni une tendance ni une école ni une méthode particulière. C'est simplement la seule manière de faire de la grammaire. Nous repoussons donc toute épithète particulière telle que celle de comparateurs, de même que nous refusons naturellement toute espèce d'existence à une grammaire qui ne reconnaîtrait pas la comparaison parmi ses moyens d'investigation »⁸.

Si la comparaison des langues trouve son utilité dans les lacunes de la documentation du grammairien, que dire de son utilité pour un élève ? Car le manque de documentation précise sur chaque cas possible dans une langue est bien une caractéristique générale de toutes les situations d'apprentissage, ce qui justifie que l'enseignant apporte sous la forme de règles de grammaire ce qu'il espère être la représentation d'un ensemble de situations possibles dont il sait que ses élèves n'ont pas la connaissance à moins qu'il ne leur en propose un raccourci. La comparaison des langues est d'une efficacité bien supérieure en ce qu'elle crée le possible dans l'esprit de l'élève par un type d'inférence où nous reconnâtrons plus loin ce que Peirce désigne comme la véritable induction.

Les défenseurs des langues régionales ont rendu service à la didactique des langues en développant le bilinguisme. Certains ne s'arrêtent pas à défendre la juxtaposition de deux langues dans l'éducation d'un enfant, ils posent la question des effets de l'interaction de ces langues entre elles et avec le reste de l'environnement. Faut-il cultiver le bilinguisme pour lui-même ? le bilinguisme posé comme objectif de l'enseignement d'une langue ne nous empêche-t-il pas de penser un plurilinguisme beaucoup plus porteur d'ouverture et de compréhension mutuelle, moins soumis aux pressions marchandes et aux soucis de rentabilité commerciale ? L'appropriation par tous de toutes les langues,

⁸Saussure, Ferdinand de, *Écrits de linguistique générale*, éd. NRF, Gallimard, 2002, p.174-175.

qui se vit dans la démarche, est un pas symbolique important dans la voie du dépassement des conflits d'intérêts et de territoires. Toutes les langues y deviennent précieuses pour tous.

Symboliser les effets de l'action

Nommer des stratégies (le symbole rhématique) Au bout d'environ une demi-heure, on peut demander à chacun de prendre quelques minutes pour revenir sur ce qu'il a fait depuis le début, d'abord seul, puis dans le groupe, et prendre quelques notes pour préparer l'échange des stratégies.

Ce temps de travail est utile pour libérer les énergies toujours un peu retenues par la résistance de l'habitude. C'est à ce moment que peuvent se dire en public, et s'inscrire, les conflits intérieurs vécus par les personnes qui se découvrent des capacités qu'elles ne connaissaient pas. Certains prennent conscience, à ce moment-là, de ce qui a pu gêner certains de leurs apprentissages. Le besoin de comprendre un mot après l'autre, d'avoir une certitude à propos de chaque item sélectionné comme indice sur lequel appuyer un raisonnement, est mis en perspective par comparaison avec l'efficacité constatée de la confiance provisoire à faire à une hypothèse non vérifiée qui se met en place dans le cadre de la construction d'un réseau. Avançant par réseaux d'hypothèses, faisceaux d'indices parfois instables, la compréhension se vit comme succession de révélations brutales. Il faut accepter de nager courageusement dans le brouillard un certain temps avant de voir le paysage s'éclairer, tout d'un coup, à l'occasion d'une trouvaille de l'un ou de l'autre, ou d'une comparaison d'où émerge une soudaine évidence.

L'échange direct en grand groupe, sans passage par le petit groupe, présente l'intérêt de faire vivre l'expérience comme une aventure personnelle rendue possible par son inscription dans un collectif. Chacun trouve ici l'occasion de comparer ses propres cheminements avec ceux que d'autres décrivent, de localiser ses interdits, ses audaces, ses savoir-faire, d'en prendre acte, soit en les nommant soit en se reconnaissant dans ce que d'autres disent, pour s'autoriser la suite. Un passage par le petit groupe pousse trop vite à une formalisation, à l'énoncé de règles de comportement qui font alors figure de but atteint, alors que l'on est encore dans une phase de création et de

conquête, et que la formalisation à laquelle vise l'analyse devra se situer à un autre niveau, englobant la phase de production écrite et orale qui constitue la vraie réussite de l'atelier. Les temps de formalisation sont ressentis comme clôturant une sémiologie. Si l'atelier n'est pas terminé, cette clôture prématurée fait ressentir la deuxième phase comme une deuxième sémiologie, qu'il est lourd de relancer, avec des sensations de fatigue, de lassitude, d'effet de répétition et d'insistance qui peuvent provoquer des fuites. Au contraire, ce temps d'échange en cours de travail doit être conçu comme dynamisant la recherche en la rendant légitime malgré les sentiments d'étrangeté qu'elle provoque.

Produire pour inscrire et s'inscrire (le symbole dicent) Chacun commence par récapituler les fragments qu'il a compris.

Avec ces fragments, il écrit un texte d'une ou deux phrases, qu'on peut lui demander de recopier avec une mise en page attractive pour un éventuel affichage ultérieur.

La socialisation de ces productions écrites individuelles sera cependant orale, et collective.

Cette étape est très importante. D'abord elle valide les apprentissages linguistiques de chacun, en lui permettant de les visualiser, de les ordonner, puis de les mettre en relation pour créer du sens. On découvre là une règle d'or de la pratique des langues étrangères, qui est la possibilité de *faire beaucoup avec peu*. L'écriture en langue étrangère est un tremplin pour l'écriture poétique, un lieu d'apprentissage de l'écriture par réarrangement des schémas produits par la langue maternelle. En langue maternelle, on a pu fossiliser des comportements de transcription de l'oral qui sont, ici, sans objet, l'oral de la langue étant une récréation à partir du signe écrit, une inférence.

La mise en scène commune oblige à l'inscription collective d'un signe qui représente la langue élaborée par le groupe à ce stade de son exploration. Ce signe fige un moment de la recherche, donne un statut de langue, entendue comme produit d'une création collective, au système qui s'est construit dans les échanges internes au groupe. Chaque groupe est responsable de faire entendre une langue différente de celle des autres, et la consigne de faire une langue *très langue* convoque les images de la culture portée par cette langue. On pourrait imaginer que tous les groupes aient travaillé sur une

même langue, et que ce moment de socialisation ouvre sur une discussion critique des productions, sorte de grammaire comparée des langues dans différentes « tribus » d'un même peuple. C'est une autre démarche, que nous décrivons par ailleurs à propos du stage « russe »⁹, et qui focalise l'attention du groupe sur la fonction indiciaire du signe : vais-je être compris ? Pour rester dans le contexte d'une démarche de construction du concept de « polyglotte », nous garderons l'idée que les groupes ont à ce moment-là à se centrer, parce qu'ils savent qu'ils ne seront pas compris par les autres, sur la seule fiction à laquelle ils peuvent se référer pour relever le défi de leur responsabilité particulière, et cette fiction est l'archétype de la langue que la production commune les incite à négocier. Il s'agit de produire un signe qui représente la langue que l'on s'est imaginée au cours du travail par *ressemblance* avec elle. Ainsi maintenue dans cette cohérence, la démarche fait opérer par les participants la dissociation du signe iconique à partir du symbole.

Analyser pour réinvestir (le symbole argumental) Après la socialisation des productions théâtralisées, puis la réécoute de l'enregistrement qui en a été fait, il va s'agir de relire le parcours que l'on a suivi dans la démarche, non seulement pour prendre conscience de ce qui a été vécu, mais encore pour en élaborer l'ébauche de la théorie. Le but de cette dernière phase d'analyse réflexive est de problématiser la rupture avec les habitudes, d'en nommer les enjeux pour soi et pour le groupe. La sémiologie est en route ; elle peut tourner court, revenir, dans le déni de l'expérience, vers des interprétants confortant les habitudes, qui n'auront de ce fait été dérangées qu'un instant ; elle peut se précipiter vers une résolution rapide qui ne prenne en compte qu'une faible partie des composantes de l'expérience, celles que l'on a soi-même perçues ; elle peut aussi prendre en compte la complexité de l'expérience vécue dans le groupe, et aboutir ainsi à une interprétation de long terme, une mise en perspective des habitudes qui modifie les hypothèses d'action et les hypothèses de lecture de ces actions, voire la production même des hypothèses. L'intérêt

⁹Dialangues n°10, *Le russe en quatre jours!*. Le sujet est développé également par Colette Valat et par René Croci à propos d'un atelier Multilingue en italien animé par l'une et vécu par l'autre au Congrès du GFEN du Mans, en 1988. Dialangues n°13, *Si on changeait l'histoire ?*

de la démarche que l'on vient de vivre réside dans son pouvoir de nourrir sur le long terme, des années durant, la réflexion de ceux qui l'ont vécue. Son souvenir ne s'efface pas. Il est donc très important que ce souvenir soit symbolisé, parolisé, confronté à la parole des autres, inscrit dans un débat d'ordre général. On organisera donc cette analyse en trois temps. Chacun est d'abord invité à refaire le film de l'atelier tel qu'il l'a vécu, en notant ce qui s'est passé pour lui à chaque phase. On se réunit ensuite par petits groupes pour dégager des questionnements à faire partager au grand groupe, notés par exemple sur une affiche. Le grand groupe est un temps de discussion auquel il faut garder un caractère de spontanéité. Il ne commencera donc pas par des rapports de groupes mais se lancera sur une apostrophe soit d'un participant en plein bouleversement de ses représentations, et porteur dans ce cas d'une parole urgente, soit, à défaut, de l'animateur que sa connaissance des effets possibles de l'atelier, ses observations au cours de l'atelier, et sa lecture des affiches des groupes mettent en situation de formuler la question qui va provoquer la parole des autres. Les affiches qui ont été produites par les groupes sont des jalons de la pensée, elles ont fonctionné comme une contrainte à échanger des impressions et à les réfléchir ; elles restent comme témoins d'une étape et pourront être reprises dans un temps ultérieur pour un autre type de travail, une écriture, une théorisation de la démarche d'analyse... Nous décrivons ci-dessous quelques-uns des contenus d'exploitation qui participent de notre projet d'élaboration théorique. Ils n'épuisent pas les possibilités de la démarche du Petit Prince. Celles-ci sont infinies. Ils ne sont qu'une clôture provisoire de la sémiose que nous avons engagée avec elle.

5.3.2 Une démarche de dissociation du signe iconique

L'atelier « Petit Prince » nous installe de plain-pied dans le symbolique. Et ce positionnement réactive de manière originale la question de l'opposition écrit-oral. Nous avons montré, à travers nos premières démarches, la nécessité de prendre en compte la priméité du langage, de travailler à une sorte de désincorporation orale de l'archétype incorporé, pour orienter la production de signes d'apprentissage vers une plus grande négociabilité, ce qui nous a permis de donner un véritable droit de préséance à la parole conçue comme

jaillissement émotionnel. Nous avons ainsi pu installer dans un second temps la conquête de l'écrit dans un cadre dialogique, où la fragmentation et le détournement de fragments, pratiqués sur une base indiciaire, s'autorisent d'autant mieux qu'ils sont constamment rapportés à l'image d'une continuité à restaurer. La fragmentation se trouve facilitée par le support écrit, la contrainte imaginaire de la continuité étant assumée par la position téléologique de la parole. On reste cependant jusqu'ici dans une démarche en pure secondéité, qui produit d'une part des icônes, construisant de la familiarité avec le matériau sensible de la langue, d'autre part un sens possible de ses régularités mais sans faire de l'interprétation de ces régularités une nécessité. Quelques personnes mues par une habitude personnelle de ce type y auront accès et ne s'en priveront pas. Des linguistes, des polyglottes. C'est ici que l'exigence que représente le parti pris du « Tous capables » joue à nouveau son rôle d'aiguillon, pour faire que le possible devienne nécessaire pour tous.

Dans la Démarche « Multilingue », que nous animons par principe dans des langues qui nous sont proches, on constate avec surprise, en général, que la syntaxe fait, chez les stagiaires, l'objet d'un respect prudent. L'entrée directe se fait par la familiarité avec les mots, complétée par le recours à l'imagination. La syntaxe ne fait pas *absolument* obstacle à la compréhension ; elle peut être contournée, traitée comme non visible, pas immédiatement perceptible dans le matériau du texte. Régulièrement, on s'étonne que les stagiaires adultes comme les élèves en viennent assez vite à se plaindre de leur *ignorance des verbes* et à revendiquer de l'enseignant qu'il veuille bien pallier ce manque. Il apparaît ainsi que *ce qui ne fait pas énigme ne se constitue pas en objet d'apprentissage*. Quand le vocabulaire présente un suffisant degré de transparence, la fonction indiciaire tend à prendre toute la place et l'énigme se situe au niveau de la cohérence du sens. L'activité interprétante peut s'appuyer sur l'évocation de l'expérience extra-textuelle et n'est pas contrainte de se donner le système des formes pour objet. C'est à la situation pédagogique de créer cette contrainte, qui aura moins pour rôle de focaliser l'attention des élèves que de *lever les interdits* qui font l'échec d'un apprentissage. La démarche devra faire en sorte que ce soient des repères *syntactiques* qui permettent d'ouvrir la porte du texte.

Avec le « Petit Prince », la syntaxe se constitue *ipso facto* en objet d'étude

formelle. Nous formerons l'hypothèse que, dans cette situation, le principe de la comparaison de langues étrangères entre elles fait passer au premier plan la question syntaxique parce que c'est la syntaxe d'une langue, ses modalités de mise en relation propositionnelles et argumentatives, et non son vocabulaire, qui font sa permanence, sa singularité, et sa cohérence de système.

Sur une langue déjà pratiquée, la compréhension syntaxique a pour fonction logique de permettre d'organiser les icônes produites par la fréquentation de la langue dans la secondéité de la création, de résoudre la tension produite par l'accumulation d'hypothèses abductives non vérifiées, de systématiser et automatiser des « intuitions »¹⁰. L'originalité de l'atelier « Petit Prince » est de faire vivre les trois démarches en même temps, comme introduction problématisante à l'engagement d'une pratique créatrice de chacune des langues en présence, mais aussi de toute autre langue qui se présenterait ensuite. C'est ce que nous appelons former des polyglottes. Avoir vécu et analysé cet atelier modifie, en les libérant, en les dynamisant, et en les outillant, les comportements face à une langue étrangère, quelle qu'elle soit ; dans la vie ordinaire ou dans le cadre d'un enseignement.

L'ensemble des textes sur lesquels on travaille d'un bout à l'autre de l'atelier, ensemble de traductions d'un même texte, met les participants en situation de comparer différentes interprétations d'un même texte, lui-même objet absent de l'atelier, objet de quête. On est bien dans du symbolique, où le fait de ne pas disposer du texte original met en crise les habitudes d'interprétation des symboles.

Objet dynamique du signe, le texte absent

Nous nous situons ici dans un contexte français. Le texte absent, texte original puisqu'il s'agit d'une œuvre de la littérature française, est suffisamment mythique pour rôder comme un fantôme dans la plupart des groupes.¹¹

¹⁰Peirce définit l'intuition comme produit d'une histoire, contrairement à la représentation commune qui la voudrait venue de nulle part.

¹¹Mais le nombre impressionnant de traductions existant dans le monde constitue un indice, conforté par notre expérience dans des stages internationaux, de ce que le mythe fonctionne dans d'autres langues ; on est cependant fondé à penser que la langue de la version originale a un statut particulier dans la démarche.

Ce fantôme est l'objet dynamique du signe dont les traductions sont les répliques interprétantes. Il rend la démarche possible en l'inscrivant dans une réalité à la fois vague et connue, un monde émotionnel qui sollicite le sujet dans ses appartenances culturelles. L'histoire du Petit Prince, objet immédiat des signes qui vont s'échanger dans les premières étapes de l'atelier, est clairement rendu non directement accessible par l'écran que lui opposent les traductions. On observe d'ailleurs qu'une connaissance trop précise du texte français, comme celle qui se dessine après plusieurs expériences de ce même atelier, prive la situation d'un premier niveau de mobilisation de la pensée, faire progresser la définition de l'objet.

C'est la lecture des traductions dans des langues inconnues qui, paradoxalement, nous ouvre à la connaissance précise du texte. Au passage, l'efficacité des stratégies habituelles d'apprentissage est mise en crise, ce qui provoque des inventions stratégiques et comportementales qui constitueront, par retour réflexif sur les signes produits dans la démarche, un autre objet dynamique, le concept de polyglotte, appuyé en particulier sur la découverte étonnante du pouvoir de désignation de langues pourtant inconnues.

Une personne exprime le regret de ne pas connaître suffisamment le texte français, qu'elle n'a pas lu depuis très longtemps, ce qui, selon elle, l'a privée de la possibilité de comprendre certains termes qu'elle avait pourtant tous les moyens d'interpréter. Espagnole par son père, elle avait bien vu « *galline* » dans son texte-support en italien, et avait pensé à des poules, mais, ne se souvenant pas qu'il était question de poules dans le Petit Prince, avait décidé que le mot breton « *yer* » ne pouvait pas vouloir dire « *poules* ». Elle en concluait que l'absence du texte français l'empêchait d'être dans une démarche d'apprentissage de la langue-cible, puisque seuls ses souvenirs de l'histoire qu'elle connaissait lui permettaient de s'autoriser à apprendre les mots qu'elle repérait. Elle admettait pourtant bien volontiers avoir appris nombre de mots et d'expressions, ce qui la mettait en contradiction avec elle-même et la faisait beaucoup réfléchir. Remarquons pour notre part que l'exemple donné était particulièrement surprenant puisque le mot concerné avait effectivement été compris et appris, ne serait-ce que grâce à la confirmation qu'elle avait trouvée de son hypothèse dans son groupe. Mais il n'était interprété que *par création d'un objet*, inexistant dans l'esprit de l'interprète. Elle n'y reconnaît

pas les poules du Petit Prince comme elle a reconnu les autres personnages de l'histoire. Tandis que le mot représentant le Petit Prince en breton est un indice du Petit Prince qu'elle a à l'esprit, le mot breton « poules » l'oblige à ajouter des poules à son histoire du Petit Prince.

“In the case supposed, it is not the mere general feeling of similarity which is required but that peculiar variety of which arises when a present idea is pronounced to be similar to one not in the mind at all, but formerly in the mind. It is clear that this feeling functions as a symbol”¹²

Le symbole renvoie à du connu qui n'est pas présent dans la situation. Il crée dans cette situation une réplique de l'idée qu'il représente. L'intervention que nous rapportons manifeste l'hésitation de la personne à passer de l'indice – légisigne indiciaire rhématique – au symbole – rhématique. Cette accession au symbole conditionne l'accession à la créativité du signe, capable de s'émanciper de l'existant pour inventer du vrai ; c'est la définition du signe d'apprentissage. Nous la mettrons en relation avec l'intervention d'un autre participant commentant le malaise dans lequel il s'était trouvé en voyant ses partenaires sauter allègrement d'un bout de la page à un autre pour comparer des formes, en tirer des conclusions provisoires qui servaient d'appui à de nouvelles remarques, décider un peu rapidement que, sans doute, telle terminaison devait signifier le pluriel et telle autre désignait le mot comme un verbe, par analogie avec deux ou trois autres plus évidents. Il observait qu'il reconnaissait là ce qu'il s'était toujours interdit dans ses études, et qui expliquait ses mauvaises performances scolaires en langues et en français, alors qu'il avait toujours brillé en sciences et en mathématiques, *la possibilité de différer la vérification certaine d'une hypothèse avant d'en faire une autre*. Ce témoignage illustre un aspect important de la logique d'apprentissage des langues, que nous décrirons comme l'acceptation des hypothèses « glissantes » relevant de la logique du vague, qui permettent, par l'intermédiaire

¹²Peirce, « New Elements », *E.P.2*, p.318 C'est nous qui soulignons. « Dans le cas que nous avons supposé, ce qui est convoqué n'est pas le simple sentiment général de ressemblance, mais une variété particulière de celui-ci, celle qui naît quand une idée présente est jugée similaire à une autre non présente, elle, à l'esprit, mais ayant été antérieurement dans l'esprit. Il est clair que ce sentiment fonctionne comme un symbole. »

d'un repérage en réseaux d'hypothèses, d'opérer un maillage du texte et de se le représenter, lui, comme un signe complexe, et sa signification, comme l'interprétation d'un tout. La présence du texte français ne permet pas cette prise de conscience. Elle autorise la recherche d'une correspondance mot à mot, coupée de la vie singulière des mots en contexte, et sans accès possible à l'interprétation des marqueurs syntaxiques. C'est donc la logique des relations à l'intérieur d'un texte, et, par suite, d'une langue, que fait exister ici, dans l'action, la mise en relation des traductions. En faisant écran au texte (français) possible, celles-ci opacifient le sens qu'elles projettent dans un arrière-plan auquel on n'atteindra que par négociation de significations. Le texte absent fonctionne comme objet de désir, inducteur de sémioses enchâssées.

Du symbole au légisigne iconique, du légisigne iconique à l'appropriation des icônes

Peut-on évaluer la production orale finale ? quel statut doit-on lui donner ? Jusqu'où est-elle vraie ?

La production n'a pas à être traitée en objet d'étude, son rôle est ailleurs. Elle a d'abord fonctionné comme contrainte créatrice, but mobilisateur et objet de négociation capable à ce double titre de faire naître et dynamiser des processus de transformation dans les personnes. Elle a ensuite été au moment de sa socialisation, ciment d'un groupe, objet transitionnel commun, producteur et transformateur d'une culture. Elle sera souvenir signifiant, et tremplin pour d'autres aventures, dans la vie comme à l'école.

La fonction logique de cette production est d'inscrire sur la feuille d'assertion une métaphore de l'état présent d'un savoir qui a commencé de s'élaborer. S'il est important d'enregistrer la production et de la faire réécouter avant de passer à l'analyse réflexive, c'est que la réécoute fait accéder ce savoir à l'existence pour les personnes qui l'ont produit, par l'intermédiaire de la représentation qui en est faite. La réécoute fournit le représentamen qui signifie l'invisible du savoir en cours d'élaboration en lui donnant une forme sensible interprétable. On pourra alors poursuivre l'apprentissage de la langue orale, en donnant à entendre un texte enregistré par des natifs.

Non nécessairement celui sur lequel on a déjà travaillé, ce qui nous ramène en arrière et risque de fonctionner comme image normée régressive de ce qui a été produit, mais un autre chapitre, où l'on se projettera dans une dynamique de réinvestissement. On s'apercevra alors que la production plus ou moins naïve, plus ou moins maladroite, du groupe, loin de figer pour l'éternité une création linguistique monstrueuse, a aiguisé l'écoute d'un univers sonore étrange et en a ouvert la porte en installant des plots de familiarité.¹³ Elle rend possible la comparaison des perceptions ultérieures de la langue-cible avec des icônes déjà dans l'esprit, ce qui définit la perception elle-même.

L'invention de la langue orale est-elle permise? Nous avons déjà traité de cette question dans un chapitre précédent. Nous nous contenterons ici de réactiver le débat en y ajoutant un argument lié à *l'invention de la prononciation d'un texte écrit*. Dans la démarche « Accent » nous étions dans du légisigne indiciaire rhématique, c'est-à-dire, en-deçà du symbolique, avec pour seul support de la parole les stéréotypes. Cette fois, c'est un texte signifiant qui sert de support à une parole non plus jaillissante mais théâtralisée. Le cheminement est inverse. Les stéréotypes sont convoqués à l'appui d'une démarche qui focalise l'attention sur le légisigne iconique comme interprétant du symbole. Cette opération de la pensée qui sépare un niveau de fonctionnement du signe pour le concevoir et lui donner vie dans toutes ses dimensions, Peirce l'appelle dissociation.

“Separation of Firstness, or Primal Separation, called dissociation, consists in imagining one of the two separands without the other. It may be complete or incomplete.”¹⁴

Le groupe s'attache à représenter la texture sonore du texte qu'il a créé sans chercher à en représenter le sens. Pour ce faire, il est contraint de se représenter mentalement, comme archétype, le qualisigne de la langue dont il va donner une image. Les différentes expériences que nous avons de cet atelier nous ont fourni des exemples de chansons, de litanies, de comptines... alors que les textes qui ont servi de support ont en revanche beaucoup de

¹³On ira bien au-delà de cette valorisation timide des productions en revenant au chapitre que nous avons consacré à l'accent, et qui posait les bases d'une croyance plus hardie et sans doute plus juste dans nos capacités à inventer des systèmes linguistiques non-aberrants.

¹⁴Peirce, « Sundry Logical Conceptions », *E.P.2*, p.270.

sens (poèmes, scènes bibliques sous le pommier, sagesse populaire). La formulation de la consigne et la brièveté du temps imparti pour la préparation imposent cette rupture. La production orale collective ne demande pas beaucoup de temps. Elle ne nécessite que de rassembler dans une forme socialisable la représentation sonore qui s'est élaborée dans l'action des échanges, et la réussite de l'opération de dissociation pâtirait de l'omission de la contrainte d'urgence. Seul le sentiment d'urgence obtient des participants l'attitude de *lâcher prise* qui les déconnecte de leur raison rationalisante pour les connecter sur leur imaginaire. Apprendre est réputé être un travail sérieux, non un jeu de l'imagination. C'est pourtant par cette opération de l'imagination que passe la conscience et la perception du signe iconique, où commence la rencontre avec la langue que l'on apprend.

Cet atelier en introduit deux autres possibles sur le même corpus. Le premier travaille l'écriture dans sa priméité, comme geste. Le second poursuit dans la direction de la grammaire. La question de la grammaire sera reprise un peu plus loin. Le geste d'écriture nous intéresse ici en tant qu'il poursuit la démarche entamée plus haut dans le sens de l'affinement de l'opération de dissociation.

Signe iconique et geste d'écriture

Dissocier le légisigne iconique du symbole nous apparaît comme l'opération de séparation à l'œuvre dans l'apprentissage du geste de l'écriture comme écriture et non comme dessin.

La dissociation « *peut être complète ou incomplète* », dit Peirce. Le texte ne précise pas ce que cette différence implique pour l'auteur. Il nous apparaît, quant à nous, que l'atelier que nous proposons ici comme suite au précédent pousse l'opération de dissociation vers une production d'effets particulièrement signifiants. La production orale collective a représenté une dissociation incomplète en ce sens qu'elle fait exister la dimension iconique du signe dont elle est dissociée, ce qui inscrit cette dimension iconique comme objet d'apprentissage dans l'espace collectif du groupe, la signale à l'attention de tous tout en prétendant proposer un signe interprétable dans toutes ses dimensions. Si un locuteur natif se présentait, il serait censé pouvoir comprendre

ce qui a été dit. Le travail d'écriture qui va suivre a pour objectif d'autoriser l'entrée dans une langue encore plus fermée que les précédentes, puisqu'elle s'écrit dans un alphabet différent. Nous avons choisi l'exemple de l'arabe, sachant que d'autres langues peuvent bénéficier d'un pareil traitement. Le choix de cette langue dépend de critères à évaluer dans la situation. Pour ce qui nous concerne, l'objet dynamique de l'atelier, ce qui le rend nécessaire, n'est pas l'apprentissage de l'écriture arabe en soi, mais le déchiffrement des signes qui accompagnent ce que nous décrirons comme *une libération de la prison d'un geste*. Lire l'arabe passera pour nous par apprendre à l'écrire, ce qui ne deviendra possible qu'après dissociation de l'habitude gestuelle qui fait l'acte d'écrire sur son versant matériel.

Notre écriture nous révèle. Elle est singulière, déterminée par notre histoire. Quiconque la connaît la reconnaît (la discrimine). Qui ne nous connaît pas mais a étudié la graphologie infèrera d'elle des habitudes de comportement. Nous ne discuterons pas ici la validité scientifique des hypothèses de la graphologie. Il nous suffit de prêter attention au fait indiscutable que notre écriture est le *representamen* de signes d'habitudes corporelles et psychiques qui engagent plus que la main qui écrit. Nous en inférons que s'approprier une autre écriture que la nôtre se heurte à un obstacle que nous n'affronterons qu'en quittant l'espace main-stylo-papier pour n'y revenir qu'après avoir ouvert le possible, *refait un morceau d'histoire*.

Peut-on changer son histoire ? Chacun est invité à écrire pour lui-même quelques lignes à propos d'un souvenir de son apprentissage de l'écriture. Ce qui est écrit là ne sera pas socialisé mais sera conservé par chacun en vue d'être utilisé, s'il le souhaite, au moment de l'analyse finale. L'expérience montre que ce premier moment donne un sens anthropologique à ce qui suit. L'apprentissage de l'écriture est une étape initiatique dans la vie d'une personne. Son évocation fait ressurgir des frustrations, des bonheurs, des sensations enfouies qui renvoient à la complexité de cette époque, aux possibles rêvés, aux déceptions, aux régressions dues à un échec, à une humiliation. Elle nous ramène en un temps où tout n'avait pas encore été joué, ce qui pourra permettre un nouveau départ. Mais un nouveau départ n'est possible que du fait du type d'actions que l'on va être conduit à mener.

Chacun reçoit un exemplaire d'une traduction arabe du texte précédemment travaillé en situation de plurilinguisme.¹⁵ Aucun besoin d'une consigne pour faire démarrer la lecture. La connaissance du texte est suffisante pour donner envie de repérer au moins les deux occurrences de « Bonjour ! » comprendre que telle séquence signifie « dit le renard », telle autre « dit le Petit Prince », repérer plus précisément « le renard » et « le petit prince », « apprivoiser », qui se trouve cité entre guillemets à un endroit du texte, et quelques autres, suffisamment pour que l'on puisse donner la consigne de choisir dans le texte un mot que l'on aurait envie de s'approprier, se grouper par trois autour d'une grande feuille de papier sur laquelle chacun fera ses essais de reproduction de son mot en explorant les outils mis à sa disposition. Les outils sont des pinceaux de différentes tailles et autres outils d'application de peinture, et la recette de fabrication du calame en papier. Les matériaux sont des encres de couleur obtenues par dilution de gouache, et du brou de noix. La feuille commune encourage les échanges autour des essais, les comparaisons, les emprunts. Après une dizaine de minutes, quand les feuilles sont remplies, on les affiche. Tout le monde peut alors regarder les essais de tous, et y choisir le mot qu'il se donne pour tâche d'apprendre par cœur en le reproduisant autant de fois qu'il le désire. Mais cette fois ce ne sera pas sur le papier. On se propose de vivre le mot avec le corps. La consigne s'inspire d'un exercice de danse contemporaine très pratiqué dans la suite des apports de Dominique Bagouët. Écrire avec le corps. Écrire dans l'espace le mot choisi, avec son pied, avec son coude, ou toute autre partie du corps, gauche et droite, en excluant la main habituelle de l'écriture.

Quand on est satisfait du mot – imaginaire – que l'on a inscrit dans l'espace, on le colle – en imagination – sur la fresque, pour ensuite le repasser à la peinture.

La troisième étape de l'atelier se passe autour des tables, d'abord individuellement, puis en petits groupes : dans le texte de départ, extraire et faire la liste des différents gestes qui, associés, composent les mots.

La discussion en petits groupes aboutit à des hypothèses sur les différentes lettres de l'alphabet arabe, hypothèses qui vont pouvoir être testées au vu de l'alphabet qui est alors distribué.

¹⁵Il s'agit, rappelons-le, du début du chapitre XXI du *Petit Prince* de Saint-Exupéry.

Si l'on ne sait pas tout lire et tout écrire de l'arabe après ces deux heures d'atelier, il est une chose qui s'est produite pour tous, l'entrée par sa porte à soi dans la logique interne du geste de l'écriture arabe, une effraction respectueuse comme le sont toutes celles que font vivre nos démarches, si respectueuse et si affectueuse que l'apprentissage va se poursuivre au-dehors, pour plus d'un. Notons que cet apprentissage, s'il se continue, a revêtu à ce moment un caractère aussi peu anecdotique que peut l'être la réexploration de son propre rapport à l'écriture. Déjà dans l'atelier, une droitrière contrariée a retrouvé l'usage de sa main droite, une droitrière a éprouvé le besoin de changer de main pour mieux sentir les gestes et s'est découverte ambidextre. Les modifications que subissent les lettres arabes en fonction de leur place dans le mot ne font plus peur, elles sont dans la logique simplificatrice du geste d'écrire, inscrites dans le mouvement du mot. Même l'absence des voyelles ne nous inquiète pas. Quand on a réussi à déchiffrer sans aide extérieure un mot arabe qu'on ne connaît pas, mais que l'on comprend, on imagine sans peine être capable, d'une part de le reconnaître à l'écoute, d'autre part de s'apprendre les gestes de parler.

Polyglotte : un savoir global ?

Glocal s'oppose à local et à global en les articulant.

Une conception seulement locale de la compétence linguistique consiste à croire qu'apprendre un mot permet d'utiliser ce mot. Que pour utiliser un mot il faut l'avoir appris. On apprend à orthographier les mots invariables en apprenant une liste finie de mots invariables. On apprend à conjuguer les verbes irréguliers en apprenant la liste des verbes irréguliers. Une conception globale de l'apprentissage consiste à croire qu'il suffit d'exposer quelqu'un à des discours pour qu'il développe par imprégnation une maîtrise de ces discours et la capacité d'en produire. Cette conception sous-tend la croyance simple selon laquelle « *on apprend une langue dans le pays* », sans voir que, même dans le pays, tout le monde n'apprend pas, ou que certains ont appris sans avoir fait le voyage. Elle donne lieu à la métaphore du bain de langue et de l'élève-éponge et fait abstraction de l'activité et des stratégies d'apprentissage de celui-ci. Observons que les deux conceptions cohabitent

étrangement dans une même représentation partagée par la quasi-totalité de nos contemporains, qui exigent de l'école un enseignement de type local tout en pensant que ce n'est pas à l'école qu'on peut apprendre une langue, mais dans le pays, de façon globale.

Le mot *glocal*, qui nous a été soufflé par Azril Bacal¹⁶, qualifie les nouvelles stratégies culturelles et militantes qui se multiplient sur la planète au tournant du XXI^e siècle, dans la suite logique des Forums alter-mondialistes initiés par Porto Alegre. Il désigne la nécessité logique qu'il y a à inscrire une action à dimension générale et planétaire dans une réalité locale définie *hic et nunc* pour lui donner réalité, en même temps que la nécessité inverse de lier l'action locale à des enjeux à dimension générale, des enjeux planétaires, pour lui donner sens. Une ville engagée dans un projet d'éducation à une culture de paix peut se donner les moyens concrets de l'invention d'une culture de paix à son échelle : transformation des pratiques éducatives dans le sens de la coopération, mise en place d'instances de régulation et de gestion non-violente des conflits, multiplication des forums de décision, gestion participative du budget. Pareille recherche se conçoit plus difficilement à l'échelle du monde ou d'un pays. Elle est pourtant, par son caractère actualisé, inductrice de significations à caractère général, qui diffusent dans le système mondial des échanges d'idées et ont, en conséquence, des effets sur les attentes et sur les représentations d'autres acteurs sociaux lointains. Ces effets, pour être réels, ont besoin de la médiatisation d'institutions mondiales comme peuvent l'être les Forums Mondiaux de Porto Alegre.

La logique de la démarche d'auto-socio-construction du GFEN est une logique glocale. Elle inscrit le long terme dans le court terme. Une démarche vécue un jour et suffisamment analysée pour avoir été problématisée continue de fonctionner sur la durée, à produire du matériau pour la pensée. Apprendre une page d'un texte dans une langue revient à apprendre toute la langue, si on y a inscrit sa parole, son écriture.

L'anecdote qui suit nous aidera à introduire le concept de compétence linguistique *glocale*. Le lecteur nous pardonnera d'abandonner pour un instant

¹⁶sociologue, enseignant à l'Université d'Uppsala (Suède), membre de l'Institut Paulo Freire et engagé dans le projet ONU sien de développement d'une éducation à la Culture de Paix.

le « nous » désubjectivant de la thèse pour recourir au « je » du récit de vie. Notre démarche est pragmatique et ne saurait donc prétendre à aucune vérité si elle ne s’ancrait dans notre propre expérience, non seulement par souci de prudence et d’honnêteté – ne pas faire vivre à d’autres ce qu’on ne saurait se faire vivre à soi – mais parce que nous ne pouvons croire jusqu’au bout pour les autres ce à quoi nous ne croyons pas pour nous-mêmes¹⁷. Les effets d’une démarche doivent se faire sentir dans un changement d’habitude en situation réelle de vie. Quelques jours après avoir vécu un atelier « Petit Prince », je prenais l’avion pour le Forum Mondial de l’Éducation de Porto Alegre, invitée à participer pour le GFEN à une table ronde intitulée « Éducation pour une nouvelle société ». Ayant observé l’année précédente qu’une grande part des conférences et des interventions en brésilien ou castillan nous était accessible pour peu que nous osions lâcher les écouteurs de la traduction simultanée, et souhaitant entrer le plus possible dans la langue des débats, j’avais choisi la traduction en brésilien comme langue-support dans l’atelier, et, m’inspirant de la méthode de Jacotot, je profitai de la durée du voyage pour en mémoriser le texte.¹⁸ L’expérience confirme le caractère hautement symbolique de ce texte. “*Criar laços*”¹⁹ était ma mission, car j’étais chargée par le Mouvement de prendre des contacts internationaux en vue des premières Rencontres Internationales du LIEN de l’été suivant. “*Temos necessidade um de outro*”²⁰, un des thèmes centraux d’une pédagogie de l’altérité, point de convergence avec Paulo Freire, pédagogue brésilien principal inspirateur de la révolution éducative en Amérique latine. Les quelques phrases qui pouvaient ainsi être réinvesties en souriant furent le support d’une stratégie d’apprentissage basée sur la multiplication volontariste des discussions avec les personnes de l’organisation, toutes très disposées à rendre service et à nouer des liens que

¹⁷Intervention au deuxième Forum Mondial de l’Éducation de Porto Alegre, 21/01/2003, débat thématique n°8. Le texte de cette intervention a été publié sur le site du FME et sur le site du GFEN.

¹⁸j’ai su par la suite que d’autres que moi avaient fait de l’une ou l’autre des versions du Petit Prince un compagnon privilégié de leurs récréations. Une amie hollandaise a d’abord lu et relu le texte catalan pour s’endormir, puis s’est offert le livre, puis s’est inscrite pour une année à un cours de catalan.

¹⁹« créer des liens »

²⁰« nous avons besoin l’un de l’autre »

mon engagement dans leur langue colorait de forte affectivité. L'évidence est apparue au bout de deux jours que je n'étais plus capable d'envisager de m'adresser en français au public du Forum, très majoritairement constitué d'enseignants brésiliens et latino-américains. D'abord sentiment mêlé de l'inquiétude de ne pas pouvoir parler du tout, cette conviction s'est ancrée et retournée en défi après analyse de la situation réelle. Je devais parler 10 minutes. Le contenu de mon intervention était une mise en perspective de notions dont je discutais en brésilien depuis deux jours, entre les conférences et les débats qui se tenaient pour l'essentiel en brésilien sur des questions auxquelles je devais me relier. J'ai réécrit mon discours avec l'aide des traducteurs, négociant avec eux les significations et les mots, m'exerçant à une prononciation audible, et vivant pour de bon dans ce travail en grande nature la force d'expressivité d'une langue étrangère. Tenant à élaborer une parole qui soit la mienne, j'étais contrainte à un très gros effort de clarification des idées pour obtenir de mes partenaires les formules appropriées. L'indiciarité du discours s'en trouvait renforcée. Le recours à la langue de mes destinataires m'obligeait à renoncer à la facilité de certaines formules toutes faites, en même temps que l'élaboration partagée avec eux me donnait accès à la connaissance des représentations et des conceptions auxquelles je m'adressais pour mieux interagir avec elles. Le discours fut très écouté, des questions pertinentes me furent posées par le public, auxquelles je répondis avec l'aide de l'interprète qui m'avait été affectée. Plusieurs personnes vinrent ensuite me rencontrer pour poursuivre la discussion sur des contenus comparables à ceux qu'ils auraient pu être dans un contexte francophone. Encouragée par ce succès, je pus poursuivre mes prises de contact directement en brésilien, m'appuyant sur les compétences de mes interlocuteurs, acceptant même le passage par l'espagnol, qui, dans ce contexte, pouvait faire office de langue tierce, sans parler du portugais, langue fréquente dans ces confins du Brésil, du Paraguay et de l'Argentine. Une semaine au Brésil m'aura permis de devenir une lectrice compétente du brésilien, du portugais et de l'espagnol. Les autres compétences sont plus difficiles à entretenir dans un contexte de travail qui n'en comporte pas la nécessité, mais elles ont laissé des traces qui les rendent réactivables.

« Tout est dans tout », dit Jacotot. Une page du *Petit Prince*, lue dans un

contexte de comparaison de langues, puis mémorisée, constitue un système organisé de repères à partir desquels peut se générer du discours. Les mots ne disent pas que ce qu'ils sont, ils suggèrent aussi les lois de dérivation qui les rendent possibles tels qu'ils sont. Ils évoquent la manière dont le génie propre de la langue a interprété au cours de son histoire les formes latines qui les ont engendrés. Ils signalent à la fois les solides complicités de la langue avec le français et les singularités auxquelles demeurer attentif. La connaissance de l'anglais rend transparentes certaines constructions verbales gérondives et participiales. C'est donc la logique globale de la langue et ses lois d'auto-engendrement qui se mettent en place dans l'appropriation locale d'un texte.

Mais le caractère glocal de l'apprentissage de la langue ne se résume pas à la relation d'un esprit et d'un texte, même si nous avons fait entrer dans cette analyse l'évocation d'une intertextualité agissante, entre tous les textes en différentes langues qui ont pu marquer cet esprit. Il faut y inclure l'interaction vivante avec les discours ambiants, la capacité à solliciter la parole des autres pour y forger son propre matériau et sa propre parole. Faire parler les autres pour leur emprunter leur discours, le détourner pour lui faire servir son propos.

Déléguer ses interprétants ? On écoute poliment quelqu'un qui parle à une tribune dans une langue étrangère. On s'intéresse gentiment à son discours, on n'entre pas en dialogue avec sa pensée, sur le terrain d'un projet de transformation du réel. Celui qui parle s'adresse, quant à lui, à l'idée qu'il se fait de la nature des questions que se posent les autres, quand il ne se contente pas de délivrer son discours sans tenter d'en tenir compte. L'échange risque fort de se situer au niveau du sinistre iconique. Or, l'orateur ne s'est pas déplacé jusqu'à Porto Alegre pour donner un cours de français. Le signe iconique, signe d'apprentissage, fait ici obstacle à la symbolisation. On objectera que l'indiciarité du discours n'est pas oubliée. Il y a les traducteurs. Mais la traduction simultanée n'est pas une démarche d'apprentissage. Le traducteur bienveillant qui a été recruté pour apporter son aide n'est pas en situation de penser de manière créatrice, il n'a que le temps de faire correspondre le plus judicieusement possible les mots et les phrases qu'il entend à des mots et des phrases équivalents pour lui dans sa langue, à l'intérieur d'une logique

habituelle pour lui. Or la logique de l'éducation nouvelle, comme toute pensée en rupture, interpelle bien des habitudes. Le traducteur se trouve donc par définition dans un univers d'expérience qu'il ne connaît pas. Il en ramène l'interprétation possible dans le rang de ce qu'il connaît. Le seul traducteur possible dans ce cas est celui qui a préparé le discours avec vous, a construit avec vous la mise en forme des concepts dans une sémiose partagée. J'ai eu l'occasion de vérifier cette hypothèse en répondant en français aux questions de la salle. Les traductions étaient systématiquement en-deçà de la rupture que je souhaitais désigner. J'ai donc plusieurs fois interrompu ma traductrice pour réélaborer avec elle, dans le dialogue et en direct, la phrase qui me satisfaisait. De là l'idée d'une réflexion à mener sur la place des traducteurs dans un colloque de recherche, pour éviter l'écrasement des concepts mis en jeu.

Animer des démarches en Russie m'avait déjà confronté au problème de la délégation d'une pensée en rupture à un interprète professionnel. Je connaissais suffisamment le russe pour comprendre que, lorsque je disais à mes stagiaires : « *vous ne connaissez pas le français mais vous allez voir que vous savez le lire !* » la traduction qui était faite de ma consigne était accompagnée d'un commentaire « *enfin, on sait bien que vous ne pouvez pas lire, mais...* » Tout paradoxe formulé de manière à introduire un doute dans les conceptions habituelles de la lecture en langue étrangère tendait ainsi à être désamorcé, réduit à un effet de rhétorique qui n'était pas notre propos. J'ai vite cessé de faire confiance et commencé à animer mes démarches en russe avec l'aide des interprètes, ce qui était beaucoup plus satisfaisant. D'abord traduire les consignes avec eux et par écrit avant le début de l'atelier, puis, pendant l'atelier, négocier la traduction de tout moment important dans les échanges. Penser la place de la langue et de la traduction dans une démarche signifie animer autrement. De même devons-nous penser le type de traduction acceptable dans tout moment d'élaboration collective de pensée entre personnes de langue différente. Une partie des échanges peut très bien se dérouler sans traduction publique, et surtout sans traduction simultanée. La traduction simultanée traduit des mots et prive l'auditoire de tous les aspects de la parole qui donnent sens à ces mots. Elle empêche ceux qui connaissent la langue de contrôler ce qui est traduit. Elle empêche ceux qui l'apprennent de progresser

dans la connaissance qu'ils en ont alors que la situation revêt les caractères d'urgente importance politique et d'intérêt collectif partagé qui donnent le plus de sens à la connaissance d'une langue. On assiste ainsi à un étrange renoncement, dans un collectif très soucieux de précision des termes, et à des négociations épineuses qui se basent sur l'interprétation d'une seule personne, le traducteur. Ce dernier se trouve lui-même lié à des attentes incompatibles avec toute élaboration de pensée de sa part. Il n'est pas censé penser, il n'est que l'intermédiaire privé de parole personnelle chargé de transcrire de façon neutre un discours qui ne l'est pas. Condamné à une interprétation de premier niveau, simple reconnaissance des termes, qu'il délivre sans toujours les comprendre, sur la base d'un contrat tacite : sa traduction est objective et ce sont ses récepteurs qui doivent interpréter.

Il est vrai que la recherche d'un statut plus juste des langues lors de rencontres internationales oblige à reconsidérer toutes nos conceptions de la parole et à faire le deuil de quelques concepts commodes, comme celui d'économie. À ne pas pouvoir exiger de tous qu'ils soient polyglottes au sens où le mot s'entend habituellement, de dilettante collectionneur de langues, on met en place des dispositifs techniques qui nient les compétences existantes²¹ et empêchent tout le monde de le devenir. Des représentants israéliens de Neve Shalom, village de la Paix, sont venus au lycée rencontrer les élèves des Terminales de section économique. L'un des élèves nous a fait part de sa déception. La rencontre, d'une durée de deux heures, ne leur avait rien appris de vraiment vivant, rien dont ils n'aient déjà entendu parler, du fait de la présence de traducteurs, qui avait augmenté considérablement le temps de chaque prise de parole et rendu inenvisageable le moindre débat. Si les intervenants avaient parlé hébreu ou arabe (c'était le cas pour les deux adolescents qui accompagnaient les adultes) nous aurions personnellement compensé à la difficulté du problème posé aux organisateurs. Mais c'est d'anglais qu'il s'agissait. Est-il bien nécessaire de rappeler que tous les lycéens de Terminale apprennent l'anglais depuis de très longues années ? N'y avait-il pas moyen d'imaginer un autre dispositif de rencontre que ce pauvre et coûteux dou-

²¹L'immense majorité des êtres humains qui peuplent notre planète sont polyglottes de naissance et par nécessité. Le monolinguisme des pays « développés » n'est qu'une façade et le produit de politiques délibérées.

blage ? Croyons-nous à ce que nous enseignons ?

La classe globale Une classe est un lieu possible d'invention d'une nouvelle culture.

Le rôle de l'enseignant est de faire naître la parole de ses élèves dans la langue qu'il enseigne. Ce rôle ne se mesure pas en termes quantitatifs. Pas d'accumulation comme on le croit mais des transformations successives des stratégies d'action.

Les (nouveaux ?) polyglottes seraient des explorateurs de situations globales. Situations locales, donc maîtrisables par la quantité de matériau concret à dominer. Situations maîtrisables parce que circonscrites dans le temps, le lieu et l'action ; chaque événement linguistique vaut par lui-même. Situations globales parce que complexes et chargées dans leur singularité de la globalité d'une langue, de ce qui en fait la continuité. Explorateurs rendus audacieux par une conscience aiguë de la continuité paradoxale des langues et des hommes dans le langage, et libérés des injonctions de la preuve de leur légitimité.

La classe globale développe des savoir-faire langagiers qui prennent appui sur le manque. Chaque situation de langue étrangère possède à cet égard sa spécificité. La rareté en est une. Le discours que nous avons délivré à Porto Alegre s'était épuré et clarifié beaucoup plus que ne l'aurait permis un repli prudent à l'abri de notre langue maternelle. L'opacité en est une autre. Nous en avons tiré parti dans la démarche. Nous citerons aussi ce témoignage d'une étudiante venue assister à un cours de lecture textuelle en littérature américaine, niveau licence, qui dit avoir tiré très grand profit du cours alors qu'elle n'avait jamais appris l'anglais. Son incapacité à comprendre le texte de manière linéaire lui donnait un accès immédiat à la perception des réseaux formels sur lesquels l'enseignant construisait son interprétation.

Les compétences linguistiques d'une personne dépendent de la qualité de son expérience des langues, de la conscience qu'elle en a, et de son désir d'agir sur son environnement.

5.4 Rapport langue-grammaire : De la puissance d'agir au pouvoir de légiférer

L'objet de ce chapitre, et ce qu'il nous apprend sur l'apprentissage des langues de manière générale, et de l'anglais en particulier, relève, en quelque sorte, du nouage du système. Ayant réhabilité la dimension *archétypale* du savoir de la langue comme continuité (habitude) à transformer, après avoir donné statut de savoir opératoire (croyance) aux *stéréotypes* culturels et linguistiques, nous abordons ici la fabrication du *prototype*, par lequel l'apprenant s'émancipe de ses modèles en opérant ses propres modélisations. La deuxième démarche que nous avons décrite assurait un nourrissage et une appropriation de formes linguistiques par une approche indiciaire qui désignait chaque élément interprété comme partie d'un discours, événement singulier. L'apprentissage s'y vivait comme dialogue de la classe avec le texte, de discours à discours, sans possibilité ni nécessité de généralisation, celle-ci étant au contraire repoussée au maximum pour permettre une réelle immersion dans la *secondéité*, un réel développement de l'attention au détail des formes, à leur appropriation intime. Sa conduite régulière en classe nous a amenée à considérer et faire considérer par les élèves les marqueurs syntaxiques, désinences verbales, formes verbales et nominales de l'aspect, de la modalité, du nombre, et autres articulateurs du discours, sous l'angle de leur valeur sémantique, les différentes déclinaisons d'un mot étant perçues comme autant de mots distincts, interprétables en contexte et situation sans référence nécessaire à une loi de déclinaison. Une telle approche libère de la hantise de l'erreur et ouvre d'immenses possibilités d'apprentissage qui développent la mémoire d'une part, et la conscience textuelle (iconique et indiciaire) d'autre part. Elle est le cœur d'une pédagogie de la réussite mais elle ne peut en être le tout. Elle ouvre à la puissance d'agir et de créer. Mais, de même que l'action pour l'action court le risque de dégénérer en activité, au sens où elle peut se répéter en perdant tout pouvoir de transformer la réalité, la création qui en reste à la création s'expose à dégénérer en simple créativité : une activité de développement de soi qui ne se donne pas accès à la discussion de la loi ni, par conséquent, au pouvoir de légiférer.

La résolution conceptuelle du problème que pose l'enseignement de la

grammaire exigeait, de notre part, cette reconstruction. Il nous a fallu d'abord mettre à jour la priméité des phénomènes de langue, puis leur secondéité, avant que la tiercéité ne nous redevienne accessible *comme tiercéité*. Cette histoire peut se décrire comme celle d'une déconstruction et d'une reconstruction du concept de savoir en même temps que du concept de langue, double processus au cours duquel des conceptions un instant rejetées reprennent progressivement une place dans le modèle en ayant reconquis une vitalité. Nous avons rétabli ce lien nécessaire en le détachant des représentations qui lui enlèvent son opérationnalité. La grammaire n'est pas une simple photographie de la langue, pas plus qu'elle ne peut la remplacer dans l'action. La grammaire est, pour le profane, un monde d'icônes. Pour le linguiste, elle s'élabore en tiercéité à partir de la représentation complexe des modes de vie de la langue. En tant que telle, elle fournit des clés de compréhension du fonctionnement du langage. Elle peut donc être enseignée pour elle-même, comme cela peut se faire à l'Université. Mais l'école lui assigne la mission d'améliorer les compétences linguistiques de ses élèves.

Partant des acquis de la démarche d'auto-socio-construction du savoir, et de sa définition du savoir comme production de modèles opératoires, on sera tenté de donner à la grammaire à enseigner une place de *modèle construit* à partir de la vie de la langue, fonctionnant *en tension* avec la langue qui s'invente en permanence dans la parole. C'est la question du modèle et de la modélisation que nous aborderons ici. Nous tenterons de montrer les différentes étapes d'une recherche qui n'a pu aboutir aux conclusions qui sont aujourd'hui les nôtres qu'en rompant avec une conception de l'induction qui rattache les courants constructivistes, d'une part à l'éducation nouvelle des « méthodes actives » et du développement de la « créativité », d'autre part à l'épistémologie classique des sciences expérimentales. Nous tenterons de faire la critique du concept d'induction tel que l'induisent, en pédagogie, les habitudes issues de l'hégémonie de la grammaire de corpus.

5.4.1 Quelle grammaire ?

La recherche dont nous rapportons ici les aboutissements s'est développée de manière complexe, dans le conflit assumé entre intuitions subversives

et contraintes institutionnelles, programmes, demandes des élèves, habitudes scolaires d'évaluation. Elle ne nous a conduite que progressivement à l'hypothèse que nous défendons aujourd'hui, et qui fait une large place au plurilinguisme comme socle des apprentissages de langue. Nous en décrivons les principales phases pour en dégager les concepts fondateurs qu'elles ont permis de formuler. Ceci pour deux raisons : d'abord pour ces concepts eux-mêmes, difficilement accessibles en-dehors de l'analyse de situations vécues, ensuite pour montrer combien les fausses pistes explorées jusqu'à l'impasse sont elles-mêmes créatrices, et à ce titre bien nécessaires, ce qui fait également partie du contenu de ce chapitre : le temps de la recherche et de l'errance n'est jamais du temps perdu.

L'hypothèse faillibiliste

Une première étude nous a été inspirée par un compte-rendu d'enquête publié dans la revue de l'Association Française de Linguistique Appliquée. Cette enquête portait sur le rapport des lycéens à la grammaire, et comparait leurs *savoirs formels* et leurs *savoirs en acte*, à propos des formes du « futur » anglais et de l'opposition classique *will/be going to*²². L'enquête montre d'abord « *qu'il s'agit d'une zone d'erreur* » pour les lycéens et que ce phénomène est corrélé au fait qu'ils appliquent à l'analyse des énoncés qui leur sont proposés un critère d'opposition temporelle (futur proche-futur éloigné) qui n'a pas lieu d'être mais leur a été enseigné. Un exercice de traduction permet d'établir une deuxième cause d'erreur avec le réflexe de traduction terme à terme, qui fait correspondre à un présent français un présent anglais, et « *will* » à un futur simple en français. Ces comportements révèlent que la cohérence est recherchée par les élèves non dans le système linguistique mais dans la réalité extra-linguistique, avec laquelle ils confondent le fonctionnement de leur langue maternelle.

²²L'enquête sur l'anglais était extraite du Bulletin de l'A.F.L.A. (Association Française de Linguistique Appliquée), n°10-13, Liège, 1981, *Enseignement des Langues et activités conceptuelles*, article de Françoise Decaux, « Évaluation formative en enseignement assisté par ordinateur de grammaire anglaise », p.54-77. L'enquête sur le français n'a pas fait l'objet d'une publication.

« L'enseignement à développer devrait donc amener les élèves à abandonner l'idée que la manière de signifier coïncide d'une langue à l'autre ; montrer que le détour par un système de description des valeurs, se situant au niveau de ce que l'on veut signifier, permet le passage d'une langue à l'autre ; enfin, montrer comment ce système de valeurs se réalise au niveau de chacune des langues étudiées »²³

L'activité conceptuelle proposée aux élèves, pour les amener à la description des valeurs, part d'un exercice de traduction de l'anglais vers le français, où l'enseignant parie sur une intuition juste des élèves pour les amener à quitter, localement, sur quelques exemples, leur habitude de traduction terme à terme entre les deux langues, ce qui créera le doute sur cette habitude et sur la croyance à la pertinence de l'opposition temporelle, et conduira à la description des « valeurs » produites par la traduction. « L'intuition » est sollicitée par le recours à la bande dessinée. La bonne interprétation du texte est induite par la situation d'énonciation que représente le dessin. Elle est indépendante de la formulation anglaise, ce qui veut dire que la conceptualisation qu'elle prépare s'opèrera sur l'énoncé français pour être mise en rapport dans un second temps avec la réalisation que propose l'énoncé anglais. Le grand intérêt de l'article réside dans l'aveu d'étonnement de l'enseignant qui a proposé cet exercice devant le faible taux de réussite de ses élèves (71% pour une partie, 58% pour l'autre) ; et surtout sur l'analyse qu'elle en propose. Elle cite des commentaires d'élèves :

« Elle est en train de partir. D'après cela, on devrait avoir le présent progressif. En français, on dit bien « je vous laisse » »

L'auteur observe qu'en situation d'évaluation, les savoirs formels peuvent faire obstacle à une bonne intuition, alors que l'inverse serait plus pertinent.

« Ainsi les élèves semblent faire davantage confiance à leurs catégorisations sur la langue qu'à leur intuition ».

Les commentaires qui sont ici cités ont été obtenus en entretien individuel, réalisés pour les besoins de l'enquête. Les lycéens pensaient juste et

²³Decaux, p.60.

répondaient faux. La situation avait été calculée pour leur permettre un apprentissage en douceur. La bande dessinée fournissait sans ambiguïté l'interprétation à donner à un énoncé qui présentait, lui, une forme inattendue pour eux dans ce contexte. Incités à résoudre la contradiction flagrante devant laquelle ils se trouvaient, les élèves préféraient mettre en cause l'intuition qu'ils s'étaient construite, leur compétence de lecteurs et leur maîtrise de l'expression française plutôt que la règle qui leur avait été enseignée. L'enquête posait ainsi de façon claire le problème des effets de l'enseignement de la grammaire sur la construction des compétences linguistiques des élèves. Comment une connaissance grammaticale peut-elle faire obstruction à la perception d'un phénomène de langue ? Notre première approche de la question de la grammaire a consisté à expérimenter le dispositif de l'enquête sur des publics d'adultes et à en faire pour le premier stage national du Secteur Langues du GFEN²⁴ l'un des matériaux d'une démarche comparative : la moitié des participants travaillait sur cette enquête, l'autre sur une enquête similaire menée auprès de ses élèves par un professeur de français, et on se retrouvait à la fin pour une confrontation générale. La tâche consistait à faire l'exercice dans un premier temps comme les lycéens de l'enquête, c'est-à-dire à remplir des trous dans des énoncés lacunaires et justifier chaque réponse. Dans un deuxième temps, un travail en petits groupes permettait de comparer les réponses, décider d'une attitude commune et formuler une règle d'emploi des formes en cause. Le groupe était enfin confronté à la fois aux réponses attendues par les enseignants auteurs des enquêtes, ensuite aux résultats des enquêtes, c'est-à-dire aux réponses fournies par les lycéens.²⁵

Le premier constat est que, dans la phase individuelle du travail des adultes, spécialistes (enseignants de la discipline) comme non-spécialistes se comportent de la même manière que les lycéens de l'enquête. Une totale indépendance entre la production de langue et la connaissance des règles auxquelles la personne se référait pour justifier ses choix. Tantôt les choix étaient pertinents et les règles fausses, et tantôt le contraire. Certains pouvaient pos-

²⁴La Rochelle, Pâques 1985, 25 participants. Dialangues n°0, *La langue, ça s'invite !* juin 1985.

²⁵Expérience et documents publiés dans Dialangues n°8 *Grammaire, Qui fait la loi ?* sous le titre « Tout m'est relatif », pp.9-12.

séder une intuition très sûre de la langue, et un système de règles tout à fait inadaptées aux situations qu'elles prétendaient décrire. La comparaison avec le français était à cet égard éclairante, puisque le rapport langue-grammaire se révélait ainsi le même en langue maternelle et en langue seconde.

En revanche, la situation de démarche vécue dans le stage, avec confrontation des réponses individuelles en petits groupes et recherche de l'accord de tous, permettait que la contradiction puisse être résolue comme l'auraient souhaité les auteurs des enquêtes, par la déconstruction et la reformulation des règles invoquées au départ. De nouvelles règles ont été rédigées pour répondre aux exigences du corpus proposé.

Le deuxième constat que nous évoquerons concerne ces nouvelles règles. Des différents groupes qui se sont soumis à l'expérience, aucun n'a proposé la même formulation qu'un autre. Toutes les formulations donnaient pourtant satisfaction aux groupes – compétents et engagés – qui les avaient produites. À La Rochelle, la discussion finale s'est conclue sur cette prise de conscience commune :

Il y a beaucoup de règles possibles pour un même corpus et un même problème. Selon le groupe et selon le moment, tu t'arrêtes à une formulation ou à une autre. La règle qui te satisfait est celle qui te convient dans le cadre de ton projet du moment.

Un savoir grammatical, s'il doit être opératoire, ne peut pas être absolu. Il est relatif à l'état actuel de la langue de la personne ou du groupe qui le construit. Cette vision du savoir choque la culture scolaire. Elle est plus acceptable pour un chercheur, un philosophe ou un épistémologue. Chacun d'eux sait que la connaissance avance en se modifiant, par rectification des erreurs passées, falsification des théories établies, transformation des modèles que l'accumulation de nouvelles données rend caducs. Peirce donne le nom de *faillibilisme* à cette conception évolutionniste de la connaissance.

« Qu'est-ce donc que la croyance ? C'est la demi-cadence qui clôt une phrase musicale dans la symphonie de notre vie intellectuelle. Nous avons vu qu'elle a juste trois propriétés. D'abord elle est quelque chose dont nous avons connaissance ; puis elle apaise l'irritation du doute ; enfin elle implique l'établissement dans notre esprit d'une règle de conduite, ou, pour parler plus

brièvement, d'une habitude. »²⁶

Mais la croyance étant une règle d'action, dont l'application implique un nouveau doute et une réflexion nouvelle, en même temps qu'elle est un point de repos, elle est aussi un nouveau point de départ.

Si nous voulons bien prendre quelque recul par rapport aux contenus que nous enseignons, il est aisé de percevoir qu'ils n'ont pas toujours été ce qu'ils sont, et sont probablement destinés à changer avec les avancées de la recherche. Les enseignants eux-mêmes sont sensibles à cette instabilité du savoir grammatical. Ils n'acceptent pas de gâité de cœur ce qu'ils prennent pour des changements périodiques de terminologie ; ils se trouvent alors dans la position même de leurs élèves, contraints d'assimiler un vocabulaire dont ils n'ont pas construit les enjeux conceptuels. On peut les comprendre, et en déplorer d'autant plus le caractère dogmatique de la plupart des formations de base.

Nous avons vu que la visée pédagogique oblige à triadiciser le concept de langue autrement que ne le fait la linguistique. Doit-il en être de même du concept de grammaire et des concepts grammaticaux ? La grammaire pédagogique, si elle est scientifique, se doit, comme science de l'action, d'être pragmatiste, c'est-à-dire de s'intéresser, aux *effets* de ses théories, avant de s'intéresser à la beauté de leur cohérence globale. Le savoir grammatical ne nous apparaît plus ainsi comme simple formalisation *a posteriori* d'une expérience pratique. Il anticipe également sur l'expérience à venir, ce qui oblige, pour le légitimer, à le considérer dans une perspective historique, mais aussi à lui concéder une part, tendanciellement décroissante, de *subjectivité*. Le savoir grammatical peut-il donc être subjectif ?

Subjectivisme et théories de l'énonciation

-« hic et nunc » : la sphère du locuteur

Une bonne classe de lycée, terminale scientifique, 28 élèves en fin de scola-

²⁶Peirce, Charles Sanders (1879) : Revue philosophique, pp. 39-57, « Comment rendre nos idées claires », recueil d'articles traduit et édité par Janice Deledalle-Rhodes et Michel Balat sous la direction de Gérard Deledalle aux Presses Universitaires de Perpignan (1993) sous le titre *à la recherche d'une méthode*, p.161.

rité secondaire, « *triés sur le volet* », motivés par la préparation de l'examen, épreuve orale. Le premier trimestre ayant été consacré à des activités variées de jeux de rôles, de théâtre, de lecture rapide, de comparaison de textes, etc. destinées à développer plus particulièrement les compétences de compréhension écrite et d'expression orale, nous jugeons bon et urgent, en décembre, de tenter une mise au point d'un problème de langue non résolu : l'emploi du *preterite* et du *present perfect*. Nous venons d'étudier le texte d'une chanson de Dire Straits, « *The man's too strong* ». La recherche menée par la classe sur le sens du texte a donné lieu à des lectures diverses, présentées sous forme théâtrale, et à des discussions passionnées. La vérification des hypothèses finit par achopper sur la non-reconnaissance par les élèves des nuances de sens qu'apporte par moments dans le texte le passage du *preterite* au *present perfect* et vice-versa. Il faut leur faire sentir l'opposition entre un discours émotionnel centré sur le sujet parlant et la situation présente – *present perfect* – et un récit désincarné prétendant à l'objectivité, qui s'efface et transporte son interlocuteur sur les lieux et le temps de l'action – *preterite*. Fait obstacle à cette compréhension le schéma classique, toujours enseigné malgré les apports de la linguistique, d'une opposition entre action terminée, datée – *preterite* – et action toujours en cours ou non datée – *present perfect*.²⁷

Une fois le concept ainsi cerné, nous proposons une série de situations en cascade destinée à rendre perceptible par les élèves le caractère déterminant, pour les formes de l'énoncé, du positionnement du sujet de l'énonciation. C'est leur présence à l'autre qui est sollicitée. De cette prise de conscience dépend la construction d'une *intuition aspectuelle*. Imaginer des contextes, jouer des scènes, réagir à des énoncés pour eux paradoxaux, conduit l'ensemble des élèves à la formalisation attendue. Les schémas qui concluent la séquence représentent effectivement l'opposition entre récit distancié et discours centripète, relié à la sphère du locuteur.

Le professeur, ravi :

« *Alors ? Qu'est-ce que vous en dites ? Pouvons-nous essayer de dire maintenant ce qui fait la différence entre les deux séries de formes ?* »

²⁷le détail des séances proposées à la classe est fourni en annexe. Cordesse-Picard, Joëlle (1987) « Oh moi, vous savez, je dis ça comme ça... » in *Dialangues* n°8, *Grammaire, Qui fait la loi ?*, GFEN.

Un doigt se lève, une voix, joyeuse :

« *Le present perfect, c'est pour les actions terminées et datées, le preterite, c'est pour le reste.* »

Faut-il préciser que le professeur est déçu ? Nous voici ramenés au premier état des schémas, et encore, tout à l'envers !

Nous ne saurions plus dire ce qui s'est passé ensuite, nous n'en avons pas gardé la trace. L'impression qui nous est restée de ce jour d'effroi est que nous nous étions fourvoyée d'un bout à l'autre. Nous avons sans doute mal évalué les besoins subjectifs de nos élèves à ce moment-là. Si notre enthousiasme devant la réussite de ce que nous considérions comme une conquête conceptuelle importante était si peu partagé, n'était-ce pas signe que le jeu dans lequel nous les avons entraînés était resté un jeu de logique gratuit, extérieur à leur pensée personnelle, sans signification ? Avaient-ils tellement besoin de cette vérité-là, à ce moment-là ?

Icône, hypoicône et signe iconique Peut-on rendre compte de l'opposition entre vrais et faux savoirs en étudiant le comportement des signes ? L'exemple qui précède nous interroge sur l'assertion. Un faux savoir est une proposition non assertée. La personne signifie une loi qu'elle ne prend pas en charge. La règle récitée à l'envers et en décalage total avec le contexte en est un exemple simple. Mais que dire des schémas qui ont précédé ? L'hypothèse de l'enseignante était qu'il ne restait plus qu'à mettre en mots une idée qui avait émergé. Mettre des mots sur des images reviendrait effectivement à asserter la possibilité que représentent les schémas. Mais l'assertion n'est pas réalisée par les schémas. Les schémas sont des icônes. Peirce appelle ce type d'icônes, signes dégénérés, hypoicônes, pour les distinguer de l'icône authentique, qualisigne sans prétention à l'existence.

“Of signs there are two different degenerate forms. But though I give them this disparaging name, they are of the greatest utility, and serve purposes that genuine signs could not. The more degenerate of the two forms (as I look upon it) is the icon. That is defined as a sign of which the character that fits it to become a sign of the sort that it is, is simply inherent in it as a quality of it. For example, a geometrical figure drawn on paper may be an

*icon of a triangle or other geometrical form. If one meets a man whose language he does not know and resorts to imitative sounds and gestures, these approach the character of an icon. The reason they are not pure icons is that the purpose of them is emphasized. A pure icon is independent of any purpose. It serves as a sign solely and simply by exhibiting the quality it serves to signify. The relation to its object is a degenerate relation. It asserts nothing. If it conveys information, it is only in the sense in which the object that it is used to represent may be said to convey information. An icon can only be a fragment of a completer sign.*²⁸

Cette démarche, comme d'autres que nous avons expérimentées par ailleurs, a été une *leçon* réussie. Le concept était en apparence construit, la rupture épistémologique en apparence consommée ; mais sans lien avec la raison d'être de notre présence commune dans la classe. Les élèves avaient produit des signes qui pour eux fonctionnaient comme des icônes, c'est-à-dire n'assertaient rien. Ils avaient correctement interprété les oppositions de valeurs aspectuelles mais comme au spectacle, sans généraliser, sans même mettre ces valeurs en relation avec la question que nous avait posée l'interprétation du texte. Il y manquait un but réel un « purpose » – l'interprétation du texte n'ayant fonctionné, au mieux, que comme un prétexte, une occasion

²⁸ « New Elements », *E.P.2*, p.306. « *Les signes présentent deux différentes formes dégénérées. Mais, même si je leur donne ce nom péjoratif, ces formes sont de la plus grande utilité, et servent des intentions que ne pourraient pas servir les signes authentiques. La plus dégénérée des deux formes est (de la façon dont je la considère) l'icône. Celle-ci se définit comme un signe dont le caractère qui fait d'elle le signe qu'elle est lui est simplement inhérent comme une qualité propre. Par exemple, une figure géométrique tracée sur le papier peut être l'icône d'un triangle ou autre forme géométrique. Si l'on rencontre un homme dont on ne connaît pas la langue et que l'on recourt à des sons et des gestes de type imitatif, ces derniers se rapprochent du caractère de l'icône. La raison pour laquelle ce ne sont pas de pures icônes est que leur intention est manifeste. Une pure icône est indépendante de toute intention. Elle ne fonctionne comme signe que du simple fait qu'elle exhibe la qualité qu'elle sert à signifier. Sa relation à son objet est une relation dégénérée. Elle n'asserte rien. Si elle apporte une information, ce n'est que dans le sens où l'on peut dire que l'objet qu'elle sert à représenter apporte lui-même une information. Une icône ne peut être qu'un fragment d'un signe plus complet.* »

de jeu. À mieux y réfléchir, les choses n'étaient sans doute pas si simples. Qui a levé le doigt ce jour-là ? Où en était-il personnellement de son rapport au savoir grammatical et à l'anglais ? Par quelles réussites, par quels échecs était-il passé auparavant ? De quelles hésitations, de quelles résistances sa proposition si déconcertante était-elle peut-être l'expression ? La déconstruction d'une certitude est toujours un épisode dramatique qui met en cause des systèmes de repères institutionnels, relationnels, idéologiques, ici, de plus, temporels sans commune mesure avec l'importance toute relative en somme que professeurs et élèves accordent au maniement correct du *preterite* et du *present perfect*. Il faut être linguiste ou grammairien pour s'intéresser finement au concept d'aspect. Celui qui a levé le doigt pour énoncer la règle n'en était pas arrivé à la critique d'une règle à laquelle il croyait *a priori* devoir croire. Il s'était cependant autorisé à la dire, ce qui représentait, pour lui, une conquête narcissique. Il s'était senti devenir compétent. Il devenait linguiste, au moins en amateur.

L'expérience que nous décrivons ici nous ramène quelques années en arrière, au tout début de notre carrière d'enseignante, et à nos premières audaces pédagogiques. La linguistique de l'énonciation représentait alors pour nous l'approche théorique qui devait, par sa justesse et sa clarté, rendre l'apprentissage de l'anglais abordable par tous. La grammaire transformationnelle, avec ses arbres et ses règles de calcul, nous paraissait visualiser commodément des relations perceptibles pour qui avait déjà une approche sensible de la langue mais difficiles à faire comprendre par l'explication.²⁹ Le lien entre cette linguistique et la rénovation possible de la pédagogie de l'anglais était fait par d'autres que nous, et en particulier par Marie-Hélène Clavères dans sa thèse de troisième cycle³⁰, sur le thème de l'affirmation des capacités de conceptualisation – méconnues – des enfants. Nos essais

²⁹Notre goût personnel pour la linguistique qui nous avait été enseignée à l'Université de Montpellier rencontrait le projet de L'Association Française de Linguistique Appliquée. Celle-ci, déjà à l'initiative de la méthode « Charlirelle », avait tenu à Montpellier des journées d'étude communes avec l'Association des Professeurs de Langues Vivantes.

³⁰Clavères, Marie-Hélène (1981), *L'Enseignement de l'anglais dans les classes de sixième et cinquième : quelques problèmes de didactique*, thèse de Doctorat de troisième cycle, Université de Paris VII.

d'application de sa méthode dans une classe de sixième nous ont au moins apporté confirmation de cette conviction que le plaisir de penser n'est pas réservé aux traditionnels bons élèves, et que l'exigence intellectuelle est la voie à suivre pour lutter contre l'échec scolaire ségrégatif. Nos souvenirs de cette époque sont émaillés d'exclamations assorties de regards songeurs ou enflammés, reflétant une intense concentration sur un objet intérieur : « *S'ils disent « un », c'est qu'il y en a plusieurs. S'il n'y en avait qu'un, ils diraient « le »* ». Les comparaisons d'énoncés, peaux de bananes et porte-torchon³¹ développaient dans la classe une atmosphère de plaisir intellectuel où les plus impliqués étaient ceux qui se trouvaient en difficulté dans les autres disciplines et l'auraient été de façon certaine en anglais si nous les avions exposés à la didactique behavioriste du stimulus-réponse et des exercices structuraux. La programmation proposée nous faisait fréquenter des oppositions conceptuelles comme processus/état, situation/propriété, quantité/qualité, continu/discontinu, qui créaient du lien entre les phénomènes aspectuels et ceux de la détermination du nom, donnant à la langue une allure de cohérence et de continuité que renforçait la référence permanente au français. Nous étions embarqués dans des opérations de transcodage où le passage par la description des valeurs jouait un rôle extrêmement sécurisant. Nous avions plaisir à travailler ensemble, et la pertinence de nos efforts pouvait s'évaluer à un certain épanouissement intellectuel et affectif de la classe, à l'intérieur d'un univers qu'il nous fallait cependant reconnaître particulièrement clos. Nous ne *parlions* pas, nous « *fabriquions des énoncés* ». L'écueil de la prononciation nous était évité par le recours à une transcription phonétique particulièrement pertinente elle aussi, ce qui nous permettait de fonctionner dans une langue en pièces détachées, jeu de construction élégant sans autre nécessité cependant que de servir d'analyseur de la langue maternelle. Ce constat était posé par André Gauthier dans un sens qui le conduisait à des conclusions inverses des nôtres. Citant Émile Benveniste, « *Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme je dans son discours. De ce fait je pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle est à « moi », devient mon écho auquel je*

³¹Nom donné par Marie-Hélène Clavères à l'arbre de Chomsky.

dis tu et qui me dit tu »³² il prend acte du fait que le langage ne peut pas exister dans une classe, et que le travail qui s'y fait ne peut avoir de relation avec une éventuelle production en langue étrangère qu'à très long terme

« Or cette dialectique du *je* et du *tu* [...] n'a pas sa place dans le cadre de la classe. Ce qui prédomine dans ce cadre, c'est la relation de chacun avec un savoir [...]. On n'est pas dans une situation d'énonciation [...] On se trouve ainsi pris en porte à faux entre une linguistique de l'énonciation qui fait du degré d'engagement de celui qui parle dans ce qu'il dit l'une des dimensions majeures de l'activité langagière, et le type de pratique qu'il est possible de mettre en œuvre dans une classe. »³³

... L'année suivante, la rencontre avec le GFEN et un début d'approche de la pédagogie de projet dans le cadre des PAE nous ayant ouvert les pistes – déjà évoquées par Marie-Hélène Clavères, qui suggérait déjà des rapprochements possibles avec la pédagogie Freinet – d'une approche réaliste de la langue anglaise, nous eûmes l'occasion de mesurer la distance qui nous en avait séparés jusque là. La même classe, mais en 5^e, est en train de s'engager dans un projet de voyage en Angleterre auto-socio-organisé, et l'une de nos stratégies est de leur lire la longue lettre que nous avons écrite à des amis anglais enseignant dans une école du Nord de Londres pour leur parler de notre projet et leur demander de nous accueillir. Leur réaction à nous entendre fut de stupeur : « Mais, Madame, vous parlez couramment l'anglais, vous savez écrire l'anglais ! »³⁴

Si l'on analyse les signes d'apprentissage qui ont fonctionné là, et en partie dans la situation précédente, lors de ce que nous appelons des activités conceptuelles de description des valeurs, on y trouvera un jeu de production et de manipulation d'icônes à partir d'énoncés choisis pour y conduire. Les consignes demandaient d'imaginer des contextes. Les indices étaient choisis

³²Benveniste, Émile (1966) : *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, « De la subjectivité dans le langage », p.260.

³³Gauthier, André (1981) *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire*, éd. Les Langues Modernes, p.59-60.

³⁴Picard (Cordesse) Joëlle (1983) : « L'anglais en 4 jours », Dialogue n°46, « P.A.E », p.4.

dans la culture des élèves (fréquentes allusions au rugby). Ils se sentaient donc concernés par les énoncés qu'ils manipulaient, du fait que la méthode avait l'intelligence de les faire raisonner sur des énoncés qu'ils fabriquaient, donc, de manière involutive, sur leur propre logique. La grammaire peut se mathématiser. Le raisonnement consistait à faire correspondre à des énoncés des formes mathématisées (porte-torchon, opposition F1/F2, $\emptyset/\emptyset Z$) et inversement. Le plaisir y était celui des mathématiques, le plaisir de penser, avec un réinvestissement spontané sur leur langue maternelle en classe de français, où le professeur s'inspirait elle aussi d'une linguistique de l'énonciation. Beauté des images, clarté des diagrammes, puissance d'évocation des métaphores et transfert. La langue étrangère sert de prisme au travers duquel la langue maternelle peut être détachée de soi et vue.

Le plaisir était déconnecté de l'objet. S'imaginer énonciateur mais ne pas l'être. Ne pas asserter, imaginer seulement des gens assertant. Cela crée effectivement des habitudes, produit des sémioses, du savoir conceptuel et de la réussite. Mais l'objet que cernent les signes dans cette sémiose n'est pas la langue anglaise, plutôt le fonctionnement du langage, objet de la linguistique. L'effet pervers d'une telle approche, si elle reste unique, est la perte définitive de l'objet « parole en anglais ». Son effet désirable est l'émergence dans la classe du personnage du linguiste. Celui-là est à cultiver aussi. Lui seul est capable de se confronter en confiance aux savoirs établis.

Le travail de conceptualisation qui est à mener dans une classe, s'il doit conduire à une transformation de la pratique langagière et linguistique des élèves, ne peut, d'une part, faire l'économie d'une confrontation aux savoirs reconnus, c'est-à-dire à des icônes officielles, et doit tendre, d'autre part, à la construction d'une grammaire personnelle évolutive et ressentie comme nécessaire. Cette nécessité ne peut être de pure forme, elle englobe certes des enjeux d'identité et d'identification narcissique, mais d'une manière qui demande, pour transformer la langue, à être rattachée organiquement aux autres fonctions de la langue. Nous avons largement développé le premier volet, qui est celui de la dynamique d'inscription dans la langue étrangère, comme citoyen de cette langue, inventeur en immersion – inventeur paradoxal car contraint par la norme qui sous-tend les discours existants – de son devenir. Nous nous sommes attachée à développer dans nos classes le personnage

du linguiste lorsque le besoin de formaliser un savoir grammatical se faisait sentir. Ceci nous conduit aux pratiques de *colloque*, que nous décrirons dans le prochain chapitre. L'hypothèse faillibiliste prenait alors tout son sens.

L'enjeu des colloques est double.

D'une part permettre aux élèves d'endosser un personnage qui les libère de la soumission intellectuelle à laquelle les contraint, au moins le croient-ils, la situation scolaire. Si les grammairiens se passionnent pour la grammaire, c'est bien que l'activité est potentiellement passionnante ; un élève est censé s'y ennuyer. Un élève qui se prend pour un grammairien *ose* ne plus s'y ennuyer. Nous avons assez systématiquement utilisé ce procédé dans nos classes, en particulier pour former à la prise de parole. Les personnages de notre petit théâtre sont des avocats, des universitaires, des hommes politiques, des reporters lorsqu'ils sont invités à parler, des écrivains, des journalistes lorsqu'ils sont invités à écrire.

D'autre part introduire les élèves aux contenus formels du programme comme produits d'une activité scientifique. Ce parti pris répond à la nécessité de faire sortir les élèves de la dépendance à des notions métaphysiques de « vérité » et de « fausseté » sur lesquelles ils ne peuvent exercer aucun autocontrôle. Comment renonceront-ils à la séduction des trois méthodes de raisonnement qui, comme le montre Peirce, maintiennent l'esprit en dépendance en le gardant à l'écart de la réalité ?

« Vous ne faites que vous embarrasser vous-mêmes avec cette « vérité » métaphysique et cette « fausseté » métaphysique dont vous ne savez rien. Tout ce à quoi vous avez affaire, ce sont vos doutes et vos croyances, et le cours de la vie qui vous impose de nouvelles croyances et vous donne le pouvoir de douter des vieilles croyances. »³⁵

Comment accepteront-ils d'affronter par moments le « doute véritable » où les jette la perception d'un écart entre leur croyance et la réalité, si ce n'est pour accéder à des enjeux vitaux ?

Pragmaticisme et investigation scientifique Les trois méthodes auxquelles Peirce oppose, dans l'histoire de la philosophie métaphysique, la mé-

³⁵Peirce, Charles S. « La nature du pragmatisme », *À la recherche d'une méthode*, traduit et édité par Janice Deledalle-Rhodes et Michel Balat, P.U.P. p. 318.

thode d'investigation scientifique, ne sont pas sans rappeler les différents types d'enfermement mental auxquels nous nous confrontons dans le cadre de l'enseignement scolaire. Méthode de ténacité, qui consiste à rester fidèle à ses croyances en refusant les influences extérieures, méthode d'autorité, qui nous pousse à nous référer à une autorité extérieure, comme celle de l'État, méthode a priori, qui nous pousse à croire vrai ce qui est agréable à notre raison. La méthode d'investigation repose, quant à elle, sur « *une conception nouvelle, celle de la réalité* ». Admettre qu'il existe quelque chose indépendamment de l'idée que nous en avons, et que la vérité de cette chose nous échappe tant que nous ne nous mettons pas en demeure de scruter les bases de nos croyances, en acceptant de vivre périodiquement l'irritation du doute.

« L'irritation produite par le doute nous pousse à faire des efforts pour atteindre l'état de croyance. Je nommerai cette série d'efforts recherche, tout en reconnaissant que parfois ce nom n'est pas absolument convenable pour ce qu'il veut désigner. »

La définition peircienne de la recherche, comme processus enclenché par un doute véritable et rendu nécessaire par un besoin vital de retrouver un état de repos, éclaire l'interprétation que nous donnons, dans notre pratique enseignante, au concept de recherche. Une recherche n'aboutit pas en deux heures, et aucun des contenus des programmes grammaticaux ne mérite que l'on y consacre le temps nécessaire au déroulement d'une sémiologie jusqu'à sa clôture, surtout si l'on ne souhaite pas interrompre le processus en cours chez la plupart dès l'instant où les plus rapides ont atteint le nouvel état d'équilibre. Le but pragmaticiste d'une démarche de grammaire nous paraît plutôt à trouver du côté du *déclenchement* de la sémiologie, ce qui exige de l'enseignant qu'il garantisse un minimum de sécurité affective. Les élèves trouveront cette sécurité dans la clarification des enjeux de cet apprentissage. Dissocier les demandes institutionnelles des exigences de l'épistémologie fait partie de cette clarification. On n'apprend pas la grammaire pour avoir une bonne note. La logique de la bonne note est inverse de celle de l'apprentissage, qui exige périodiquement que l'on accepte de ne plus rien savoir. Il ne suffit donc pas de penser la logique d'apprentissage pour réussir un enseignement. La logique de l'Institution scolaire doit avoir sa place dans les contenus d'enseignement.

5.4.2 Abrutissement³⁶ et confiscation

Culture orale et culture écrite

Une anecdote familiale nous permettra de rappeler les effets paradoxaux de l'enseignement scolaire.

« Le cas de Céline m'offre une anecdote trop facile pour que je renonce à la rapporter ici. Elle avait donc l'orthographe naturelle, sauf sur un point, qui était le « s » du pluriel des noms, me dit sa maîtresse. Or, curieusement, ajoute-t-elle, c'était justement la seule règle qu'ils aient étudiée dans l'année ! N'aurait-elle pas dû en faire son profit, une si bonne élève ? Ou comment perturber un apprentissage qui marche en lui imposant un enseignement. »³⁷

L'article que nous citons ici a été écrit pour un numéro de la revue *Dialogue* consacré à la lecture. Il développe l'idée, née de l'observation attentive des comportements d'apprentissage de la lecture de cinq enfants successifs, que l'apprentissage de l'écrit est un apprentissage comme un autre, comme parler, comme marcher, comme s'habiller, que c'est un apprentissage *culturel*.

« Mon obsession de toute jeune mère était l'autonomie. J'aimais observer le développement de mon enfant dans son activité propre. Le jeu avec les mots m'a seulement donné l'idée que le langage écrit n'est pas moins accessible aux bébés que l'oral, qu'ils ont des yeux autant que des oreilles, et que les capacités qu'ils déploient pour voir le monde et le structurer ne s'arrêtent pas de fonctionner devant des ensembles de lettres. »³⁸

Les apprentissages liés à l'écrit sont traditionnellement opposés, comme apprentissages scientifiques, à ceux de l'oral, qui seraient, quant à eux, « na-

³⁶C'est le mot qu'utilise Jacotot pour refuser la délégation de la fonction enseignante au « savant ». Il oppose la pratique du « maître ignorant » à celle du « maître abrutisseur ». Nous avons longuement développé la problématique de Jacotot dans notre précédent chapitre.

³⁷Cordesse, Joëlle, « Je suis bonne en orthographe parce que je suis curieuse », *Dialogue* n°115-116, *La lecture dans tous les sens*, février 2005.

³⁸Cordesse, Joëlle, « Je suis bonne en orthographe parce que je suis curieuse », *Dialogue* n°115-116, *La lecture dans tous les sens*, février 2005.

turels », c'est-à-dire, comme tout apprentissage humain, sociaux et culturels. L'action pédagogique se détermine à partir de la réponse que donne le pédagogue à cette question : les savoirs scientifiques sont-ils en continuité avec les savoirs culturels ? Pour ce qui nous occupe, c'est la possibilité, l'existence d'une continuité, dans la langue, entre symbolique, conceptuel et imaginaire qui est interrogée par les choix pédagogiques.

Un exemple d'affirmation de discontinuité entre imaginaire et symbolique nous est donné par les auteurs d'une méthode de lecture qui se présente comme « nouvelle », « moderne », et scientifique : « une méthode moderne qui tient compte des acquis de l'orthophonie et de la linguistique », « une méthode phonémique-synthétique moderne ». C'est une méthode qui ne renie pas les acquis du constructivisme : « *L'enfant a besoin d'outils pour construire efficacement son savoir* ». ³⁹ L'accès au symbolique est décrit comme un bond qualitatif nécessitant abnégation, effort, et renoncement : étape à franchir, maturation, besoin d'accompagnement. Ce qui précède semble s'être déroulé dans le cadre simple de la dépendance à la mère, l'entrée dans le registre du symbolique nécessitant autonomie et mise à distance à la fois de la mère et du cocon de l'imaginaire. Tout l'enjeu de la méthode consiste à donner des repères, des codes, appartenant au tout nouveau registre de l'écrit, pour aider l'enfant à assumer la douleur qu'il y a à se séparer de sa mère et à se structurer comme être autonome. Nous passerons sur les contradictions internes à l'exposé. Ce sont les partis pris qui nous intéressent. La méthode est « phonémique » c'est-à-dire qu'elle présente les graphies comme unités discrètes en les isolant du système vivant de l'écrit textuel. L'attention de l'enfant est centrée sur l'écoute des phonèmes. Son travail consiste à discrétiser le système oral qui est le sien pour accéder aux unités discrètes de l'écrit qui les transcrivent. Celles-ci vont constituer les « repères » rassurants et « rigoureux » sur lesquels il pourra construire son savoir. Tout est clair dès le départ et doit le rester tout au long de l'apprentissage. Des codes internes à la méthode se superposent aux codes de la langue pour y aider. Lettres colorées de couleurs différentes pour aider à leur différenciation, lettres muettes repérées en gris pour aider au déchiffrement. Les textes proposés à la lecture ne

³⁹Pourquoi une nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture ? « Lire avec Léo et Léa ». Texte en annexe.

contiennent que des graphies déjà connues et « maîtrisées » hors contexte.

« Jamais de lecture « devinette ». L'enfant est actif et encouragé à l'autonomie : on le place toujours en position de pouvoir faire ce qui lui est demandé. »

L'enfant que décrit cette phrase est censé être autonome parce qu'il n'a rien à inventer. Pas de production d'hypothèses, réduites à l'idée de devinettes. Le texte est un puzzle dont tous les morceaux sont également présents à la conscience. L'enfant n'a pas d'effort à faire sinon celui d'avoir antérieurement mémorisé les associations qui lui permettent le déchiffrement. La définition de l'autonomie laisse perplexe : être toujours en position de « pouvoir faire ce qui lui est demandé » est à l'opposé de ce que nous concevons comme une situation de réussite, qui est d'être toujours en position de pouvoir faire *quelque chose*, ce qui permet à la pensée critique de se construire sur la critique de ses propres choix. L'enfant qui peut toujours « faire ce qui lui est demandé » n'a d'autre projet ni d'autre solution que de se soumettre, ce qui lui est facilité, s'il l'accepte, par la multiplication dans le texte des signes parasites qui relèvent d'un méta-discours du maître (des auteurs). Une telle activité ne présentant aucun intérêt par elle-même, sinon celui d'éviter à l'enfant toute difficulté, la motivation est recherchée dans la joliesse du livre, l'agrément des supports. L'hypothèse qui n'est pas dite est que l'accès au savoir « du plus grand nombre » passe par le refoulement pur et simple de l'imaginaire, censé n'être que régressif, et de la langue maternelle, à laquelle un nouveau bagage, rigoureux et oserons-nous imaginer *propre* peut venir se substituer.

« Grâce à un langage familier, riche et varié, mais concret, la méthode convient au plus grand nombre, même lorsque la langue maternelle est étrangère ou le bagage linguistique pauvre. Un lexique permet d'expliquer de façon simple et imagée le vocabulaire. »

Une collègue nous rapportait récemment une expérience emblématique vécue dans sa classe d'accueil⁴⁰ de collège. Pour développer, à l'occasion des vœux de Nouvel An, le sujet des vœux, souhaits, rêves, etc. elle leur lit dans le texte le conte de Perrault « La Belle au Bois Dormant », texte littéraire chargé

⁴⁰Classe accueillant quelques heures par semaine des élèves primo-arrivants, étrangers non-francophones, scolarisés selon leur âge dans un collège ou une école.

de mots étranges qu'elle commente et met en relief avec force grimaces au fil de sa lecture, devant un public subjugué, ouvrant de grands yeux fascinés, qui imprime visiblement dans sa mémoire des mots et des images magnifiques ; ceci se confirmera dans l'entretien qui suit, où les mots resurgissent dans la bouche des jeunes, tels de précieux cadeaux. Encouragée par leur intérêt passionné, notre collègue décide d'acheter une série de livres pour qu'ils lisent eux-mêmes la fin du conte, qu'elle avait à dessein laissé inachevé. Que ce soit pour des raisons économiques ou par un reste d'idéologie, elle leur donne à lire le texte dans une version simplifiée. Leur désintérêt fut net et elle en tira vite la leçon, celle que nous avons tirée nous-même en comparant l'effet, sur les élèves d'anglais, de livres de vraie littérature et de simplifications fabriquées à des fins pédagogiques. Les contes, les romans, les nouvelles, les poèmes, nous fascinent par leur langue. Simplifier la langue revient à tuer le symbole en le coupant de l'imaginaire dont il est une représentation. En termes sémiotiques, le livre simplifié est un troisième dégénéré.

Pour introduire un essai de sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire, Bernard Lahire⁴¹ analyse les liens permanents dans l'histoire entre l'invention de l'écriture et sa confiscation par les scribes, au profit d'une re-composition des rapports de domination. Il décrit la confiscation des mythes, l'arrachement des significations au contexte social de la parole, et le partage inégal des sociétés qui en résulte entre lettrés et non lettrés. La culture écrite serait à opposer en tous points à la culture orale à laquelle *elle se substitue* comme étape supérieure du progrès de l'humanité. L'entrée à l'école primaire représente cette étape à l'échelle de la vie d'un enfant, étape à laquelle l'enfant *devra renoncer* aux pratiques sociales de la culture orale pour entrer dans une culture écrite qui ne peut lui être transmise que par les savants qui la possèdent avant lui. Les familles confirment cette coupure culturelle que représentent conjointement l'école et l'écrit. Le parent ravi de découvrir que son enfant s'intéresse à la lecture réagit en lui disant, soit : « tu verras *quand* tu entreras au CP » soit, « puisque tu t'y intéresses, *je* vais t'apprendre. »

D'autres recherches anthropologiques nous confirment cependant que l'écriture n'est pas en soi et par nature responsable de l'instauration de la coupure

⁴¹Lahire, Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon.

et des rapports de domination auxquels elle s'est associée. La situation que nous connaissons serait plutôt le résultat d'une interaction entre structures sociales de pouvoir et développement de savoirs nouveaux.

« L'étude de l'exemple mésopotamien montre qu'il n'en est rien. L'écriture, dans un premier temps, n'est qu'une activité parmi d'autres, au sein d'une société de tradition orale. Certes, on assiste, avec son invention, à la genèse d'une pensée spécifique, mais celle-ci n'arrivera à maturité qu'un millénaire plus tard environ, lorsque les scribes auront gravi les échelons de la hiérarchie sociale et lorsque les plus éminents d'entre eux commenceront de voir l'univers dans ses multiples composantes à travers la seule métaphore de l'écriture. » ⁴²

L'écriture crée des savoirs nouveaux que certains confisquent pour les utiliser comme outils de domination. Le discours explicatif des maîtres, quelles que soient les intentions conscientes de ces derniers, a pour fonction logique d'empêcher les processus d'auto-socio-apprentissage, qui sont normalement à l'œuvre dans la culture, de s'exercer sur les apprentissages de l'écrit.

On retrouve la même dichotomie dans la conception de l'apprentissage des langues. La puissance de l'enfant (et de l'homme), sa connaissance de lui-même comme intelligence humaine, s'arrêtent à la frontière de l'autre langue comme on les a arrêtées au seuil du texte écrit.

L'école : service public ou Institution ? C'est l'image de cette dualité, devenue idéologique, qui s'impose au fondement de l'invention de l'école publique.

Par refus de cette idéologie, Jacotot rejette le projet d'une école pour tous, défendant le contact direct du peuple avec le livre. On ne peut s'empêcher d'évoquer ici, comme si chaque période révolutionnaire faisait resurgir les mêmes débats, la Révolution qu'avait constituée en son temps la Réforme qui proclamait, contre la confiscation des textes sacrés par l'Église, l'inutilité des intermédiaires. « Le peuple est intelligent, la Bible est intelligible ». Pas besoin de maître pour comprendre la Bible.

⁴²Glassner, Jean-Jacques (2000) : *Écrire à Sumer*, Seuil, Paris, p.15.

« Toute la puissance de la langue est dans le tout d'un livre. Toute la connaissance de soi comme intelligence est dans la maîtrise d'un livre, d'un chapitre, d'une phrase, d'un mot ! »⁴³

Jacotot, pédagogue de la Révolution française, écrit ces lignes en 1815, époque de la Restauration de la monarchie, pour défendre une idée maîtresse, à laquelle il voudrait que son époque ne cesse pas de croire, celle de l'égalité des intelligences ; idée qu'il appuie sur une pratique éprouvée par ses soins, et qui lui permet d'affirmer que, par la médiation du texte écrit, tout homme est capable d'enseigner son enfant, fût-il lui-même ignorant de ce qu'il enseigne, fût-il lui-même incapable de lire. Deux siècles plus tard, la question de l'école publique se pose autrement. L'inégalité des intelligences a, pour ainsi dire, été *prouvée* par la généralisation de l'enseignement de la lecture et l'inégalité des résultats obtenus. L'idéologie de la coupure entre culture orale et culture écrite s'est ainsi bien installée, mettant à mal les valeurs fondatrices de la République. Elle peut s'argumenter sur des faits de réalité que lui fournit le fonctionnement de l'Institution scolaire. Le débat ne peut donc se dérouler à côté de l'Institution mais en son sein et à son propos. On peut reprocher à l'Institution scolaire de refléter et de figer les rapports de domination à l'œuvre dans la société à l'instant *t*. On doit en revanche ne pas négliger le fait qu'en même temps qu'elle les fige, l'Institution représente et donne à voir ces *rapports*. L'Institution est une tiercéité. Du point de vue de sa fonction, l'éducation et la lecturisation du peuple, elle est interprétable et constamment interprétée par les citoyens et les usagers, par le débat politique. Le problème se déplace donc. On ne peut plus refuser l'Institutionnalisation de l'éducation du peuple, sous peine de se priver de la possibilité, que donne le cadre d'une Institution qui s'impose à tous, de lutter contre la soumission intellectuelle au *fonctionnement*, aux *habitudes* de cette Institution, signes dégénérés de la fonction. L'Institution est l'affaire de tous et enjeu de débats. Elle s'oppose en cela à la notion de service public, généralement avancée par les défenseurs de l'école, qui éteint toute idée de débat sur les contenus et les pratiques. Les questions d'éducation et d'instruction ne peuvent être assimilées à des services comme l'électricité ou le téléphone. Cela revient à déléguer

⁴³Rancière, Jacques (1986) *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, « Calypso et le serrurier », p.45-46 de la réédition 2004, éd. 10/18.

non seulement l'élaboration mais la critique de ses buts, de ses modes d'organisation et de ses contenus à ceux qu'elle a elle-même sélectionnés par les procédures dont nous venons de montrer le caractère confiscatoire. Michel Balat⁴⁴ attire notre attention sur la nécessité, pour un établissement de soin, de maintenir vivante la fonction en instituant la parole et la régulation collective, face à l'entropie dont la menace le fonctionnement de l'établissement qui en représente le nécessaire versant économique et administratif. Nous retrouvons cette même dualité dans l'Institution scolaire, dont le versant administratif est voué à prendre le pas sur la fonction quand la fonction n'est pas traitée avec les précautions qu'elle exige. Un courant important de l'éducation nouvelle travaille, dans la suite de Fernand Oury, cette question de l'Institution. La thèse de Pierre Laffite⁴⁵ en fait une lecture peircienne dont se dégage en particulier la notion de collectif comme fiction structurante de la praxis pédagogique, ce qui nous ramène à notre préoccupation de rendre à la pensée pédagogique et didactique la conscience de ses implications socio-politiques.

Les pratiques de création, dans et hors l'Institution, produisent des images, des pratiques et des idées qui font débat. Tout le problème d'une démocratie devient alors de faire en sorte que le débat soit porté sur la place publique, modifiant les attentes collectives et rendant précaire le consensus à propos de l'Institution qui le représente. Ainsi fonctionne une langue qui vit.

Inquiéter les inférences : une autre conception de l'induction L'image que donnent de l'induction les exercices de systématisation que nous proposons à nos élèves nous vient de la connaissance intuitive que nous avons de ce que nous appelons activité épilinguistique de l'être parlant. Cette activité, qui accompagne la parole et permet au langage de se structurer sans intervention d'un maître, nous en trouvons la description chez Peirce quand il nous dit qu'il y a de la régularité dans l'expérience, et de la tiercéité dans la secondéité. Les exercices de systématisation se donnent comme un raccourci rendu nécessaire du fait qu'aucun enseignement ne peut fournir une expérience quantitativement suffisante de la langue pour que le système soit conçu par simple accumulation de données d'expérience et perception spon-

⁴⁴Intervention au Séminaire de l'IRSCE.

⁴⁵Laffite, Pierre (2003) *Le sens du précaire*, thèse de doctorat, Université Paris Sorbonne.

tanée des régularités. On réunit donc dans un même corpus les différents cas nécessaires à la généralisation demandée. On court-circuite ainsi l'expérience de la langue pour faire vivre une expérience d'un autre type, qui est une expérience d'interprétation des types de la langue. On demande à l'élève d'induire du général à partir d'énoncés-types qui eux-mêmes représentent une loi générale.

L'induction véritable est une inférence à trois branches. Elle consiste à dégager du général à partir du vague de ses propres perceptions. Elle infère la situation-type, et son interprétation, de la mise en relation audacieuse des dimensions indiciaire et iconique du signe, mise en relation de connaissances de la réalité auxquelles renvoie le signe indiciaire et de connaissances appartenant à l'archétype imaginaire de la langue, auxquelles renvoie le signe iconique. C'est l'abduction, ou hypothèse créatrice, qui permet au locuteur de se réapproprier l'arbitrarité du signe. Le lien arbitraire entre une forme et un sens, c'est lui-même qui l'établit. La deuxième branche de l'induction est déductive : de son hypothèse elle déduit des possibilités de sens qu'elle expérimente. La troisième met en relation les effets de l'expérimentation et l'hypothèse pour figurer le prototype, loi provisoire qui fera figure d'intuition systématisée, opératoire jusqu'à une éventuelle confrontation collective capable de la remettre en question, de la préciser, de la confirmer en l'affinant, par l'étude comparée de cas apportés par d'autres. La comparaison des langues, conçue, non comme méthode de grammaire mais comme activité de construction solidaire d'un sens absent, apporte à la démarche inductive que nous décrivons ici, à la fois la variété des cas possibles imaginés par l'humanité dans sa grande diversité, et le sentiment de l'universel des catégories de la pensée. On y trouvera de quoi se rassurer, s'enthousiasmer, et se savoir concerné par les autres.

5.5 Conclusion

La démarche est là pour mettre en question non pas la personne de l'enseignant mais son assujettissement à des pratiques incorporées, intériorisées, modélisées à son insu. La question philosophique qui relie pédagogie et émancipation pourrait bien être la conception que nous avons de la vérité. Quel

lien établissons-nous entre savoir et vérité ?

Peirce affirme que la vérité est trouvable à la fin des fins, comme horizon de la recherche. Mais toute vérité humaine est provisoire. Elle s'inscrit dans des signes qui ne sont signes que d'être interprétés. Le débat d'interprétation est constitutif de toute vérité humaine. Il prend sa place dans le processus de généralisation de l'expérience. L'émancipation n'est pas un état mais un chemin. Elle est liée à la capacité du doute. S'émanciper c'est se donner le droit de chercher la vérité.

La logique de Peirce nous offre la possibilité d'une vision claire de la matérialité des échanges linguistiques et des effets du signe sur la réalité. On ne se méfie pas du matériau de ses jugements. On ne se sait pas manipulé par les formes concrètes de son langage. En quoi notre langage limite-t-il notre liberté ? en quoi constitue-t-il notre prison ? la liberté n'est pas, contrairement à ce que dit le sens commun, dans la seule liberté de penser, formule qui laisse facultative l'activité critique, mais dans l'exercice conscient de la pensée réflexive, qui fait retour sur l'expérience, et involutive, qui fait retour sur le signe.

Les mots ne sont ni des choses inertes ni des outils au service d'une pensée qui serait maîtresse d'elle-même. Ils sont actifs et réels par eux-mêmes, en tant que principes organisateurs de la vie humaine. Chargés des significations de leur histoire, les mots pensent et nous pensent. Les mots disent la loi de la Réalité et, par voie de conséquence, ils *font* la loi. Qui veut changer le monde ne peut faire l'économie de *discuter sur les mots*.

Troisième partie

Essai de modélisation : Vers une épistémologie du prototype

Chapitre 6

Pédagogie de la langue étrangère : le paradigme de l'étrangeté

De l'expérience de la Démarche à la théorisation d'une logique de démarche

« Ce qui différencie les grammaires génératives des grammaires classiques est le niveau logique de leurs règles : tandis que les grammaires classiques se contentaient d'établir des règles de démarcation, les grammaires génératives recherchent des règles de production. En tant que telles, elles sont très utiles pour fabriquer des langages artificiels de façon logique par des procédures algorithmiques déterministes, tandis que les anciennes grammaires ne sont pas d'un grand secours pour cette tâche ; mais il n'en est pas de même en ce qui concerne la production de langages naturels. Par contre, il est possible que l'utilisation d'algorithmes probabilistes et de mémoires associatives capables d'intégrer du bruit sous une forme ou une autre soit plus efficace, puisqu'il semble qu'un certain degré d'indétermination et d'aléatoire soit nécessaire pour produire

6.1 Introduction

Les démarches que nous avons décrites jalonnent un parcours de recherche qui, peu à peu, a façonné une approche pédagogique cohérente des langues. Notre troisième partie va s'efforcer de la décrire, et de montrer en quoi elle constitue une interprétation renouvelée des concepts et des pratiques de l'éducation nouvelle, une proposition d'orientation de la pensée émancipatrice "*no mundo globalizado*"², dans un monde où la revendication individualiste se complique de la naissance d'une conscience planétaire, produisant des replis frileux et des guerres communautaristes, mais aussi de nouvelles exigences pour la démocratie. Un deuxième chapitre s'efforcera de dégager les enseignements de notre recherche du point de vue de sa praxis. Il interrogera les relations entre recherche et création pédagogiques, et le concept d'intellectuel collectif.

Notre deuxième partie s'intéressait aux problématiques pédagogiques sur le versant de leur genèse. Cette troisième partie interroge les relations entre la genèse des concepts et leur « application », en termes de didactique classique, ou, selon la terminologie usuelle de la Démarche, de leur « réinvestissement » dans l'invention d'une pratique, ou encore, comme nous préférons le voir nous-mêmes, de leur « vie ». Le passage du premier terme au second correspond au parti pris épistémologique de la démarche qui ne considère comme « savoir » que celui qui, d'abord construit dans un contexte et décontextualisé, peut se recontextualiser, se déconstruire et se reconstruire, en situation. L'application est déductive, le réinvestissement est inductif. Logiquement, il manque un terme à l'analyse. L'idée d'une inférence abductive est d'ailleurs contenue dans le passage de l'idée de pratique à celle de praxis. La praxis est triadique par définition. Elle est un regard, une ac-

¹Atlan, Henri (1991) « Langages naturels et langages formels », in *Les Théories de la complexité*, Colloque de Cerisy sous la direction de Françoise Fogelman Soulié, Seuil, La couleur des idées, p.34.

²« A educação no mundo globalizado », « L'Éducation dans un monde globalisé », titre du premier Forum Mondial de l'Éducation, Porto Alegre, octobre 2001.

tion, une distanciation. Elle est mouvement de la pensée en même temps qu'elle est accueil de l'événement et action de transformation de la réalité. La praxis n'est donc pas observable en elle-même mais seulement au travers de ses manifestations concrètes, auxquelles nous donnerons un statut logique en faisant appel au concept peircien de dégénérescence des catégories. Pour donner à ce concept de dégénérescence un sens qui nous concerne, il nous suffira sans doute d'évoquer la notion d'*outil pédagogique*. Un outil est un Interprétant de la Démarche, une Démarche réduite à sa plus simple expression, une situation-limite capable de provoquer des effets de même nature que ceux de la Démarche mais pouvant également être interprétés dans des termes inverses. On a vu ainsi nombre d'inventions de l'éducation nouvelle être « récupérées » et servir d'autres fins³. Faut-il avoir vécu les Démarches qui précèdent pour éviter cet écueil ? Suffit-il de les avoir vécues ? Ne pas le faire, c'est se priver d'une occasion d'accélérer beaucoup sa propre évolution, sans doute aussi d'en garantir l'orientation générale, en l'inscrivant dans un mouvement collectif existant. Mais il faut bien imaginer, pour éviter la tentation d'une autre forme de confiscation paranoïaque de nos symboles, que la logique que nous décrivons puisse avoir d'autres formes d'existence. Nous tentons le pari de l'écriture en nous fondant sur l'hypothèse, que reflète la citation d'Atlan proposée ci-dessus en exergue, que l'intégration par le lecteur du « bruit » de ses associations et algorithmes propres lui permettra d'utiliser notre effort de modélisation pour auto-ré-organiser ses propres hypothèses et ses propres modèles d'action. Le but n'est pas de faire vivre *notre* Démarche mais d'en faire apercevoir et vivre, dans sa pensée, la bifurcation. Ce que la Démarche vécue dans un groupe facilite, l'imagination doit pouvoir le faire : concevoir les prototypes d'une praxis pédagogique modifiée.

Le concept de dégénérescence des catégories ne doit pas être pris dans un sens moral mais dans un sens évolutionniste. Une catégorie dégénérée est une limite du concept. C'est une catégorie qui a perdu une de ses dimensions. L'outil n'a que le sens qu'on lui donne, il n'est qu'un produit, indispensable à la conduite de la praxis, mais qui n'est pas à lui-même sa propre philo-

³Citons l'autodictée, devenue instrument d'auto-sélection ; le problème sans questions, devenu problème dont l'élève doit retrouver *la* question *normalement* induite par l'énoncé, le travail de groupe où il est interdit de parler autrement qu'en chuchotant, etc.

sophie. Un outil se présente, en termes peirciens, comme un « général ». Il génère des répliques, c'est-à-dire qu'il est itérable dans une infinité de situations. C'est une tiercéité, produit d'un processus de généralisation par la pensée, mais sa tiercéité est deux fois dégénérée. C'est-à-dire que le signe qui le représente, un dispositif et un titre, ne donne à voir que sa dimension rhématique. L'autodictée c'est l'autodictée. Nous avons pris le parti, comme l'ont fait beaucoup d'autres ouvrages du GFEN avant nous, de présenter nos outils dans le contexte singulier de leur invention ou de leur emprunt, comme mise en œuvre d'une hypothèse théorique, qui est *notre* Interprétant dans la pratique de classe d'un prototype conçu dans une de nos Démarches. Au cours de l'écriture, nous avons été amenée à prendre conscience que le prototype se décline d'abord, dans la secondéité de la pratique, sous la forme d'une *tendance d'interprétation* des situations. Cette tendance générale à incliner les situations de classe dans un sens plutôt que dans un autre, par exemple à faire exploiter les dérapages plutôt que faire corriger les erreurs, nous l'appelons « paradigme ». Le paradigme est une tiercéité dégénérée une fois. À la différence de l'outil, il comporte une contrainte d'interprétation liée à son caractère indiciaire de *vecteur de l'action*. Le paradigme est une pratique visible orientée par un concept prototypique qui est, lui, par nature, évanescent.

6.2 Fonction du groupe classe : Communauté d'apprentissage et groupe linguistique authentique

6.2.1 L'appropriation de signes culturels : une logique expérientielle

Dans la controverse qui oppose Vygotski à Piaget, nous sommes particulièrement sensible au traitement par chacun d'eux de la question des origines du développement de l'humain. L'être humain est-il, comme le dit Piaget, un petit autiste devant progressivement, dans l'interaction avec les autres,

se socialiser, ou, comme l'affirme Vygotski, un être social devant, dans l'interaction avec le monde et les autres, se singulariser ? De la réponse à cette question dépend, nous semble-t-il, l'orientation à donner à la fonction et à la dynamique des groupes.

In medias res

La question des origines est-elle une question scientifique ? Répondre par l'affirmative nous fait basculer d'emblée dans une logique autre que la logique positiviste qui prétend éliminer de la science toute référence à la subjectivité, au mythe, à la poésie.⁴ L'enseignement des langues repose sur une conception positiviste de la langue que Bakhtine comme Vygotski désignent du terme d'« objectivisme abstrait ». « Les tenants de l'objectivisme abstrait ont tendance à affirmer la réalité et l'objectivité immédiates de la langue comme système de formes normalisées. » Pour eux, « le systématique abstrait prévaut sur la vérité historique », « les formes des éléments prévalent sur celles de l'ensemble », « la substanciation de l'élément linguistique isolé remplace la dynamique de la parole »⁵. La vérité *historique* de la langue, pour Bakhtine, c'est qu'elle se présente au contraire à la conscience de ses locuteurs comme activité dialogique, comme courant évolutif ininterrompu d'échanges verbaux. Toute énonciation est réponse et anticipation d'une réponse, et la langue se caractérise par sa nature sociale jusque dans le fonctionnement du langage intérieur. Sans avoir eu l'ambition de la trancher en tant que question historique, nous nous sommes posé la question de l'origine des langues dans l'intention de nous interroger *scientifiquement* sur l'origine et les conditions d'émergence, en quelque sorte sur la vérité historique, de la *parole*. Pour nous, le traitement de cette question devait fournir un analyseur des rapports de chaque sujet avec son langage. Un simple détour par la pensée mythique nous a bien, en effet, ouvert les yeux sur un déplacement à opérer dans notre localisation de l'origine du langage. Non pas au début mais, pour ainsi dire, au milieu, *in medias res*. Non pas un point *O* unique à jamais perdu au loin dans

⁴C'est l'un des exemples que donne Peirce pour dénoncer le dogmatisme de la mode positiviste de son époque. Peirce, Ch.S. « The Neglected Argument for the Reality of God », *E.P.* 2.p.437.

⁵Bakhtine, Mikhaïl, pp. 97 sq.

le brouillard des oubliettes de l'histoire, mais un point *I* comme Inscription, correspondant à chaque instant à l'irruption possible renouvelée d'un sujet parlant engageant sa pensée dans sa parole. Cette recentration sur le « hic et nunc » de la secondéité donne sa pleine importance à la question des situations pédagogiques concrètes, lieu de la rencontre active entre les habitudes d'un sujet, construites par son histoire, et celles des communautés humaines dont il est un élément. Elle nous a permis, en même temps, de conclure à l'existence d'un lien entre l'investissement polémique⁶ d'un sujet dans un apprentissage et le sentiment d'appartenance au groupe où se développe cet apprentissage. Qu'il s'agisse de sa langue maternelle, qui se développe au sein d'une famille, d'un groupe social ; qu'il s'agisse d'une langue étrangère, qui ne s'apprend *comme langue* que dans la mesure où elle représente une possibilité d'identification à un groupe social *autre*, le groupe représente une possibilité de développement pour le sujet individuel qui s'y rattache. L'apprentissage d'une langue se fait dans la secondéité d'une naissance et renaissance répétée au groupe, re-connaissance et reconnaissance de soi dans le groupe. Son enseignement ne peut donc être détaché d'une certaine *initiation* culturelle. Les programmes et instructions contiennent des incitations à développer une connaissance de la culture, qui pourrait avoir pour objectif de provoquer une certaine envie de faire partie du monde dont la langue-cible est l'expression. L'usage de prénoms anglais dans les classes de débutants, comme l'organisation de petits déjeuners britanniques, et, tout au long du collège, la récitation de dialogues mettant en scène des personnages ancrés dans l'esquisse d'un univers social, une rue anglaise ou une bande fréquentant une même classe, peuvent avoir cette ambition de créer dans la classe l'illusion d'un monde parallèle où cette langue prendrait sens.

La Langue, porte d'entrée dans une culture ?

On retrouve cependant, dans l'approche de la culture que proposent les manuels et les méthodes, la même habitude, elle-même culturelle, mais appartenant à la *culture scolaire*, de considérer le manuel comme devant apporter à

⁶Au sens où Bachelard dit que tout savoir est polémique, c'est-à-dire naît contre un savoir ancien, ou, comme le dit Peirce, contre une habitude installée.

un public ignare avant tout de l'information, en second lieu des explications, enfin des exercices qui contraignent la manière de traiter l'information. Le tout est pré-organisé dans le but de *faire acquérir* une connaissance de « *la* » culture qui fait l'environnement de la langue. La première acculturation qui est demandée à l'école est celle-là, et la culture scolaire a priorité sur toutes : il y a d'un côté ceux qui savent et de l'autre ceux qui ne savent pas. Ceux qui savent enseignent, informent, expliquent et guident, ceux qui sont enseignés reçoivent, écoutent, suivent. L'une des conséquences de cette logique est la réduction drastique de la quantité d'information et de connaissance traitée, puisque tout est dans le cours, dans le manuel, dans le discours manifeste de la leçon. Aussi sympathique, aussi colorée même, soit-elle, la bande d'amis que l'on est invité à suivre tout au long du livre représente un tout petit monde⁷. John et Betty, dont le papa tondait la pelouse le dimanche matin et travaillait à la City⁸, ont été progressivement remplacés par des personnages plus variés, représentant des catégories sociales plus diverses. Tous, cependant, représentent des stéréotypes sélectionnés et façonnés par les auteurs, dans leur comportement comme dans leur langage et leur langue, que les élèves sont invités à s'appropriier par répétition, en évitant, par principe, de la déformer. *On apprend toujours la langue de quelqu'un*, on le comprend en vivant la Démarche « Accents ». Ceci signifie cependant que la langue que l'on apprend n'existe que parlée par des *sujets*, et qu'on ne l'apprend qu'en instaurant avec eux une relation intersubjective, de sujet à sujet. Le « *quelqu'un* » dont on apprend la langue et à qui l'on s'adresse en l'imitant est le produit singulier d'une interaction entre le sujet qui se cherche, quelques stéréotypes intériorisés, et quelques personnages identificatoires. Loin d'être vides de toute connaissance, nous avons tous nos stéréotypes, et nous avons tous nos héros. Derrière les sentiments d'impuissance à s'inscrire dans l'uni-

⁷Nous n'avons pas la place de faire ici une analyse comparée des manuels d'anglais de collège ou d'école primaire. Notre objectif, en les évoquant, est d'éveiller chez le lecteur les conceptions qu'a pu installer dans sa mémoire son expérience scolaire des langues, ou, pour ceux qui n'ont pas connu les méthodes issues des approches communicatives et behavioristes, de poser quelques repères auxquels comparer les résultats de notre recherche.

⁸Richard, P.M. et Hall, Wendy (1958), *L'anglais par l'illustration*, Hachette. Manuel entré en vigueur au début des années 60, en remplacement de *L'anglais vivant*.

vers culturel que représente la langue, se profile pour nous l'hypothèse d'un sentiment non conscient de trop-plein. Il est devenu banal de dire que la télévision et les ordinateurs bombardent les élèves d'informations qu'ils ne savent pas gérer. L'école se plaint de la concurrence et continue pourtant de se comporter comme si elle en était la seule source, fidèle à une logique dyadique qui la rend dispensatrice de l'information légitime et de la connaissance socialement utile et tente de réduire toute autre en la niant. L'idée de « faire entrer » ou de « faire accéder » à une culture exclut de tout traitement scolaire l'information disponible dans l'environnement immédiat des élèves, à commencer par leur langage. Il faut mettre leur langage à la porte pour créer la porte étroite par laquelle ils devront passer. Nous n'aborderons donc pas la langue comme « porte d'entrée » dans une culture mais comme *praxis culturelle* elle-même. “*Não ha palavra verdadeira que não seja praxis*”⁹ écrit Paulo Freire. C'est la praxis authentique et singulière d'un groupe, la classe, se formant et évoluant en faisant évoluer sa langue, dialectiquement. Cette pratique culturelle est une culture de la transculturalité. Elle ne nie pas les cultures individuelles mais les enrichit en les arrachant à l'assimilation réductrice et violente au Même¹⁰ dans un processus dynamique que nous appellerons *le paradigme de l'étrangeté*.

Le paradigme de l'étrangeté

Nous utilisons ici le terme de paradigme dans un sens qui allie celui d'*exemple* servant de modèle et celui de *choix* dans une série finie de possibilités. Le nouveau paradigme a surgi et a été reconnu dans une série d'expériences qui deviendront prototypiques, références tout à la fois concrètes dans leurs connotations émotionnelles et abstractisées dans leur signification. Le paradigme de l'étrangeté est un modèle de comportement intellectuel qui détermine les interprétants de la personne dans le sens d'une *jouissance de la perception interpellante de l'autre* « autre » quoique ressemblant. Il fonctionne en secondarité comme réaction aux signes de l'autre, une réaction qui

⁹Freire, Paulo (1970), *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, São Paulo, p.77. "Il n'est pas de mot vrai qui ne soit une praxis".

¹⁰Allusion à Lévinas, Emmanuel (1961, 4^e édition 1971) : *Totalité et Infini*, La Haye.

se calque sur le prototype forgé dans nos Démarches, réaction faite d'accueil, d'identification, d'appropriation et de mise à distance.

Dans la perspective de la sélection d'élites adéquates au projet d'auto-reproduction de la société, l'école républicaine trie les données. L'école républicaine pense pour l'ensemble de la Nation le modèle de connaissance auquel se conformer. Nous situons, quant à nous, notre intervention pédagogique en amont de ce tri. Apprendre, connaître, c'est trier. Le temps de classe profite et s'enrichit ainsi de la mise en abyme de l'ensemble de l'expérience des élèves. Le *quelqu'un* auquel l'élève s'identifie est un personnage bien à lui. Il changera au fil du temps parce qu'il va changer d'une séance à l'autre, voire plusieurs fois dans la même. Que le cours fournisse une documentation qui centre sa réflexion et stimule son imagination peut aller de pair avec le respect de cette liberté essentielle. Qui parle anglais dans le monde ? L'Angleterre royaliste, celle des cités ouvrières ? L'Amérique du Nord, mais laquelle, en proie à quels conflits, à quelles interrogations ? L'Irlande, l'Australie, l'Afrique du Sud, mais à quelle époque, devant affronter quelles situations problématiques ? Et les anciennes colonies de l'Empire britannique ? Et le *globish* des cadres de l'industrie internationale ? La réussite de l'apprentissage de la langue dépendra de la richesse intérieure du personnage de fiction élaboré par chaque élève à travers des identifications successives.

Pour que chaque élève puisse assumer librement la responsabilité de son personnage et de ses variations, il est nécessaire, en revanche, de ne pas considérer la classe comme un monde parallèle au nôtre où se préparerait « pour semblant » une parole vraie remise à plus tard, au futur improbable de la rencontre avec les authentiques locuteurs. Une parole de fiction peut être vraie. Il faut pour cela que le groupe fonctionne, à la fois dans la fiction et dans sa dimension institutionnelle de groupe d'apprenants, comme auteur collectif de sa langue. Ce n'est pas une « communauté »¹¹ linguistique, au sens où une communauté se définirait par *une* langue, mais un « multiple d'indivi-

¹¹ Terme très discutable, idéologique, nous suivrons sur ce point Joëlle Réthoré et Cécile Paucsik-Tourné. Réthoré, Joëlle et Paucsik-Tourné, Cécile (1998-1999) « Quand le discours se veut langage d'un sujet plutôt qu'instance indifférente de la langue », *Protée*, vol.26 n° 3, *Logique de l'icône*.

« dus en relation existentielle les uns avec les autres »¹² « Quand le discours se veut langage d'un sujet plutôt qu'instance indifférente de la langue », *Protée*, vol.26 n°3, *Logique de l'icône.*, qui a besoin d'être institué dans sa fonction linguistique. La relation existentielle des individus parlant une langue qu'ils apprennent crée ce qui peut s'instituer, en termes de didactique, comme une interlangue collective, ou que nous serions prête à considérer, nous référant à Saussure lui-même, comme une *variation de la langue-cible*, jusqu'à accorder au groupe de la classe un statut de co-élaborateur de cette langue. La réalité de la langue, pour Saussure, c'est la continuité d'une transformation. Les agents de cette transformation étant dans l'usage qui en est fait par les hommes et les groupes d'hommes, c'est le principe de divergence dans l'espace qui est ensuite posé. L'évolution diverge entre deux lieux différents, qu'ils soient espacés de quelques dizaines de lieues ou seulement de quelques-unes.

« Ainsi se fait que nous ne surprenons, on peut le dire, nulle part une langue qui nous apparaisse comme géographiquement une et identique; tout idiome que l'on peut citer n'est généralement qu'une des multiples formes géographiques sous lesquelles se présente le même parler dans une région un peu étendue. Partout nous constatons le fractionnement dialectal. »¹³

La classe est un groupe culturel collectivement responsable de la visée et de la dynamique évolutive de sa langue. Elle est l'inscription sociale qui assure la médiation entre l'individu élève et le groupe archétypal immense, inatteignable, des anglophones. La démarche de l'enseignant s'adresse donc autant à ce groupe, à l'élaboration et au développement de son archétype fondateur, à la nature de ses interactions existentielles, qu'au travail intellectuel de chaque individu.

6.2.2 L'immersion active : Une logique de l'abduction

À quoi sert le groupe? En parallèle avec le développement du concept de Démarche, et sans doute en grande partie en conséquence de celle-ci,

¹²Réthoré, Joëlle et Paucsik-Tourné, Cécile (1998-1999)

¹³Saussure, Ferdinand de (1891), *Écrits de linguistique générale*, « Troisième Conférence à l'Université de Genève », nrf, Gallimard 2002, p.167.

l'idée du travail de groupe a fait son chemin en formation des enseignants, essentiellement justifié par le concept socio-constructiviste de *conflit socio-cognitif*. Ce concept peut être provisoirement utile, du point de vue de la Démarche, parce qu'il triadise la relation d'apprentissage du sujet à l'objet en la faisant passer par la médiation nécessaire du point de vue de l'autre. Mais il est réducteur et, à ce titre, ne peut être un paradigme des situations pédagogiques qu'à condition qu'on le remette sur ses pieds.

Critique du concept de conflit socio-cognitif

Le modèle *ego-alter-objet* enrichit le modèle piagétien *ego-objet* de la dimension sociale du développement de l'intelligence, en introduisant la possibilité de la décentration. Il est assez régulièrement utilisé pour rendre compte de ce qui se passe dans une Démarche et confondu avec l'auto-socio-construction. Odette Bassis évoque le conflit socio cognitif comme étant au cœur du concept de Démarche. « *C'est dans les moments de petit groupe qu'éclatent déjà des conflits socio-cognitifs.* »¹⁴

On peut lire dans ce texte, à l'époque, une interprétation quasi-guerrière des relations à l'intérieur du groupe, qui ne rend pas vraiment justice à la réalité des échanges.

[...] « La perturbation d'un regard et d'un agir autres que le sien l'amène à revenir lui-même autrement sur ce qu'il a vu, saisi et fait, à y revenir avec une certaine distance qui va soit le conforter dans ses choix (mais il saura mieux pourquoi) soit l'amener à le modifier. Une marge dubitative toutefois le conduira à croiser le fer avec ses pairs, et c'est l'obligation dans laquelle il est de devoir s'expliquer, se justifier, ou contrer l'autre, qui, l'amenant à verbaliser, le fera avancer. »

Est-ce lié à l'âge des enfants observés, et à la vivacité un peu physique des échanges quand la parole manque ? Ou aux implications logiques du concept ? Odette Bassis évoque le conflit socio-cognitif pour s'inscrire dans un courant

¹⁴Bassis, Odette (1998) *se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, ESF éditeur, Paris, p.70.

de pensée qui déborde la démarche et entrer en dialogue avec lui. Elle voudrait n'en retenir que les aspects positifs, n'ayant pas pour objet d'en faire la critique. Elle souhaite montrer, au contraire, que la Démarche s'inscrit dans un cadre plus large et n'a pas pour vocation de rester confinée dans les cercles étroits où elle est alors connue. Il reste que le mot agit sur son discours, lui impose la vision d'un duel entre chacun et les autres, en surimpression, par rapport à l'évocation de la phrase immédiatement précédente, qui décrit la sémiose, lutte de soi avec soi engagée grâce à la prise en compte de signes inscrits par les autres dans un espace commun. En quoi la surimpression de l'image du duel est-elle néfaste ? C'est qu'elle fait confondre les manifestations du signe avec sa visée. En d'autres termes, l'enseignant qui retient de cet exposé l'idée d'enfants croisant le fer pour parvenir à un accord, ce qui correspond, en effet, à l'interprétation courante du conflit socio-cognitif, va s'attendre à ce que ses élèves aient suffisamment d'intérêt pour les croyances de leurs camarades pour vouloir les modifier, et suffisamment confiance dans leurs propres capacités de persuasion pour se contraindre à argumenter. Ce qui, ajouté à la difficulté que représente à tout âge l'élaboration d'une argumentation, et donc à l'erreur logique qui consiste à prendre comme prémisse la capacité que l'on veut développer, conduit logiquement à la déconvenue et au renoncement. Nous en avons plusieurs fois fait l'expérience, transporter le conflit socio-cognitif dans le domaine des langues sans plus de précautions expose à de cruels échecs. Mais est-ce bien de cela qu'il s'agit ? Des contradictions dans le texte d'Odette Bassis le suggèrent, la théorie invoquée ne coïncide pas avec la pratique observée. Le texte représente ce qui se passe dans le groupe d'un point de vue qui exclut, comme le veut l'habitude, le pôle du langage et de la priméité des phénomènes. La suite de l'analyse s'efforce, d'ailleurs, de corriger la perspective. L'auteure, qui s'intéresse en réalité de près aux phénomènes langagiers dans la Démarche, n'est pas satisfaite du modèle qui lui sert ici de référence et elle lui apporte de sérieux compléments. Elle précise, par exemple, le danger qu'il y aurait à prendre trop de soin à faire présenter les affiches des groupes, au moment de leur socialisation.

« Il est bien préférable de laisser chacun, en toute liberté, aller cueillir ce qui lui plaît – ou lui déplaît – l'autorisant à une sorte d'observation divergente plus propice à une authenticité d'inter-

rogation, à une liberté de mises en relation, que ne le serait l'obligation d'une observation minutieusement quadrillée. Position paradoxale, sans doute, alors même que l'exigence latente est d'en arriver à une structuration conceptuelle de qualité. »¹⁵

Les affiches doivent être traitées comme des signes inscrits sur la feuille d'assertion de la classe et sollicitant l'activité interprétante des sujets présents. L'objectif du temps de travail du petit groupe s'y clarifie rétrospectivement, c'est le musement des sujets qui est visé plutôt qu'une construction concertée de l'objet commun. Le paradoxe n'est évidemment qu'apparent. Il y a paradoxe si l'on cherche la qualité de la structuration conceptuelle dans la conformité manifeste à la norme de ce qui sera la formulation finale du concept. Mais si l'exigence porte sur la qualité du *travail intérieur de la pensée* chez chacun des participants, la consigne de non-présentation des affiches est tout à fait nécessaire. Elle consiste à éviter que ne soient surinterprétés collectivement les signes qui ont été produits collectivement. La production collective d'arguments est un détour pour la pensée individuelle, qui doit reprendre son cours avant de se confronter, avec le grand groupe, à une nouvelle exigence de généralisation. Dans toute démarche comme dans tout projet, ce sont les processus de pensée *de chacun*, qui intéressent le pédagogue, et non les produits finis, qui, comme contrainte imaginaire, n'en sont que l'occasion. Un tel positionnement paraîtra outré, du fait qu'il instaure un rapport perpétuellement critique à la norme sociale. Nous verrons cependant que c'est en affirmant clairement cette logique que l'on rend possible l'acceptation de la norme comme nécessité sociale, puisqu'elle se fait sur des bases critiques et avec le sens du provisoire, et non sur une reddition.

Un peu plus loin dans le même chapitre, Odette Bassis utilise le mot « controverse » qui nous paraît plus adéquat, dans la mesure où il ne prétend pas nommer les processus psychologiques et orientera plus sûrement l'imagination de l'enseignant construisant une situation. Prenons, par exemple, la situation devenue classique du concept d'engrenage, à partir de l'observation du vélo. « Vous avez deux minutes pour dessiner un vélo. De mémoire, bien sûr. »¹⁶ L'animateur pose ensuite la question « Comment se fait-il qu'à

¹⁵Bassis, Odette (1998) p.71.

¹⁶Bassis, Henri (1984) *Je cherche, donc j'apprends*, Messidor Éditions Sociales, Paris,

effort égal on avance plus vite à vélo qu'à pied ? » La discussion en petits groupes pourra être vive, mais c'est la *situation* qui fait conflit pour l'individu, confronté à l'inadéquation de sa représentation initiale, et non la présence du groupe. Rares sont ceux, en effet, qui ont représenté, sur leur dessin, la chaîne et le dérailleur ! Le groupe sert à rendre nécessaire et possible l'inscription des signes qui vont jaloner la résolution du problème. Tout se passe, en effet, dans le langage et dans la négociation intérieure des significations. La logique de la Démarche est celle du passage que décrit Vygotski, du langage extériorisé, qui est l'ensemble des signes inscrits et interprétés par le groupe, au langage intériorisé, en passant par des phases de langage égocentrique, dialogue entre soi et soi par l'intermédiaire d'une assertion. Ceci nous permet d'affirmer que le langage égocentrique est une composante permanente et fondatrice du langage tout au long de la vie de l'individu et non l'état de transition que nous décrit une certaine tradition piagétienne entre une pensée infantile et une pensée mature. Le langage intériorisé est un dialogue intériorisé, qu'il faut voir, dans les phases « aiguës » de l'apprentissage, comme une *controverse intériorisée*.

Coopération ou dynamique de l'interaction

Pour être viable, le petit groupe doit être considéré comme une fonction vivante et non comme une structure établie. Les tâches qui lui sont confiées sont à penser dans une perspective qui l'utilise comme structure mais en même temps le fonde dans sa fonction. La première des conditions est de ne pas lui attribuer une valeur morale. Il n'est que la condition logique nécessaire de l'expression et du développement de notre intelligence. Du point de vue du développement intellectuel, la solidarité n'est pas un devoir mais un fait. C'est une éthique, au sens d'une reconnaissance d'une valeur universelle. Une deuxième condition est de considérer le groupe dans toute la variété de ses fonctions. Le groupe est plus fort que la somme des individus qui le composent. Dans une collecte, si chacun apporte 3, la rencontre des propositions fait venir d'autres idées et 3+3+3 peuvent donner 15. Le groupe favorise les bonds qualitatifs : si chacun apporte 3 phrases, en les ajoutant

à celles des autres, on obtient bien autre chose qu'une plus longue liste, on peut produire une scène de théâtre. Si chacun crée la carte d'identité d'un personnage, leur rencontre peut faire naître une pièce, une nouvelle, ou un film. Le groupe facilite l'accès à la pensée divergente; il ouvre les prisons (mentales). Condition d'existence d'une « feuille d'assertion », le groupe est nécessaire au brouillonnement de la pensée : il permet le développement du langage égocentrique : celui qui parle à d'autres dans un groupe institué voit sa pensée s'inscrire et se matérialiser dans sa parole, il peut ainsi s'écouter lui-même, se mettre en dialogue avec lui-même. Le groupe est la condition du développement d'une pensée abductive consciente d'elle-même : il est le lieu possible d'un musement partagé. Or c'est du musement que viennent les hypothèses neuves.

“Observe that neither Deduction nor Induction contributes the smallest positive item to the final conclusion of the inquiry. They render the indefinite definite: Deduction explicates; induction evaluates: that is all. [...] Yet every plank of its advance is first laid by Retroduction alone, that is to say, by the spontaneous conjectures of instinctive reason; and neither Deduction nor Induction contributes a single new concept to the structure.”¹⁷

Le seul type d'argument qui fasse avancer la science, en lui apportant du neuf, c'est l'abduction, première étape du raisonnement scientifique, que Peirce appelle aussi Rétroduction, « *reasoning from consequent to antecedent* »¹⁸. L'abduction est, avec l'indice et l'icône, l'un des rares concepts qui fassent citer Peirce assez largement dans les bibliographies scientifiques. Elle n'a pas encore trouvé beaucoup d'écho en pédagogie. Elle souffre en effet d'un défaut qui l'explique : comme le remarque Peirce, elle n'est pas sécurisante. « *Retro-*

¹⁷Peirce, Ch.S. « The Neglected Argument for the Reality of God », *E.P.2.* p.443. « Vous observerez que ni la Déduction ni l'Induction n'apporte le moindre matériau à la conclusion finale de l'enquête. Elles rendent l'indefini défini : la Déduction explique; l'Induction évalue : c'est tout. [...] Cependant chaque planche de son chemin est posée d'abord par la seule Rétroduction, c'est-à-dire par les conjectures spontanées de la raison instinctive; et ni la Déduction ni l'Induction n'apporte un seul nouveau concept à la structure. »

¹⁸Peirce, Ch.S. « The Neglected Argument for the Reality of God », *E.P.2.* p.441. raisonnement à rebours, « qui part du conséquent pour aller à l'antécédent »

*duction does not afford security.*¹⁹ » Elle a besoin des deux autres pour s'affirmer. Mais, sans elle, les deux autres sont vides de sens, incapables d'un quelconque apport de nature conceptuelle.

Peirce évoque Galilée, fondateur de la science moderne et son interprétation de la maxime d'Ockham²⁰ qui dit que de deux hypothèses c'est la plus simple qui doit être préférée. Peirce avoue avoir, comme beaucoup de ses semblables, mal interprété cette maxime pendant de nombreuses années, en croyant que la simplicité devait être pensée comme étant d'ordre logique, et que l'hypothèse à préférer était par conséquent celle qui se rapprochait le plus de l'observé, laissant le moins d'espace possible au risque de l'hypothèse. Cela présentait, dit Peirce, l'inconvénient majeur de faire voir chaque avancée de la science comme le début de nouvelles complications. Nous reconnaissons là l'état de la pensée scolaire dominante : une pensée essentiellement déductive qui avance prudemment en s'appuyant de façon quasi exclusive sur l'observé, du simple au complexe, privée de vision globale et de tout pouvoir d'anticipation.

*“It was not until long experience forced me to realize that subsequent discoveries were every time showing I had been wrong, – while those who understood the maxim as Galileo had done, early unlocked the secret – that the scales fell from my eyes and my mind awoke to the broad and flaming daylight that it is the simplest hypothesis in the sense of the more facile and natural, the one that instinct suggests, that must be preferred; for the reason that unless man have a natural bent in accordance with nature’s, he has no chance of understanding nature, at all.”*²¹

¹⁹Peirce, Ch.S. « The Neglected Argument for the Reality of God », *E.P.2.* p.441. « La rétroduction n'apporte pas de sécurité ».

²⁰« Entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem », « The maxim of pragmatism », *E. P. 2*, p.139.

²¹Peirce, C h.S. « The Neglected Argument for the Reality of God », *E.P.2.* p.444. « Il a fallu qu'une expérience prolongée me force à prendre conscience que les découvertes qui s'ensuivaient montraient chaque fois que j'avais eu tort – alors que ceux qui comprenaient la maxime comme l'avait fait Galilée ont eu vite percé le secret – pour que les écailles me tombent des yeux et que mon esprit s'éveille enfin à cette lumière évidente que c'est

Le secret de la pensée scientifique réside dans ce que Peirce nous présente ici comme un pari. L'homme est naturellement doué pour comprendre la nature. C'est un pari logique. En effet, soit sa raison est faite pour s'accorder à la rationalité présente dans les choses, c'est-à-dire la généralité des relations de cause à conséquence, et la loi universelle de la croissance, soit il n'a aucune chance d'y parvenir jamais. Sophisme ? Peirce démontre dans ce texte que l'on peut nommer Dieu l'intelligence infinie dans laquelle s'origine toute intelligence humaine. Mais son argument peut s'appliquer à une autre hypothèse comparable. Nous remarquerons, pour notre part, que l'homme étant conçu et se développant *dans le langage*, son esprit est sans conteste possible son meilleur guide naturel pour comprendre *les faits de langage que sont les discours et les langues*, objet de notre enseignement.

L'abduction ne se commande pas. Elle est spontanée. Elle se produit par surprise, de préférence quand l'esprit s'autorise vagabondage et liberté d'association. L'abduction est produite par le musement. C'est pourquoi, au moins dans une classe de langue, la prolifération des signes, nourriture du musement, est une démarche de production de savoir. Elle l'est avant toute critique. Elle est le fondement et le socle de toute démarche critique.

6.2.3 La classe coop dans le savoir : une logique de l'intellectualisation

La classe coopérative est le pilier d'une pédagogie d'Éducation Nouvelle, « Que ferais-je sans le Conseil ? » dit Yves Béal²². Sa question dit bien la place du Conseil, entre la volonté du maître et la réalité de son action. C'est le maître qui « fait », au sens où c'est lui qui sait ce qu'il veut qu'il se fasse ; mais c'est le Conseil qui « fait », au sens où c'est le Conseil qui actualise la volonté du maître et la rend efficace.

l'hypothèse la plus simple au sens de la plus facile et naturelle, celle que suggère l'instinct, qui doit être préférée ; pour la simple raison que si l'homme n'avait pas une inclination naturelle en accord avec celle de la nature, il n'aurait aucune chance de jamais comprendre la nature, du tout. »

²²Enseignant, poète, conseiller pédagogique, auteur avec Martine Lacour et Frédérique Maïaux de *Ecrire en toutes disciplines*, Bordas, "Enseigner aujourd'hui", 2004.

Gérer la classe ou gérer le programme ?

La grande efficacité du Conseil réside dans sa capacité à faire exister les sujets et la dimension de lutte que contient toute situation d'apprentissage, lutte de chacun en devenir avec lui-même et avec les résistances de son présent. Sa médiation permet d'échapper au système autocratique comme au chaos. Elle ne se décrète pas mais s'institue, comme processus vivant de régulation des relations entre les membres du groupe et, au-delà, de régulation intérieure de l'activité individuelle. Elle est donc particulièrement nécessaire à l'âge de l'adolescence, mais sa mise en place dans l'enseignement Secondaire se heurte à des conditions d'intervention du maître qui obligent à en affiner les enjeux. Dans une classe primaire, où l'enseignant assume en principe la totalité du temps scolaire des élèves ou presque,²³ le Conseil peut se tenir à un rythme hebdomadaire et se donner pour tâche de réguler les conflits sous leur aspect psychologique et organisationnel. Il reste suffisamment de temps par ailleurs pour que la vie de classe ait droit à un temps à elle. À partir de là, le Conseil peut se concevoir comme l'organe de pacification des relations à l'intérieur de la classe, créant les conditions d'une bonne implication dans les activités d'apprentissage. On peut même lui attribuer, dans le contexte d'une pensée piagétienne, une fonction d'optimisation du développement affectif et mental, condition de l'apprentissage qui va dès lors se produire avec de meilleures chances de réussite. Nous trouvons ce type de fonctionnement chez Makarenko²⁴, pédagogue admirable des enfants perdus, orphelins et délinquants, de la Russie post-révolutionnaire, qui fait porter tous ses efforts sur l'organisation communiste du travail de production agricole et industrielle grâce auquel la colonie assure sa propre subsistance, et ne pose nulle part la question des modalités de l'apprentissage intellectuel. Les colons étudient parce qu'ils deviennent responsables de leurs études, ayant appris à être responsables de leur vie. À ce titre, la pédagogie du Conseil ac-

²³l'évolution récente de l'enseignement primaire, avec la multiplication des intervenants chargés d'enseignements spécialisés, conduit celui-ci, de ce point de vue, à une secondarisation du système qui va mettre les enseignants devant la nécessité de repenser leurs stratégies pédagogiques.

²⁴Makarenko, Anton Séminovitch (1953) *Poème Pédagogique*, Éditions en Langue étrangère, Moscou.

cepte et entretient une part de chaos, qui correspond au pôle du multiple et du possible à la base de toute logique de régulation. Quand cette vision se transpose dans une classe ordinaire de collège ou de lycée, où chaque enseignant n'assure que quelques heures d'enseignement, il est à peu près impensable de consacrer un Conseil hebdomadaire à des questions de discipline, de morale, et d'organisation. Nous devons à Sylvie Nony la première formulation du concept de vie coopérative en classe secondaire²⁵. L'article fait apparaître la nécessité de faire porter l'activité régulatrice sur ce qui fait l'objet du cours, l'apprentissage, le savoir comme objet de conflit, de débat, de décision. Cette idée nouvelle fait de la démarche « d'auto-socio-construction » une démarche de coopération dans la conduite d'un projet qui n'est plus seulement de pacification des relations mais *un projet collectif d'élaboration de pensée*. La confrontation d'une pensée pédagogique, héritée du primaire, à la structure du secondaire, fait basculer encore une fois la pratique et la théorie de l'éducation nouvelle du côté d'une conception Vygotskienne du développement. Le développement ne précède pas le savoir. Dans la genèse d'un savoir, se génèrent des rapports sociaux transformés *générant à leur tour de l'intelligence*. Ce que la classe coop a à gérer c'est l'accès de tous à l'*intellectualisation* et à la *maîtrise* de ses décisions. Le collectif y devient responsable de l'intelligence de tous. L'intellectualisation, c'est d'abord, chez Vygotski, la prise de conscience de sa pensée, qui conduit à sa maîtrise par l'intervention de la volonté. Le débat Piaget-Vygotski apparaît ici comme bien autre chose qu'un débat d'école. La logique des situations, c'est-à-dire leur exploitation, *leur interprétation dynamique et finale*, en dépend. Nous en verrons ici un exemple avec une proposition d'approche collective du programme.

Programme linéaire et pensée en 3D Libérer l'initiative des enseignants et de leurs classes ne peut se faire sans un détour par la conception qu'ils peuvent avoir du programme. Nous proposons de voir celui-ci comme un aide-mémoire des notions à avoir vues dans une année, ou encore, comme une description des objectifs et des moyens à se donner qui peut libérer d'une autre contrainte linéaire, celle du manuel. Deux *representamen* du même ob-

²⁵Nony, Sylvie (1984) : « Tous pour un, un pour tous ! » Dialogue n°52, *Savoirs, Vie Coop, Collèges*, p.5.

jet valent mieux qu'un, ils sont le début d'une controverse et ouvrent le champ de l'interprétation. En l'occurrence, l'objet du signe, qui n'est rien moins que l'évolution des connaissances et de la pensée d'une classe, mérite d'être l'objet d'un dialogue intérieur – et public-permanent. Pour se représenter les apports à cet égard de la logique triadique, il faut y voir une double révolution : le passage de deux à trois n'est pas un simple ajout quantitatif mais représente le passage, qualitatif, d'une représentation plane du monde des signes à une pensée en trois dimensions. Ce passage à une représentation en volume s'accompagne d'une division fractale du monde des signes, à savoir la répétition d'une même structure à chaque étape de la division, depuis l'infiniment grand jusqu'à l'infiniment petit. Cette double prise de conscience nous conduira sur les chemins d'une véritable libération de la pensée. Elle nous autorise, par exemple, à travailler sur de très petits fragments de textes en conservant l'ambition d'y acquérir une compréhension réinvestissable à une échelle incomparablement supérieure. Elle nous rend également, de ce fait, la possibilité de commencer un apprentissage en n'importe quel point du domaine à explorer. En pédagogie, cela s'appelle, entre autres, se libérer des programmes sans pourtant se dispenser de les mettre en œuvre.

Le concept de fractale nous paraît utile pour aborder la lecture de Peirce sans s'effrayer de sa complexité. Cette pensée est complexe certes, mais pas compliquée. Cette apparence lui est donnée par le fait qu'elle se présente comme un buissonnement infini d'analyses toujours recommencées, impliquant des termes toujours différents dont on est constamment amené à se demander s'ils désignent ou non la même chose, s'il faut abandonner, à la lecture d'un deuxième texte, ce que l'on avait cru comprendre dans un premier. Un grand nombre de néologismes le parsèment, suggérant que ce dont on discute n'appartient pas au monde des conversations banales et doit exiger une longue et difficile initiation. Cette image du texte peircien nous est insupportable, d'abord parce que nous y avons trouvé beaucoup d'humour et de références à l'ordinaire de la vie, ensuite parce que la pensée de Peirce est une pensée militante, à laquelle il a lui-même donné un nom militant, dont l'objectif est de comprendre les conditions de l'efficacité pratique de la pensée intelligente. Le foisonnement des points de vue à partir desquels il développe des thèmes récurrents est la conséquence de l'engagement obstiné

de Peirce dans l'expérimentation de son modèle. En réalité, l'essentiel de ce qu'il y a à comprendre est dans le passage d'une pensée linéaire et dualiste à une pensée en 3 dimensions, d'une pensée qui juxtapose des entités à une pensée qui décompose et hiérarchise des relations. On n'en fait son miel qu'à deux conditions apparemment contradictoires : prendre le recul nécessaire pour l'aborder comme une méthode de pensée, et s'y engager soi-même avec le désir de sortir de ses propres impasses, donc en y apportant ses propres interrogations sur son propre domaine d'expérience.

Le signe, comme sémiose, doit être vu dans l'espace Sémiose et allumettes

Comment représenter sur le plan une relation triadique qui ne se résume pas à un complexe de relations dyadiques ? Nous inviterons notre lecteur à aborder le texte que nous allons citer avec une boîte d'allumettes destinée à lui fournir les moyens matériels de sa compréhension. Une allumette représentera une relation dyadique entre deux termes. L'objectif est de réussir à représenter une relation triadique en suivant le texte comme on suivrait les consignes d'un travail de construction.

“A Sign, or Representamen, is a First which stands in such a genuine triadic relation to a Second, called its Object, as to be capable of determining a Third, called its Interpretant, to assume the same triadic relation to its Object in which it stands itself to the same Object. The triadic relation is genuine, that is, its three members are bound together by it in a way that does not consist in any complexus of dyadic relations. That is the reason that the Interpretant, or Third, cannot stand in a mere dyadic relation to the Object, but must stand in such a relation to it as the Representamen itself does. Nor can the triadic relation in which the Third stands be merely similar to that in which the First stands, for this would make the relation of the Third to the First a degenerate Secondness merely. The Third must, indeed, stand in such a relation, and thus must be capable of determining a Third of its own; but besides that, it must have a second triadic relation in which the Representamen, or rather the relation thereof to its

*Object, shall be its own (the Third's) Object, and must be capable of determining a Third to this relation. All this must equally be true of the Third's Thirds and so on endlessly; and this, and more, is involved in the familiar idea of a Sign; and as the term Representamen is here used, nothing more is implied. A Sign is a Representamen with a mental Interpretant. Possibly there may be Representamens that are not Signs. Thus, if a sunflower, in turning towards the sun, becomes by that very act fully capable, without further condition, of reproducing a sunflower which turns in precisely corresponding ways toward the sun, and of doing so with the same reproductive power, the sunflower would become a Representamen of the sun. But thought is the chief, if not the only, mode of representation.*²⁶

Si notre lecteur a bien suivi le pas à pas du texte en disposant ses allumettes de manière à observer fidèlement les consignes, il a dû constater que la seule façon de mettre un même objet en relation identique avec deux autres dont le second est lui-même dans la même relation avec lui tout en en déterminant un autre à avoir, toujours avec lui, la même relation, etc.

²⁶Peirce (1903) « Sundry Logical Conceptions », *E.P.2*, p.273. « Un Signe, ou Representamen, est un Premier qui se trouve dans une relation triadique authentique à un Second, appelé son Objet, telle qu'il soit capable de déterminer un Troisième, appelé son Interprétant, à assumer la même relation triadique à son Objet que celle dans laquelle il se trouve lui-même par rapport à ce même Objet. La relation triadique est authentique, c'est-à-dire qu'elle relie entre eux ses trois membres d'une manière qui ne peut en aucun cas consister en un complexe de relations dyadiques. Voilà pourquoi l'Interprétant, ou Troisième, ne peut pas être dans une simple relation dyadique à l'Objet, mais doit se trouver dans la même relation à l'Objet que le Representamen lui-même. La relation triadique dans laquelle se trouve le troisième ne peut pas non plus être simplement semblable à celle dans laquelle se trouve le Premier, car ceci ferait de la relation du Troisième au Premier une simple Secondéité dégénérée. Le Troisième doit bien se trouver dans une telle relation, et ainsi être capable de déterminer un Troisième à lui ; mais il doit en outre avoir une deuxième relation triadique dans laquelle le Representamen, ou plutôt la relation de celui-ci à son Objet, sera son propre (celui du Troisième) Objet, et devra être capable de déterminer son propre Troisième. Tout ceci doit être également vrai du Troisième du Troisième, et ainsi de suite indéfiniment. »

est de quitter le plan horizontal pour voir le fonctionnement du signe en volume. Pourquoi, en effet, voir la pensée se dérouler sur un plan, alors que nous savons qu'elle est faite de connexions électriques et chimiques dans un réseau complexe de neurones, et ni de signes noirs sur un feuille de papier, ni de signes sonores enfilés les uns derrière les autres comme des perles ? La pensée didactique a tendance à ne voir que la projection de la pensée en deux dimensions sur le plan d'une feuille ou en une seule sur la ligne d'un discours. Le programme est cette limite vers laquelle tend le travail des signes quand il est représenté, socialisé, normé. Mais il n'en est que la limite et doit être traité comme tel.

Rompre avec la linéarité artificielle du programme est un projet à faire partager aux élèves. Il est très sécurisant pour un élève de sentir qu'il tient dans une main la matière à connaître dans une année. L'un des avantages culturels des enfants de classes dites favorisées est qu'ils ont l'habitude des livres et que l'objet leur apparaît manipulable en-dehors des consignes de leurs enseignants. Je me souviens de mon plaisir à feuilleter mes manuels en début d'année scolaire, avant qu'ils ne soient devenus l'intermédiaire par lequel des maîtres autoritaires pouvaient contrôler notre envie de savoir au-delà des murs de la classe et jusque dans l'intimité de nos chambres. L'odeur sensuelle de l'encre, certes, y était pour beaucoup mais aussi le sentiment de détenir dans mes mains la somme d'une évolution intellectuelle à venir, correspondant à une année entière de mon âge d'enfant aspirant par-dessus tout, comme tous les autres, à grandir. Un enfant voit une année scolaire comme une étape dans l'agrandissement de son univers. Si l'on se replace à son point de vue, on peut imaginer la blessure narcissique que peut être un redoublement dans les premières années d'école. Nous connaissons l'importance symbolique des bougies d'anniversaire. Comment pouvons-nous imposer à des petits, en quelque sorte, de redoubler leur âge ? Donc, savoir que le livre renferme, et peut donc révéler, l'ensemble de ce que les adultes attendent des enfants pour l'année qui commence est mobilisateur et libérateur pour celui qui s'autorise à en être un lecteur. Une des premières démarches émancipatrices en début d'année scolaire peut donc consister à faire feuilleter le manuel dans le but de libérer les élèves de l'ordre linéaire choisi par les auteurs.

S'appropriier le manuel, s'autoriser à le feuilleter, à le lire par avance, est un privilège que s'accordent quelques-uns et que le travail de début d'année de la classe peut faire partager à tous. Demander que chacun feuillette son livre à la maison et choisisse le document, le texte qu'il voudrait étudier s'il n'y en avait qu'un. Au retour, vérifier que tous l'ont fait et accorder cinq minutes supplémentaires si nécessaire pour que tous l'aient fait. Chacun écrit sur une feuille A4 le titre et la page du texte choisi et on affiche. Ensemble on regroupe les feuilles qui proposent le même. Reste une liste de documents. Il en faut un pour trois ou quatre élèves. Ceux qui l'ont choisi reçoivent la mission de le lire et d'en faire la publicité. Produire une affiche qui pourrait être la couverture du livre, ou en préparer une version théâtrale qui fonctionnerait comme la bande-annonce d'un film. Cela permettra dans le cas de l'affiche, si nécessaire, de réduire la dispersion, dans le cas de la bande-annonce, de décider de l'ordre dans lequel la classe s'intéressera à chaque texte. Et la suite dépend de ce qui se passe dans la classe au moment de la socialisation du travail des petits groupes.

Structure fractale des signes et programmation des notions

L'illustration de l'idée de fractale nous est donnée par Peirce dans l'une des Conférences de Harvard, dans laquelle il entre en détail dans la nature de ses catégories.²⁷ Une figure accompagne le texte. La voici.



Fig. 1

Le texte

“The genus corresponding to the lesser degree of degeneracy, the reactionally degenerate genus, will subdivide after the manner of

²⁷Peirce (1903), « The Categories Defended », *E.P.2*, p.162, fig.1.

*the second category forming a catena, while the genus of relatively genuine thirdness will subdivide by trichotomy just like that from which it resulted. Only as the division proceeds, the subdivisions become harder and harder to discern.*²⁸

Les multiples subdivisions de la tiercéité se conforment à la logique de la catégorie à laquelle elles appartiennent, soit par nature, soit par réduction et dégénérescence. Et ce à l'infini. Tout point d'un système de pensée peut être pris comme sommet d'une triade et en même temps comme dégénérée d'une autre, secondéité d'une troisième, etc. La logique peircienne est une logique des relations. Ce sont les relations des concepts entre eux et avec les sentiments et les actions qui en sont la matière, qu'elle nous invite à considérer. Vu de cet angle, chaque point d'un programme est un début possible comme il peut être la fin provisoire d'un déroulement.

Prendre conscience de son langage Pour clore enfin cet énoncé des principes généraux qui nous guident dans l'élaboration quotidienne de notre praxis pédagogique, il nous faut revenir sur la notion de « représentation ». Parler de représentation c'est parler de signes. Peirce ne fait pas autre chose, lorsqu'il fonde la sémiotique, que décrire la vie des représentations, comme phénomènes de la conscience et de ses soubassements. Or, nous l'avons déjà évoqué précédemment, la démarche didactique se veut, comme pratique d'enseignement scientifique, « transformation des représentations des élèves ». Généralement, elle part des représentations – « erronées » – des élèves sur un sujet et leur fait vivre une expérience destinée à leur faire construire un savoir en rupture avec leurs représentations sur ce sujet. Avec la Démarche pour adultes, le GFEN a été amené à mettre en évidence l'importance de choisir les concepts sur lesquels centrer l'intervention pédagogique en fonction non seulement de leur intérêt local mais aussi pour leur portée épistémologique. Le

²⁸Peirce (1903), "The Categories Defended", *E.P.2*, p.162. Le genre qui correspond au moindre degré de dégénérescence, genre dégénéré par réaction, va se subdiviser comme le veut la seconde catégorie en formant une chaîne, tandis que le genre de la tiercéité relativement authentique se subdivisera, quant à lui, par trichotomie, exactement comme celui dont il résulte. C'est seulement avec l'avancement du processus de division que les subdivisions deviennent de plus en plus difficiles à discerner.

savoir nouveau modifie le regard sur le monde de celui qui l'a construit. Une vraie Démarche est une révolution copernicienne. Notre praxis personnelle a évolué au fil des ans vers encore un autre type de formation du regard. Elle prend en compte le fait que les représentations d'une personne sont inscrites dans son langage et qu'une modification des représentations est synonyme d'une modification du langage. Nous l'avons qualifiée d'un terme emprunté à Azril Bacal, et parlons d'une démarche *glocale*. Le texte de Peirce que nous citons ici propose une description des phénomènes de la conscience qui éclairera notre position. C'est le caractère continu du langage et du système des représentations qui est souligné, en même temps, une nouvelle fois, que sa structure en volume, en couches superposées que l'irruption de la conscience en un seul des points mobilise et fait participer entièrement au processus de restructuration du système. Ce modèle, dit « mapping », rend compte du caractère nécessairement ponctuel de la conscience, phénomène de secondarité, qui se produit dans une situation donnée – la prise de conscience, ou, dans les termes de Freire, la conscientisation. Il révèle la nature non intellectuelle de la « pure » conscience de soi, qui, étant conscience de tout, n'est conscience de rien, mais pur sentiment. Une démarche d'enseignement d'une langue étrangère tend non seulement à faire fonctionner et complexifier le langage mais aussi à le déneutraliser, lui donner un statut d'existant en faisant émerger à la conscience les opérations par lesquelles il s'approprie et organise le monde.

Mapping et démarche « globale »

“Imagine that upon the soil of a country that has a single boundary line, thus  and not   or , there lies a map of that same country. This map may distort the different provinces of the country to any extent. But I shall suppose that it represents every part of the country that has a single boundary by a part of the map that has a single boundary; that every part is represented by a single point of the map, and that every point of the map represents a single point in the country. Let us further suppose that this map is infinitely minute in its representation so that there is no speck or grain of sand in the country that could not be seen represented upon the map if we were to examine it under

*a sufficiently high magnifying power. Since, then, everything on the soil of the country is shown on the map, and since the map lies on the soil of the country, the map itself will be portrayed in the map, and in this map of the map everything on the soil of the country can be discerned, including the map itself with the map of the map within its boundary. Thus there will be within the map a map of the map and so on ad infinitum. These maps being each within the preceding ones of the series, there will be a point contained in all of them, and this will be the map of itself. Each map which directly or indirectly represents the country is itself mapped, in the next, that is, is in the next, is represented to be a map of the country. In other words each map is interpreted as such in the next. We may therefore say that each is a representation of the country to the next map; and that point that is in all the maps is in itself the representation of nothing but itself and to nothing but itself. It is therefore the precise analogue of pure self-consciousness. As such it is self-sufficient. It is saved from being insufficient, that is, as no representation at all, by the circumstance that it is not all-sufficient, that is, is not a complete representation but is only a point upon a continuous map.*²⁹

²⁹Peirce, « The Categories Defended », *E.P.2.* p.161. « Imaginez que sur le sol d'un pays entouré d'une seule frontière, comme ceci, pas comme cela ni comme cela se trouve posée une carte de ce même pays. Cette carte peut déformer les différentes provinces du pays autant qu'elle le veut. Mais je vais supposer qu'elle représente chacune des parties du pays qui ont une frontière unique par une partie de la carte ayant une frontière unique; que chaque partie est représentée bordée par les parties qui la bordent réellement, que chaque point du pays est représenté par un point unique sur la carte, et que chaque point de la carte représente un point unique du pays. Supposons en outre que cette carte est suffisamment précise dans sa représentation pour que pas une miette, pas un grain de sable de ce pays ne soit absent de sa représentation sur la carte et pour qu'on puisse le voir dès lors qu'on l'examine avec un grossissement suffisant. Comme, donc, tout ce qui se trouve sur le sol de ce pays se voit sur la carte, et comme la carte repose sur le sol de ce pays, la carte elle-même va être dessinée sur la carte, et sur cette carte de la carte tout ce qui se trouve sur le sol du pays sera visible, y compris la carte elle-même avec la carte de la carte à l'intérieur de ses frontières. Ainsi y aura-t-il à l'intérieur de la carte une carte de la

La carte est continue. La représentation du pays global est continue. Nous savons que cette conception est un point essentiel de la démonstration, puisque Peirce prend la peine, dans le paragraphe qui suit, de signaler qu'il diverge là, de façon à son point de vue importante, du point de vue défendu, à propos de la même analogie, par le professeur Royce. Un point sur une carte continue. Ce point présente la particularité d'être à la fois lui-même et la représentation de lui-même, et la représentation de sa propre représentation, ceci à l'infini. L'image qui nous est proposée est celle d'une mise en abyme où une même réalité (un point) appartient en même temps à différents niveaux d'interprétation d'une réalité factuelle, cette réalité étant un point du pays qui se trouve représenté une première fois sur la première carte. Tout point d'une carte a cette même propriété. La représentation du pays est donc différente selon qu'il sera vu globalement, comme une continuité, ou point par point, comme un enchâssement de niveaux de représentation.

Notre monde contient notre représentation du monde, qui elle-même contient notre représentation de cette représentation, et ainsi de suite jusqu'à l'infini. Nous voyons le monde comme une continuité, cernée par une unique frontière, et/ou comme une série de points, qui sont successivement autant de points de capiton de l'expérience que nous avons de lui. La série de cartes représente les couches successives d'expérience qui ont conduit à des réinterprétations successives de notre représentation globale du monde à partir de l'interprétation locale d'événements ponctuels. La carte est structurée comme le pays

carte, et à l'intérieur une carte de la carte de la carte et ainsi de suite jusqu'à l'infini. Ces cartes étant chacune à l'intérieur de celle qui la précède dans la série, il y aura un point contenu dans toutes, et ce point sera la carte de lui-même. Chaque carte qui, directement ou indirectement, représente le pays, a sa propre carte dans la suivante, c'est-à-dire qu'elle est dans la suivante, où elle est représentée comme étant une carte du pays. En d'autres termes chaque carte est interprétée comme telle dans la suivante. Nous pouvons donc dire que chacune constitue une représentation du pays pour la carte suivante; et que ce point qui est sur toutes les cartes n'est en soi la représentation de rien d'autre que lui-même et pour rien d'autre que lui-même. Il est donc l'exacte analogie de la pure conscience de soi. Comme tel il est auto-suffisant. Ce qui le sauve d'être insuffisant, à savoir, de n'être pas du tout une représentation, est la circonstance dans laquelle il se trouve de n'être pas tout-suffisant (comme on dit tout-puissant), à savoir, qu'il n'est pas une représentation complète mais seulement un point sur une carte continue. »

qu'elle représente. Elle a les mêmes parties disposées de la même façon les unes par rapport aux autres. Les surfaces continues sont représentées par des surfaces continues. Les points sont représentés par des points. La carte est une exacte représentation du pays en ce sens que chaque point du pays, aussi petit soit-il, doit y avoir son image. Elle peut cependant donner une image déformée des différentes parties du pays qu'elle représente.

La pure conscience de soi est la limite de la conscience. Elle ne représente plus la réalité. Se croyant toute suffisante, c'est-à-dire la représentation de tout, de soi et de soi dans le monde, donc du monde, elle en perd sa capacité même de représenter pour se réduire à un pur sentiment. Disons que la conscience de soi est en réalité la représentation d'un point dans la continuité du monde, mais que ce point (la conscience) étant pour lui-même le tout de la représentation de son monde dans sa continuité, il est en réalité inadéquat. Pour être une représentation, la conscience de soi doit être consciente qu'elle est locale, ponctuelle, née de la rencontre de la résistance du monde, qui n'est pas ce qu'il est représenté être. Elle ne peut pas être pure, elle doit intégrer la dimension de l'écart entre ce qui est et ce qu'elle se représente.

Nous voyons deux intérêts à cette représentation de la conscience. Premièrement, agir sur un point c'est agir sur tous les niveaux de représentation à la fois. Deuxièmement, les formes que prennent les parties dans la représentation que l'on en a peuvent être différentes d'un niveau de représentation à l'autre. Ce sont leurs rapports qui sont contraints, leurs places relatives, et la nécessité dans laquelle elles sont de rendre compte de chaque détail du monde qu'elles représentent.

Subvertir l'évaluation : traiter la note en secondéité Il faut cesser, écrit Albert Jacquard dans l'un de ses ouvrages, de confondre système éducatif et système de sélection. S'il faut une sélection, faisons un Ministère de la Sélection, distinct du Ministère de l'Éducation.³⁰ Cette proposition nous

³⁰Jacquard, Albert (1984), *Inventer l'homme*, Éditions Complexe, p.171. « Pour faire reculer l'hypocrisie du système actuel, il est nécessaire d'adopter une séparation des fonctions aussi impérative que la séparation des pouvoirs, créer, s'il le faut, un Ministère de la Sélection ; mais ne demander au Ministère de l'Éducation, et à ses agents, qu'une seule chose : éduquer. »

a offert la solution au problème lancinant de la notation, mais aussi de la notion scolaire d'exercice et de la fonction sociale de l'évaluation. L'idée de deux Ministères entraînait pour nous, dans notre pratique enseignante, celle d'une possible séparation des fonctions mêlées de l'Institution dans laquelle nous l'exercions. Nous avons depuis nos propres années d'apprentissage scolaire acquis la certitude que la note, loin d'encourager l'effort d'apprendre, ne pouvait logiquement qu'en détourner, les uns par dépit ou chagrin de n'en avoir que de mauvaises, les autres par remplacement d'un souci légitime par un autre, d'une nature trop souvent contraire. Il n'est peut-être nul besoin de détailler les effets ravageurs de mauvaises notes répétées sur la confiance d'un enfant dans ses propres capacités d'apprendre, ni de rappeler que ces effets sont généralement redoublés par les appréciations des enseignants, dont l'interprétation de ces notes, du manque de travail au manque de moyens, sans parler du terrible « Nul ! » ne peut guère que renforcer le sentiment d'inutilité de tout effort. Nous n'insisterons pas beaucoup plus sur la propension à la triche que la note développe chez ceux qui y sont soumis et pour qui elle conditionne la qualité de vie et les relations familiales. Des devoirs recopiés sur les autres et des plus modernes copiés-collés de l'Internet, des trafics et des rackets, des « pompes » et des « anti-sèches » aux cachettes toujours plus ingénieuses nous ne retiendrons que l'idée qu'elles forment l'esprit des élèves et leur conception des relations sociales dans un sens qui anticipe finalement assez bien sur la société qui les attend. Il faut ne pas oublier de prendre en compte la logique dans laquelle on installe également, à travers le système des notes, ceux qui réussissent, et quelle représentation de l'apprentissage et du savoir on y construit.

Considérée comme un signe de valeur personnelle, la note ne peut pas contribuer à la réussite scolaire des élèves du point de vue d'une exigence intellectuelle. Peut-on pour autant l'ignorer ? Est-il souhaitable de la remplacer par d'autres formes d'évaluation plus formatives ? Au risque de choquer nombre de nos amis nous défendrons la possibilité d'utiliser les notes de manière émancipatrice tout en refusant, au contraire, la nécessité de toute « évaluation ». Nous introduirons plus loin le débat sur l'évaluation, avec notre proposition de « pédagogie du bilan ». Le mot « bilan » montre que nous ne désertons pas le terrain du retour réflexif sur l'action et de l'élabora-

tion d'un discours sur les conduites vécues d'apprentissage. Nous lui donnons cependant un autre statut logique que celui que connote l'idée d'évaluation. La note est le contraire d'un bilan d'apprentissage. Pour lui trouver sa place dans un dispositif d'émancipation, nous sommes partie, comme le suggère la phrase de Jacquard, de la seule note qui nous paraisse légitime et nécessaire, celle de l'examen. La note à l'examen peut ne pas être juste. Les travaux de la docimologie montrent l'étendue de leur variabilité et la non objectivité des jugements qu'elles rendent. Cependant, dans le cadre d'un examen écrit anonyme où plusieurs épreuves peuvent se compenser, on constate que peu d'individus subissent plusieurs injustices négatives cumulées. Par ailleurs, l'aspect initiatique d'un examen comme le baccalauréat constitue une stimulation non négligeable, et il n'est pas rare de voir des jeunes se mettre pour de bon au travail à l'occasion des révisions, offrant à leurs parents et à leurs enseignants la bonne surprise d'une réussite inattendue. Enfin, la possibilité d'accéder à une épreuve orale de rattrapage, nouveauté absolue dans le cours des études, constitue pour le candidat une chance supplémentaire de revalorisation. Que l'on ne se méprenne pas. Nous ne parlons pas ici du niveau de l'examen du baccalauréat mais de sa logique. Nous avons déploré le manque d'exigence générale d'une formation scolaire orientée par les notes. Ce que nous disons de l'examen ne fait pas remonter le niveau moyen des copies moyennes. Mais nous disons que son statut logique d'événement rituel permet à la dispersion artificielle des « niveaux » scolaires portés sur les bulletins et les dossiers de se réduire, et au niveau réel de développement des « mauvais » élèves de s'exprimer, montrant qu'ils n'ont pas perdu beaucoup plus de temps sur les bancs de l'école que les « bons ». Il faut traiter l'examen comme une épreuve, en secondité. C'est une rencontre de l'élève avec le monde social auquel il appartient, une occasion de lutte avec son image de soi. Nous avons trouvé une solution au problème des notes en dédoublant notre propre rôle institutionnel. Nous avons supprimé toutes les notes et toutes les « évaluations » en cours de trimestre. Nous créons ainsi les conditions d'une vie coopérative permanente ayant pour objet le développement des performances et des compétences de tous. En fin de trimestre, nous organisons un « examen » dans les conditions les plus ritualisées. C'est la seule note du trimestre. Celui qui n'en est pas satisfait peut demander à passer un oral « de

ratrapage ». Celui-ci est organisé de manière à impliquer une nouvelle fois toute la classe (occasion de faire naître l'idée de révisions en groupe lorsque arrivera le moment d'un examen). Nous satisfaisons ainsi aux exigences de contrôle de l'institution sans qu'elles ne paralysent notre action pédagogique. Elles ont perdu leur statut imaginaire de symbole (tiercéité dégénérée) pour se mettre à jouer leur rôle réel d'« autre » (secondéité authentique) dans la dynamique du développement symbolique.

6.3 Questions à la création : le paradoxe de l'élaboration d'une parole

« « Tous les usages de la parole pour tout le monde » : voilà qui me semble être une bonne devise, ayant une belle résonance démocratique. Non pas pour que tout le monde devienne artiste, mais pour que personne ne reste esclave. »³¹

« Aussi peut-on envisager le phénomène [de l'acquisition du langage] de façon abstraite comme un cas particulier d'auto-organisation biologique avec accroissement de complexité. Alors, les premières étapes du développement apparaissent comme des états d'indifférenciation avec une redondance élevée en ce sens que différents signes et symboles (auditifs ou visuels) y sont d'abord équivalents, car ils ont des significations vagues, se chevauchant, et ambiguës. Ce n'est que plus tard que le langage devient plus différencié et diversifié, comme résultat d'une réduction de redondance telle que, à la limite, chaque signe peut devenir efficace de façon spécifique. Dans cette conception, l'évolution de la composante sémantique du langage naturel n'est pas vue comme une acquisition de polysémie et de significations métaphoriques à partir de significations littérales non ambiguës et bien définies, mais juste l'opposé. Un contenu sémantique non ambigu n'a pas à être supposé comme donné au début du processus, comme une propriété

³¹Rodari, Gianni (1979) *Grammaire de l'imagination*, Messidor, p.31.

de structures syntaxiques innées, mais plutôt à la fin du processus : évoluant d'une structure peu spécifique, polysémique, et, dans une certaine mesure, présyntaxique vers une syntaxe strictement définie, accompagnée de significations totalement univoques, comme dans les langages artificiels logico-mathématiques. Ceux-ci apparaissent ainsi comme une acquisition finale résultant de la réduction progressive d'une redondance initiale avec création de correspondances biunivoques entre les symboles et leurs effets, c'est-à-dire leurs significations. »³²

Parmi tous les usages de la parole, nous serons amenée à privilégier, dans la pratique de classe, ceux qui font gagner du temps. Tous les usages de la parole sont-ils également émancipateurs ? Sachant, d'autre part, qu'une langue n'a ni début ni fin, qu'elle est en permanence susceptible d'évoluer, et qu'elle est infinie dans toutes ses dimensions, en compréhension comme en extension, comment définir les contenus d'un enseignement efficace qui tienne compte des limites étroites du temps que l'on peut y consacrer ? En bref, la liberté pédagogique de l'enseignant trouve à s'exercer dans la prise de conscience de cet écart. L'accroissement de l'exigence d'efficacité ne peut pas éternellement s'exprimer sous la forme d'une demande exclusivement quantitative. Nous l'avons souligné à propos des langues régionales et des classes immersives, penser *l'enseignement* en termes de quantité d'input ne peut conduire qu'à l'impasse³³. La question quantitative est à poser du côté de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle trouve sa solution dans le rapport qu'entretient l'élève, dans son environnement, avec la ou les langues concernées. Le temps d'enseignement doit se penser comme temps de socialisation des conduites individuelles d'apprentissage, et comme lieu d'élaboration et de critique de stratégies linguistiques. L'école est une médiation. Elle intervient peu sur le langage de l'élève d'un point de vue quantitatif mais beaucoup sur le rapport de l'élève à son langage et à ses langues. L'intervention pédagogique est un

³² Atlan, Henri (1991) « Langages naturels et langages formels », in *Les Théories de la complexité*, Colloque de Cerisy sous la direction de Françoise Fogelman Soulié, Seuil, La couleur des idées, p.30.

³³ voir notre I^{re} partie, chapitre 2, « l'impasse immersive »

capitonnage.

Pour introduire l'analyse sémiotique de nos situations pédagogiques, nous résumerons les acquis des chapitres précédents sous la forme d'une définition.

Une langue se présente, en pratique, comme un système d'habitudes tendant vers son propre développement, par l'exercice d'une habitude particulière, celle de modifier son habitude.

Le langage d'un individu est constitué de l'ensemble de ses possibilités habituelles et non habituelles d'interprétation.

La pédagogie des langues est une science stratégique dont l'objectif est le développement de stratégies de croissance du langage à travers l'acquisition de nouvelles habitudes dont le paradigme est l'étrangeté.

6.3.1 « Experience is our only teacher. »³⁴

Par l'intermédiaire de l'œuvre de Dewey³⁵, la logique peircienne, vue comme logique de l'expérience, a déjà largement influencé l'éducation nouvelle, et, au-delà, une bonne part de la pensée pédagogique. On peut y voir l'une des origines des pédagogies actives. Mais il est intéressant de noter que, si la pédagogie s'est bien approprié le *faire* de l'expérience, elle a peu exploité jusqu'ici le caractère d'événement que lui reconnaît le concept de secondéité, que l'on pourrait décrire comme une activation de possibles, provocation de l'être à l'existence, rencontre d'un « premier » dans la complexité et la plénitude de ses possibles, et d'un « second », le fait brut qui le fait réagir et déclenche le « faire » et les phénomènes de la conscience. L'expérience est source de créativité, et elle est source de la pensée.³⁶ Mais comment ces deux fonctions s'engendrent-elles ? Le texte de Peirce nous apporte un éclairage

³⁴Peirce (1903), « On phenomenology », *E.P.2*, p.153. « L'expérience est notre seul professeur »

³⁵Dewey, John (1938), *Experience and education* trad.fr. (1947) *Expérience et éducation*, U2, Armand Colin, Paris,

Dewey, John (1938, trad.fr. Gérard Deledalle 1967) : *Logique. La théorie de l'enquête*, PUF, 1967 ; 2ème édition 1993. Titre original *Logic : The Theory of Enquiry*, Henry Holt and Company.

Dewey, John (1909) : *How we think*, Dover, 1997.

³⁶Wallon, Henri (1942) *De l'acte à la pensée*, Flammarion, Paris, 1942.

qui nous manquait pour expliquer en termes de logique l'efficacité de nos différentes situations pédagogiques. Il nous permet de penser le *faire* de la création par rapport aux conditions de son *adossement*.³⁷

*“Far be it from me to enunciate any doctrine of a tabula rasa. For as I said a few minutes ago, there manifestly is not one drop of principle in the whole vast reservoir of established scientific theory that has sprung from any other source than the power of the human mind to originate ideas that are true. But this power, for all it has accomplished, is so feeble that as ideas flow from their springs in the soul, the truths are almost drowned in the flow of false notions; and that which experience does is gradually, by a sort of fractionation, to precipitate and **filter off** the false ideas, **eliminating** them and letting the truth pour on in its mighty current.”*³⁸

La fonction de l'expérience est de trier les idées. Mais comment l'expérience de la création opère-t-elle ce tri ? Est-ce son but ? Beaucoup d'artistes seraient sans doute étonnés de voir attribuer à leur art une telle fonction. Pourtant, la métaphore du filtre, telle qu'elle est interprétée ici par Peirce, nous indique la piste que nous allons tenter de suivre car elle convient particulièrement bien au renversement que les pratiques de création apportent à la pédagogie, avec l'idée du « *filter off* », confirmée par le « *eliminate* » qui suit. Le traitement par l'expérience des idées vraies et des idées fausses

³⁷Nous renvoyons ici au titre et au contenu d'un numéro de la revue *Cahiers de Poèmes*(n° 67) : *L'adossement, pour le regard*, GFEN, Secteur Poésie-Écriture, automne 2002.

³⁸Peirce (1903), « On phenomenology », *E.P.2*, p.153-154.. « Loin de moi l'idée d'énoncer une doctrine de la *table rase*. Car, comme je le disais il y a quelques minutes, il n'y a manifestement pas une goutte de principe dans le vaste réservoir de la théorie scientifique établie qui ait jailli d'une autre source que du pouvoir qu'a l'esprit humain de donner naissance à des idées vraies. Mais ce pouvoir, malgré tout ce qu'il a accompli, est si faible que tandis que les idées s'écoulent depuis leur source dans l'âme, les vérités sont presque noyées dans le flot des notions fausses ; et ce que fait l'expérience, c'est de précipiter et de **filtrer en les rejetant** les idées fausses, graduellement, par une sorte de fractionnement, de les **éliminer** et de laisser passer la vérité dans son courant puissant. » C'est nous qui soulignons.

est d'abord un *encouragement à la prolifération* des idées. Ensuite, un *report de l'intellectualisation* de la critique. Le traitement des idées vraies et des idées fausses n'est pas symétrique. Les idées fausses sont retenues et rejetées non par la conscience mais par le filtre de l'action. Ainsi les idées vraies poursuivent leur cours en se renforçant. On retrouve ici le souci pragmatiste de fonder la vérité d'une idée sur la réalité de ses effets. Ce n'est donc pas la reconnaissance des idées fausses, ou des erreurs, qui nous enseigne la vérité, mais la *reconnaissance des idées vraies* qui avaient émergé parmi les autres, quand elles ont été filtrées par ce que nous appellerons ici le principe de réalité. Nous avons présenté précédemment, à propos de l'outil, fort utile en lecture, du surligneur, le concept de « lecture au positif ». La *lecture au positif de l'expérience* est un concept pédagogique qui transforme en intervention logique ce que le texte peircien analyse comme étant la logique intrinsèque de tout apprentissage produit par l'expérience ordinaire. C'est sur de tels concepts que se fait le partage entre l'immersion vue par le courant représenté par Jean Petit, qui met en place les conditions d'une expérience ordinaire de la langue par les enfants, et une logique d'éducation nouvelle qui organise une intervention enseignante de manière à *provoquer et organiser* des processus extraordinaires d'apprentissage³⁹ et ne se contente pas de les attendre en organisant leur environnement. Nous avons montré que notre parti pris d'enseignant était celui de l'expérience. Il nous reste à théoriser la place de l'enseignant dans une pratique où, si l'on suivait Peirce jusqu'au bout, l'enseignant pourrait n'avoir aucune place. Une certaine conception de l'éducation nouvelle s'est fait connaître pour des positions de ce genre. L'enfant aurait surtout besoin de liberté pour apprendre. Il est équipé pour cela, et il suffit de mettre à sa disposition des produits culturels nombreux et de qualité pour satisfaire son insatiable curiosité. Cette éducation nouvelle est plus élitiste encore que l'école républicaine que nous connaissons. Sa critique en a été faite, plus que toute autre, elle favorise les enfants des classes supérieures et défavorise les enfants d'ouvriers.⁴⁰ Certes, tous les enfants ont

³⁹Au sens où l'on parle d'une Assemblée Générale extraordinaire, c'est-à-dire en-dehors de la routine et du rythme ordinaires.

⁴⁰pour une introduction à cette critique, voir GFEN (juin 2004) : Dialogue n°112-113, *L'éducation nouvelle est-elle populaire ?*

besoin de liberté pour apprendre. Mais le paradoxe stimulant de la pédagogie est que, pour que cette liberté s'exerce, il faut des contraintes. L'expérience ordinaire ne suffit pas, il faut une expérience « au carré », une expérience de l'expérience qui non seulement crée des habitudes et provoque des sémoses mais crée des *stratégies de création d'habitudes* et de provocation de sémoses. On y verra également la ligne de partage entre une pédagogie de la découverte (Piaget) et une pédagogie de la médiation (Vygotski). Cette expérience « au carré », le GFEN est allé la chercher du côté des pratiques artistiques et d'une pédagogie de la création.

Logorrhée, filtration, conscientisation

La première conséquence de notre définition de la pédagogie des langues est apparemment en contradiction avec l'analyse que nous faisons plus haut, puisqu'elle concerne la priorité à donner au traitement pédagogique de la *quantité*. Il ne s'agit cependant pas de prétendre *fournir* la quantité nécessaire à la connaissance d'une langue mais d'en ôter la crainte et de donner accès à la langue comme *flux*. Une première classe de situations réunira donc celles qui visent la prolifération des signes. Face au pas à pas prudent et castrateur des didactiques qui s'efforcent de transmettre, dès le début, une prononciation et une syntaxe *correctes*, nous défendrons, au contraire, la nécessité de stimuler le goût et l'appétit de la *logorrhée*.

Une deuxième classe de situations concerne la filtration des signes. Les pratiques de création se distinguent, de ce point de vue, des situations dites d'expression ou de communication. En faisant porter la visée sur le sens, ces dernières présentent l'inconvénient de se situer en aval de la maîtrise du discours, et non en amont, comme le voudrait une situation d'apprentissage. En posant, au contraire, l'exigence d'une production assumée dans sa forme plus encore que dans son sens, les situations de création fonctionnent comme peut le faire toute action sur le réel. Pour aboutir à une cohérence formelle, l'artiste se contraint à un travail de sélection des matériaux dont il a d'abord provoqué et accueilli la prolifération. C'est ainsi que l'on fait naître un regard critique, encore seulement dans ses prémisses, mais efficace et producteur de sens : c'est le coup d'œil, l'oreille, les sens qui s'aiguisent dans ce travail. Peirce

appelle cet acte, fondateur en secondité de la pensée critique, le jugement perceptuel.

La troisième classe concerne l'intellectualisation des processus vécus de libération et de filtration, et la conception de prototypes d'action.

Bien sûr, la classification des situations ne conduit pas à des catégories disjointes. L'analyse sépare parfois ce qui se produit de manière conjointe ou successive à l'intérieur d'une même situation. Il est cependant utile d'insister sur la hiérarchie des catégories des phénomènes, pour ne pas écraser comme toujours, dans une démarche trop systématiquement globale, les phénomènes qui relèvent des catégories de base. Iconicité, accueil, prolifération, rythme, sont les oubliés permanents de la pédagogie des langues. Ils constituent et caractérisent « *Cet oublié tonal qu'est le langage, fondement incontournable de toute langue* »⁴¹. certaines situations seront donc pensées dans ce but : développer le langage sur son pôle quantitatif, vague, non-critique, pour fonder l'apprentissage de la langue sur le socle qui est le sien. Comment gérer, sinon, le paradoxe d'une parole *jaillissante à élaborer* ? Comment se prépare une improvisation ?

Logorrhée, glose et prolifération

Le paradigme de l'étrangeté peut se décrire comme le développement d'un plaisir à modifier ses habitudes – et grandir. Il trouvera son existence dans une lutte, non pas contre, mais *avec* la logique d'établissement de la culture scolaire. Il s'y adosse et en bifurque, et oblige à la conscientiser. En effet, faire table rase des habitudes scolaires est non seulement inutile mais impossible. Elles sont ancrées dans l'idéologie et constituent une résistance du système dont les rouages les plus actifs sont les élèves dès leur plus jeune âge, avant même d'y avoir été vraiment exposés. L'idéologie est un système d'interprétation qui s'impose à toutes les consciences et fait partie du socle du langage des individus. Une stratégie pédagogique utilise les structures existantes sans s'y soumettre, et pour les faire bifurquer dans un sens auquel

⁴¹Réthoré, Joëlle et Paucik-Tourné, Cécile (1998-1999) « Quand le discours se veut langage d'un sujet plutôt qu'instance indifférente de la langue », *Protée*, vol.26 n° 3, *Logique de l'icône*, p.4.

elles ne sont pas habituées. Les structures n'ont pas de sens en elles-mêmes. C'est l'interprétation que l'on en fait qui leur donne leur sens. Nous avons décrit précédemment notre interprétation du programme, et, plus haut, de l'épreuve d'expression libre du baccalauréat. Le thème grammatical, la version, le jeu de rôles, la dictée, l'apprentissage par cœur, et même l'exercice de grammaire peuvent être récupérés et faire l'objet de tels traitements. Dans tous les cas, c'est la suspension et le report des soucis les plus légitimes qui leur donnera leur efficacité, en faisant place au sujet, à la naissance de ses questionnements, et, par suite, à son engagement.

Suspendre le souci du sens Faire des listes de mots, les élèves adorent quand ils sont petits, et plus grands, sans toujours y trouver beaucoup de sens, les réclament comme l'une des garanties du sérieux des leçons. Mais les enfants adorent aussi faire des listes quand ils s'apprennent eux-mêmes à écrire. Ce n'est sans doute pas par hasard que les traditions les plus anciennes en matière d'apprentissage de langues accordent une large place aux listes et aux classements de mots. La conception bancaire de l'apprentissage, dont nous dénonçons, avec Paulo Freire⁴², l'oppression, s'appuie sur un fonctionnement premier du langage, qui est celui de l'accumulation. Le langage a besoin de matériaux et se fait plaisir à en éprouver la richesse. Nous rangerons ici toutes les situations qui proposent un espace à remplir de mots, qu'ils soient pris dans la mémoire ou prélevés dans des textes mis à disposition, récupérés sur les rayonnages des supermarchés ou dans les génériques de films vus à la télé, etc. Nous partons d'une consigne qui se fait accepter en s'adossant au goût des enfants pour les collections et peut sembler flatter une conception bancaire, cumulative et statique, de la langue. Nous n'en resterons pas là. Notre souci est de faire vivre la langue comme phénomène social dynamique, la classe comme groupe linguistique et comme collectif d'apprentissage. Nous ferons de la socialisation des apports individuels un temps de transformation du « besoin » en *désir* et de la satisfaction de la consigne en appétit des mots. Si le groupe est plus riche que la somme des individus qui le composent, c'est parce qu'il est une somme d'interactions. Si chacun a reçu

⁴²Freire, Paulo (1970), *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, São Paulo, trad. Française (1974) *Pédagogie de l'opprimé*, La Découverte, Paris.

la consigne de rapporter 3 mots, ou 3 expressions, ou 3 phrases, le groupe de 4 pourra être chargé d'en trouver 20 et la classe, à qui on en demande 100⁴³, devant le tableau qui se couvre sous ses yeux de richesses, voudra dépasser le contrat.

Pouvoir écouter, c'est d'abord être capable de suspendre la compréhension. Car la compréhension orale n'est pas un décryptage, c'est la rencontre de deux musements. Faisons l'expérience de l'écoute d'une émission de radio. L'attention se focalise par instants sur ce qui est dit, puis elle divague, puis revient. Comment entre-t-on dans la compréhension d'un document inconnu ? Dans les années 80, l'épreuve orale d'anglais du baccalauréat a ajouté au traditionnel commentaire d'un texte étudié en classe un commentaire de document inconnu. Le document pouvait être écrit, texte bref, reproduction d'affiche publicitaire ou de dessin humoristique, ou oral, bulletin d'information, extrait de film. Dans tous les cas, il s'agissait de documents authentiques. Le document oral était rarement utilisé lors de l'épreuve, parce qu'il posait des problèmes très particuliers. Nous y avons trouvé l'avantage commun à toutes les situations insolites, celui, certes, de nous contraindre nous-même à l'invention, mais aussi de nous faciliter la tâche en aidant le collectif de la classe à accepter la nécessité d'une invention. La prise en compte de l'originalité de cette épreuve nous a mise, dans des conditions facilitées, devant une situation-problème classique. La problématique d'apprentissage du commentaire de document oral est devenu pour nous un prototype, d'une part de la préparation au commentaire de documents, oraux comme écrits, inconnus et « connus », d'autre part de l'apprentissage de l'écoute.

L'anglais parlé est incompréhensible pour qui croit devoir reconnaître les mots dans l'ordre où ils apparaissent. Les accents toniques, l'accent de phrase, donnent au discours un rythme qui désarçonne l'écoute, avalage de syllabes et de mots, réduction de voyelles, passages déconcertants de l'aigu au grave et du grave à l'aigu. Comme à l'écrit, chez la personne compétente, la compréhension est systémique et non linéaire. Elle s'appuie sur la mise en relation d'indices, textuels, contextuels et situationnels. Tout le but du travail sera donc de faire opérer ce passage et d'autoriser l'accès au flux en

⁴³En tenant compte des doubles et des multiples, 100 représente nettement plus que l'addition des trouvailles de 5 ou 6 petits groupes.

apprenant aux élèves, oreilles grandes ouvertes, à le *laisser passer* ! Une première situation nous rappellera celle de la Démarche « Accents ». On fait écouter une série de plusieurs documents après avoir demandé aux élèves de reconnaître ce dont il s'agit. La discussion qui suit, en petits groupes puis en grand groupe, permet de construire des repères, sous forme d'accords et de désaccords à vérifier dans une deuxième écoute. L'ensemble délinéarise l'accès au discours et le problématise. On entre dans le document avec des questions et des hypothèses, après une première écoute débarrassée du souci de la compréhension. Mais ce n'est pas tout. La comparaison des différents documents donne lieu à la définition de types, avec des critères qui seront aussi des portes d'entrée devant tout document à commenter pour un examinateur. Cette idée de faire comparer entre eux des documents constituant une série pour entrer dans l'étude particulière de l'un d'entre eux nous a guidée pour toutes les situations visant l'élaboration d'un commentaire. Une des formes de l'animation consiste à écrire au tableau les arguments avancés par les élèves. C'est une autre forme de prolifération. Le but n'est pas de construire le commentaire en sélectionnant habilement les bonnes idées qui émergeraient du fouillis, mais de collecter des phrases qui représentent les idées des élèves dans un anglais qui peut être reformulé. Ces phrases peuvent ensuite servir de questionnaire « Right/Wrong » ou de questionnaire à choix multiple « QCM », quand deux ou plusieurs avis divergents ont pu être repérés. C'est la première écoute des élèves et leur premier échange interprétatif qui, ainsi formalisés, seront le guide d'une deuxième écoute plus avertie. Nous insisterons sur l'intérêt que présente l'indispensable attitude d'accueil de toutes les hypothèses, de toutes les idées. Elles fondent le commentaire beaucoup plus justement que n'importe quelle approche savante. Le commentaire y trouve en effet sa juste fonction de mise en lumière des traits pertinents et remarquables d'un document. C'est pourquoi cette démarche est également la nôtre pour la préparation du commentaire de textes. Mieux vaut, de plus, un commentaire non tout à fait tranché dans le bon sens en fin de course mais où l'on sent l'engagement de l'élève, où celui-ci argumente en s'appuyant sur des indices auxquels il peut concrètement se référer, plutôt qu'une explication de texte récitée, parfois sans un regard au texte lui-même, que l'élève ne s'est pas réellement autorisé à lire. Un bon commentaire peut

représenter l'historique d'une lecture, avec argumentation, confirmation et réfutation d'une hypothèse d'interprétation.

Le travail d'appropriation du flux de la langue parlée trouve un support vivant dans la présence possible en classe de l'assistant(e) anglophone. Une première consigne possible est celle-ci : après avoir donné quelques informations sur la personne, et distribué par exemple le texte d'un article de journal sur un sujet d'actualité propre à son pays d'origine, demander à chaque élève de noter quelques remarques sur le sujet puis diviser la classe en petits groupes et organiser un concours de la question qui rendra l'assistant(e) bavard(e), en obtiendra le flux de parole le plus long, si possible sans s'interrompre. Les questions sont ensuite posées et la consigne est étonnante : *Now sit back, relax and enjoy the speech*. Quand le flux de parole s'interrompt, on peut demander à chaque élève de noter les 3 mots qui ont frappé son oreille et de les utiliser pour élaborer une nouvelle question.

La problématique de la prolifération, dont nous avons vu qu'elle aboutit à donner du sens à un exercice scolaire comme le commentaire, et dont nous verrons qu'elle est à la base de la plupart de nos ateliers de création, est également à l'origine de notre approche de l'enseignement de la littérature en classe littéraire. Pour faire lire une nouvelle à une classe de 1^{re}L au départ peu « littéraire » et tout aussi peu « angliciste » pour la plupart, nous avons fait *proliférer les questions*. Nous avons eu la surprise de voir évoluer la production des questions, depuis les questions de compréhension de détail vers des questions littéraires, que nous avons pu comparer à un cours d'université pour l'une, à l'avantage de nos élèves, et qui nous a permis, pour l'autre, d'introduire des arguments pris à une analyse textuelle publiée dans une revue universitaire de recherche, la revue *Delta*⁴⁴. Le dispositif est simple. Nous avons demandé à chaque élève de lire la nouvelle à la maison et de formuler par écrit 3 questions à poser à ses camarades pour vérifier qu'ils l'ont lue. C'est présenté comme un jeu. On peut chercher à coincer les autres en cherchant le détail caché. On peut s'adresser également à un niveau de lecture parfaitement superficiel. À chaque lecteur sa lecture. Le jour dit, en classe, on

⁴⁴ « The Fly », de Katherine Mansfield. « The Tell-Tale Heart », d'Edgar Poe, article de Claude Richard, in *Delta*, n° 1, *Edgar Allen Poe et les textes sacrés*, Presses Universitaires de Montpellier.

fait le relevé des questions. Nous n'en avons qu'une quinzaine, seuls quelques élèves ayant vraiment fait le travail. Les quinze questions étant inscrites au tableau et recopiées par les élèves sur leur cahier, nous leur demandons, individuellement, de reprendre le texte et d'y répondre. Puis, en petits groupes, de se mettre d'accord sur les réponses. Nous parions cependant que de nouvelles questions vont être soulevées par la discussion qui conduira à cet accord. Un secrétaire est donc chargé, dans chaque groupe, de relever systématiquement sur une affiche toutes les nouvelles questions. En grand groupe, nous écoutons les rapports constitués par les réponses aux premières questions et nous affichons sur les murs les nouvelles questions. Même consigne que dans la phase précédente : répondre aux questions, se mettre d'accord, noter les nouvelles questions, les afficher à la suite des premières. Les murs de la classe se sont couverts de questions. Pour finir, on classera les questions et, par petits groupes de deux ou trois, on se répartira les thèmes issus de ce classement. Chacun se chargera de rédiger un paragraphe sur le thème qui lui a été attribué. Nous n'avons pas conservé les affiches, ni les textes rédigés à l'issue de ce travail, et ne pouvons donc malheureusement pas les citer. La rédaction a produit des fragments de critique qui n'ont pas abouti à une publication, faute de temps et de conviction chez nos élèves, et surtout parce que nous étions en début d'année et, là aussi, plus préoccupée de prolifération de leur activité que de production finie sur une seule piste. Nous en avons cependant eu le projet, ayant eu la possibilité de constater, par comparaison avec les notes prises par un étudiant de première année sur le cours qui se faisait sur « The Fly » à l'Université voisine, que le questionnement et les arguments de nos élèves étaient allés bien plus loin, en quelques heures de ce travail, que ne pouvait le faire un cours magistral destiné à l'initiation littéraire de leurs aînés. Nous dégageons de cette expérience un prototype d'initiation à la pensée critique, où les questions mènent aux questions ; où les questions posées aux autres mènent aux questions que l'on se pose à soi. Un simple dispositif de prolifération produit, par l'échange et la relance entre pairs, une modification de la nature, et un déplacement de l'objet, du questionnement. Albert Jacquard nous en avait soufflé l'hypothèse quelques années plus tôt.

« Les bonds en avant de la connaissance résultent moins de la découverte d'une réponse à une question posée depuis longtemps

que de la formulation d'une nouvelle question ou, plus fréquemment, de la formulation nouvelle d'une question ancienne. »⁴⁵

Faut-il le préciser, une telle séquence est l'occasion de faire vivre de manière proliférante et concentrée, sinon de faire conscientiser, la syntaxe du verbe anglais.

Suspendre le souci de la correction Dans la séquence ci-dessus, il n'est jamais question de corriger les interprétations proposées par les élèves, mais de les faire rebondir des uns aux autres et d'une phase à l'autre, priorité étant donnée à l'enrichissement et à la transformation du *questionnement*. Pourquoi croit-on devoir « corriger » tout signe inscrit sur la feuille d'assertion de la classe ? Pourquoi interdire l'interprétation de signes que l'on juge faux, dans leur contenu ou dans leur forme ? Pense-t-on à tout ce qu'on interdit ainsi, au nom d'un bénéfice apparent immédiat, à ne pas tenir compte de l'invisible des fondements et des habitudes qui contraignent les interprétants ? La mise en évidence du fonctionnement triadique de la pensée montre que tout esprit critique se fonde sur un esprit auto-critique, cette capacité à accueillir à sa propre conscience, pour les modifier, ses propres habitudes mentales. Notre paradigme nous amène au contraire à favoriser tout ce qui relève de l'expression de l'habitude interprétante des sujets pour leur permettre la conscientisation, l'éducation et la maîtrise de leur jugement.

Un nouvel exemple nous est donné avec la pratique de la lecture rapide, outil emprunté aux ateliers d'enseignement de la lecture en langue maternelle. Il s'agit pour nous, dans cet exercice, de faire proliférer les interprétants, donc les hypothèses de lecture, avant d'autoriser une lecture aiguisée par la mise en route de la curiosité. On distribue une page de texte, tournée à l'envers sur chaque table. Les élèves sont avertis qu'il vont disposer d'une minute, chronomètre en main, pour lire le texte. Nous essaierons ensuite, collectivement, d'en reconstituer le contenu. Au signal, ils retournent leur feuille, lisent à leur guise pendant une minute et, au deuxième signal, la reposent, texte à nouveau caché. Nous leur demandons alors d'écrire ce qu'ils sont capables de se remémorer. Diverses variantes sont possibles ensuite,

⁴⁵Jacquard, Albert (1982) *Au péril de la science ? Interrogations d'un généticien*, Seuil, Paris, p.107.

selon le but que l'on se fixe. Faire raconter l'histoire à la classe, à partir des seules notes de chacun, ou après avoir collecté au tableau un nombre fini de propositions, puis redonner une minute pour un deuxième balayage du texte, où l'on peut parier que les stratégies de lecture auront changé, et nouvelle tentative d'élaboration. On peut combiner avec l'exercice des « questions à l'assistant(e) » en demandant à la classe d'utiliser les matériaux remémorés pour fabriquer des questions sur le sujet dont le texte leur semble traiter. ⁴⁶

6.3.2 Ateliers de filtration : expérience, habitudes et stratégies

La filtration des hypothèses vient de la contrainte d'une production. Comme il s'agit d'éduquer la capacité d'autocontrôle en lui donnant l'occasion d'être conscientisée, l'intervention enseignante n'est pas davantage « informative » sur ce pôle. C'est l'élévation du niveau d'exigence de l'élève à l'égard de lui-même que visent les situations. Le niveau d'exigence dépend du niveau de confiance qu'il se fait et qu'il fait au groupe et à la situation où il est placé.

Autodictée progressive : tout le contraire d'une pédagogie permissive

Le principe de l'autodictée progressive a été décrit par Henri Bassis⁴⁷ dans sa version destinée aux élèves de l'enseignement primaire abordant l'apprentissage de l'orthographe du français. Sa pratique a des variantes, tout au long de la scolarité, et s'adapte aux besoins de toutes les disciplines. Elle représente un contrepoint surprenant, pour les élèves, à l'atmosphère de liberté qui se développe par ailleurs dans la classe. Dans le reste des activités, l'erreur n'existe tout simplement pas. C'est un concept qui n'a pas cours, il est hors-jeu, hors-champ. Ici, en revanche, le zéro faute est exigé. C'est un paradoxe,

⁴⁶Nous l'avons fait, p. ex., avec une assistante irlandaise à propos d'un article qui présentait le débat sur l'avortement en Irlande.

⁴⁷Bassis, Henri (1984) « Désormais, je ne ferai plus de dictées... – ou la mise en place d'une autre rigueur », *Je cherche, donc j'apprends*, Messidor Éditions Sociales, Paris, p.71.

mais le défi est le même. Oser ce qui paraît momentanément impossible pour le faire advenir. « Ne pas céder sur l'impossible », ce beau titre⁴⁸ résume la posture que nous nous efforçons, par l'intermédiaire de ce dispositif, de faire partager à nos élèves, avec un succès que notre travail théorique nous permet d'expliquer.

Le principe de base que décrit Henri Bassis est le suivant. Choisir un mot difficile mais un seul, que l'on isole au tableau, avec mission pour les élèves d'apprendre à l'orthographier. Les élèves n'ont pas le droit d'écrire, ils doivent mémoriser le mot avec les yeux, la bouche, les oreilles mais sans la main. Celui-ci reste à leur disposition aussi longtemps que tous n'auront pas jugé qu'ils l'ont bien en tête. Quand on est prêt, on lève la main pour se signaler. Quand tout le monde lève la main, on ferme le tableau et chacun écrit sur sa feuille. Si la correction montre que tout le monde a réussi, le lendemain, on tentera une phrase ou un groupe de deux mots, puis de trois, et ainsi de suite. Il suffit qu'un seul des élèves n'ait pas réussi le sans faute et la classe devra se contenter d'un contrat non augmenté.

Le premier intérêt de la situation est sa grande simplicité. Elle fonctionne sur la contradiction entre la difficulté, réelle et perçue, de la nature de la tâche, qui fait naître des appréhensions et oblige à un réel travail, et sa dimension, calculée pour que chacun puisse non seulement se mettre au défi de la tenter, mais encore la réussir. L'impossible auquel on s'y heurte est un sentiment, et la situation a été pensée pour combattre ce sentiment. Henri Bassis raconte que si ses premières autodictées de l'année comportaient un seul mot, ce qui faisait d'abord pouffer de rire ses élèves, ce pouvait être « métempyscose » ou « hippocampe », et posait de réels problèmes à des élèves de Certificat d'Études. C'est dire que le but n'est pas directement utilitaire. À quoi sert de savoir écrire « métempyscose » ? Pas à communiquer, ni même à lire. Le mot n'est pas appris pour lui-même mais pour la difficulté particulière qu'il représente pour les personnes impliquées. La nature de la difficulté y est donc centrale⁴⁹. C'est elle qui est l'objet de l'activité, l'objet des signes qui vont

⁴⁸Aubenas, Florence et Benasayag, Miguel (2002) *Résister, c'est créer*, Éditions La Découverte, p.91.

⁴⁹À tel point qu'il semble qu'Henri Bassis ait compliqué l'orthographe du mot pour le rendre plus intéressant ; à moins que l'éditeur n'ait trouvé la graphie officielle trop simple

inscrire dans l'espace de la classe. Ce serait un contresens d'interpréter cet outil de travail comme une technique d'acquisition de vocabulaire. Elle l'est aussi, bien sûr : sans ce résultat pratique, la classe se laisserait. Mais c'est seulement comme conséquence de ce qui fait sa véritable force, une mise en défaut des comportements d'échec qui se manifeste en particulier par un renversement spectaculaire des rôles institutionnels habituels. Il faut contenir son fou rire, quand le rôle de rappel à la loi oblige à gronder un élève qui s'obstine à tricher en apprenant systématiquement des textes plus longs que ce qui lui est autorisé. On pourrait croire que l'exigence du zéro faute pousse les élèves à la modestie dans la définition de leurs contrats. Or il n'en est rien. Tout au contraire.

Le lancement du rite est collectif. Il s'agit de convaincre tout le monde, collectivement et individuellement, que chacun est concerné et capable. Le texte de l'autodictée est inscrit au tableau « sans la moindre adjonction d'explication ni orthographique ni même grammaticale », précise Henri Bassis. Nous insisterons sur ce point. L'autodictée, c'est le travail du rapport de soi au texte et à la langue, sans intermédiaire. Le professeur saura-t-il contenir l'impatience de la classe le temps qu'il faut pour que chacun puisse, quel que soit son passé scolaire et son niveau actuel de performance en lecture, saisir pour de bon sa chance ? Les doigts se lèvent les uns après les autres, timides ou décidés, fiers ou simplement tranquilles, puis s'étonnent d'une attente qui se prolonge au-delà de ce que leurs habitudes leur avaient permis d'anticiper, miment l'épuisement, s'énervent de devoir payer d'une rude mise à l'épreuve de leur patience la lenteur ou les hésitations de quelques camarades, puis, parfois, interminablement, d'un seul d'entre eux. *On se serait douté que ce serait lui, d'ailleurs, qui retarderait tous les autres, il ne le fera pas, de toute façon, on le connaît, la prof, elle se fait des illusions... Allez, Madame !* Et la pression sur celui-là qui hésite à s'engager, pas habitué non plus à être entraîné avec les autres sur les chemins du travail prescrit, pression pas toujours bienveillante les premières fois, que le tranquille rappel à la consigne saura

pour servir le propos de manière adéquate. Toujours est-il que le mot « métempsyrose » – nous l'avons vérifié dans le Robert – est orthographié dans le livre « métempsychose », plus proche de l'orthographe latine, ce qui tend à prouver que l'utilité du mot choisi pour l'autodictée est bien sa difficulté, et pas son usage.

seul, et à lui seul, transformer en énergie positive, en demande collective incontournable. Le défi est à sa portée. Celui de la patience est à la portée de la classe. Il se joue déjà, dans ce premier temps d'apprivoisement de l'idée de la réussite possible de tous, un renversement subtil, émouvant dans sa perceptible fragilité. Que de symboles sont alors mis au travail, sans discours inutiles, sans leçon de morale ! Simple rappel à la réalité, il ne s'agit jamais que de quelques minutes. Si elles nous paraissent si interminables, n'est-ce pas que le rapport au temps dans une classe a quelque chose de non réel ? un mot, une courte phrase, et quelques minutes insolites ont suffi à bousculer une dimension impalpable et fondamentale de la fabrication de l'échec de quelques-uns : la course de vitesse permanente. Quelques minutes sur une semaine de cours, c'est du temps perdu bien vite rattrapé. Comme les enfants ne sont individualistes que par habitude, le défi collectif a vite prise chez eux, et il faut peu de temps pour que l'impatience se mue en encouragements, d'autant qu'on a très régulièrement la surprise de pouvoir constater que le « mauvais élève » rattrapé la première fois persiste rarement dans ce rôle après pareille expérience. Car le mauvais élève est souvent quelqu'un qui s'ennuie. Quelqu'un qui refuse le jeu stérile de la compétition. Bien souvent il a précisément des exigences, même confuses, sur le savoir, parfois aussi sur les valeurs, que le défi posé et tenu a pour effet de révéler. L'autodictée ainsi menée est l'un des outils les plus efficaces par lesquels on transforme des chahuteurs, des agressifs, des « sauvageons » en alliés solides.

Nous ne commençons pas l'année par une autodictée. La première intervient après une première phase, au cours de laquelle les élèves ont déjà expérimenté leurs capacités de création, l'étendue insoupçonnée de leurs connaissances, un certain plaisir du texte. Nous détaillerons plus loin certaines de ces pratiques, et nous en avons évoqué d'autres dans nos précédents chapitres. Il faut que l'envie de réussir ait commencé de poindre, et que le manque de rigueur apparent de notre démarche ait commencé de semer le doute. À cette condition, le cérémonial que nous venons de décrire est reçu avec suffisamment de curiosité, même avec de grands élèves, même avec des adultes. Trois à quatre expériences collectives sont nécessaires à l'établissement du principe : le contrat suivant ne peut être augmenté que si le précédent a été réussi, et la réussite consiste en une restitution du texte à l'identique, ponctuation et

accents (ou absence d'accents) compris. Nous mettons ensuite en place le rite qui met chaque élève face à son rapport à sa propre possible progression.

L'autodictée n'est pas notée. Chaque élève écrit au bas de son texte le nombre de mots qu'il a tenté de réussir. Après correction, il inscrit, si tel est le cas, contrat réussi. Sinon, il barre le nombre de mots annoncé. Si le contrat est réussi, il est tenu, la fois suivante, de monter la barre. Sinon, il est tenu, au contraire, de la descendre. C'est lui qui détermine où mettre la barre au départ. Nous n'intervenons pas, sinon pour rappeler clairement la consigne, avec bienveillance. L'important est le travail que chacun peut mener, dans une situation apparemment simple, sur ses attentes à l'égard de lui-même, et de lui-même dans une situation scolaire. Estimer ses possibilités. Se donner les moyens de les confirmer. Le rôle de l'enseignant est de manifester une attente confiante quels que soient les comportements des jeunes, sans faiblir sur la nature des exigences posées.

Dans certaines classes, peut-être surtout au lycée, la mention contrat réussi ne suffit pas à mobiliser l'énergie de tous. Il leur faut un 20, un symbole intra-situationnel qui pose jusqu'au bout la question de la réussite dans l'Institution. Il faut qu'ils puissent rapporter à leurs parents ce trophée magique, j'ai eu un 20 en anglais. Nous traiterons plus loin la façon dont nous réglons la question de l'évaluation trimestrielle. Disons ici que ce 20 qui peut devenir hebdomadaire a le statut problématique du bon point, de la récompense octroyée. Notre cahier de notes ne garde que la trace de la lutte que chacun mène avec lui-même, sous la forme d'une série de nombres : nombre de mots représentant le contrat tenté, barré si le contrat n'a pas été honoré, entouré d'un rond s'il l'a été. Cela leur signifie que ce dialogue revêt pour le professeur une importance assez centrale pour s'inscrire dans son cahier. L'autodictée n'est pas une manière comme une autre, qui pourrait nous paraître à tous plutôt commode, d'occuper 10 minutes de cours. Car les exigences de l'autodictée progressive ne sont pas neutres. Elles sont formulées pour donner une existence forte aux réalités incontournables de la situation d'apprentissage qui sont généralement laissées à la « libre » gestion de chacun. La matière dont est faite la langue écrite ; le regard de soi sur soi ; les attentes de soi vis-à-vis des autres. Le rapport à la réussite scolaire ; le rapport à l'obéissance ; le rapport à l'aboutissement d'un projet. Elles construisent le sens de

l'observation de la matière de la langue, jusqu'à ses moindres détails. L'oubli d'une virgule, un accent intempestif, font capoter le contrat le plus ambitieux. C'est que les virgules, les accents, existent dans la langue et participent de la signification ; et pas toujours dans la conscience qu'en ont les élèves, qui les considèrent comme des décorations. Un accent sur un mot anglais signifie qu'on a changé de système. Les apostrophes ne se promènent pas au hasard dans le texte pour lui donner un air anglais, elles ont leur histoire, et leur place a un sens qu'elles ont plaisir à nous faire découvrir pour peu qu'on les interroge. Ne pas se contenter d'une réussite approximative aboutit toujours à la rencontre et au questionnement de ce qui dérange, donc de ce qui fait rupture, donc de ce qui construit ce « sens » de la langue si peu partagé qu'il ressemble à un don.

La triche est un sport bien connu du monde scolaire. Toutes les situations qui prêtent à évaluation ont tendance à stimuler le réflexe assez largement partagé de ce comportement. Le rite du contrat personnel progressif crée une situation très particulière à cet égard. Il y a celui qui triche de façon classique, en ayant des « pompes », en copiant à la dérobée sur le voisin. Celui-là, étonnamment, ne réussit jamais ses contrats. Peut-on tricher à la perfection ? Autre classique : celui qui a préparé sa copie à la maison. Dans les deux cas, il nous semble important de ne pas être dupe et de se montrer vigilant, en ne fermant pas les yeux, par principe, sur les tentatives de transgression, parce que la loi doit être la même pour tout le monde et parce que l'enseignant est garant de la loi qu'il institue, sous peine de voir discréditer l'ensemble du dispositif pour tous. En même temps, nous ne sommes pas ici dans une situation d'évaluation, mais dans un jeu, où ne gagne que celui qui s'engage. Il n'est pas sans intérêt d'observer avec attention le cheminement des « tricheurs ». L'autodictée peut être une première tentative d'intégration d'un rebelle (d'un souffrant) dans le système de la classe. Il triche mais il travaille. L'autodictée pour lui devient copie attentive, premier pas vers la tentation d'essayer vraiment. Celui qui triche est en quête de sens, lui aussi. Les règles sont faites pour être transgressées. La transgression étonnante qui caractérise l'autodictée progressive est celle de l'élève qui se donne à lui-même des exigences auxquelles la règle du jeu ne lui donne pas droit. Un élève qui réussit presque chacun de ses contrats, à un mot près, et continue de transgresser

la règle en augmentant toujours ses contrats constate qu'il fait des progrès et que quelque chose en lui, conscient ou inconscient, refuse la réussite qui lui est prescrite. C'est son affaire. S'il manifeste trop d'insatisfaction on peut lui renvoyer en miroir la réalité visible qu'il produit et lui permettre ainsi de décider soit de poursuivre soit de modifier sa stratégie. Il peut ainsi s'éclairer lui-même sur l'ensemble de ses comportements vis-à-vis des demandes de l'école, sans intrusion d'un quelconque jugement. Toutes les formes de refus sont tranquillement mises à l'épreuve dans cette pratique. Mais celui qui réussit systématiquement, par habitude, peut aussi être amené, parfois, à s'interroger sur le sens de cette acceptation. Il peut tenter un contrat insensé, double du précédent ou extrait d'un texte incompréhensible, il peut se mettre à jouer de cette forme de provocation qui questionne le pourquoi des règles, des consignes, du cadre de la prescription. Dans tous les cas, la classe fonctionne, chacun s'y fait sa place, et s'inscrit dans une dynamique réelle de progression. Chacun va se définir un contrat hebdomadaire, formulé en nombre de mots à orthographier de mémoire dans le temps donné, dix minutes rituelles au début de l'un des cours de la semaine. En sixième ce sont, au début, des listes de mots et de phrases toutes faites. Puis viennent les textes. Fragments prélevés au choix dans un texte étudié ensemble ou faisant partie d'un corpus commun. À la suite de diverses expérimentations, nous avons conclu à la supériorité de ce principe sur celui du choix tout à fait libre. Le recours à la culture personnelle de l'élève est encouragé par ailleurs. L'autodictée est un temps contraint d'appropriation d'une culture commune, là encore contrepoint insolite à la valorisation systématique de la créativité et de l'audace exploratrice autant que des « enfermements » culturels exclusifs et monomaniaques ainsi rendus provisoires et donc provisoirement enrichissants. Ne pas assigner chacun à sa culture télévisuelle ou aux seuls enseignements de sa console de jeux mais lui révéler la diversité de ses sources possibles d'apprentissage autonome. L'autodictée donne goût à des textes qu'on ne serait pas spontanément allé chercher tout seul mais qu'une liberté relative de choix a permis de faire siens ; elle autorise en même temps mais par ailleurs, dans la vie, à lire et s'appropriier les textes des chansons aimées qu'on n'aurait osé fredonner jusque là qu'en « yaourt »⁵⁰ et les

⁵⁰Nom donné par les chanteurs français de rock ou de reggae à ce qu'ils produisent

consignes des jeux vidéos qui fonctionnent comme des icônes, sans jamais être lues.

Jeux de rôles : un discours d'emprunt dans un corps qui l'asserte

« Tout savoir-faire repose sur un savoir. » a dit en conseil de classe le collègue de latin⁵¹. Cet énoncé d'une loi que personne parmi les membres du Conseil n'aurait idée de contester, nous-mêmes moins que tout autre, révèle crûment le caractère conditionnel de la tiercéité que Peirce formule ainsi : « Symbols are particularly remote from the Truth itself »⁵². Les symboles ne renvoient pas directement à la réalité, ni par ressemblance avec leur objet ni par fléchage de leur objet. La nature des symboles est de déterminer des Interprétants. Celui de notre collègue ne s'est pas fait attendre : « Traduire des textes, faire de la civilisation avec des élèves qui ne connaissent pas bien leur grammaire et leur vocabulaire n'aurait donc aucun sens. » Il montre que son habitude ne ressemble pas à la nôtre. Nos Interprétants immédiats d'un même Symbole déterminent le regard que nous portons sur nos élèves et se manifestent par des actes qui ont leurs effets, en particulier celui de nourrir le Symbole de tout ce qui lui donne sa force de conviction. Pourquoi ce préambule ? Parce que notre pratique du jeu de rôles s'est définie par rapport à la pratique « normale » selon la même logique de retournement d'un argument par l'*assertion*. Quand notre collègue énonce la loi qui fait dépendre le savoir-faire d'un savoir, il en déduit une pratique qui repousse le savoir-faire à plus tard, quand il (n')aura (pas) réussi à transmettre à ses élèves le savoir dont il est professionnellement le détenteur. Il n'asserte pas, il applique un principe qui lui est dicté par un rôle institutionnel dont il ne s'attarde pas à comprendre la logique complexe. Pour rompre avec l'habitude déductive

lorsqu'ils font semblant de chanter en anglais. Cela pourrait ressembler à ce que nous faisons dans la démarche « Accents » lorsque nous interdisons les mots de la langue, avec cette différence cependant que le « yaourt » est plus souvent considéré par ses utilisateurs comme un ersatz d'anglais que comme une recherche : dans leur esprit, une impuissance plutôt qu'une audace.

⁵¹Cordesse-Picard, Joëlle : « Jeux de rôles, s'étranger le regard » *Dialangues*, n°9, *L'étranger*, octobre 1987.

⁵²Peirce, « New Elements », *E.P.2* p.307.

qui amène notre collègue à une interprétation qui l'enferme dans l'échec qu'il déplore, nous avons mis l'assertion au point de départ de l'apprentissage, et au point de départ de notre recherche pédagogique. Si nous assertons cette loi, nous observons les savoir-faire que nous obtenons de nos élèves, et nous en induisons l'hypothèse de leurs savoirs. À partir de quoi nous savons que nous ne partons pas de rien, et que nos propositions d'action vont interagir avec celles de nos élèves, et nos savoirs avec les leurs. Le professeur de latin reproche à ses élèves de ne pas savoir leurs leçons de grammaire. Il leur fait donc des cours de grammaire et les prive de la possibilité d'avoir de bonnes moyennes en se rattrapant grâce à la version. Il ne veut pas savoir que ce qu'il font – ou feraient – en version, ne sachant que faire, dans sa théorie, des savoir-faire qui se manifestent alors indépendamment de ses leçons. Or, il est intéressant, pour renverser les situations d'échec, de voir derrière ces savoir-faire des savoirs qui pourraient avoir besoin de se dire, d'être eux-mêmes assertés.

Le jeu de rôles est l'outil le plus spectaculaire de l'assertion. L'assertion se distingue de la proposition par son caractère responsable.

“For an act of assertion supposes that, a proposition being formulated, a person performs an act which renders him liable to the penalties of the social law (or, at any rate, those of the moral law) in case it should not be true, unless he has a definite and sufficient excuse.”⁵³

La proposition peut être assertée ou non, vraie ou fausse, approuvée ou non, elle reste une proposition. L'argument de notre collègue est une proposition non assertée. Il ne l'a pas mise en jeu dans la réalité, pas vérifiée. Il interdit les savoir-faire a priori, et ne les prend pas en compte lorsqu'il lui serait donné de les voir. Encore moins imaginerait-il que les savoir-faire des élèves puissent dépasser largement ce qu'ils en montrent lors des contrôles.

Nous pratiquons le jeu de rôle comme une assertion par le corps. Pour faire lire et comprendre un texte, demandons à chacun de s'identifier à l'un

⁵³Peirce, « Sundry Logical Conceptions », *E.P.2* p.278. « Car un acte d'assertion suppose que, une proposition étant formulée, une personne accomplisse un acte qui l'expose aux sanctions de la loi sociale (ou, à tout le moins, à celles de la loi morale) au cas où elle ne serait pas vraie, à moins qu'il n'ait une excuse suffisante. »

des personnages du texte, ou à son auteur, dans un contexte donné. Sketch, interview, récit de vie, lettre, les possibilités sont multiples. Elles se définissent en fonction des objectifs précis du moment, de l'état de la classe, de l'analyse que nous faisons de ses besoins. L'important est qu'ils aient à s'identifier pour de bon, et pour cela qu'ils aient à rendre compte à la classe sous forme d'une production, écrite ou orale. Les textes écrits ainsi sont toujours affichés, lus, pris en compte par les autres dans la phase suivante du travail. Nous avons vu des élèves, à l'occasion d'une telle consigne, se lancer de leur propre initiative dans des recherches personnelles approfondies sur le personnage qui leur avait été attribué, et découvrir ainsi des pans entiers de l'Histoire contemporaine, du conflit irlandais à la constitution de la nation américaine en passant par le Mouvement des droits civiques de Martin Luther King. Tous n'en font pas autant à chaque fois mais ce n'est pas le but. La dynamique du rêve et de la curiosité ainsi stimulée emporte rapidement la classe vers des sphères rarement explorées. La question est simple. Je suis l'auteur. Qui suis-je ? Pourquoi ai-je écrit cette lettre (pris cette photo ? peint ce tableau ?) Pour qui ? La réponse est complexe. On demande habituellement aux élèves, *de leur point de vue d'élèves*, et en faisant comme si ce n'était pas là aussi un rôle, dont ils ne tiennent malheureusement pas les fils, d'analyser et critiquer un texte sacralisé, d'en exposer les contenus et les formes à un public qui en sait d'avance et par définition beaucoup plus long, et il arrive qu'on leur reproche de rester secs ou de faire de la paraphrase. S'identifier à l'auteur ou aux personnages d'un texte nous paraît la condition indispensable à la construction de la distance critique que nécessite l'analyse. Certes cela revient d'abord à abolir toute distance⁵⁴. C'est paradoxal. Mais distance ne rime pas toujours avec critique. Au départ, la distance est surtout respectueuse, et l'apprenti-critique aurait plutôt tendance à rester prudemment à l'écart et du texte et de ses enjeux et significations. L'auteur du texte a d'autres droits, d'autres devoirs ! Celui qui le joue est bien placé pour ressentir la subjectivité de son point de vue, les reproches ou les attaques qu'on pourrait lui faire, les encouragements qu'il pourrait recevoir, les opinions qu'il défend et celles auxquelles il s'oppose. Il a donc le double

⁵⁴Bassis, Henri (1984) : « Bertholt Brecht, et la visite d'inspection », *Je cherche, donc j'apprends*, Messidor Editions Sociales, Paris, p.33

avantage de pouvoir « se » comprendre, et d'avoir quelque chose à dire, de son point de vue et du point de vue des autres. Et que dire du journaliste chargé de le pousser dans ses retranchements, et des spectateurs qui ont préparé le rôle et se sentent représentés par celui qui joue ? Nous n' évoquons jusqu'ici que des phénomènes qui, précieux dans un cours de langue, sont également valables pour tous les exercices scolaires qui ont à voir avec la critique de documents. En langue étrangère, ce type de jeu de rôle donne encore un autre droit : le droit de pratiquer la langue avec le haut niveau d'exigence que requiert non plus la seule morale scolaire mais la situation ; le droit de parler comme cet autre dont on prend la place, de lui emprunter ses mimiques, son accent, ses tournures, son langage, sans avoir l'air de se vendre. Asserter sa parole permet d'asserter la langue. Or, le droit imaginaire qu'on se donne ou se refuse d'emprunter le langage d'un autre a plus de place qu'on ne croit dans la réussite ou l'échec d'un apprentissage de langue. De fait, ce n'est pas à des progrès linéaires que l'on assiste, mais à des mutations comportementales qui semblent faire se connecter entre eux des réseaux de connaissances jusque là inexploités, des savoir-faire et des savoirs enfouis, avec des résultats immédiatement spectaculaires.

Ateliers d'écriture : logique du hasard et de la nécessité

L'écriture est une forme de la pensée, dit Michel Ducom⁵⁵. Il résume là l'essentiel de la bataille idéologique du secteur Poésie-Écriture du GFEN, au sein même du GFEN, et, bien sûr, au-delà. L'écriture n'est pas la mise en forme d'une pensée qui lui préexisterait. Elle est l'une des formes que peut prendre l'action de penser. Les ateliers d'écriture mettent en scène cette fonction de l'écriture. Ils commencent avec une première phase dont le prototype est « l'écriture effervescente », phase de prolifération de matériaux linguistiques qui fait intervenir les associations de type formel, de type idéal, de type sensuel et émotionnel. On ne part pas, pour écrire, de la page blanche de la feuille mais d'une page couverte de signes apportés par le musement. La consigne est formulée pour stimuler les processus d'association, et l'ani-

⁵⁵Enseignant, poète, animateur d'ateliers d'écriture, et l'un des fondateurs du Secteur Poésie-Écriture du GFEN.

mateur insiste pour qu'aucune censure ne soit appliquée, que chacun écrive, sans trier, tout ce qui lui traverse l'esprit. Le premier travail d'écriture est un tissage des matériaux de la feuille. On est encore dans la prolifération. Ce sont les idées qui prolifèrent à partir des mots. Le défi que représente la mise en relation « obligatoire » de fragments qui n'ont pas été choisis pour aller ensemble provoque l'imaginaire à l'invention. L'imaginaire étant l'ensemble des images disponibles, la mise en relation de deux de ces images en provoque une troisième, et ainsi de suite. La filtration s'opère autour de la consigne de choix du titre, ou du « noyau de condensation », principe organisateur du texte comme unité métaphorique. Le deuxième principe est l'organisation du pillage : pillage d'auteurs publiés, pillage des trouvailles des camarades de classe. C'est l'un des modes de fonctionnement du « groupe linguistique » que nous avons défini plus haut.

Écrire en langue étrangère pose un réel problème si l'objectif de l'enseignant est à court terme la production d'un texte correct. Nous l'avons résolu pour notre part en travaillant les ateliers sur deux axes. D'une part l'écriture comme situation de lecture, ou d'appropriation de matériaux linguistiques par une action interprétante. D'autre part l'écriture comme situation d'élaboration d'une fiction de la capacité à écrire. Nos ateliers intègrent donc une dimension de pillage et de détournement de textes existants, et une autre de projection identitaire dans un personnage d'écrivain, qui, dans sa fonction, se relie au jeu de rôles. Il y entre des situations de reconstitution et de recréation de textes, qui sont des temps d'appropriation de stratégies d'écrivains autant que de leurs textes, et des situations de détournement, où l'on exploite différentes sortes de dérapage des sens.

La récréation collective d'un texte est un autre des outils de base légués à l'éducation nouvelle par les Démarches que nous appelons « canoniques » et par le livre d'Henri Bassis.⁵⁶ Cette situation organise un brassage complexe, à l'occasion de l'objet particulier qu'est le texte à reconstituer, de la connaissance de l'élève et de son langage.

Le texte a été entendu 2 fois. La classe est invitée à le réinventer oralement, l'enseignant écrivant au tableau les fragments retrouvés au fur et

⁵⁶Bassis, Henri (1984), « Un outil de réinvention exploratrice : le texte reconstitué », *Je cherche, donc j'apprends*, Messidor Editions Sociales, Paris, p.101.

à mesure de leur apparition. Ce n'est pas un exercice de mémoire. La mémoire immédiate fournit des bribes, le reste, reconstruit linéairement dans le va-et-vient entre la visualisation d'un sens global en permanente reconstruction et la décision négociée sur chaque mot et chaque forme, travaille d'un côté l'imaginaire et les représentations, de l'autre la rationalité et la langue. C'est un excellent exercice de révision. Chaque proposition discutée amène à comparer différentes solutions, à affiner des paradigmes, on passe en revue divers déterminants possibles en discutant leur pertinence dans le contexte, on propose des listes d'adjectifs parmi lesquels on doit trancher, on creuse sa mémoire pour multiplier les propositions jusqu'à trouver la bonne par hasard (est-ce par hasard ?). Le professeur attend que la bonne réponse arrive pour l'écrire. Il est le scribe du groupe et le garant de la conformité au texte qu'il a lu. Il ne juge pas, n'interrompt pas les discussions ; il régule seulement la parole pour faire en sorte que toute parole soit entendue. Enfin il est attentif aux manifestations d'étonnement, aux révélations qui closent une discussion. Ce sont des moments de transformation du système de pensée qui produit les hypothèses ; la théorie sous-jacente du texte et de la langue s'y réorganise ; il est important que ces prises de conscience trouvent l'occasion de leur formulation.

C'est très long, très passionnant, mais fastidieux si le texte est trop long ou la situation répétée trop fréquemment. En français on peut reconstituer tout un poème. En anglais nous n'avons jamais réussi plus de deux ou trois phrases en une séance. Le choix du texte n'en revêt que plus d'importance. C'est devenu l'une de nos situations d'« écriture comparative ». Recréer, par exemple, le début d'un texte que l'on se représente en entier prend un sens particulier. Le début d'un texte n'est pas indépendant de ce qui suit. Il annonce, crée une attente, retient l'information, distille les indices, textuels et stylistiques. De même pour la résolution d'une énigme, la chute d'une histoire, ou encore le moment central où l'on se trouve au sommet de l'ambiguïté...

Texte-puzzle : Le texte écrit est distribué découpé en fragments dans des enveloppes ou en mots présentés sous forme d'une liste alphabétique. La longueur du texte détermine la longueur des fragments, et la longueur des fragments la nature des questionnements à naître. Ils sont souvent assez semblables d'une classe à l'autre. Le texte porte fort ses ruptures propres.

J'ai eu la grande joie de vérifier un jour dans un groupe d'adultes (à Saint-Pétersbourg) une hypothèse latente dans mes classes, où les différences de niveau sont un peu taboues, relevant généralement d'une appréciation subjective de l'échec et de la réussite scolaire relative de chacun : ces situations, animées comme des recherches et non comme des vérifications des acquis, sont particulièrement productrices dans un groupe très hétérogène, où ce sont paradoxalement les plus « faibles » qui apportent les questions les plus pointues. Le groupe (russe) était constitué d'une douzaine de personnes, parmi lesquelles des professeurs d'anglais et des enseignants d'autres disciplines, dont une n'avait jamais appris l'anglais. C'est d'elle qu'est venu l' « Eurêka » qui a sorti le groupe de l'impasse dans laquelle il s'était désespérément enfoncé.⁵⁷ L'intérêt du puzzle réside dans la disposition que l'on a de toutes les pièces du problème. Toutes les hypothèses sont de ce fait permises à tous. La résolution dépend de la patience, voire de l'acharnement du chercheur. Le rôle de l'enseignant est de créer les conditions d'abord du défi, puis de la confiance renouvelée jusqu'au terme. Une vraie recherche est autre chose qu'un exercice en temps limité. Elle implique des phases successives de doute et de certitude, de confort et de perplexité, d'angoisse profonde parfois, quand les repères tranquilles se perdent. Elle demande un accompagnement. La première qualité de l'enseignant est alors la foi intangible qu'il a dans les capacités de ses élèves à résoudre le problème, et une confiance suffisante dans la situation qu'il leur propose. Son meilleur allié est la présence d'un groupe, dont il peut varier la structuration en proposant des phases de travail individuel suivies de regroupements selon divers critères, différents selon les besoins du moment. La socialisation des hypothèses, leur confrontation qui exige argument, qui surtout apporte de la divergence dans la pensée toujours trop vite enfermée dans ses propres déterminations, le va-et-vient entre immersion et mise à distance assurent le cheminement. Commencer par des textes courts, choisis

⁵⁷Le puzzle, que j'ai donné plusieurs fois dans différentes classes de lycée, était le premier paragraphe d'une nouvelle de Patricia Highsmith « The hand » extrait d'un recueil intitulé *Little Tales of Misogyny*, Norton Paperback, New York, 2002. : « You asked / -/ a father / A young man / and / and / and took them. » / asked / But / Father : / for / for his daughter's hand / her hand / her left hand. / in a box / it is my opinion / other things / received it / that / you have it. / you wanted

pour leur aisance à provoquer la surprise. On termine par une autodictée. Le texte recréé prend place dans la mémoire culturelle à long terme, entouré de toutes les impressions qui ont accompagné sa réécriture.

6.4 Contrainte d'action, contrainte d'interprétation

L'efficacité d'une pratique d'enseignement scolaire est tributaire de la relation d'autorité, réelle ou fantasmée, qui se met en place entre l'enseignant et ses élèves. Parfois, une apparence de réussite cache la seule soumission des élèves à l'autorité de l'Institution. La secondéité authentique d'une pratique de création est susceptible de dégénérer en un « faire » non praxique au sens où il se satisferait de n'être qu'une obéissance à l'injonction. Certaines situations ajoutent à la contrainte d'action une contrainte intrinsèque d'interprétation. Les ateliers plurilingues, dont nous avons conçu le prototype à partir du texte du Petit Prince, en sont le paradigme. Mais ce qui s'y passe relève d'une idée plus générale qui est de provoquer, par différents moyens, des comparaisons spontanées qui relancent d'elles-mêmes la dynamique de la pensée.

6.4.1 (S')Inscrire et (se) comparer

Ateliers plurilingues : jouer au jeu des bifurcations

Les ateliers plurilingues sont des occasions de comparaison des langues dans l'action. Ils se distinguent en cela des comparaisons formelles dont nous avons remarqué qu'elles commencent dans le plaisir et s'installent assez rapidement dans l'ennui. Notre hypothèse est qu'il y a un véritable sens à comparer les langues, et que ce sens est court-circuité, et perd son pouvoir de mobilisation, lorsque ce sont les « langues » que l'on compare, réduites à des formes linguistiques, et non des interprétations, objets sémiotiques. La comparaison des formes est introduite pour répondre à un besoin d'organisation et de réduction des confusions dans une réalité pensée comme objective. La comparaison des objets sémiotiques organise des audaces subjectives, des

projections hypothétiques. Elle répond au désir de clarté de la pensée projective.

« L'objectif premier de l'effort scientifique n'est pas, contrairement à une croyance largement répandue, l'efficacité dans l'action sur l'univers qui nous entoure, mais la cohérence dans notre représentation de cet univers ; c'est avant tout une recherche de lucidité. »⁵⁸

L'écriture comparative dont nous parlons peut se pratiquer à partir d'un texte en version bilingue comme entraînement à la traduction. Après une ou deux lectures-balayages d'une page de texte, qui font entrer dans l'atmosphère – le ton, le langage – de la langue, prendre un fragment de la traduction française et le traduire dans la langue-cible. Comparer avec le texte original. Formuler les surprises occasionnées par cette comparaison. Une version plurilingue permet alors la mise à distance de ce qui peut être vécu comme « conflit » entre les deux langues et qu'elle transforme en perception d'un choix paradigmatique. La comparaison des solutions trouvées à un même problème par plusieurs langues d'une même famille leur redonne cette dimension de solution et de choix motivé qu'occulte l'étude d'une seule langue et que la comparaison de deux réduit à un caprice ou à un accident.

Savoir est une jouissance quand c'est un acte mental, d'une abstraction suffisante pour obliger à des paris. En disant *-m* plutôt que *-n* à la fin de certains mots, on choisit le portugais contre l'espagnol, et vice-versa. S'il s'agit d'une règle à appliquer, le faire relève d'une obéissance, et le risque encouru en cas de faute est celui d'une punition. S'il s'agit de la conséquence d'une généralisation que l'on a soi-même osée, le risque est celui, positif, que comporte toute anticipation, celui d'avoir découvert quelque chose. Apprendre une langue exige cette attitude d'anticipation et ce goût du risque qui appartient aux aventuriers. On n'est prêt à parier que ce *-m* final représente un choix de langue que si on s'est « construit » une image de l'interaction des langues, de leur continuité, de leurs paradigmes d'étrangeté, qui rend ce choix pertinent. Cette image est vague dans l'ensemble, et se précise sur quelques points, celui-ci par exemple, à ce moment-là. C'est le vague de l'arrière-plan

⁵⁸Jacquard, Albert (1982) p.12.

nécessaire qui donne au point précis son caractère d'abstraction. La curiosité s'entretient par l'abstraction. Plus un concept est abstrait plus il a de chances d'intéresser tout le public, s'il est formé par lui. Mais le concept abstrait ne s'échange ni ne se communique. Il se forme et s'évanouit dans chaque conscience à l'arrière-plan des échanges. Il renforce chacun dans son pouvoir d'imaginer et de comprendre.

Pédagogie de projet : penser une utilité à l'esprit

« on voit apparaître une utilité à l'esprit, spirituellement toute dynamique, alors que l'utilité à la vie est particulièrement statique. Ce qui sert la vie l'immobilise. Ce qui sert l'esprit le met en mouvement. [...] Lier les deux intérêts : l'intérêt à la vie et l'intérêt à l'esprit, par un vague pragmatisme, c'est unir arbitrairement deux contraires. Aussi, c'est à distinguer ces deux contraires, à rompre une solidarité de l'esprit avec les intérêts vitaux, que doit s'occuper la psychanalyse de l'esprit scientifique. »⁵⁹

La pédagogie de projet est un pragmatisme quand, par l'intermédiaire de l'engagement dans l'action, elle vise la découverte du plaisir de penser. Bachelard décrit bien, ici, une dégénérescence du concept. Un *vague* pragmatisme met l'accent sur l'utilité de l'action mais se trompe sur son sens. Le bébé n'apprend pas à marcher pour atteindre un objet éloigné. C'est la fierté d'être un homme qui le fait se dresser sur ses deux pieds et tenter l'aventure du déséquilibre de la marche. L'objet à atteindre n'est que l'un des prétextes possibles, l'une des contraintes de situation possibles qu'un jour, devenu capable de se projeter dans une nouvelle dimension de l'espace, il saisit.

« Tous les enfants qui découvrent la marche marchent énormément. Ils marchent de long en large dans les couloirs, font des aller-retours dans le jardin ou la cour, arpentent l'appartement. Les enfants qui découvrent la parole parlent énormément. Les enfants qui découvrent l'écriture écrivent énormément... Puis ils

⁵⁹Bachelard (1938) p.251

deviennent « paresseux ». »⁶⁰

Confondre le but et le sens d'une action c'est ne voir que le visible. Or, ce qui fait briller les yeux des enfants dans une activité d'apprentissage ce n'est pas l'utilité sociale de ce qu'ils font. Un enfant qui s'applique à faire la vaisselle, ou à éplucher les haricots verts – cela arrive, jusque vers 3-4 ans – est moins heureux de rendre service que de se sentir grand. En termes vygotskiens, il est dans sa zone proximale de développement. Gadamer oppose à ce sujet le *sérieux des buts* et le *sérieux du jeu*. Henri Atlan, citant Winnicott, distingue deux formes de jeu « playing » et « game » d'un point de vue qui rejoint celui-là. Le « playing », c'est un musement qui se développe dans l'inter espace entre l'enfant et sa mère et qui agrandit cet espace. Ce qui, dans l'action, sert l'esprit, sert la vie en conséquence, mais l'inverse n'est pas vrai. La relation n'est pas commutative. *École maternelle, un projet énorme : Grandir !* dit le titre d'une brochure éditée en par le secteur « Maternelles » du GFEN. Et après la maternelle ? À quel âge a-t-on fini de grandir ? On trouve une idée du même ordre dans un article de Dialangues où Sylvie Marot met en avant la différence entre apprendre pour de vrai, « avec de vrais outils », un vrai logiciel, une vraie machine à coudre, et imiter les grands en restant à sa place⁶¹. L'espace de l'apprendre est peut-être dans ce déplacement symbolique, cette effraction, disons-nous pour les langues, plus encore que dans la meilleure efficacité de l'outil lui-même, qui constitue pourtant un meilleur encouragement. Ou, comme le suggère l'auteure de l'article, dans la passation de pouvoir, qui ne peut se faire si on enferme l'apprentissage scolaire dans les frontières intérieures d'un *faire semblant d'apprendre* dont le but est tout utilitaire : apprendre à se conformer. La hiérarchie peircienne des catégories nous permet de voir dans l'utilité à la vie une interprétation une fois dégénérée du concept de projet. Elle n'est pas fausse, elle a seulement fait perdre au concept une de ses dimensions, et à la stratégie pédagogique le lien avec le sens d'apprendre.

⁶⁰Cordesse-Picard, Joëlle (1984) : « Un âge d'or pour la recherche », Dialogue n°48, « *Tous chercheurs* », p.4.

⁶¹Cordesse-Marot, Sylvie (1992) : « Apprendre, avec de vrais outils », Dialangues n°17, *Babel reconstruite* », p.2.

Figier, c'est bon pour la dynamique !

Dans les moments d'improvisation théâtrale que sont nos « jeux de rôles », nous avons pour habitude d'enregistrer puis, après les derniers applaudissements, parfois à la séance suivante, de faire écouter à la classe l'enregistrement. Nous avons eu un échange sur cette technique lors de notre dernière inspection. Par hasard, ce jour-là, l'appareil était en panne et en réparation, et nous avons dû nous passer d'enregistrer. L'Inspecteur nous en fit la remarque et ajouta qu'il était fort utile que les élèves réécoutent leur production afin d'en faire la critique. Ce n'est pas notre point de vue. Notre hypothèse est que la parole enregistrée fonctionne comme une inscription sur un miroir. La voix y a plus d'importance que le juste ou faux emploi des formes grammaticales. La personne qui a inscrit sa voix sur ce miroir s'y retrouve elle-même dans le déguisement que la langue étrangère lui a fourni. Nous ne souhaitons pas dissiper la magie de cette image décalée de soi pour profiter d'une occasion de rappeler localement une règle locale. Inscire, c'est s'inscrire, se dédoubler, se projeter dans un autre possible de soi qui entraîne le projet global de savoir. C'est pourquoi nous aimons tant la consigne de produire ce que nous appelons *une langue très langue*. La dynamique identitaire de l'apprenti est solidaire de l'identité culturelle et des représentations émotionnelles de la langue que sa parole, sur la cassette, représente à ce moment-là. S'inscrire, c'est se vivre comme signe à interpréter.

Le même concept est à l'œuvre dans une pratique en apparence plus éloignée de l'engagement dans la langue, puisque le corps n'y est pas impliqué fortement, qui consiste à répondre à des questions sur un texte avant d'avoir pu lire le texte. Lire un texte et répondre ensuite aux questions est une grande perte de temps. La lecture s'égaré, se disperse, se perd dans le réflexe de traduire. Souvent redondantes, les questions ont peu de chances d'être mieux saisies que le texte lui-même quand elles arrivent après. Ce qui n'a pas été compris au premier abord fait écran. Si l'on donne les questions sans le texte, la seule façon d'y répondre est d'imaginer celui-ci. Quand il arrive, on ne traduit plus, on compare. La comparaison est au fondement de toute pensée. Sans comparaison, pas de faits, pas de lois.⁶² C'est elle qui produit

⁶²Peirce, « Nomenclature and Divisions of Triadic Relations », *E.P.2* p.290. voir le pre-

les possibilités logiques, premier fondement des lois.

Toutes les pratiques que nous avons décrites déclinent le paradigme pédagogique de l'engagement. Nous avons le souci, avec chacune de nos consignes, de rendre possible l'engagement de chaque élève à tout moment. Le travail non fait à la maison peut être remplacé, en dernière minute, par une contrefaçon bâclée, qui ne trompe personne mais permet aux moins impliqués d'entre eux, quelles que soient leurs raisons, de faire semblant de jouer le jeu jusqu'au moment où ils s'y prennent. La contrainte d'afficher son texte, de tenir un rôle parlant dans un jeu théâtral, de brasser les petits groupes selon des critères mathématiques entre deux phases de production, ou le tirage au sort du rapporteur du groupe quand rapport il y a, toutes font jouer le désir d'être là, de prendre la place que la logique interne de l'activité nous assigne, plutôt que la pression psychologique du devoir.

6.4.2 Publications et Colloques : déneutraliser par l'expertise

L'exigence narcissisante du personnage de l'expert

Qu'est-ce que la grammaire ?

« *La grammaire est un ensemble de règles inventées par les adultes pour embêter les enfants* » (une réponse parmi d'autres dans une classe de 4^e).

Puisque la grammaire n'est pas à l'origine de la langue, contrairement à ce que nous parvenons à faire croire à la majorité de nos concitoyens, mais un discours sur la langue qui cherche à en expliquer la logique, tout locuteur d'une langue est un expert qui s'ignore. Certes, il n'est pas, a priori, connaisseur des discours déjà publiés par des spécialistes. Il n'est donc pas érudit. Mais il est en droit de produire un discours d'analyse de la langue qu'il parle dans le groupe social auquel il appartient. Ceci posé, il reste à convaincre les élèves qu'ils sont des experts de la langue qu'ils apprennent et que cette expertise est partageable et utile à partager. L'un des enjeux de notre enseignement de la grammaire est de remettre la grammaire à sa place. Ni en langue maternelle, ni en langue étrangère, la connaissance de la

mier chapitre de notre deuxième partie.

grammaire ne précède, ni ne produit, la connaissance de la langue. L'apprentissage d'une langue ne peut pas se faire dans la manipulation de généralités, en faisant l'impasse sur les aléas et les méandres des processus de la généralisation. Ce parti pris peut sembler fort audacieux et il l'a été en son temps. Mais le (peu de) travail que nous avons conduit au côté de nos classes à partir de lui nous a permis de vivre, périodiquement, la surprise de nous découvrir des convergences avec la recherche la plus contemporaine en matière de linguistique. En 1990 déjà, l'équipe des praxématiciens de l'Université de Montpellier nous proposait pour *Dialangues* un article qui montrait la parenté de ses hypothèses et des nôtres. Dans les années 90, toujours, s'est développée la sémantique du prototype⁶³, dont les concepts nous paraissent familiers dès la première lecture, tant ils ont été préparés par les analyses de nos jeunes experts. Devons-nous nous en étonner ? Nos élèves théorisent leur langue en développement, mettent à distance leur implication dans l'interprétation d'une matière qu'ils s'approprient. Les développements de la sémantique du prototype sont fondés sur une réintroduction de la diachronie en linguistique. Ils théorisent une langue en développement, praxis de sujets. Nous ne nous étonnerons pas d'avoir cheminé sur des voies de recherche convergentes en plusieurs points. Ce qui nous intéresse aujourd'hui dans la pratique de la grammaire avec des élèves est le concept même de grammaire, non seulement comme activité métacognitive mais comme science, et ses rapports avec les autres domaines de la connaissance. Ainsi donnons-nous une grande place, dans notre enseignement des divers champs de la grammaire, aux activités de type « Colloque de spécialistes » où les élèves se découvrent experts et découvrent que la science des experts attestés se fait, comme la leur, essentiellement dans le débat.

Le colloque de lexicologie

Les élèves de collège ont le goût des listes et des collections. Ils aiment la facilité rassurante des listes de vocabulaire, qui convient à leurs représentations de l'apprentissage et du travail sérieux. Ils aiment croire qu'à un mot

⁶³Kleiber, Georges (1990) : *La sémantique du prototype, Catégories et sens lexical*, PUF, Paris.

d'une langue correspond un mot d'une autre langue, et qu'à ces deux mots correspond une chose. Après avoir tenté pendant plusieurs années de lutter a priori et en permanence 1) contre l'émiettement du monde de la langue en mots isolés, 2) contre la pratique systématique des associations bijectives, nous avons pris conscience que, dans le domaine du lexique comme dans les autres, les représentations pouvaient être efficaces jusqu'à un certain point. Apprendre et mémoriser des mots isolés ne peut pas nuire, si c'est une première phase – en empathie avec les demandes explicites des élèves – d'une démarche visant à ne pas en rester là. Le prototype de cette démarche nous est fourni par une expérience dans une classe de 4^e de ZEP. Celle-ci débute avec un « défi des 100 mots » qui a prouvé que l'on connaît des mots d'anglais et que l'on aime les mots anglais, suivi d'une autodictée sur les mots de la classe, qui a prouvé que l'on est capable d'orthographier correctement les mots anglais. Les élèves ont alors proposé des contrats hebdomadaires de « 10 mots bien orthographiés ». Nous avons précisé que 10 +10 font 20, et que la deuxième semaine les 10 premiers devaient continuer d'être sus, et ainsi de suite de semaine en semaine. Au bout de quelques semaines, à 60 mots, le contrat devenait difficilement gérable. Il a fallu innover. Ce fut une proposition d'ajouter une contrainte sur le nombre de syllabes des mots d'une même liste. Les contrats suivants ont pu revenir à 10 mots mais de 1 syllabe, auxquels ajouter la semaine suivante 10 mots de 2 syllabes, etc. Avec les mots de 3 puis de 4 syllabes sont arrivées des remarques sur la fréquence de terminaisons semblables à celles du français. Avant que la lassitude ne s'installe, nous avons un jour décidé que tous ces mots méritaient en effet d'être regardés de plus près, comparés, et que d'une telle masse ressortiraient des régularités qui feraient du lexique anglais non plus une simple collection d'individus mais un système. Nous avons donc proposé à nos élèves de tous les prendre, en petits groupes, et de les classer.

Les consignes de classement sont toujours une surprise, la première fois. Les élèves demandent comment ils doivent classer. Ils ont l'habitude qu'on leur fournisse le principe et les cases, et qu'eux-mêmes reconnaissent ce qui doit aller dans les cases. Or, la discussion sur le principe de classement à adopter est riche de prises de conscience. D'abord certains proposent toujours un classement alphabétique. Cela en fait rire d'autres, et peut appa-

raître comme une conduite d'évitement. C'est pourtant le classement du dictionnaire. D'autres proposent un classement d'après le sens. C'est celui de certains lexiques et sa mise en œuvre confronte celui qui s'y emploie à de nombreuses et fructueuses difficultés. D'autres classent en fonction des terminaisons : leurs remarques les entraîneront vers des observations syntaxiques et des hypothèses de fabrication de mots, par dérivation *-ing*, *-ation*, ou par comparaison avec d'autres langues. En anglais, les mots longs ressemblent beaucoup au français. Tous les classements sont recevables, puisqu'ils produisent des mises en relation, des observations, des propositions de lois. Nous organisons donc un colloque où nos lexicologues viendront exposer (un représentant par groupe) leur méthode, leurs hypothèses, et leurs observations. Le colloque intéresse les élèves à tel point que les délégués de classe proposent de le filmer⁶⁴.

Colloque de grammairiens

Une séance, en seconde, de « module. » La classe est divisée en deux groupes, comme pour des travaux dirigés, en principe pour permettre à certains d'avoir un cours de soutien, à d'autres d'approfondissement. Nous pensons que soutien et approfondissement peuvent se trouver ensemble dans une même situation. Les élèves souhaitent un rattrapage ou un approfondissement sur la question des « modaux ». Nous proposons donc un classique exercice à trous pris dans leur manuel. Mais, quand chacun a rempli ses trous, en petits groupes, on se « corrige », on se met d'accord. Quelqu'un passe ensuite au tableau et l'on discute, car tout le monde n'a pas les mêmes réponses. À la fin de la séance, il y a surtout des questions. Le professeur refuse de donner la solution et reporte la suite à la séance suivante. Comment trancher sur la correction d'un exercice quand le professeur ne veut pas le faire pour vous ? Nous avons apporté des grammaires, grammaires scolaires, grammaires uni-

⁶⁴Sans vouloir donner trop de place à une évaluation de ces pratiques, nous ne résisterons pas à la tentation de signaler ici que l'anglais de la classe dont nous parlons a été jugée par un Inspecteur « d'un très bon niveau », alors qu'il s'agissait d'une classe « moyenne faible » d'un établissement de ZEP, dont le conseil de classe déplorait vigoureusement, le soir même de notre inspection, le « niveau très faible » et le « manque de travail et de possibilités ».

versitaires, grammaires d'auteurs, anciennes et modernes. Les élèves en sont d'accord, ils trouveront les réponses là-dedans. Et ils les trouvent. Mais la rumeur circule que toutes ne se ressemblent pas. Nous les informons alors que ces différents livres ont des auteurs, et proposons l'organisation d'un colloque entre ces auteurs. Se prendre pour un grammairien élève le niveau de soin que l'on prend à l'énoncé d'une pensée. On se présente, on se justifie, on s'efforce d'argumenter. Un peu scandalisés au début de s'apercevoir que différents auteurs ne disent pas la même chose. « Il faudrait savoir ! » c'est une perturbation majeure dans le système du savoir de la plupart. Ils découvrent que les symboles ont une vie derrière les normes qui leur ont été présentées de telle manière qu'ils les croient éternelles, objectives, stables. « On nous ment ! » « On nous simplifie les choses, on décide à notre place quelle est l'explication qui nous conviendra le mieux. » Ils découvrent que la grammaire est une science et donc un lieu de controverses, controverses dans lesquelles ils ont à prendre leur place.

6.4.3 Stratégie du stéréotype et pédagogie du détournement

« Le locuteur d'un proverbe n'est pas l'auteur de la forme du proverbe ». C'est en quoi le proverbe nous intéresse comme forme signifiante, c'est-à-dire comme forme toute faite porteuse de significations qu'un locuteur non expert peut s'approprier. Mais son intérêt ne peut s'arrêter là. Pour agir dans une dynamique d'apprentissage, une forme stéréotypée doit pouvoir être détournée de son usage stéréotypé. Les élèves ne sont pas des perroquets. Le but du détournement est de déproverbialiser le proverbe, de l'asserter. Du débat entre Georges Kleiber⁶⁵ et Christine Michaux⁶⁶, nous retiendrons ce qui nous donne les clés de l'effet cognitif potentiel du détournement de proverbes.

⁶⁵Kleiber, Georges (1999) : « Les proverbes : des dénominations d'un type « très très spécial » in *Langue Française n° 123, Sémantique du stéréotype*, numéro coordonné par Olga Galatanu et Jean-Michel Gouvard, Larousse, Paris, septembre 1999, p.52.

⁶⁶Michaux, Christine (1999) : « Proverbes et structures stéréotypées » *Langue Française n° 123, Sémantique du stéréotype*, numéro coordonné par Olga Galatanu et Jean-Michel Gouvard, Larousse, Paris, septembre 1999, p.85.

Pour Kleiber, la forme figée du proverbe fait de lui l'équivalent sémantique d'un nom, ou d'un concept. Pour Michaux, ce pouvoir de dénomination du proverbe est le résultat d'une hypostase. Le proverbe est d'abord une phrase, avec les propriétés d'une phrase, qui acquiert en outre les propriétés d'un nom lorsqu'il s'hypostasie en forme figée de la sagesse populaire. Ce que notre pratique nous a fait percevoir, c'est la tension créatrice que produit, chez des auteurs non experts de la langue, le jeu entre ces deux niveaux superposés de fonctionnement d'une même unité phrastique. Quand un élève modifie un mot dans un proverbe, il fait beaucoup plus que l'utiliser à des fins pratiques, parce qu'il ne saurait pas dire autrement. Il dit quelque chose mais ce qu'il dit est en même temps un commentaire du proverbe sous-jacent, que des locuteurs experts entendent, bien sûr, derrière ce qu'il dit. Nous avons fait l'expérience auprès d'une assistante anglaise. Nous lui avons donné à lire des textes que des élèves de 1^{re} avaient écrits par collage de proverbes, et nous avons pu constater l'effet *littéraire* et philosophique produit sur elle par ces textes. Pour que le proverbe puisse se déproverbialiser, dire quelque chose d'une situation, il faut l'indiciariser. C'est le but de la consigne que l'on peut donner, de produire, en collant ensemble des proverbes et en ne modifiant que quelques mots indispensables, un texte publicitaire pour un journal ou un spectacle, une bande-annonce de film. Un autre usage de l'expression stéréotypée, que nous avons étendu aux « clichés » a été l'écriture de nouvelles. Choisir dans une liste de « clichés » un titre de nouvelle. Tirer au sort une couleur qui sera la couleur dominante de l'histoire, et va déterminer les objets, les lieux, les événements, les éléments du caractère des personnages. Commencer la nouvelle par un proverbe, lui aussi choisi ou tiré au sort dans une liste. Finir sur un proverbe. Les listes que l'on utilise pour l'écriture ont pu donner lieu à divers exercices de lecture, de traduction, diverses manipulations qui leur auront donné un peu de vie. Y chercher la légende d'une image humoristique, par exemple, ou d'un collage de photos.

Outre leur force illocutoire, les proverbes présentent la double utilité d'être courts et facilement mémorisables d'une part, et d'avoir des correspondants dans les autres langues, ce qui en fait le prototype de l'expression toute faite à détourner pour s'apprendre une langue. La logique du détournement s'applique cependant à toutes sortes de discours, avec des degrés divers

de stéréotypie, slogans publicitaires, chansons connues, jusqu'aux fragments de textes les plus singuliers. La pratique régulière de contrats d'autodictée encourage toutes sortes d'emprunts. Le plus difficile est de faire passer cette pratique du pillage, rendue habituelle par les consignes que l'on donne, dans la pratique spontanée des élèves, à qui elle apparaît comme un délit. On ne copie pas !

Pratiquer le détournement de textes, c'est élever d'emblée le niveau des assertions possibles des élèves, c'est-à-dire le niveau du langage de la classe, à la hauteur de leurs exigences *potentielles*. Ne pas s'enfermer ni dans le niveau « de langue » qu'ils maîtrisent, ni dans le niveau d'exigence intellectuelle que leur niveau « de langue » leur fait croire possible. La mise en travail du langage remue les plus hautes questions philosophiques. On le constate chez les très jeunes enfants lorsqu'ils apprennent à parler, ou à écrire, ou lorsqu'ils découvrent en situation « naturelle » d'apprentissage une nouvelle langue. L'une des causes d'échec de l'enseignement scolaire des langues est le déni de philosophie que contient l'assignation au niveau de pensée d'un « débutant ». Nos stagiaires russes nous l'ont manifesté avec des larmes dans les yeux lors de l'exploitation d'un atelier « Multilingue » sur la brebis Dolly. Les élèves sont généralement moins expansifs dans leurs analyses, mais la logique d'un même atelier est la même à Saint-Pétersbourg avec des adultes et à Perpignan avec des secondes technologiques, et ceux-là s'en souviennent encore, bien des années plus tard.

6.5 Conclusion

L'enseignement d'une langue est une stratégie dont nous osons dire qu'il est une stratégie de culture de paix. Non pas une paix tranquille mais une paix élaborée dans un travail foisonnant de déneutralisation du langage. Nous avons parlé de regard et d'oreille, il nous faut ajouter en conclusion le terme de dégustation. Une langue étrangère se déguste pour tout ce qu'elle recèle de surprises au détour de sa poésie singulière, et pour tout ce qu'elle nous dit de nous en nous désignant sujets de nous-mêmes, non assignés aux signes particuliers d'une culture mais signes nous-mêmes, pour les autres, sur un miroir à peine décalé.

Chapitre 7

Épistémologie de l'égalité des intelligences

La tentation est forte pour l'enseignant d'être fidèle au système (car il en fait partie, il en vit) et de trahir l'élève. Cette trahison commence avec l'acceptation du classement : une classe où il y a un « premier » et un « dernier » est une classe où l'on sélectionne, elle ne peut être une classe où véritablement on éduque. Ces réflexions ne constituent nullement un plaidoyer en faveur d'une école du laisser-faire où chacun pourrait donner libre cours à sa paresse. Bien au contraire la prise de conscience de l'effort, souvent douloureux, nécessaire pour se forger une intelligence, est un des objectifs premiers de l'éducation. Pour devenir un homme, il faut payer le prix ; ce prix est la rude contrainte à exercer sur notre propre cerveau pour l'empêcher de s'engourdir, pour le rendre de plus en plus agile, pour l'enrichir de questions toujours mieux formulées, et de quelques réponses. Créer cet appétit de devenir, c'est cela le rôle de l'enseignant.

Bâtir une société tenant véritablement compte des possibilités humaines nécessite une réflexion sur ce que pourrait être une pédagogie fondée sur la réalité biologique (non

seulement la réalité des métabolismes, mais celle de l'auto-structuration), c'est-à-dire une « bio-pédagogie ».

*Albert Jacquard*¹

7.1 Introduction

Qu'est-ce que l'intelligence ?

Albert Jacquard nous en propose une définition qui nous servira de point de départ. Un appétit de devenir, fondé sur une réalité biologique qui est celle de l'auto structuration. L'espèce humaine est intelligente et caractérisée par ses capacités d'auto développement. Le développement de l'intelligence peut cependant être entravé, comme il peut être encouragé. Il dépend de la logique interne des situations que l'on vit, en particulier de la visée que l'on assigne à son activité. C'est volontairement que nous parlons de manière évasive, en disant « on ». Non que nous confondions les rôles, dans une classe, entre les sujets-élèves et le sujet-enseignant. Mais nous montrerons que l'égalité des intelligences, comme leur inégalité, s'institue de l'intérieur d'un groupe social donné, et que les interactions, même hiérarchisées, concernent tous les participants, prenant leur sens dans une visée commune. C'est la clarté de cette visée qui fera l'objet de notre vigilance.

L'essentiel, dit le Petit Prince de Saint-Exupéry, est invisible pour les yeux. L'essentiel de ce qui se passe dans une classe est invisible et doit être déchiffré. Ce n'est pas la pédagogie qui, pour ne pas violenter les élèves, est ou doit être invisible². La pédagogie met en marche des processus qui, lorsqu'ils se produisent, sont implicites et invisibles, à l'arrière-plan des signes qui les représentent. Les processus d'apprentissage d'une langue, en particulier, sont faits d'opérations de comparaison implicite, rendues plus faciles, nous l'avons

¹Jacquard, Albert (1984) : *Inventer l'homme*, Éditions Complexe, p.170-171.

²Terrail, Jean-Pierre (2005) : *L'école en France, Crise, pratiques, perspectives*, associe une « posture constructiviste » mal définie à une 'pédagogie invisible », que les auteurs définissent par opposition à ce qu'ils décrivent comme une « pédagogie explicite » seule capable de conduire les élèves à l'autonomie intellectuelle. La « pédagogie explicite » qu'ils proposent ainsi, faisant l'impasse sur les apports du concept de savoir à construire, retourne directement à un modèle dogmatique et docilisant qui n'est pas véritablement interrogé.

vu, par la création d'un contexte plurilingue. Nous nous intéresserons donc, pour conclure notre enquête, aux composantes de ce qui fait pour nous le concept de polyglossie et la conception du savoir que ce concept implique, son rapport avec la culture, et le statut à lui donner dans une pédagogie du « Tous capables » et de l'émancipation intellectuelle. Penser la polyglossie constitue un dépassement d'un certain nombre d'oppositions dualistes dont la persistance dans la pensée commune comme dans celle des « experts » de l'éducation contribue largement à entretenir le trouble chez les acteurs du système scolaire.

7.2 Les logiques de la Tiercité

Il faut sortir du cadre des oppositions dualistes pour penser l'intelligence. L'intelligence, comme événement de l'esprit, est triadique. Elle met en relation des idées vagues et produit des idées générales par un acte invisible qui se manifeste par ses effets. Elle utilise différentes formes d'inférence, mais sa finalité est abductive : un changement de regard. Par le raisonnement, l'être humain est capable de modifier, non seulement les conclusions de ses premières perceptions, mais aussi les prémisses de son raisonnement. C'est cette capacité ultime que l'enseignement d'une ou plusieurs langues est particulièrement apte à développer de manière spécifique. Cela passe certes par un développement quantitatif du langage, et la fréquentation active des discours de différentes langues produit cet enrichissement. Mais le but de l'enseignant lorsqu'il organise cette fréquentation est de faire vivre et conscientiser des pratiques langagières authentiques qui ne se limitent pas à cet enrichissement. La langue étrangère est l'occasion irremplaçable de comprendre comment fonctionne le *hic et nunc* de la pensée. L'esprit confronté à un discours étranger se heurte bien à une situation-problème qui se résume à la rencontre entre *ego* et *non-ego*. La résolution du problème par la production d'une interprétation produit de la généralité. *Si je, ici et maintenant, le comprends comme ça, c'est que ça peut vouloir dire ça, partout, toujours et pour tout le monde*. Cette généralité est hypothétique et se sait provisoire. Elle a sa source dans l'*ego*. Le *non-ego* du texte est lui aussi porteur d'une généralité. L'auteur a tenté de produire une signification entendable par tous de la même

façon. La première est une poussée vers l'avant, cherchant sa formalisation, la seconde une forme conservatrice, cherchant son interprétation. Cette dualité existe dans l'esprit de l'interprète. Elle est au cœur du rapport d'apprentissage et elle n'est pourtant pas accessible à l'observateur, sinon à travers des signes qui en sont les interprétants dégénérés. Ce concept de dégénérescence décrit ce qui se passe dans la transposition de l'invisible des signes – phénomènes de pensée, troisième catégorie – dans l'univers des perceptions – phénomènes de discours, deuxième catégorie – et dans celui des affects – phénomènes d'imagination, première catégorie. Une pensée authentique n'est pas un objet directement saisissable par les sens. C'est une fonction produisant des objets qui ont tendance à se faire passer pour elle. Elle s'institue dans des formes dont la vocation n'est que d'être interprétées, mais dont le mode d'existence tend à faire obstacle à la libre interprétation. Nous en prendrons pour exemple les deux modes d'existence de l'Institution scolaire, qui nous permettra d'aborder ensuite la question de l'Institution du savoir, et pour finir celle d'une pédagogie qui se donne(ra)it pour finalité d'*instituer* le développement de l'intelligence.

7.2.1 Institution versus Établissement

L'Institution scolaire est une tiercéité, sa fonction émancipatrice est précaire³. Il est plus facile de laisser une institution émancipatrice dégénérer en pouvoir d'oppression que de maintenir vivante sa capacité d'évolution. Michel Balat fait l'analyse de cette dualité à propos de l'institution psychiatrique ou de l'institution de soin⁴. L'institution de la fonction de soin nécessite un Établissement, c'est-à-dire des locaux, des finances, du matériel, un espace et un temps collectifs structurés. L'Établissement développe alors sa logique propre d'auto conservation, qui risque en permanence de prendre le pas sur la fonction de soin et de l'étouffer. Nous avons connu des administrations de lycée qui faisaient passer les contraintes matérielles d'emploi du temps avant

³Sur cette question, nous renvoyons à la thèse de Pierre Johan Laffitte (2002), *Le sens du précaire*, et l'œuvre de Jean Oury en psychiatrie institutionnelle, celle de Fernand Oury en pédagogie institutionnelle.

⁴Intervention de Michel Balat au Séminaire de l'IRSCE, 2003.

les exigences de la pédagogie. « *La pédagogie doit s'adapter aux conditions qui lui sont faites. Vous n'avez pas la place de circuler entre les tables, vous n'avez qu'à rester au tableau.* » L'existence d'une fonction, fût-elle d'émancipation, se caractérise par l'interdépendance paradoxale de la fonction et de la structure. Les luttes pour les moyens, en particulier syndicales, se situent au niveau de l'Établissement, dans une logique du général. La fonction a pour finalité et contrainte logique l'attention au singulier des personnes. Pour qu'une institution reste vivante, il faut, dit Michel Balat, « *soigner la feuille d'assertion* ». La régulation se fait par la parole instituée des acteurs, pour faire contre-pouvoir et maintenir en vie la fonction.

L'Institution scolaire hésite périodiquement entre les fonctions d'éducation et d'instruction. Ce qui domine explicitement, dans ses textes comme dans l'esprit de ses usagers, est une fonction qui neutralise le conflit entre les deux : la transmission intergénérationnelle des savoirs. Les enfants viennent à l'école pour apprendre. Cette fonction vivante est faite pour être interprétée. Elle doit l'être pour que l'école s'adapte à des conditions sociales, des cultures, et des savoirs, qui évoluent. Mais elle a également besoin, pour être assurée, de moyens organisationnels et de structures. Elle s'exerce dans des établissements, administrés par des personnels dont la fonction directe n'est pas d'enseigner mais de gérer. Elle est assumée par des personnels qui ont été formés d'une certaine manière et n'ont pas toujours été préparés à devoir évoluer, dans des conditions pas toujours propices à une évolution qui aille dans le sens d'une plus grande ouverture de possibles. Elle subit donc en permanence la contrainte entropique d'une réalité qui réclame de la stabilité, de la simplicité de mise en œuvre, et finit par confondre institution d'une fonction et établissement d'habitudes. La fonction vivante est l'affaire des personnes, tributaire de l'engagement des sujets.

La différence entre Institution et Établissement s'abolit dans le discours. Le discours institutionnel pose comme une évidence les demandes de l'Établissement et neutralise le conflit structurel dont il faut avoir conscience pour préserver l'Institution de la perte ou de la dissolution du sens. Le discours de l'Institution, simple rappel à une loi qui ne se discute pas, subit les influences réductionnistes de l'habitude, de la pression économique, des sentiments de ses acteurs réagissant comme ils le peuvent aux conditions qui leur sont faites.

Les rapports de force dominants dans la société prennent le pas sur les nécessités idéales de l'accommodation. C'est ainsi, par exemple, que la fonction de sélection finit par dominer, dans les consciences, sur celle de la formation alors que rares sont ceux, parmi ses acteurs qui la revendiquent consciemment comme une priorité.

La fonction revendiquée doit donc, pour exister, se légitimer elle-même, être en permanence réinstituée, c'est-à-dire, d'abord, réassertée.

Fonction transmissive de l'institution scolaire, fonction subversive de la création

Dans la classe, la proposition d'insoumission intellectuelle, et d'autonomisation, que provoque la démarche conduit les élèves, perturbés dans leur tranquillité et leurs habitudes, à une crise. La fonction de l'école a perdu en clarté, et l'enseignant en légitimité. Ce conflit se manifeste par des récriminations de toutes sortes sur le thème « *On n'apprend rien* ». Refus de la consigne : « *À quoi ça sert de faire ça ?* ». Oubli du cahier, devoirs non faits, bavardages, désordre. Au plus aigu de la crise, nous avons dû faire face à une grève. Il a fallu prendre distance, entendre les questions autrement que comme une agression personnelle, particulièrement injuste, puisque les crises les plus violentes se produisaient dans les classes les plus impliquées, où les effets de nos situations pédagogiques avaient été les plus remarquables, et nous faisaient espérer plutôt de la gratitude et une adhésion au changement. Notre compréhension du problème nous est venue d'un changement d'écoute. « *À quoi ça sert ?* » nous est soudain apparu comme une véritable question, parfaitement légitime et utile, effet logique et attendu de notre travail. « *On n'apprend rien* » est devenu, de la même manière, une mise en question logique et attendue du sens du mot *apprendre*.

Grâce aux pratiques de création que nous avons décrites, la première phase a été facile. Elle est productive. Elle produit des connaissances, du désir, des hypothèses. On pourrait presque, pensons-nous, s'en contenter. Notre expérience nous le montre, et la lecture du texte peircien nous le confirme, elle forme, par la répétition de situations, tendanciellement, une habitude. Mais ce n'est qu'un début d'habitude, car les quelques heures de cours qui la pro-

duisent sont, quantitativement, insuffisantes pour aller au-delà de l'esquisse. Est-ce une question de quantité? C'est notre première interprétation, qui nous conduit à demander une augmentation de la dose de ces pratiques qui ont donné les premiers résultats. Il faut des équipes de collègues travaillant dans le même sens ; suivre ses élèves sur deux ans, voire sur quatre. On tente de perpétuer une logique monadique et identitaire de construction et de renforcement d'une complicité. Il faut convaincre les élèves de l'intérêt objectif qu'ils doivent trouver à fonctionner dans un système qui les valorise et leur procure du plaisir. Nous avons connu cette dérive pendant plusieurs années, tout le temps, en réalité, où notre lieu de travail nous permettait d'obtenir des aménagements de type quantitatif : des collègues engagées dans la même voie, une gestion coopérative de la répartition des classes et des services. C'est seulement dans l'adversité relative d'établissements plus grands ou plus difficiles, qu'il nous a fallu trouver une issue réelle à ce qui était devenu une impasse. Plus question de quêter l'approbation des élèves, de s'étonner qu'elle tarde à venir, d'en souffrir en accusant les conditions de travail, d'être tentée de passer à des représailles. Une conception purement quantitative et répétitive de l'habitude fait l'impasse d'une part sur les questions de culture, d'autre part sur la résistance de l'intelligence créatrice. Quelle que soit, en effet, la durée, hebdomadaire ou comptée en années, de l'exposition des élèves à une routine des ateliers de création, celle-ci ne se transformera jamais d'elle-même, et sans conflit, en une habitude inconsciente susceptible d'en remplacer une autre. La pratique de la création a des effets qui ne s'enferment pas dans l'habitude. Peut-être certaines conceptions de l'atelier de création sont-elles susceptibles de faire dégénérer celui-ci en une alternative aux habitudes établies. Mais la logique intrinsèque des ateliers de création qui se vivent au GFEN est davantage celle de la mise en crise des habitudes de soumission à l'autorité intellectuelle du maître. L'augmentation quantitative peut avoir deux effets inverses : soit hâter le moment de la crise, soit le retarder, selon la confiance que les élèves font à leur(s) enseignant(e)(s) pour les conduire là où ils doivent aller, c'est-à-dire selon leur degré de soumission intellectuelle à l'enseignant(e). Cette soumission dépend à son tour de divers facteurs, l'éducation et les attentes du milieu d'origine, le fonctionnement global de la structure, et la position d'autorité assumée par l'enseignant(e).

Mais, quelles que soient les variations de ces facteurs, il vient toujours un moment où naît, *pour chaque élève*, un conflit de logiques qu'il vit comme un conflit *de loyautés*. La solution est dans la mise en place d'une situation de médiation, où chacun pourra conscientiser ce qui se passe en lui, mettre en relation les logiques institutionnelles et personnelles qui font conflit, et choisir sa voie de recherche. C'est le moment de l'intellectualisation des processus qui ont été mis en route à l'insu de chacun par son implication dans des activités créatrices et collectives. C'est le moment à proprement parler émancipateur, sans lequel les pratiques qui précèdent méritent d'être qualifiées de *manipulatrices*. Elles le sont en effet, en dispensant parfois du désir de comprendre, autant que les pratiques traditionnelles qui, sans mise à distance, éteignent en outre le désir d'apprendre.

Crise épistémique et conflit de loyautés

Le conflit de loyautés est vécu par un élève (re)devenu créateur et chercheur malgré lui. Il y a conflit *de loyautés* parce que la proposition que ramène sur le devant de la scène la création n'est pas une nouveauté, c'est un rétablissement de la continuité du lien avec les pratiques de recherche de l'enfance. Elle rebranche le sujet sur la vitalité de sa curiosité enfantine et peut donc être vécue comme une libération, mais aussi comme une régression ; sentiment potentiellement déloyal vis-à-vis des fondements de sa personne, mais loyal aux efforts consentis précédemment pour en sortir et accéder à une curiosité adulte.

Il fallait donc imaginer une situation spécifique de traitement analytique de ces questions. Les Démarches pour adultes étaient parfois exploitées sous la forme d'un questionnaire en deux colonnes : « *Ce qui vous a aidés / Ce qui vous a gênés* » Alain Pastor⁵ nous avait raconté, lors d'un stage, comment il utilisait cette forme d'analyse pour rassurer ses élèves, en fin de séquence, sur leurs acquisitions. S'ils disaient « On n'a rien fait », il répondait en écrivant

⁵l'un des membres fondateurs du Secteur Langue(s) du GFEN en 1985, fondateur en région Rhône-Alpes de l'association Défilangues, co-auteur des livres (1999) *Réussir en langues, un savoir à construire* et (2002) *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Chronique Sociale, Lyon..

au tableau, sur deux colonnes : « *Ce que vous avez fait / Ce que vous n'avez pas fait* ». Et les élèves proposaient de quoi remplir les deux colonnes, ce qui les ramenait à une situation connue et redonnait l'envie de continuer. Nous avons d'abord repris cette idée, avec un certain succès, puis, d'une classe à l'autre, nous l'avons modifiée pour en arriver à un dispositif, intitulé « Bilan », d'analyse institutionnelle, dont l'objectif est la conscientisation des Institutions cachées fonctionnant dans la classe et la mise à jour de leur fonction. Institution scolaire, Institution de la langue, Institution du Savoir, et fonction du groupe classe encore à instituer. C'est pourquoi l'objet du bilan ne sera pas la liste exhaustive des items rencontrés, ce que dit très bien la réflexion de notre « détractrice » que nous citons plus loin. Bonne élève habituée à de très bons résultats sans efforts excessifs, elle est d'avance, à juste titre, exaspérée par le caractère inutilement fastidieux de la tâche. La fonction du bilan est *cognitive*, c'est-à-dire généralisatrice et abstractisante, et *épistémologique*, c'est-à-dire stratégique. C'est pourquoi le questionnaire devra viser des objets sémiotiques, en l'occurrence une sélection de sémioses.

Les élèves savent-ils ce que c'est qu'apprendre ? S'ils ne sont pas mis en situation de formuler ce qu'ils ont appris, et d'en débattre pour en construire la signification, ils n'ont, effectivement, rien appris. L'un des renversements singuliers et logiquement utiles de la pratique de démarche est que les élèves ne savent pas d'avance ce qu'ils vont apprendre. Les tâches sont définies en termes de production, pas de contenu. Ce n'est que rétrospectivement, dans l'analyse réflexive, qu'ils vont élaborer les signes, au sens ici de *representamens*, destinés à représenter les objets d'apprentissage. Lorsque l'enseignant ou le manuel annonce et explique ce qu'il y a à savoir, les bons élèves sont rassurés sur le fait qu'ils apprennent. Qu'ont-ils appris, en bout de course ? Nul ne le sait, puisque l'évaluation des connaissances vérifiera seulement qu'ils ont acquis la possibilité de reproduire les *representamens* qui leur ont été présentés, indépendamment du déroulement, dans la durée, de la sémiose, en d'autres termes, indépendamment de l'interprétation qu'ils en ont faite, des usages qu'ils peuvent en faire, des effets à long terme sur leur connaissance globale de la langue. Le moment du bilan accélère la sémiose en lui proposant une scène sociale où se dérouler de façon consciente. Il la complexifie en faisant jouer, là encore, d'une part, les interactions, d'autre part le sens du

projet collectif, qui contraint à la prise de décisions.

Le questionnaire est simple. Nous insisterons seulement sur le choix des pronoms personnels, dont nous avons constaté qu'il a un effet notable sur l'orientation de la pensée des élèves quand ils rédigent leurs réponses. « *Qu'est-ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce que j'ai découvert ? Qu'est-ce que j'ai compris ? Qu'est-ce que je n'ai pas fait ?* » Le « je » est très important. Il aide à orienter la réflexion personnelle sur les objets réellement poursuivis par chacun tout au long des différentes séquences de travail. Si l'on n'y prend garde, c'est le « on » ou le « nous » qui a les faveurs de la plupart, conduisant à une énumération de consignes à peine reformulées, à travers laquelle les élèves s'efforcent seulement de montrer qu'ils ont été attentifs, qu'ils ont suivi le programme qui leur a été donné à suivre, qu'ils ont bien tenu leur cahier, bien pris leurs notes. L'analyse ne devient possible que lorsqu'ils comprennent que ce qui leur est demandé est d'explicitier pour eux-mêmes quelque chose qui est invisible pour les autres, et qu'il ne s'agit pas là de contrôle de leur participation, ni même d'évaluation du travail fait, mais d'une nouvelle mission de recherche. Le but est prospectif, si l'objet lui-même est rétrospectif. Certains sont alors entraînés dans une véritable auto-analyse qui peut leur faire noircir des dizaines de pages. La plupart se contentent de quelques-unes, mais ce qui ressort de l'ensemble est un chantier de controverse sur la nature de l'apprentissage, les conditions de l'apprendre, et tous les autres sujets que nous abordons dans cette thèse.

Dans ces moments très étonnants, on recueille alors des propos aussi contradictoires que ceux-ci : « *On a appris du vocabulaire* », dit un défenseur de notre « méthode ». « *Rien du tout* », dit une de ses détractrices. « *Mettons-nous d'accord* », dit le professeur. « *Reprenons les textes que vous avez lus ou écrits depuis le début de l'année. Y avez-vous appris des mots, des expressions ? Prenons-les un par un.* » « *Non, on va pas faire ça* », dit la même détractrice. « *Si on commence comme ça, on n'a pas fini. Il y en a trop...* » « *Tu vois bien, qu'on a appris plein de vocabulaire* », s'empresse de conclure le « défenseur ». Si nous parlons ici, avec beaucoup de guillemets, de « défenseurs » et de « détracteurs », c'est que l'implication des élèves dans l'analyse accompagne, au début, leur position dans la crise qui a lancé la procédure du bilan. Nous simplifierons à peine la réalité des positionnements

en disant qu'ils correspondent à peu près à un renversement des hiérarchies scolaires habituelles. Tous les élèves souffrent des interdits que la structure scolaire fait peser sur leur parole et sur leur imaginaire. Mais, dans le système sélectif induit par la notation, certains souffrent en outre de l'exclusion que représentent des notes insuffisantes, tandis que quelques-uns se consolent relativement d'en retirer le bénéfice de faire partie des élus. Si nous ajoutons que rares, parmi ces derniers, sont ceux qui peuvent se sentir assurés de ne pas courir le risque de changer de catégorie, il devient clair que le moteur de la recherche induite par la situation du bilan est affectif et touche aux angoisses d'échec, aux représentations de la réussite, de tous les élèves, comme d'ailleurs de l'enseignant. Des élèves qui se découvrent capables de réussir et n'en avaient pas perdu l'espoir se lancent à corps perdu dans la défense de la démarche. D'autres n'arrivent pas à y croire et explorent la possibilité d'une tricherie démagogique de notre part, comme si nous tentions d'acheter à bon compte leur participation, par un mensonge sur leurs capacités. D'autres hésitent, se demandent si le jeu en vaut la chandelle, s'ils n'ont pas intérêt à exiger le retour à une routine plus connue, et à tenter leur chance dans un système classique en profitant de la bienveillance de ce professeur un peu spécial. D'autres souhaiteraient davantage d'ordre, de méthode et de discipline, et craignent que l'importance donnée au groupe n'entrave leur progression personnelle et ne leur fasse perdre beaucoup de temps. Il est donc très important de procéder en plusieurs temps. D'abord donner un statut fort à l'écriture individuelle, qui, si elle est prise au sérieux, permet l'instauration d'un dialogue de chacun avec lui-même, aboutissant à des positions plus nuancées, ouvertes à un dialogue possible avec les autres. Ensuite faire place à la discussion. Nous avons quelquefois mis en place un véritable débat de spécialistes sur le modèle des colloques, avec des interventions de professionnels préparées en petits groupes, pour faire franchir le passage difficile de la réaction émotionnelle à l'élaboration conceptuelle et à l'intellectualisation du problème.

Le collectif et le général

L'évaluation évalue des formes, le bilan interprète des actes et leurs effets. L'évaluation est à finalité inductive, au sens où elle cherche à calculer le degré de normalité, l'acceptabilité sociale, d'une production. Le bilan est à finalité abductive, au sens où il cherche à faire émerger un conflit intérieur de regards, et renseigne la personne sur elle-même et sur ses hypothèses de travail.

La phase d'analyse réflexive des Démarches, dont nous avons dit plus haut qu'elle est fréquemment négligée par les animateurs, sans que la responsabilité leur incombe toujours personnellement, nous semble être la victime d'une ambiguïté que l'analyse triadique du signe devrait nous permettre d'élucider. Certains courants de la didactique contemporaine ont repris à leur compte l'idée et la pratique d'une réflexion sur l'action. On parle, en termes piagétiens, d'« abstraction réfléchissante ». L'interprétation de ce terme prête à discussion. S'agit-il de métacognition, ou de cognition tout court ? Vygotski distingue entre la réflexion que l'on peut mener sur les propriétés des objets et celle qui porte sur les propriétés de *l'action* sur les objets. Cette distinction nous paraît fondamentale pour comprendre ce qui se joue dans la phase dite d'« exploitation » d'une Démarche d'apprentissage de langue. Peut-on isoler des objets linguistiques qui ne soient pas en même temps action sur des objets ? Peut-on dissocier le mot de la situation de dialogue dans laquelle il s'inscrit, et des pensées qui l'interprètent ? Les interprétants qui se négocient à la fin d'une Démarche s'inscrivent dans une perspective de formulation d'un concept, formulation qui pourrait servir de titre à la Démarche, ou de présentation d'une animation future de celle-ci. Il s'agit bien d'un retour réflexif sur les actions menées pour parvenir à une réussite. Mais ce retour se fait dans le langage et constitue des re-formulations en chaîne qui représentent la Démarche vécue tandis que le titre représente, au départ, la Démarche telle que l'on peut se l'imaginer. En quelque sorte, la phase d'analyse déconstruit le contenu induit par le titre – l'objet du titre – pour reconstruire un contenu signifiant en rapport avec l'expérience personnelle de chacun. Là est la rupture avec une pédagogie du discours. *L'objet représenté par le discours de l'élève constitue le contenu de la leçon*, alors que dans une pédagogie du discours – du maître – le discours de l'élève ne constitue jamais que la copie

déformée du premier, susceptible d'être évaluée, d'être rectifiée, corrigée, rejetée. Ce que dit l'élève est le *representamen* de ce qu'il vit. Ce qu'il vit est une modification de ses représentations premières. Cette modification ne se produit pas seulement dans l'expérience, mais dans la mise en mots de l'expérience et dans sa socialisation, dans la négociation qui se produit alors entre les participants sur la signification de l'expérience. Cela signifie que le temps de l'interprétation est partie intégrante de l'expérience. Sans lui, les sujets sont bien simplement manipulés. Encore faut-il comprendre ce qui se joue dans cette phase d'interprétation. C'est ici que nous reprendrons volontiers à notre compte le concept de dialectique. Nous y voyons en effet une dialectique – art du dialogue – entre le collectif et le général. Le collectif du côté de la fonction émancipatrice du savoir, le général du côté de son établissement et de sa nécessaire fonction conventionnelle. Pour agir dans une société, le savoir s'établit. La fonction d'évolution du collectif dépend de l'établissement de lois générales. Il ne faut donc pas les opposer mais les dissocier. La *confusion* du collectif et du général tue la fonction émancipatrice du collectif, soit en le laissant se disperser de lui-même par manque de cadre à déranger, soit en le soumettant à des règles qui ne sont pas les siennes et, réduisant la fonction à un fonctionnement *a priori*, l'assimilent à la structure, causant sa perte. La classe, qui, dans sa fonction symbolique, est une réplique de l'Institution, dégénère vite, par habitude, en une réplique de l'Établissement. Il faut donc faire exister dans la classe le collectif qui y fera vivre la fonction de l'Institution.

7.2.2 Le bilan : une production involutive des observables de l'apprentissage

Une pédagogie d'éducation nouvelle est une pédagogie institutionnelle. Du point de vue du pédagogue, on pourrait la qualifier d'*instable* ; sa visée, l'élaboration d'une parole, individuelle et collective ; ses points d'appui, des signes vivants ; ses stratégies, des interactions. Elle ne chosifie pas le visible, ne s'attache pas aux produits mais aux processus que met en route l'exigence de produire. L'enseignant dans sa classe est un créateur ; un visionnaire, puisqu'il voit ce qui doit être sans s'enfermer dans ce qui est ; un

ouvrier, au sens où il agit et interagit avec une « matière » qui lui oppose une résistance ; un interprète des effets de ses propres signes sur ceux des autres. Il accueille, réagit, propose, ajuste, inscrit, nomme, organise, juge, observe, affiche, invente... Bref, la pratique quotidienne des signes vivants d'une classe s'apparente à un funambulisme. On est au-dessus de l'action mais en risque permanent de s'y enliser, parce que la distance que l'on prend est une mise en relation de faits que l'on a soi-même provoqués, une posture active de *distanciation* qui se fonde sur une implication dans le groupe. L'enseignant a pour tâche de tenir ferme la direction dans laquelle évolue le groupe, et dans laquelle lui-même évolue également. Il a donc besoin d'une certitude globale qui s'accommode des aléas de cette double évolution et sollicite les événements pour nourrir son interprétation.

Évaluation du pédagogue ou interprétation des effets de sa pédagogie ?

La pratique du bilan est donc aussi nécessaire au pédagogue qu'à ses élèves. Lui aussi est engagé dans une recherche dont il détient les enjeux et un certain nombre d'outils. Lui aussi doit faire retour sur l'expérience pour mesurer le chemin parcouru et anticiper sur la suite de ses stratégies. Nous verrons plus loin qu'une pratique de démarche ne peut se mener qu'en relation avec des collectifs plus vastes que celui de la classe, où l'enseignant rencontre le collectif de ses pairs. Dans la pratique quotidienne de la classe, son rôle a basculé, d'une recherche de maîtrise des processus à leur observation attentive et leur problématisation. Il organise le déclenchement de sémioses et en observe les traces dans les comportements et les productions des élèves. Comme il n'est pas question de faire intrusion dans leur intimité, il a besoin de modèles logiques pour lire et calculer en termes pédagogiques les effets de ses interventions. Ce qui peut s'observer est le déclenchement du doute, l'existence d'un dialogue intérieur, l'effervescence d'une activité, l'inscription ou le refus de l'inscription, la production de signes et leur nature. Il choisira les documents et les consignes à proposer à sa classe en fonction des hypothèses que ses observations lui auront permis de faire sur la qualité de la *dynamique épistémique* de sa classe : obstacles et dépassement des obstacles.

Une jeune collègue nous rapporte comment elle a terminé, un jour d'inspection, un cours de sixième qui, malheureusement pour elle, n'avait pas marché. Elle a décidé de réunir la classe en cercle et de la faire réfléchir sur ce qui s'est passé pendant le cours. Le cours portait sur la question de l'identité. Les enfants attribuent leur difficulté à certaines interférences entre cette question et les conflits qu'ils connaissent à l'extérieur de la classe. La scène se passe dans un collège d'une banlieue très difficile, où les enfants sont préoccupés de racisme et de conflits d'appartenance. Ces interférences sont-elles légitimes ? Les enfants se sont posé la question. Pour l'enseignante, ceci constitue une étape dans leur formation d'élèves : repérer les composantes de leurs comportements, les déterminations qui pèsent sur chacun d'eux et sur le fonctionnement du groupe. Ce sont des apprentissages de long terme qui agissent sur le court terme, y compris sur le contenu du cours « raté », puisqu'en revenant sur les obstacles qui les ont empêchés de traiter sereinement de la question de l'identité ils ont abordé pour de bon des questions d'identité liées à leur double statut d'enfants élèves. L'Inspectrice n'a pas vu ce qui, dans cette fin de cours, faisait pourtant événement et redonnait à la leçon son contenu problématique. Elle en est restée au constat que la leçon avait échoué et a sermonné la jeune enseignante sur son manque d'efficacité.

Le pédagogue a besoin de faire en permanence son propre bilan pour deux raisons : mener sa classe avec une certaine lucidité, et se prémunir contre les blessures narcissiques qui peuvent être infligées par le dogmatisme de l'Institution-Établissement. Mener un projet à son terme, relever un défi que l'on s'est donné, nécessite une attitude de lucidité qui ne se confonde pas avec une reddition « réaliste » à la réalité « telle qu'elle est ». Un projet lucide est une action sur la réalité, une lutte avec des contraintes réelles, qui ne sont plus des ennemies mais seulement des données à prendre en compte si on prend le parti de regarder ce qui avance, ce qui se fait, plutôt que de regarder ce qui, par rapport au prescrit de départ, ne s'est pas fait. En pratique, l'essentiel de la préparation d'un cours se fait à la fin du précédent, dans l'écriture hâtive des écarts entre le prescrit et le réel : envisager la suite de manière à exploiter les dérapages, mettre en vitrine les ratures, en faire les matériaux d'une interprétation signifiante. Il ne s'agit pas d'autosatisfaction mais d'attention à la secondéité des phénomènes, c'est-à-dire à la singularité

d'une aventure conduite par des sujets dans un groupe et un temps donnés, comme objet des signes interprétants de la recherche, le projet dans sa formulation initiale n'en étant que l'élément déclencheur et l'archétype des actions possibles. En même temps, cette inscription des signes singuliers d'une aventure qui s'invente collectivement sous sa direction vigilante est une opération nécessaire de re-narcissisation et de ré-energisation, à la fois parce qu'elle fait exister et donne sens à ce qui a eu lieu et parce qu'elle anticipe et donne sens à l'action à venir.

L'univocité comme critère de dégénérescence

“The most degenerate Thirdness is where we conceive a mere Quality of Feeling, or Firstness, to represent itself to itself as representation. Such, for example, would be Pure Self-Consciousness, which might be roughly described as a mere feeling that has a dark instinct of being a germ of thought. This sounds nonsensical, I grant. Yet something can be done toward rendering it comprehensible.”⁶

« Ainsi, par exemple, la Pure Conscience de Soi, qui pourrait être décrite, en gros, comme un simple sentiment ayant une vague envie d'être le germe d'une pensée. Ceci paraît absurde, je le concède. On peut cependant tenter de le rendre plus compréhensible. »

C'est un sentiment qui se prend pour une représentation. On est dans du Trois parce qu'on se représente quelque chose, mais on reste dans le Un, dans la talité de son ego. Il y a un acte d'interprétation entre le sentiment de départ et l'idée d'arrivée, mais c'est un acte tautologique, univoque. Je sais qui je suis. Je me connais, je crois me connaître. Je ne sais pas que cette connaissance que j'ai de moi n'a rien de rationnel. La catégorie de la tiercéité dégénérée deux fois est représentée par le fait de prendre pour une connaissance rationnelle une simple impression. C'est un objet représenté, qui n'a pas accompli le parcours de la représentation : une étiquette, une opinion,

⁶Peirce, *E.P.2.*, p.161 « La Tiercéité (idée de la Troisième Catégorie) la plus dégénérée est celle où nous concevons une simple Qualité de Sentiment, ou Priméité (idée de la Première Catégorie), qui se représente elle-même à elle-même comme une représentation. »

une introjection d'opinions. En termes d'analyse sémiotique, un rhème, une simple fonction propositionnelle.

Nous retiendrons de cette analyse le critère d'univocité comme étant la marque d'un Troisième dégénéré deux fois. La croyance que l'on comprend un mot d'une langue étrangère en lui faisant correspondre un mot de sa langue maternelle relève de ce type de pensée. On peut y ranger également les conceptions administratives de la description d'une action. Aussi lourd de travail et chargé de sens qu'il puisse être dans la vie d'une association, un dossier ne se suffit pas à lui-même ; il ne peut être que la trace iconique d'un échange, témoin de l'existence d'un projet, un indice très insuffisant, une réplique d'un symbole connu (personne ou institution), un signe aide-mémoire. À cette condition seulement, il peut être efficace. Considéré comme devant suffire à tout, il n'accède pas à l'existence et reste l'expression non partageable d'un sentiment. Il en résulte que tout projet nécessitant un dossier doit également être porté par son auteur dans des lieux et sous des formes qui l'installent en tiercéité, en position de médiation entre des personnes pensantes, entre des sentiments singuliers de part et d'autre et des orientations collectives mises en partage.

« Pour le locuteur, la forme linguistique n'a pas d'importance en tant que signal stable et toujours égal à lui-même mais en tant que signe toujours changeant et souple. [...] Mais le locuteur doit également tenir compte du point de vue de l'auditeur et décodeur. [...] l'essentiel du problème du décodage ne se ramène certes pas à l'identification de la forme utilisée, mais bien à sa compréhension dans un contexte concret précis, à la compréhension de sa signification dans une énonciation donnée. En bref, il s'agit de percevoir son caractère de nouveauté et non seulement sa conformité à la norme. Autrement dit, le récepteur, appartenant à la même communauté linguistique, considère également la forme linguistique utilisée comme un signe changeant et souple et non comme un signal immuable et toujours égal à lui-même⁷

⁷Bakhtine, Mikhaïl (1929, trad.1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*, Éditions de Minuit, p.99-100.

Un signe établi, nous dit ici Bakhtine, appelle une interprétation subjective. Le signe « mouvant et souple » est objet de dialogue. Il n'est donc univoque que s'il n'est pas interprété, mais seulement reçu, et ainsi privé de son pouvoir de participer à l'évolution des idées.

« Toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de parole. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédée, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci, etc. Toute inscription constitue une partie inaliénable de la science ou de la littérature ou de la vie politique. »⁸

Donnons tout son sens à cette dernière phrase. Toute inscription d'un sujet dans une classe doit être considérée comme faisant partie de la science, de la littérature, de la vie politique ; du développement concret de la pensée de l'humanité.

7.2.3 Une didactique de l'abduction est-elle possible ?

Une didactique abductive paraît *a priori* être une contradiction dans les termes. La didactique est déductive par définition. Elle se veut pratique de transposition et de transmission des savoirs élaborés par des sciences. Elle n'élabore pas elle-même les savoirs qu'elle a pour mission de transmettre. Elle fabrique les faits qui illustrent et donnent à comprendre des lois, ces lois étant au point de départ de sa démarche. Mais l'enseignement d'une langue vise les inférences abductives d'un individu. Un apprentissage de langue vise, suppose et provoque, dans le comportement mental des personnes, la continuité du changement. Nous proposons donc à la didactique des langues de devenir une didactique de l'abduction, non plus centrée sur l'objet-langue, ni sur la rencontre d'une personne avec des discours, mais sur l'émergence des paroles individuelles structurant la fiction d'une parole collective. Oser le musément, les pratiques de création, la parole comme effraction, la polyglossie

⁸Bakhtine, *ibidem*, p.105.

comme fondement de tout bi-, tri-, ou pluri-linguisme. Le bilan conscientise les inférences produites dans l'action d'apprendre. De même que la démarche du Petit Prince opère la dissociation du signe iconique, le bilan opère la dissociation de l'abduction. L'abduction, dit Peirce, est la seule inférence qui apporte du neuf à la pensée, la seule, en particulier, qui ait jamais fait avancer la science. La logique de l'abduction ne remplace pas les deux autres mais oblige à les voir différemment, les unes par rapport aux autres et dans leurs relations.

La didactique scolaire des langues est doublement déductive. Elle déduit ses pratiques de lois élaborées pour l'essentiel par la linguistique post-saussurienne, qui postule une langue arrêtée et arbitrairement coupée des problématiques de la parole. De plus, elle ne distribue que des résultats de la linguistique et néglige de faire partager aux « apprenants » la démarche initiale du linguiste qui est une démarche de comparaison des langues. Aucun linguiste ne travaille une langue de façon isolée.

Peut-on parler d'une didactique de l'immersion ? Oui, à partir du moment où la pratique de l'immersion s'accompagne d'une théorie de l'apprentissage en immersion qui contraint les situations pédagogiques. Le principe de Rojat en est un exemple. Un maître, une langue ; un lieu, une langue ; un modèle de l'apprentissage basé sur une conception quantitative de l'« input » impose des structures d'organisation des classes et des procédures délimitées par avance par une théorie élaborée ailleurs. En même temps, le modèle théorique de l'immersion est inductif, et repose sur la parole. Il comporte donc une double contradiction interne : le modèle est unilingue mais s'applique dans le contexte évident de la construction d'un bilinguisme. Il se fonde sur l'induction mais limite a priori le champ d'exercice et les matériaux de cette induction.

Pour se constituer en cohérence avec son objet, une didactique des langues a besoin d'une théorie du langage, et de la nature du langage comme continuité en développement (représentation d'une continuité dynamique). Elle a besoin d'une théorie de la relation triadique entre langage, parole et langues. Car la conception de la continuité du système est la condition de sa dynamique. Le langage en est le pôle individuel, réalité singulière, intérieure et vague, structurée mais non consciente. Le langage n'existe, ou, au sens

peircien du terme, n'est perçu et agissant, que dans les pratiques qui le développent. La parole, l'écriture. La didactique des langues a besoin d'une théorie de la parole, d'une théorie du sujet. Le sujet, dit Michel Balat, c'est *le rien, mais pas n'importe où*. Pas une chose saisissable aux contours définis, mais une force, une énergie, une action. Irruption, effraction, linéarisation de la pensée en discours, quête de l'autre, émergence de signes à interpréter : la parole est la mise en action du langage et son fractionnement dans les signes. Les langues sont produites par l'activité de parole, toujours recommencées. Elles se différencient et se structurent dans la régularité des échanges à l'intérieur d'un groupe humain. La perception, suivie d'interprétation, d'une étrangeté ponctuelle d'une langue dérange et modifie les structures de cette langue, mais aussi, par ricochet, ouvre d'autres possibles aux comportements du langage et modifie les abductions.

Mais comment engager les autres dans un tel mouvement d'affirmation de croyances, de choc, de doute, et de reconstruction sans être soi-même engagé dans un même mouvement ? La logique triadique est une logique d'engagement. La formation qui l'accompagne doit être un lieu de transformation personnelle et d'invention des « données ».

Si je veux créer de vraies situations d'écriture pour les enfants, comment faire si je ne me sais pas moi-même capable d'écrire de la poésie ?

Quand j'ai dit que tous sont capables de lire, d'écrire, parler et écouter les langues des autres, comment mettre en place les situations pédagogiques adéquates si je ne me sais pas déjà moi-même capable de parler les langues des autres ? [...]

La personne qui ne vit pas pour elle-même le miracle de sa propre transformation, de la conscientisation de ses propres capacités insoupçonnées, ne sera pas capable d'opérer la transformation de sa pratique éducative, de la société, du monde. Elle créera peut-être des situations innovantes, créatives, mais elle continuera de produire en même temps de la dépendance, en apportant de l'aide là où elle n'est pas nécessaire, en multipliant béquilles et youpalas pédagogiques, comme si l'autre n'était pas capable de penser par lui-même.

L'éducateur d'abord a besoin de penser par lui-même.

La transformation de l'éducation implique donc la transformation de la culture éducative – de la pensée pédagogique de chacune des personnes qui, quotidiennement, font l'éducation.⁹

La condition de l'intelligence c'est l'inscription du sujet dans un collectif pensant. Une langue unique inscrit le sujet dans un groupe ethnique et l'enferme dans les dilemmes de la compétition¹⁰. Plusieurs langues l'inscrivent dans un groupe humain plus large et/ou plus dynamique. Une conscience polyglotte est une condition nécessaire, sinon suffisante, de l'invention de l'Homme, au sens où le propose Albert Jacquard, une intelligence solidaire et planétaire.

Gagner du temps

Faut-il réduire les exigences et se limiter à un maigre noyau commun de connaissances ? Les questions de société liées à l'école traversent les époques et se posent toujours dans des termes assez semblables. Au début du XX^e siècle aux États-Unis, John Dewey pose le problème de la réforme de l'éducation d'une manière qui ne nous surprendra guère. Les enseignants sont submergés d'une part par le caractère encyclopédique des programmes, d'autre part par le besoin d'individualiser un enseignement qui, dans une nation démocratique, se doit d'être de masse.

À des problèmes quantitatifs Dewey apporte une réponse qualitative qui élève au contraire le niveau d'exigence. La vraie liberté, dit-il, est intellectuelle. « *Genuine freedom, in short, is intellectual.* »¹¹ Premièrement, la solution aux problèmes d'une éducation démocratique est dans le développement généralisé d'une pensée scientifique. Deuxièmement, la pensée scientifique ne

⁹Cordesse, Joëlle (2003) Intervention au deuxième Forum Mondial de l'Éducation à Porto Alegre, traduction française, texte disponible sur le site du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, publié en portugais sur le site du FME.

¹⁰Une langue plus une langue, le modèle de juxtaposition des systèmes, que propose en général l'enseignement scolaire des langues, et en particulier l'enseignement immersif des écoles régionalistes, ou celui de l'enseignement de leur langue d'origine aux enfants d'immigrés, ne libère pas de ce dilemme.

¹¹Dewey, John, *How we think*, p.66.

s'oppose pas à la pensée enfantine, qui lui ressemble beaucoup, mais à laquelle elle ne se réduit pas. Elle la prolonge en lui donnant l'occasion de s'expérimenter elle-même, et ainsi de se conscientiser. Troisièmement, la réflexion sur l'éducation ne peut matériellement pas faire l'économie d'une réflexion sur le langage dans ses rapports avec la pensée.

“That the elementary curriculum is overloaded is a common complaint. The only alternative to a reactionary return to the educational traditions of the past lies in working out the intellectual possibilities resident in the various arts, crafts, and occupations, and reorganizing the curriculum accordingly. Here, more than elsewhere, are found the means by which the blind and routine experience of the race may be transformed into illuminated and emancipated experiment.”¹²

Nous trouvons résumées dans cette simple phrase trois idées que Dewey développe dans son livre et qui sont essentielles pour nous. Les activités qui donneront lieu à l'établissement des programmes sont des activités de production socialement utiles, à travers lesquelles on visera sciemment les capacités intellectuelles qu'elles mettent en œuvre. On a beaucoup simplifié la pensée de Dewey en n'y voyant que la réhabilitation des activités manuelles et des situations réelles de vie. Certains courants de l'éducation nouvelle se sont inspirés de lui pour développer à l'école les jardins, les activités artisanales et sportives, une forme de vie collective productrice de curiosité et de centres d'intérêt diversifiés. On pourrait être tenté de se réclamer de ce parti pris pour défendre une éducation dite « active » pariant sur l'activité pour elle-même comme facteur suffisant d'apprentissage et de développement. En réalité, s'il défend effectivement une éducation active, c'est qu'il voit dans l'authenticité des questionnements nés dans l'activité l'occasion à créer pour provoquer la

¹²Dewey, John (orig. published 1910, D.C.Heath, Boston) *How we think*, the Dover Edition, New York, 1997, p.169. « On se plaint communément de ce que les programmes sont trop chargés. La seule alternative au retour réactionnaire aux traditions éducatives du passé passe par l'élucidation des possibilités intellectuelles présentes dans les différents arts, artisanats, et métiers, et par une réorganisation correspondante des programmes. Là, plus qu'ailleurs, se trouve le moyen de faire en sorte que le vécu aveugle et routinier de la race se transforme en expérience éclairée et émancipée. »

pensée réflexive qu'il veut éduquer. Il n'y a pas de magie à attendre de la simple exposition des enfants à des problèmes de vie. En revanche, l'attitude spontanée des enfants, avant toute intervention éducative, étant faite de curiosité ardente, d'imagination fertile et de goût de l'expérimentation, elle présente les mêmes caractéristiques que la pensée scientifique. Il ne s'agit donc pas de leur imposer une logique extérieure à eux, mais d'exercer ce don de la nature, "*Original native endowment*" de manière à faire de leur propre pensée un véritable pouvoir « *turned, through gradual exercise, into effective power* ». ¹³ Les effets à produire à travers l'acte pédagogique sont résumés par le passage de « *experience* » à « *experiment* », deux expériences qui ne s'opposent pas par leur forme extérieure mais par la qualité du vécu intellectuel qui les accompagne et les anime. Le propos de Dewey est de former la pensée logique comme pensée réflexive et interprétation de l'expérience, mais d'une expérience *intellectuelle*.

Nous retrouvons là un thème qui nous est cher et sur lequel nous n'hésiterons pas à insister, car il nous permet de nommer clairement notre bataille d'éducation nouvelle comme bataille politique sur le terrain spécifique de l'émancipation *intellectuelle*. L'expérience des langues est une expérience intellectuelle. La massification de l'enseignement dans les démocraties occidentales ne s'est pas accompagnée d'une réelle démocratisation parce qu'elle s'est – ou a été¹⁴ – privée d'une analyse sérieuse des différentes composantes d'un projet d'émancipation, et en particulier de sa dimension intellectuelle, qui est pourtant celle qui devrait la concerner de manière directe. L'école « démocratique » limite trop souvent son projet à l'émancipation économique (secondarité), à laquelle elle prétend faire accéder l'individu en travaillant à son émancipation culturelle (priméité) qu'elle conçoit comme abandon d'une

¹³Dewey, *How we think*, p.63. « une dotation originelle de naissance, que l'on transforme, par un exercice graduel, en un pouvoir effectif »

¹⁴Nous assumons ici l'hypothèse que les valeurs de la République, Liberté, Égalité, Fraternité, déclinent un projet démocratique d'émancipation des hommes. Nous avons eu cependant eu la surprise de nous voir reprocher l'emploi du mot « émancipation » sur un tract invitant à un stage, par un inspecteur de l'Éducation Nationale qui se montrait par ailleurs satisfait du cours auquel il venait d'assister et du niveau de performance qu'il avait constaté chez nos élèves.

culture pour une autre, en réalité changement de langage. Le concept de triade nous aide à montrer que l'impasse qui est faite sur l'émancipation intellectuelle (tiercéité) condamne en réalité le projet ainsi défini à l'échec. L'école est un lieu privilégié de *mise en travail du langage*, priméité de la personne, potentialité d'inscription de la personne dans la culture à laquelle elle s'aliène, recevant d'elle ses injonctions pré-conscientes, et dont elle ne se désaliène qu'en prenant conscience, par la tiercéité, des modalités de sa participation.

L'interprétant intellectuel ultime¹⁵ : un lien entre création et savoir

L'interprétant peircien n'est pas un en-soi séparé. Il est produit par le signe dans une situation qui inclut le sujet. Il est lui-même un signe, c'est-à-dire le déclencheur d'interprétants en série jusqu'à clôture du processus, clôture de la *sémiose*, qui s'achève avec, soit la confirmation, soit la modification d'une habitude. Comme un signe n'existe que d'être interprété, tout signe qui accède à l'existence est une *sémiose*, c'est-à-dire une aventure de la signification. Accéder à l'existence, pour un livre, c'est être lu, mais aussi être en train de s'écrire, car l'écrivain produit ses propres interprétants en l'écrivant. C'est surtout être discuté, donner lieu à des dynamiques interprétatives dans l'échange des interprétants. Pour un mot, une phrase, c'est être entendu, mais aussi être dit, car celui qui parle interprète pour lui-même ce qu'il dit. Un signe peut être imaginaire, et les pensées sont des signes. Les actes aussi sont des signes, et, dans une situation d'apprentissage, les comportements, comme les productions, sont des interprétants, à la fois révélateurs, traces et déclencheurs de sémiotiques interprétatives. Ce que le GFEN décline comme un pari, son « Tous capables », en « tous chercheurs », « tous créateurs », la logique du pragmatisme en fait un constat *et* de fait *et* de nécessité. Elle constate et modélise le fait que, comme le démontre George Steiner, toute compréhension est une traduction d'un système linguistique dans un autre¹⁶, que tout échange langagier se fait de système à système,

¹⁵Peirce, « Pragmatism », *E.P.2*, p.430. Voir l'extrait traduit en annexe.

¹⁶Steiner, George (1975, trad. 1978) : *Après Babel, une poétique du dire et de la traduction*, Albin Michel.

et que, par conséquent, toute réception d'un signe, texte littéraire, discours du maître ou explication du dictionnaire, n'est qu'un point de départ. Elle rompt ainsi avec la conception dualiste de la vérité et de l'erreur en modélisant *l'écart* comme partie intégrante de la vie des signes et la *négociation* comme condition de la convention et de la loi. Une classe est un lieu de production d'interprétants et de négociation des significations. Une classe de langue est à considérer non comme une juxtaposition d'individus exposés séparément à des concepts mais une *société* produisant *sa* langue dans la rencontre et le dialogue avec des discours de ses locuteurs « natifs », et, en particulier, de ses oeuvres. Le rôle de l'enseignant est de choisir les documents et les contraintes de situation qui feront que la langue de la classe *se normalise* au point de pouvoir représenter une variante de la langue-cible acceptable par ses autres locuteurs. Le cadre théorique que nous nous donnons en nous référant à la sémiotique formalise le parti pris, dans la démarche, de focaliser l'attention pédagogique sur le déclenchement de processus libres chez des personnes considérées comme responsables de leur savoir et de sa dimension collective. Dans le cas particulier de l'apprentissage d'une langue étrangère, il nous apporte la possibilité de penser ensemble, et conjointement, l'évolution attendue de la langue de la classe et de la langue de chaque personne, ce qui pose les questions stratégiques, comme, par exemple, la dynamique d'apprentissage ou la « remédiation », au niveau du groupe plutôt qu'à celui des individus. Par ailleurs, le concept de sémiologie décrit tout apprentissage intellectuel comme devant passer par un apprentissage *de langue*, et l'apprentissage de langue comme modification d'habitudes. Il éclaire ainsi d'une manière particulièrement intéressante les observations que nous avons pu faire des effets des pratiques de création à la fois sur la libération des énergies apprenantes et sur la qualité des productions. Le signe saussurien réduit à la dyade signifiant-signifié est impuissant à expliquer qu'il faille pratiquer une langue pour la savoir, et non l'apprendre pour pouvoir la pratiquer. La sémiologie peircienne, avec sa structure *fractale*¹⁷, ouvre un champ infini à la

¹⁷Mandelbrot, Benoît (1978), « les Objets fractals », in *La Recherche*, janvier 1978. « En géométrie d'Euclide, ce rêve (*d'êtres géométriques qui ne sont ni des surfaces ordinaires ni des volumes*) est futile, et l'on arrive donc à souhaiter qu'un sorcier ait créé à l'avance de tels monstres [...] Ils existent, et c'est encore Georg Cantor (1884) qui fut le premier à

possibilité de décrire l'intrication des actes de parole et d'interprétation, des processus langagiers, et des opérations de pensée.

Matérialité de la sémiose versus réification des signes

Dans une de ses dernières participations au Séminaire de l'IRSCE, Gérard Deledalle concluait son intervention en traitant amicalement Peirce, avec un sourire blagueur, de « matérialiste fieffé ». L'expression nous avait beaucoup réjouie. La classification des philosophes en réalistes et idéalistes n'a jamais fait partie de nos premières préoccupations. En revanche notre intérêt pour Peirce a été éveillé par le sentiment que nous avions de rencontrer enfin une conception du signe qui rendait compte de sa matérialité. Vouloir expliquer la nature des langues amène à devoir décrire des phénomènes imaginaires et à leur reconnaître une certaine matérialité. Sans description matérielle des langues dans la complexité de leur vie pratique, on est vite réduit à en réifier la partie visible, et à faire des *representamens* le tout de leur observable. La matérialité des signes est celle de phénomènes vivants dont on peut étudier les différents paramètres de comportement, les modes d'existence, la logique de développement. Observer le comportement du signe comme phénomène, en y englobant tout ce qui « fait signe » c'est-à-dire en définissant le signe par sa fonction, c'est voir la matérialité de la vie de la pensée, ses exigences, ses résistances d'un point de vue général et scientifique, donc se donner des pouvoirs d'anticipation et d'action sur cette réalité. Peirce développe une conception du signe comme sémiose, qui confère à celui-ci une matérialité propre à sa nature à la fois évanescence et créatrice d'objets, la plupart insaisissables par les sens mais matériellement saisissables par l'imagination. Le concept de matérialité renvoie à l'idée de réalité, mais aussi, pour nous, à des dimensions de spatialité, et de temporalité. Nous soulignons le rôle de spatialisation du signe que joue, dans les démarches, le travail de groupe, petit groupe, affiches, grand groupe et renvois en miroir au tableau. Nous

créer une figure intermédiaire entre le point et la droite : c'est l'ensemble triadique. Puis Helge von Koch créa en 1904 le « flocon de neige ». Et ainsi mille et une manières d'êtres intermédiaires furent établies [...] Cependant, le besoin d'un terme pour les désigner fut étonnamment tardif. Mes travaux me forcèrent cependant à les baptiser, en forgeant le terme *fractales*.

en avons proposé un développement avec notre pratique du *bilan*, alternative sémiotiste au concept d'évaluation.

La connaissance du monde des signes et les stratégies d'action qui concernent cet univers doivent tenir compte de leur caractère insaisissable et du fonctionnement autonome des formes qui nous servent à les représenter. Nous retiendrons de notre rapide examen de l'exemple de l'institution scolaire la nécessité de dissocier trois logiques différentes dont la confusion entretient le sentiment d'impuissance, et dont la séparation donne une idée plus claire de nos possibilités d'intervention. Nous distinguerons donc une logique historique, monadique et statique, celle qui régit les dépôts de l'expérience dans la mémoire et les structures du langage des personnes et des institutions. Une logique de l'intellectualisation, triadique, qui est celle de l'analyse, de la problématisation des situations vécues, et de la décision. Enfin, une logique de l'action, dyadique, qui rend compte de la façon dont un sujet fait fonctionner l'institution. Une pédagogie de l'abduction est une pédagogie contre-institutionnelle, qui établit un dialogue entre l'institution qu'elle crée et celle dans laquelle elle s'inscrit.

7.3 Institution et Construction du savoir : faut-il intellectualiser ?

En redéfinissant le concept de langue du point de vue évolutionniste qui est pour nous celui du pédagogue, nous avons abouti à une triade du type, archétype-stéréotype-prototype, qui nous a conduit à constater la convergence de nos travaux avec les évolutions récentes de la linguistique. Déjà, en 1988, nous avons pu nous mettre en rapport avec les recherches menées à Montpellier par les *Cahiers de Praxématique*, et Jacques Brès et Paul Siblot écrivaient dans notre revue *Dialangues*¹⁸ pour proposer leur éclairage théorique à nos avancées praxiques. Nos conclusions actuelles nous font rejoindre les débats ouverts par le renouveau de la linguistique diachronique, avec le

¹⁸Sadoulet, Pierre, Brès, Jacques et Siblot, Paul, « Convergences : La praxématique, une linguistique de la dynamique de la production de sens » in *Dialangues* n°14-15, *Langue et corps*, 1988-1989, p.29-36.

développement de grammaires cognitivistes et de la sémantique du prototype. Toutes ces tendances insistent sur la nécessité de réintroduire dans l'étude de la langue l'acte de parole et le Sujet.¹⁹ Nous y trouverons une confirmation théorique de certaines de nos hypothèses, ainsi qu'une nuance importante, qui est que notre propos se situe sur le versant de *l'invention du prototype*, ou *du concept*, tandis que la sémantique situe le sien, généralement, plutôt sur le versant de son usage. En déplaçant le point de vue de la linguistique vers la logique, nous montrons que ces deux versants sont non seulement compatibles mais imbriqués et nécessaires l'un à l'autre, cause et effet l'un de l'autre comme les deux temps d'une respiration.

7.3.1 De la sémantique à la logique : triadiciser le prototype

Le prototype, une catégorie sémantique

Sémantique du prototype et étude des processus de grammaticalisation : un numéro de la revue *Langue Française* est consacré à la mise en lumière des apports convergents de ces deux courants de la linguistique actuelle au renouveau de la linguistique diachronique. Nous nous appuyerons sur la présentation que nous donne dans son article d'introduction le coordonnateur du numéro, Walter De Mulder, pour dégager les implications épistémologiques de ces nouvelles conceptions du sens, lexical et grammatical. L'auteur voit dans ces développements actuels de la linguistique le moyen de *rendre compte du caractère « profondément dynamique du langage »* et de « mieux comprendre *l'évolution de la langue*, mais aussi sa nature en général. » Les catégories prototypiques se caractérisent par les quatre traits suivants, que

¹⁹Citons en particulier, pour mémoire, les revues « Langages », « Langue Française », et « Cahiers de praxématique » de l'Université de Montpellier, les oeuvres de Kleiber, Lakoff, Langacker, Geeraerts... et la synthèse proposée en 1990 par Georges Kleiber dans son ouvrage *La sémantique du prototype*, publié aux PUF dans une collection dont nous remarquerons l'intitulé « Linguistique nouvelle » et le contenu de rupture que cet intitulé semble vouloir partager avec celui de l'éducation nouvelle ; on retrouvera un autre indice de cette revendication dans l'interrogation posée par certains sur le caractère prototypique de la théorie du prototype.

l'auteur emprunte à Geeraerts.

1. Degrés de typicalité. Tous les membres d'une catégorie ne sont pas également représentatifs de la catégorie.
2. Ressemblance de famille : les catégories prototypiques fonctionnent comme des réseaux d'acceptations qui s'entrecroisent et s'organisent autour d'un membre central.
3. Une catégorie prototypique ne se définit pas par une série de conditions nécessaires et suffisantes.
4. Une catégorie prototypique a des limites floues

En quoi ces caractéristiques peuvent-elles constituer un apport à notre modèle ? Nous remarquerons tout d'abord que cette vision des catégories introduit de la souplesse là où la tradition linguistique entretenait l'illusion de la rigidité. Les catégories ne se présentent plus à l'esprit comme des cases juxtaposées de façon étanche, pour lesquelles la notion de juste ou de faux pourrait s'appliquer de manière claire et évidente. L'enseignant qui corrige des copies sait bien qu'il doit se faire une certaine violence pour trancher constamment entre ce qu'il doit et ce qu'il ne doit pas accepter dans les productions de ses élèves. La contrainte à laquelle il se soumet dans ce cas est l'idée que ce qui a été accepté par lui sera considéré par l'élève comme juste et sera donc emmagasiné par lui comme tel, et reproduit ensuite à l'infini. Les catégories prototypiques présentent l'avantage d'avoir des limites floues. Elles permettent d'intégrer tous les degrés d'acceptabilité d'une interprétation, dans la mesure où elles apparaissent comme des configurations hiérarchisées, du plus acceptable au moins acceptable selon les locuteurs attestés de la langue. Le concept de *ressemblance de famille* insiste sur la dimension iconique, connotative, de l'appartenance catégorielle. Cette théorie sémantique valide notre refus de « corriger les fautes » et notre préférence pour une organisation de la classe qui permet de penser des significations fortes et marquées d'un point de vue subjectif, et provisoires et faillibles du point de vue de leur valeur générale. La sémantique du prototype établit ses conclusions sur des enquêtes d'acceptabilité statistique menées de manière quantitative. Du point de vue qualitatif qui est celui de la sémiologie, les catégories prototypiques sont reliées à l'univers d'une personne dans son corps et son histoire,

et doivent acquérir de l'acceptabilité statistique dans les échanges.

Le sens d'un terme : catégorie, ou processus de catégorisation ?

De Mulder, rapportant les analyses de Geeraerts, observe que la notion de limite floue, caractéristique d'une conception prototypique du sens, se vérifie pour les couleurs, mais ne se vérifie pas pour une catégorie comme celle des oiseaux : un pingouin, quoique régulièrement moins cité comme représentant de la classe, est toujours un oiseau... Doit-on simplement en conclure, avec Kleiber et Geeraerts, que la définition du terme de prototype fonctionne elle aussi de façon prototypique, c'est-à-dire, que certains prototypes seraient plus prototypiques que d'autres ? Ou faut-il attribuer cette difficulté à la conception du prototype qui amène à dire que « le moineau est le prototype de l'oiseau », comme s'il s'agissait de classer des catégories établies, en évacuant *l'acte de catégorisation* que peut représenter pour le locuteur, à chaque occurrence singulière, l'usage de chacun de ces noms ? « *Le concept associé à un nom comme oiseau sert à catégoriser des entités du monde* ». Nous avons constaté à plusieurs reprises cette même hésitation chez différents auteurs. Nous la mettrons en relation avec une autre hésitation fréquente, qui porte sur l'usage et la définition des catégories. En réalité, dire que le pingouin est un oiseau, c'est comme dire que les oiseaux sont des dinosaures : c'est que quelqu'un en a décidé ainsi. Le sens se définit, pour l'utilisateur de la langue, en termes *d'appartenance catégorielle*. Mais cette appartenance est toujours l'aboutissement – que nous dirons par principe provisoire – d'une négociation plus ou moins ouverte, plus ou moins argumentée, qui a été arrêtée, à un moment donné, pour des raisons pratiques, par des experts, ici les biologistes. Cette histoire laisse des traces. « *La nature du prototype est sensible à la culture.* »²⁰ On n'a pas de mal à imaginer que le moineau ne soit pas le prototype de l'oiseau pour un habitant de rivages maritimes, pour qui le goéland ou la mouette est un plus fréquent compagnon.

Mieux, la catégorie elle-même se trouve modifiée par les appartenances qui lui sont attribuées. L'utilisateur utilise la plupart du temps les termes de la langue comme des *stéréotypes*, définissables par la sémantique clas-

²⁰De Mulder (2001), p.21.

sique, en termes de *conditions nécessaires et suffisantes*. Mais cet usage ne se confond pas avec la fonction du prototype, dont il n'est que l'effet. L'appartenance à une catégorie se décide par un acte de reconnaissance d'un état de choses qui est un état de la pensée. La linguistique diachronique, qui s'intéresse aux changements survenant dans les langues, étudie les processus de ces changements et met en évidence les phénomènes qui sont à l'origine de l'invention de prototypes. Ces phénomènes, comme la discontinuité interprétative, le transfert métaphorique, l'extension ou la restriction de sens, la métonymie, les étymologies populaires, l'ellipse, lui permettent de rendre compte de *l'influence des actes de parole subjectifs sur l'évolution sémantique de la langue*. Et c'est sur ce versant de *l'invention sémantique* que nous avons situé notre usage du terme de prototype. Pour Geeraerts, le besoin de s'exprimer et la recherche d'efficacité sont les motivations profondes des changements sémantiques. Il s'agit, pour les sujets parlants, de recatégoriser le monde en déplaçant les significations d'une manière qui soit, autant que possible, entendable²¹ par les autres. Cette tension dynamique, interne aux catégories, entre expression subjective et rapport à la norme sociale, que les auteurs cités associent à l'évolution de la langue collective, nous en généraliserons le principe à l'évolution de l'idiolecte de toute personne apprenant une langue. Chacun des phénomènes cités ici peut être observé chez tout enfant développant son langage, et servir de guide pour l'invention de contraintes pédagogiques. Le principe général que nous en retiendrons est que le prototype est un *interprétant triadique*, une relation interprétante qui détermine, lorsqu'il se produit, une recatégorisation du langage en même temps que de la langue. Quand l'objet d'apprentissage est le fonctionnement de la langue étrangère, il a pour effet de dissocier la pensée de la langue dans laquelle elle s'est d'abord formulée. Le prototype crée dans la pensée une forme abstraite, associée à la perception d'un écart entre deux ou plusieurs formes linguistiques reliées par leur objet. En ce sens, un apprentissage de langue étrangère a pour interprétant final une catégorisation plus fine *des faits de langage* par pluralisation des formes catégorisantes des concepts.

La tension entre la pulsion d'expression et la recherche d'efficacité com-

²¹forme non attestée du verbe « entendre » au sens où on l'entend dans des expressions comme « bien entendu » ou « entendez-moi bien ».

municative peut se résoudre, en cas de difficulté, par un renoncement. Elle n'est dynamique que si le tout conflictuel qu'elle constitue est enveloppé dans la représentation qualitative et abductive d'un certain continu de la langue. « *un apprenant essaie d'assigner un sens aux énoncés qu'il entend par des inférences qui sont partiellement justifiées par le contexte, mais qui sont aussi dans une large mesure créatives – d'où le recours à la notion d'abduction* »²². Ce que nous entendons ici par « inférences créatives » est ce qui échappe aux déterminations contextuelles, et que l'apprenant projette sur le réseau des indices contextuels pour leur rendre une continuité interprétable en tant que telle. Cette continuité est le *cadre logique qui produit les abductions* et se trouve modifié en retour par le travail de la sémiologie. Nous avons nommé ce cadre nécessaire « archétype », l'auteur de l'article parle de « métaphores conceptuelles ». « *Notre conceptualisation du monde est structurée par toute une série de métaphores conceptuelles* »²³

Le prototype : un modèle logique et non psychologique

Notre prototype décrit la formation du savoir que l'on appelle communément « le sens des langues », et qui se manifeste par la capacité d'inventer la langue à partir de ce qu'on en sait. Nous avons évoqué dans un précédent chapitre la « construction » du lexique comme formation d'une capacité à saisir et anticiper la logique selon laquelle une langue invente ses mots. Prenons encore l'exemple, en anglais, des « voyelles qui glissent », autrefois appelées diphtongues. Celui qui « sent » la langue anglaise sait faire glisser le son, sans nécessairement savoir énoncer la règle. Il le fait très bien lorsqu'il prend l'accent anglais en français. Est-il privé de tout savoir à caractère général parce qu'il ne sait pas dire *a priori* de quelle manière et dans quelles circonstances les voyelles anglaises doivent s'étirer en tendant vers un son réduit, comme nous avons appris à le décrire en cours de phonétique, et tenté de l'enseigner à nos élèves de collège pour qu'ils acquièrent une bonne prononciation ? L'important n'est-il pas d'être capable de sentir comment glisse

²²De Mulder cite ici différents travaux, ceux de Meillet (1906), ceux de Blank (1997), Lakoff et Johnson (1980), Weinrich (1976).

²³De Mulder, 2001, Note 51, p.24.

chacune d'entre elles, et quel contexte consonantique provoque ou interdit le glissement ? Nous avons tenté de démontrer que ce savoir que l'on dit « d'intuition » est un savoir rationnel et une loi, fruit d'un travail et d'une élaboration de la pensée intellectuelle en acte, symbole général, capable de générer des répliques, et évanescent, qui se réduit et dégénère lorsqu'il est identifié aux mots qui sont censés le représenter. On comprend donc que l'objectif de développer les compétences linguistiques nous conduise à privilégier longtemps, dans les analyses réflexives, la formulation générale des stratégies de production de prototypes plutôt que la description locale des produits finis linguistiques. Là comme ailleurs, les individus ne font sens que par comparaison et par référence à l'action. Les savoirs linguistiques sont d'abord des compétences, avant de pouvoir éventuellement devenir des règles. Inverser la procédure barre la route à la véritable finalité de la connaissance des lois. Le savoir stratégique fait sa place à chacun des pôles de la trichotomie. Le prototype est une loi d'orientation de la pratique d'une langue. Il ne s'élabore que comme savoir praxique, dans une activité finalisée, dans un cadre logique qui est celui de l'archétype et en s'appuyant sur des phénomènes de secondarité saisis pour leur valeur de stéréotypes. L'archétype est le cadre mythique et identitaire sans lequel les impressions laissées dans la mémoire par nos perceptions se dispersent sans faire aucun sens. Les stéréotypes sont les formes fragmentaires figées qui servent de repères stables sur lesquels, par comparaison, se fondent les apprentissages, et sans lesquels les impressions laissées par nos perceptions se juxtaposent sans interagir. Le prototype produit des répliques qui ne sont pas des copies mais des imitations créatrices. Il formalise et modélise des comportements de création.

Le grand intérêt pédagogique de ce modèle est son caractère logique, qui rompt avec l'habitude d'attribuer les difficultés et réussites d'apprentissage à des causes psychologiques. Un modèle psychologique décrit à l'aide de lois générales le fonctionnement des individus dans les situations qu'ils rencontrent. Il s'efforce d'expliquer les comportements des individus en assignant les individus eux-mêmes à des catégories comportementales. Il individualise la responsabilité de l'échec d'un système, pathologise les difficultés. Un modèle logique ne produit pas le même effet d'arrêt sur image qui tend à enfermer l'individu dans une catégorie. Il décrit et s'efforce d'expliquer les

phénomènes de pensée en donnant une place essentielle à l'interaction. De ce fait, il se dispense d'évaluer les personnes, et les laisse maîtresses de leur jugement. Il interagit avec les personnes, et n'évalue et n'interprète que des productions et, plus généralement, *des situations*.

7.3.2 Hiérarchie des catégories : la vraie continuité est relationnelle

Continuité / saillance : la pensée, un « tilt » qui organise la continuité

Dans sa version étendue, la sémantique du prototype ramène le prototype au rang inférieur d'effet de l'organisation des catégories, alors que sa version standard faisait de celui-ci le principe organisateur des catégories. Elle insiste désormais sur les effets prototypiques, « by-products » des modèles cognitifs idéalisés. Cette évolution rapproche le concept de prototype de la conception peircienne du symbole. La version étendue de la sémantique du prototype décrit les effets de la réorganisation des catégories sur la qualité des abductions.

« Les effets de prototypicalité proviennent en effet des degrés de correspondance qu'il peut y avoir entre le modèle cognitif idéalisé et les situations de réalité : si un adulte mâle répond au modèle, il sera un bon représentant de la catégorie bachelor. Si, par contre, il représente un cas non prévu par le modèle, il sera non prototypique. »²⁴

Le prototype fait loi. Non plus en tant que « meilleure instance », comme le moineau serait le prototype de l'oiseau, mais de façon abstraite – au sens anglais du mot *abstracted* – « combinaison de propriétés typiques »

Le prototype est schématique. L'intégration d'un nouvel individu à une catégorie accroît sa schématicité. Le meilleur représentant de la catégorie n'est que le médiateur de la pensée, l'exemple un peu trop lourdement concret que l'on espère partageable parce qu'on partage la même culture. Notre notion du prototype ressemble davantage à ce qu'Antoine Culioli décrit dans

²⁴Kleiber, 1990, p.173.

sa postface au livre d'entretiens qu'il signe avec Claudine Normand. Antoine Culioli commente ainsi les difficultés particulières de l'exposé d'une pensée personnelle « rendre accessible ce qui, par habitude, pourrait me paraître aller de soi. »²⁵ Ce qui est habitude personnelle difficile à décrire est, pour nous, effet de la production d'un prototype. Celui-ci se représente à l'esprit qui tente de le capter comme la trace fugace d'un bougé.

« Mais qu'y puis-je ? Ce qui s'impose à moi est d'ordre phonique et spatio-visuel : des graphes, des orientations, des déformations, un bougé prosodique, un marqueur minuscule qui fait tout basculer ; comme le dit Julien Gracq dans *Le Rivage des Syrtes* : « Le rassurant de l'équilibre, c'est que rien ne bouge. Le vrai de l'équilibre, c'est qu'il suffit d'un souffle pour faire tout bouger. »²⁶

Le prototype est personnel. C'est la précieuse *loi de l'idiolecte*, pour parler comme un linguiste, loi de la langue intime, pour réintroduire la dimension du sujet et ses liens avec les questions de la violence symbolique, interprétation personnelle de la loi de la langue commune. C'est la trace d'un bougé, un « tilt » qui a tout fait bouger. Il opère à la manière d'une trace réactivable, trace matérielle qui ré-émerge à la conscience et renouvelle l'acte de réorganisation qui l'a inscrite comme forme mnémonique dans l'esprit. Dans cet acte reproductible, notons qu'il y a place pour la variation et le réajustement.

« Dès que je suis convié à passer de ma gestuelle mentale à du discursif, sans tableau, sans exemples, sans une métalinguistique qui, par des notations, résume en deux ou trois traces symboliques une longue chaîne d'opérations enchevêtrées, je crains le figement de surface des mots qui, soudain, semblent s'aplatir et perdre leur complexité cachée. Alors, je m'ajuste comme je peux, je tâtonne, je m'attriste, tout en parlant, d'abandonner, par ma parole même, par la contrainte de la linéarisation, la plasticité des représentations à l'œuvre. Qu'au moins s'éveille, chez le lecteur, grâce à cette sincérité stylistique, le soupçon bienvenu qu'il y a plus à entendre que ce qui est dit, qu'il faut rechercher les

²⁵Culioli, Normand, p.288.

²⁶Culioli, Normand, p.288

affleurements. »²⁷

Ce qui a de grandes conséquences épistémiques, sur l'organisation globale de la pensée, est issu d'événements infimes et/mais en forme de bifurcations. Un savoir est l'image d'un « bougé », trace mnémonique de la réorientation d'une habitude d'interprétation. Sa trace se reforme dans l'esprit au moment où, dans l'effort qu'elle fait pour traduire en mots ce qu'elle sait, la personne parvient à en récupérer l'image. Mais ce sont à chaque fois de nouvelles traces. Ce qui revient à l'esprit dans cette tentative de description est une nouvelle conception, un nouvel Interprétant de l'objet toujours perdu qu'est l'idée que l'on voudrait transmettre. Culioli parle de *plasticité des représentations à l'œuvre*. Ses mots soulignent la difficulté de linéariser ce qui apparaît à sa conscience moins comme une forme que comme une force en train d'agir. Nous ne nous attristerons pas, cependant, comme il le fait, de cette impossibilité de dire sa pensée. Nous y voyons, en effet, la garantie de l'irréductibilité des intelligences en même temps que l'interdépendance de toutes. C'est dans l'exercice de la parole, l'effort de s'adresser à une autre intelligence pour tenter de lui traduire ce qu'on a pensé, que l'on accède à la conscience de sa propre pensée. Réciproquement, celui qui écoute pourra être amené à produire, dans le travail des mots, un prototype différent certes, mais d'égale valeur du point de vue de son opérationnalité. La volonté de réduction de l'écart constitue le projet commun de recherche, là encore jamais abouti, puisqu'il enclenche pour chacun des chercheurs une dynamique qui tend à l'éloigner des autres en même temps qu'elle tend à l'en rapprocher.

Il est nécessaire, en pédagogie, de penser toujours, comme nous y invite Culioli pour ce qui le concerne lui-même, en termes *d'affleurements*. Il y a plus à penser que ce qui est dit. Le but de l'enseignant n'est pas, en soi, ce qui est dit, ni par lui ni par ses élèves, mais l'activité de pensée que conditionne l'activité intra-dialogique de parole d'une part, l'activité intra-dialogique d'écoute d'autre part. L'une n'ayant pas les mêmes effets que l'autre, nous insisterons sur la nécessité pour les élèves d'une activité contraignante de parole et pour l'enseignant d'une activité contraignante d'écoute. Nous avons décrit plus haut ce que nous entendons par « activité contraignante ». Il ne s'agit pas de

²⁷Culioli, Normand, p.288

contraindre l'imaginaire, comme tentent de le faire la plupart des exercices scolaires destinés à *faire passer un contenu*. Les pratiques artistiques sont pour nous le prototype de la notion de contrainte libératrice, d'une *contrainte d'action* qui libère l'imaginaire, mais à faire suivre de situations de *contrainte d'interprétation* par lesquelles seules le sujet s'émancipe en reliant ses actes de pensée à des enjeux sociaux. La contrainte d'interprétation est celle qui conditionne le passage d'une possible émancipation culturelle – ouverture à d'autres cultures – à une émancipation intellectuelle, accès au développement critique de toutes les dimensions de sa culture.

Loi, variations, invariant

La loi représente-t-elle la répétition à l'identique des phénomènes, ou l'invariant repérable dans la diversité des phénomènes ?

Prenons l'exemple de la loi en droit. La loi est l'expression de la volonté générale. Le concept même de procès nous éclaire sur sa nature. Le procès a lieu parce que la peine doit être personnalisée. Il ne suffit pas d'établir la culpabilité ou l'innocence du prévenu. Il faut encore, en principe, étudier les circonstances de l'acte, ses causes, ses conséquences, les attentes de la victime. La loi sert de colonne vertébrale à la délibération qui donnera lieu à la décision. Elle ne s'applique pas de manière mécanique. Tout phénomène de pensée doit être abordé de la même manière. Pas plus que la justice, la parole n'est l'application mécanique de lois. Une loi est d'autant plus utile et d'autant plus vraie qu'elle permet de traiter un plus grand nombre de cas.

« L'attention est en effet surtout dirigée sur l'extension de la théorie à de nouveaux territoires... L'intérêt de la « chose prototypique » réside dans l'inutilité de chercher un sens unique qui subsumerait les différents emplois : on postulera un usage (ou sens) premier, le prototype de la catégorie, à partir duquel on expliquera (ou dérivera) les autres au moyen de différents modèles associatifs ... Cela suppose, bien entendu, que l'on identifie le sens basique ou l'usage premier... la tendance naturelle de la version étendue de la sémantique du prototype est de multiplier

les analyses polysémiques du sens des items lexicaux »²⁸

Il faut donc souhaiter, au moment de l'élaboration d'une loi commune, avoir à rendre compte du plus grand nombre possible de phénomènes, ce qui donnera, à la sortie, une loi plus vaste dans ses applications possibles. La Troisième Catégorie suffit, selon Peirce, à donner l'idée de cette complexité.

“A mere complication of Category the Third, involving no idea essentially different, will give the idea of something which is such as it is by virtue of its relations to any multitude, enumerable, denumeral, or abnumerable²⁹ or even to any supermultitude of correlates; so that this category suffices of itself to give the conception of True Continuity, than which no conception yet discovered is higher.”³⁰

L'essence de la vraie Continuité est dans la possibilité du nombre. Le nombre commence à trois, et c'est le trois qui fonde l'idée de continuité comme système de relations multiples. Il est donc vain de se plaindre de l'hétérogénéité d'un public scolaire. Le concept d'auto-socio-construction rompt avec la logique transmissive en faisant reposer la « démarche » sur la pensée divergente, qui fait de l'unification des divergences le contenu de concepts riches de possibles. C'est de cette manière que le haut niveau devient la condition de la réussite de tous. Cela explique que le refus d'exclure ou de laisser s'auto exclure quiconque dans une classe conduise, statistiquement, à

²⁸Kleiber, 1990, p.181-183.

²⁹Ici l'éditeur a inséré une note renvoyant à un article “Multitude” de Peirce et H.B.Fine pour le Dictionnaire de Baldwin. Cet article définit chacun des adjectifs qualifiant les différents types de multitudes et classes de multitudes. Le choix de “denumeral” plutôt que “denumerable” est justifié par le caractère singulier de la multitude ainsi désignée : multitude de toutes les multitudes finies, elle est la plus petite des multitudes infinies.

³⁰Peirce, « The Categories Defended », E.P.2 , p.160. « *Une simple complication de la Troisième Catégorie, qui ne comporte aucune idée d'une essence différente, nous donnera l'idée d'une chose qui est ce qu'elle est en vertu de ses relations à une multitude, énumérable, dénumérale ou abnumérable ou même à une supermultitude de corrélats ; si bien que cette catégorie suffit à donner la conception de la Vraie Continuité, qui est la plus haute conception jamais encore découverte.* »

un meilleur niveau les meilleurs.³¹ La mise en lumière d'un invariant entre des réactions différentes à un même événement conduit à la représentation d'une réaction possible en décalage avec chacune des premières réactions et théoriquement plus adaptée à l'événement, donnant de l'événement – et de la chose qui le cause – une représentation plus proche de sa vérité.

Seul l'interprétant final peut être prototypique. L'interprétant final est abstrait – *abstracted* – de la situation par involution, évanescent, insaisissable, singulier. Peirce le décrit comme un changement d'habitude. On accède à la production d'un prototype par l'intermédiaire d'une contrainte d'action poussant à une transgression, suivie d'une contrainte d'interprétation poussant à la conscientisation de la transgression comme possible signification. Peirce a plusieurs termes pour désigner ce que nous appelons « savoir » : *symbol, standard, specimen-type, prototype, general inference*. Que nous traduisons par : *Symbole, étalon, specimen type, prototype, inférence d'ordre général*. La nature du symbole est d'être représenté et de déterminer des interprétants. L'icône représente, l'indice représente, le symbole *est représenté*. L'unité de mesure qu'est le mètre, n'a de signification qu'en renvoyant à un prototype, le mètre-étalon, barre déposée au pavillon de Breteuil à Sèvres³² et à ses répliques, les bâtons des mercières, les mètres rubans des couturières, les mètres pliants des menuisiers. Or, toute représentation inscrit le symbole dans l'univers de la variabilité. Le symbole authentique, bien qu'il ait la prétention de toucher à l'universel, d'être vrai partout et pour tous, appartient au monde de l'intime. C'est un être intime, non communicable, puisqu'il n'a d'existence sociale que dans des répliques qui le recontextualisent nécessairement. La barre qui représente officiellement le mètre le recontextualise en lui imposant les variations que subit le matériau dont elle est faite. Une barre métallique ne subit pas les mêmes variations que la même barre taillée dans le bois. Un mot est une réplique de l'idée qu'il représente. Or, une réplique n'est jamais vraiment décontextualisée. Le paradoxe du symbole est qu'il ne peut être réellement décontextualisé que dans la profondeur de l'intimité d'une

³¹Une étude de Marie Duru-Bellat a montré que les enseignants qui visaient la réussite des plus faibles avaient les meilleurs résultats avec tous, y compris les plus forts.

³²Nous avons adapté notre commentaire au contexte français. Peirce parle bien sûr du yard-étalon, déposé à Westminster.

pensée singulière, ou dans la réduction de la pensée à la tautologie, ce qui se produit chaque fois qu'un élève apprend par cœur une leçon de grammaire, un théorème, une définition. Le symbole n'est pas à lui-même, comme l'icône, sa propre signification. La solution qui redonne une signification conforme à son statut logique est celle qui le représente dans ses variations. La décontextualisation est plutôt à voir comme la pluralisation des contextes, contextes vécus que l'on met en relation, contextes possibles que l'on anticipe. C'est ce qui est le plus scientifique, selon Peirce. Et c'est en même temps la démarche ordinaire de la catégorisation sémantique

“It would be more scientific if in place of a single prototype, comparisons were made with twenty-five different bars of different material and kept under different conditions, and that were called a “yard” which agreed with the mean of them all;”³³

Mais la moyenne, où se trouve-t-elle, sinon dans l'esprit, au moment où une situation particulière la convoque ?

“and so in biology, there ought to be twenty-five type-specimens, exhibiting the allowable range of variation as well as the normal mean character. This more scientific proceeding is that of common sense in regard to ordinary names, except that instead of twenty-five instances, there are many more.”³⁴

On ne saurait dire plus clairement que l'esprit scientifique est la chose du monde la mieux partagée. La ligne de partage entre les « plus capables » et les « moins capables » n'existe que par suite de la chosification des concepts. Tout prototype d'un concept est pourtant singulier. Toute possibilité de transmission passe par une contrainte d'interprétation qui ne peut être au bout du

³³Peirce, « New Elements », *E.P.2.*, p.321. Il serait plus scientifique, au lieu d'un seul prototype, faire la comparaison avec vingt-cinq barres fabriquées dans des matériaux différents et conservées dans des conditions différentes, et que soit appelé « mètre » ce qui s'accorderait avec la moyenne de toutes »

³⁴Peirce, « New Elements », *E.P.2.*, p.321. « de même en biologie, il devrait y avoir vingt-cinq spécimens types, représentant, outre le caractère moyen normal, l'étendue des variations autorisées. Cette procédure plus scientifique est celle du sens commun à l'égard des noms ordinaires, excepté qu'au lieu de vingt-cinq exemples il y en a beaucoup plus »

compte que libre, une variation. Le contexte où nous sommes de la pédagogie des langues convoque encore une fois l'idée saussurienne du fractionnement dialectal. La continuité de la langue est faite d'une multitude de dialectes. Celle du concept est faite d'une multitude de prototypes. Le prototype doit être vu comme « moyenne » imaginaire de ses variations dialectales.

Grâce à Bachelard, nous savons déjà que la rupture n'est pas vécue une fois pour toutes entre pensée pré-scientifique et pensée scientifique. Une pensée qui cesse de croître s'use. Une idée qui n'est pas réinterrogée devient à son tour obstacle et nourriture de « l'instinct conservatif ».

« une connaissance acquise par un effort scientifique peut elle-même décliner. La question abstraite et franche s'use : la réponse concrète reste. Dès lors, l'activité spirituelle s'invertit et se bloque. Un obstacle épistémologique s'incruste sur la connaissance non questionnée. Des habitudes intellectuelles qui furent utiles et saines peuvent, à la longue, entraver la recherche. »³⁵
*« une tête bien faite est malheureusement une tête fermée. C'est un produit d'école. [...] En fait, les crises de croissance de la pensée impliquent une refonte totale du système de savoir. La tête bien faite doit alors être refaite. »*³⁶

7.3.3 Le savoir comme intime conviction

La compétence linguistique : jugement perceptuel

Reprenons les critères d'un apprentissage de langue (étrangère) réussi. Les bonnes notes récompensent une bonne orthographe, un bon accent, une bonne prononciation, un vocabulaire riche, l'usage de tournures dites « idiomatiques », et, pour finir et peut-être résumer le tout, à l'écrit comme à l'oral, une bonne maîtrise (au moins apparente) de la syntaxe. Les exercices ciblés dits de « compétence linguistique » testent en partie des connaissances, l'étendue du stock lexical disponible, en partie la capacité de choix paradigmatique entre des occasions d'erreur. Si nous analysons la réalité d'une com-

³⁵Bachelard (1938), p.14.

³⁶Bachelard (1938), p.15-16.

pétence linguistique en situation, nous y trouvons essentiellement des stratégies quasi-automatiques d'interprétation et d'adaptation. L'interprétation véritable est toujours un apprentissage, toujours une inférence, comportant toujours au minimum une abduction. Le savoir linguistique est un savoir du risque. Il y entre une grande part d'appréciation et de reconstruction de données manquantes, liées à une perception qualitative vague, indéfinie, et, surtout, plastique. S'y ajoute, en langue étrangère, un positionnement particulier d'ouverture à l'inconnu. La langue étrangère est un ensemble de faits perceptuels, produits d'un jugement perceptuel, sur lequel Peirce s'accorde avec Kant contre les idéalistes pour dire qu'il est la perception d'une réaction de deux objets l'un sur l'autre. Le jugement perceptuel est abductif, incontrôlable sur le moment, toujours nécessairement a-critique. La perception que chacun a de la langue lui appartient. C'est une réaction entre *ego* et *non-ego*. Elle dépend des qualités premières de l'*ego* et ne souffre aucun jugement de valeur.

*“You may wisely criticize a reasoning, because the reasoner, in the light of your criticism, will certainly go over his reasoning again and correct it if your blame of it was just. But to pronounce an involuntary operation of the mind good or bad has no more sense than to pronounce the proportion of weights in which hydrogen and chlorine combine, that of 1 to 35.11, to be good or bad. I said it was idle; but in point of fact “nonsensical” would have been an apter word.”*³⁷

La confrontation aux jugements des autres amène à prendre la distance critique qui n'était pas présente au moment du jugement perceptuel. L'échange verbal fait exister le savoir de chaque personne en lui donnant la possibilité de nommer ses percepts, qui sont *la base* incontournable de tout contrôle de soi

³⁷Peirce, « On phenomenology », *E.P.2.* p.155. « Vous avez le droit de critiquer un raisonnement, parce que celui qui raisonne, éclairé par votre critique, reviendra certainement sur son raisonnement et le corrigera si vous l'avez blâmé avec justesse. Mais juger bonne ou mauvaise une opération mentale involontaire n'a pas plus de sens que de juger bonne ou mauvaise la proportion des masses, 1 pour 35,11, nécessaire pour que l'hydrogène et le chlore se combinent. J'ai dit que c'était oiseux, mais pour être précis j'aurais mieux fait de parler d'un non-sens. »

et de tout raisonnement. “*The perceptual judgment is utterly beyond control, but it is the basis for all knowledge (the first premisses for all our reasonings)*”³⁸. Il faut donc que le jugement soit a-critique. Il faut donc que chaque personne se sente autorisée à formuler des jugements hasardeux ; qu’elle vive ses perceptions immédiates dans la plus grande sécurité et la plus grande confiance. C’est la condition de toute modification de la perception. Les percepts ne sont pas fiables d’un point de vue rationnel mais ils sont les prémisses nécessaires des jugements et des propositions qui sauront les modifier. Car les percepts sont hasardeux du point de vue de la personne, qui peut hésiter à les livrer publiquement, mais ils ne sont ni arbitraires ni le seul fait du hasard. Ils sont déterminés par des habitudes inconscientes, par les croyances, et beaucoup plus sociaux qu’on ne le croit. Penser, c’est re-catégoriser le monde en permanence. Une langue étrangère est une contrainte à penser parce qu’elle oblige à re-catégoriser, crée du jeu dans les catégories. Comprendre et parler une langue *comme étrangère* c’est être en train de la penser, en-dehors de tout contrôle de soi. Car le contrôle de soi est involutif. On ne contrôle pas ce qui a été ou est mais on contrôle ce qui sera par induction à partir de ce qui a été.

Quel est l’objet de la Démarche ? Sur quoi porte l’analyse réflexive ? Sur les conduites opératoires menées dans la Démarche pour produire des réponses adaptées aux situations de défi qui ont été proposées. Elle conceptualise des savoir-faire qui touchent à l’intime de la personne et ne peuvent donc se satisfaire d’une démarche pseudo-inductive qui n’implique pas l’imaginaire. Nous dirons que dans la totalité de son déroulement, la pratique de démarche représente le passage de l’hypothèse du professeur à l’argumentation par les élèves, dans une situation conflictuelle par essence, de connaissances en voie d’acquisition. Les élèves sont amenés à y créer de la signification à différents niveaux, emboîtés, de généralité. Son objet dynamique n’est cependant pas une chose mais un *rapport*, celui d’un sujet à un domaine social de connaissance ; celui qui nous intéresse est le langage à travers celui des langues.

Les objets des propositions vraies sont le corps des percepts à venir. Une proposition sera vraie au sens où elle va modifier les perceptions de la per-

³⁸Peirce, p.191. « Le jugement perceptuel est totalement incontrôlable, mais il est la base de toute connaissance (les premières données de tous nos raisonnements). »

sonne.

« Le troisième stade ou degré de l'interprétation, qui est généralement ce que l'on s'accorde à reconnaître comme interprétation proprement dite est celui de l'accès à la signification, également appelée signifiante, ou encore sens du sens... Avec la signification, on quitte les sentiers battus de l'interprétation pour affronter inductivement du neuf, de l'inconnu (du moins pour tel interprète-sujet), et le transformer relativement à l'économique antérieure (pour paraphraser Freud et Ricœur), ce qui représente toujours un accroissement qualitatif de sa connaissance sur le monde (monde dans lequel il est inclus), quelles que soient les synthèses auxquelles ce travail d'interprétation (rendu possible par l'utilisation d'outils plus ou moins savants) lui a permis d'accéder. »³⁹

Ce que nous dit Joëlle Réthoré, outre la description des effets potentiellement bouleversants du signe, et des conditions dans lesquelles se déroule la sémiologie, c'est que ce phénomène, qui représente à proprement parler le moment de l'apprentissage, le moment où l'on prend conscience de la nécessité de transformer ses représentations du monde face à un objet neuf, n'est pas un en-soi mais le troisième degré de l'interprétation ; et qu'il ne se produit pas sans les deux autres. Ce qui déclenche la sémiologie, c'est un conflit vécu entre une tendance personnelle à percevoir le monde d'une certaine manière, - premier degré de l'interprétation,- et l'action brute d'un événement du monde extérieur, qui oblige à réagir, - deuxième degré de l'interprétation - et, devant l'inadéquation de l'habitude, à reconfigurer la perception. C'est le conflit entre l'habitude et la nouveauté qui provoque l'activité mentale nécessaire à l'intégration de la nouveauté. Le concept de sémiologie nous confirme que le conflit ultime, au départ et à l'arrivée du processus, est un conflit intime entre soi et soi, celui que l'on est et celui que l'on s'apprête à devenir. Le conflit se résout quand l'habitude s'est modifiée, le sujet ainsi réconcilié avec lui-même dans une meilleure entente avec le monde.

³⁹Réthoré, Joëlle (1998) : « L'interprétation, condition du langage et fondement de toute signification » in L. Hébert (éd.), *Sémiotique et interprétation, Protée*, Université du Québec à Chicoutimi.

La clôture de la sémiologie implique un acte de jugement, dont la définition par Peirce s'apparente très exactement à l'expression d'une *intime conviction*.

*“A judgment is the mental act by which the judge seeks to impress upon himself the truth of a proposition. It is much the same as an act of asserting the proposition, or going before a notary and assuming formal responsibility for its truth, except that those acts are intended to affect others, while the judgment is only intended to affect oneself.”*⁴⁰

Il ne suffit pas de manier les mots pour savoir. Il ne suffit pas même d'avoir soi-même formé un concept pour qu'il accomplisse son œuvre. Encore faut-il s'être convaincu tant de sa justesse que de sa nécessité. C'est à condition d'être asserté qu'un concept modifie l'univers des représentations de celui qui l'a conçu. Ceci peut se produire sur place, dans une démarche, ou prendre un certain temps. C'est une opération intime, au cours de laquelle le sujet, après avoir balancé les avantages et les inconvénients pour lui d'une proposition, décidera de son engagement. On voit là que la méthode d'autorité n'enseignera jamais à quiconque ni la lecture ni l'orthographe ni le « bon » accent.

Penser, contre sa langue ?

« L'être vivant se perfectionne dans la mesure où il peut relier son point de vie, fait d'un instant et d'un centre, à des durées et à des espaces plus grands. L'homme est homme parce que son comportement objectif n'est ni immédiat ni local. La prévoyance est une première forme de la prévision scientifique. [...] Jadis, la réflexion résistait au premier réflexe. La pensée scientifique moderne réclame qu'on résiste à la première réflexion. C'est tout l'usage

⁴⁰ « Nomenclature and Divisions of Triadic Relations » (1903) MS.540, CP 2.233-72, *The Essential Peirce*, vol.2, pp289-299. « Un jugement est l'acte mental par lequel celui qui juge cherche à se convaincre de la vérité d'une proposition. C'est assez semblable à l'acte d'asserter une proposition, ou d'aller assumer devant notaire la responsabilité formelle de sa vérité, sauf que ces actes sont destinés à affecter les autres, alors que le jugement n'est destiné à n'affecter que soi-même. »

du cerveau qui est mis en question. Désormais le cerveau n'est plus absolument l'instrument adéquat de la pensée scientifique, autant dire que le cerveau est l'obstacle à la pensée scientifique. Il est un obstacle en ce sens qu'il est un coordonnateur de gestes et d'appétits. Il faut penser contre le cerveau. »⁴¹

Si le but d'une « leçon » est d'assurer la poursuite d'un cheminement vers la vérité, le dispositif pédagogique doit être pensé comme conduisant à ce que l'élève formule *pour lui-même* ce jugement qui modifie son intime conviction. C'est donc autour de ce jugement à venir que s'organisent les différentes étapes d'une démarche.

Par exemple, comment produire un accent anglais très anglais? s'exercer à prononcer certains sons bien connus. Faire semblant d'avoir une patate chaude dans la bouche. Parler en mâchant du chewing-gum, et décider de remplacer, dans la consigne, *très anglais* par *très américain*. Imiter quelqu'un; penser à quelqu'un qui parle français avec un accent anglais; penser à Jane Birkin, à Laurel et Hardy (deux « vedettes » de la démarche). On essaie, on n'y croit pas; on réessaie, on décide d'y croire; on constate que ça marche, ou que ça ne marche pas; on compare les différents essais des différents membres du groupe, on se donne des conseils. Un Argument se développera sur la nécessité de formuler une réponse – argumentée – à l'interrogation née de la pratique. « *Un accent, ça ne se met pas, ça se prend. C'est comme un costume qu'on enfile, pas un coup de pinceau aux bons endroits*⁴². Cette assertion-là représente à la fois un commentaire de ce qui vient de se passer et une prédiction sur les comportements à venir. C'est du ressenti explicité, du dialogue avec soi-même dans le dialogue avec les autres. Car l'interrogation pratique ne peut naître que de l'expérience d'une surprise, et celle-ci d'un acte – d'un signe – qui aura échappé au contrôle de la personne qui le pose, et à son système conscient de représentations – à ses arguments habituels. L'argument n'appelle logiquement la loi que dans une circonstance où la loi s'impose comme une nécessité logique. Des pro-

⁴¹Bachelard, Gaston (1938) conclusion de *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, pp. 250-252.

⁴²Picard-Cordesse, Joëlle (1985) : « Accent(s) tu hais, accent(s) tu seras », *Dialangues* n°1, *Qui corrige mes fautes ?*, GFEN, p.6. »

positions surgissent dans l'expérience vécue, dans l'urgence d'une situation qui oblige à inventer *dans l'action* des solutions au problème que la raison – l'habitude – a fait d'abord considérer comme une impasse. La démarche est une sémiologie provoquée, puis consentie. Elle implique que soient inscrits des signes forts, et mis en œuvre les trois types d'interprétation, matérialisés par les trois interprétants du signe, l'interprétant immédiat ou émotionnel, l'interprétant dynamique ou énergétique, et l'interprétant logique ou final, au moins jusqu'au doute authentique, et si possible jusqu'à pouvoir anticiper sur les conséquences futures d'une habitude de pensée déjà modifiée.

Un signe d'apprentissage est un signe de singularisation. Il interprète un signe singulier dans un signe singulier, en référence à une norme fictive éternellement en cours d'élaboration. Une langue se façonne comme œuvre d'art, une forme perçue et produite pour elle-même, fiction poursuivie au-delà des signes discursifs qui en sont la trace. Œuvre allographique, selon le modèle goodmanien, comme le sont la littérature et les arts du langage. Un travail de discrétisation qui transforme un schéma syntaxique continu et dense en schéma syntaxique fait de caractères disjoints⁴³. Discrétiser, disjoindre, c'est l'opération de perception de l'oral, à l'œuvre autant en production qu'en reconnaissance, dès le babil. La langue étrangère n'est pas a priori naturelle. Elle a besoin d'artifices pour le devenir.

Tout dans la langue *vécue comme étrangère* est équilibre instable et déséquilibre consenti. Ce qui apparaît à certains comme une incapacité intellectuelle chez un élève doit être attribué à ses efforts pour défendre un état d'équilibre dont il a besoin pour sa sécurité. La tâche de l'enseignant est de contraindre l'élève à décider de *vouloir* vivre cette alternance d'équilibre et de déséquilibres, ce qui ne peut se faire que si l'élève est juge de ses gains. L'élève vit alors des changements presque invisibles qu'il faut savoir faire affleurer, entendre et faire entendre à celui qui les vit pour qu'ils s'inscrivent en lui de manière irréversible.

⁴³Ducrot, Schaffer, p.223 et suiv.

7.4 Les paradoxes du langage

Le potentiel intellectuel de la personne, son langage, c'est l'homme-signe. Ce potentiel ne diminue pas fatalement avec l'âge, malgré certaines apparences. Il est fait pour se développer, au contraire. Peirce décrit ainsi le signe parfait, celui qui est parfaitement équilibré sur ses trois pôles : il s'émousse d'un côté, se régénère d'un autre.

“Every real ingredient of the perfect sign is aging, its energy of action upon the interpretant is running low, its sharp edges are wearing down, its outlines becoming more indefinite.

On the other hand, the perfect sign is perpetually being acted upon by its object, from which it is perpetually receiving the accretions of new signs, which bring it fresh energy, and also kindle energy that it already had, but which had lain dormant.”⁴⁴

On ne comprend le fonctionnement de l'intelligence qu'en renonçant aux visions fixistes qui l'enferment dans toutes sortes de déterminismes. Sa véritable matérialité étant celle des signes, c'est leur vitalité qui est déterminante. Or celle-ci est particulièrement sensible à l'intervention pédagogique, qui peut aussi bien éteindre l'énergie d'apprendre que savoir la mobiliser. Une des questions qui sont mal posées à l'école est celle du rapport entre savoir, connaissances, et culture. Une culture commune est-elle possible ? Peut-elle se définir comme une liste de contenus de savoir ?

7.4.1 Cultures, langues, mentalités

Une expérience que rapporte l'anthropologue Dorothy Lee attire notre attention sur une caractéristique de la culture qui éclairera nos stratégies.

⁴⁴Peirce, *E.P.2* p.545-note 25. « Chaque ingrédient réel du signe parfait vieillit, l'énergie avec laquelle il agit sur l'interprétant diminue, son acuité s'use, ses contours deviennent plus indéfinis. D'un autre côté, le signe parfait est perpétuellement soumis à l'action de son objet, dont il reçoit perpétuellement des accrétions de nouveaux signes, qui renouvellent son énergie, et stimulent également une énergie qu'il avait déjà mais qui était restée en sommeil. »

L'immersion dans une culture n'a, semble-t-il, pas les mêmes effets que l'immersion dans une langue. L'anthropologue peut être amené, pour comprendre la culture qu'il étudie, à ne plus comprendre sa culture d'origine. Dorothy Lee décrit comment, pour faire son chemin dans une autre culture, elle se retient de projeter les interprétations que lui dicte la sienne, s'oblige à suspendre ses habitudes d'anticipation et de généralisation jusqu'à disposer de la totalité d'un corpus et pouvoir se soumettre à sa logique propre. Quand cette logique devient claire, sa logique à elle, qui se serait imposée antérieurement comme évidence, peut en être soudain disqualifiée.

“Eventually, I plunged into the experience of another culture, until I found myself liking what the members of the other society liked, frightened by what gave them fear, grieved by their sorrows, delighted in the situations which filled them with satisfaction and joy; and until their categories seemed natural and right, and my own rigid and misleading. In fact, I sometimes lost myself in the way of life of the society I was studying until my children complained that, after all, they were not Trobrianders or Tikopia!”⁴⁵

Faut-il que pour entrer dans la culture de l'école, les élèves en viennent à disqualifier leur culture d'origine ? On ne rapporte pas de cas de linguiste n'étant plus d'accord avec la logique de sa propre langue quand il en découvre une autre. On retrouve, en revanche, ce phénomène dans les cas de « diglossie ». Le mot « diglossie » désigne la « *situation linguistique d'un groupe humain qui pratique au moins deux langues en leur accordant des statuts hiérarchiques différents* ». Il sert dans certains cas à caractériser un bilinguisme qui ne peut s'établir par suite de la dévalorisation de la langue d'origine. La diglossie serait source de tous les maux, et d'abord d'inadapta-

⁴⁵Lee, p.4. « Ce faisant, je plongeais dans l'expérience d'une autre culture, jusqu'à me prendre à aimer ce qu'aimaient les membres de cette société, être effrayée de ce qui leur faisait peur, attristée par leurs souffrances, ravie des situations qui les remplissaient de joie ou de satisfaction ; et jusqu'à ce que leurs catégories me paraissent naturelles et justes, et les miennes rigides et trompeuses. De fait, je me suis parfois perdue dans le mode de vie d'une société que j'étudiais, au point que mes enfants en viennent à revendiquer de n'être, après tout, ni des Trobriandes, ni des Tikopia ! »

tion scolaire, puis de délinquance. Le rapport Bénisti⁴⁶ propose de prévenir le problème en incitant fermement les mamans immigrées à ne parler que français à leurs enfants. Nous faisons l'hypothèse inverse que c'est par la revalorisation des langues d'origine que l'on permettra le développement d'une relation harmonieuse à la langue commune qu'est le français en France, comme à d'autres langues véhiculaires, l'anglais demain, pourquoi pas le chinois ou l'hindi après-demain ? Dans cette hypothèse, et si nous mettons ce problème en relation avec le propos de Dorothy Lee, les difficultés qui conduisent à la diglossie sont à attribuer à une confusion générale, dans les mentalités, entre les statuts logiques relatifs des langues et des cultures. Les langues semblent pouvoir coexister dans un esprit plus facilement que les cultures, à condition de ne pas s'identifier à celles-ci. Nous gardons en mémoire une phrase malheureuse d'un Ministre de l'Éducation disqualifiant les langues régionales au nom de leur assignation à une culture à ses yeux obsolète, « langues de bergers ». Les langues ne s'emprisonnent dans une culture qu'aux dépens de leur vie.

“I believe that these are all different codifications of the same reality, and different responses in terms of these codifications. My own culture, with its laws of logic, its principles of cognition, its rigidly defined limits of validation, offers me a strongly bounded and pre-categorized view of reality. This is one way of perceiving; it is a finite way – yet reality, itself, I believe to be infinite.”⁴⁷

⁴⁶rapport d'une commission parlementaire sur la prévention de la délinquance, octobre 2004. « Si [les mères] sont d'origine étrangère, elles devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer leurs enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer. Si cette mère persiste à parler son patois, l'institutrice devra alors passer le relais à un orthophoniste »

⁴⁷Lee, p.2. « Je crois que ce sont des codifications différentes de la réalité, et différentes façons de réagir à l'intérieur de ces codifications. Ma propre culture, avec les lois de sa logique, ses principes de cognition, ses limites rigides de validation, m'offre une vue de la réalité précatégorisée et fermement encadrée. C'est une manière parmi d'autres de percevoir la réalité ; une manière finie. Elle ne m'empêche pas de croire la réalité elle-même infinie.

Toute l'analyse que nous avons menée jusqu'ici affirme fortement le lien entre langue et culture. La culture est l'ensemble des symboles dans lesquels se reconnaît collectivement une société. Elle se représente dans sa langue et crée dans sa langue ses catégories. Est-elle source ou effet du langage ? Les individus sont physiquement modelés, mentalement déterminés par la culture dans laquelle ils vivent. Mais si la langue participe au système symbolique de la culture, elle en est une représentation vivante qui permet la multiplicité des interprétations, et, par suite, l'évolution. Le langage, pôle subjectif de la langue et creuset des imaginaires, accueillant aux contradictions, est-il le fondement, la condition et le lieu, du dialogue et de l'évolution des cultures ?

Les cultures : réponses à des « besoins de base » ou valeurs ?

Le texte de Dorothy Lee fait écho à notre propos quand elle se démarque d'une certaine tradition anthropologique, influencée en particulier par le behaviorisme et le modèle *stimulus-réponse*, qui définit la culture en termes de réponse à des « besoins de base »⁴⁸. Elle montre que cette définition est inapte à rendre compte de nombre de comportements humains, comme par exemple, le sacrifice de leurs besoins primaires par des nations entières refusant de se soumettre à l'envahisseur vainqueur, ou l'organisation de l'agriculture dans certaine tribu indienne qui s'attache à perpétuer certains dispositifs d'échange défiant toute interprétation en termes de rentabilité calorique. Elle remplace le modèle discrétisant de la « liste », liste de traits pertinents, liste de besoins fondamentaux, par celui, systémique, de la référence à une totalité symbolique. Une culture est un système de valeurs. Ce sont les valeurs – *value*, au singulier, dans le texte-, qui constituent la base d'une culture et déterminent les comportements des individus. De la même façon, nous avons observé que les comportements des élèves dans la langue, et leurs compétences linguistiques, ne dépendent pas d'une liste de connaissances, ni d'une addition d'expériences répétées, mais d'une attitude d'esprit, dont l'éducation ne peut se faire que par une approche qualitative se donnant pour objet une continuité. Une personne dont on dit qu'elle « manque de bases » est en réalité encombrée

⁴⁸Lee, Dorothy (1987, 1959) « Are basic needs ultimate? » in *Freedom and Culture*, Waveland Press, Inc., p.74.

du plein de sa propre culture, débordant de significations précatégorisées, en *manque de vide* ! Dire que la culture est d'abord faite de « valeur » donne du sens aux réactions de sarcasme que l'on connaît dans les classes, du type de « Ils sont fous, ces anglais ». L'enseignant qui croit proposer une simple *structure*, groupe de mots répondant à un besoin fonctionnel de la langue, à la compréhension rationnelle de ses élèves se trouve décontenancé d'avoir à affronter des réactions dont il n'est pas préparé à entendre le caractère émotionnel. L'acquisition programmée de fragments utiles devient combat d'une valeur contre une autre. Or, Dorothy Lee, qui s'est intéressée à décrire les rapports entre la liberté individuelle et l'inscription sociale des individus, le montre également, la culture d'une personne, c'est sa limite *et* sa finitude, à la fois injonction à se conformer à des normes communes et possibilité d'inventer son propre chemin dans un système sécurisant de traces. Pas d'invention individuelle possible, pas de liberté possible, en-dehors du cadre que fournit la culture. Or, c'est bien de perte de cadre culturel, et donc de perte de toute possibilité de liberté, qu'il s'agit quand un maître demande à ses élèves d'acquérir les « bases » lexico-grammaticales de ses futurs apprentissages. Si les bases doivent se définir de manière générale, pour orienter la stratégie d'un système d'enseignement, sans doute faut-il chercher du côté d'une généralité vague, où puissent co-exister les impossibles de langues différentes, parier sur un universel du langage derrière la dispersion des langues, l'avantage pédagogique étant que cette universalité se pense comme inscrite dans l'intime de chaque être humain ayant commencé à parler une langue.

*“A discussion of language as a system through which the individual transforms physical reality into experienced reality will clarify what I mean. By language, I do not mean only oral or written expression, but the entire system of codification underlying all verbal expression.”*⁴⁹

Pour Dorothy Lee, la culture est un système symbolique, le langage un autre système symbolique, qu'elle présente comme un aspect de la culture.

⁴⁹Lee, p.79. « Je me ferai comprendre en abordant la question du langage comme système à travers lequel l'individu transforme la réalité physique en réalité vécue. Par langage, je n'entends pas seulement l'expression orale ou écrite, mais tout le système de codification sous-jacent à toute expression verbale. »

Mais elle fait du langage un système de symbolisation dans lequel l'individu est impliqué comme sujet.

“The system of symbolization, by means of which the individual punctuates, categorizes, shapes this physical reality, transforming it into the world of sensory perception and concept, is implicit in a variety of behavioral patterns within a culture. Language may be called such a system of symbols or acts of symbolization.”⁵⁰

Nous objecterons à Lee son assimilation du langage à la langue, et du symbole à l'acte de symbolisation qui le crée. Le système symbolique qui structure le monde d'un individu limite son horizon mais ne le rend pas nécessairement et définitivement captif, dit-elle. Elle en donne pour preuve l'exemple du langage, *“one aspect of culture”*, rappelant qu'à l'intérieur d'une même langue les règles s'imposent à tous mais n'empêchent pas différents écrivains de développer différents styles. On peut se demander si l'exemple est pertinent, et si le fonctionnement du langage, de ce point de vue, peut représenter le fonctionnement des autres aspects de la culture, et de la culture dans son ensemble. Le langage n'est pas, pour nous, un aspect de la culture juxtaposable à d'autres. La méthode de travail de l'anthropologue nous le confirme. Elle consiste à vérifier dans les structures de la langue et des mythes les hypothèses de structure que l'étude minutieuse des descriptifs des actes la conduit à formuler. Elle place ainsi la langue dans un statut d'interprétant de la culture, une position qui hiérarchise les phénomènes dans une relation où, si le langage peut être vu comme un aspect de la culture, une culture doit être vue comme un aspect d'une langue. la culture, et la langue dans son aspect culturel, sont des conservatoires des valeurs. Mais la relation langue-culture est non réciproque. Une langue représente une culture pour d'autres langues, et non l'inverse.

⁵⁰Ibid. « Le système de symbolisation par lequel l'individu ponctue, catégorise, modèle cette réalité physique, faisant d'elle l'univers de ses perceptions sensorielles et de ses concepts, est implicite dans un grand nombre des schèmes comportementaux d'une culture. On peut dire du langage qu'il est l'un de ces systèmes de symboles ou actes de symbolisation. »

Pluralisation linguistique et travail des identités

L'élève, le Ku Klux Klan et le concept de ségrégation D'un point de vue logique, toutes les cultures se valent. Aucune ne peut se targuer d'être supérieure à une autre, et donc de pouvoir légitimement être imposée à qui ne s'y reconnaît pas, en remplacement de la sienne. Il faut faire attention à ne pas tomber dans le relativisme, nous objectera-t-on. Tout dépend vraiment du point de vue. D'un point de vue éthique, toutes les cultures se valent-elles? Un enseignant qui assume une position d'éducateur a des valeurs à transmettre. Comment « transmettre » des valeurs tout en « respectant » les cultures? Partant de l'idée que toutes les cultures sont des structures symboliques organisées autour de « valeur », qu'un sens du sacré fonde toutes les cultures, et que ce sens anthropologique vise la reproduction de l'espèce, nous faisons l'hypothèse, non pas tout à fait, comme Rousseau, que l'homme est bon naturellement, mais que la visée de toute culture inclut la paix et la coexistence des cultures comme possible dans sa représentation de la valeur. L'intervention pédagogique serait alors à penser comme visant à déneutraliser la valeur de chaque culture.

Une classe de seconde a vu un film sur le « Civil Rights Movement », chacun ayant pour consigne de choisir le personnage à qui il souhaiterait s'identifier. À partir de ce point de vue, il a sélectionné dans un numéro d'*Ebony*, magazine américain écrit par des noirs pour des noirs, un texte à détourner par la technique du palimpseste. Transformée en comité de rédaction, la classe a produit un journal entier intitulé *Who's Who?* « Racism in the USA ». À l'époque, dans la ville où se trouvait le lycée, il y eut plusieurs incidents dus à l'action de groupes Skinheads. Un des élèves de la classe, connu pour ses sympathies à l'extrême droite, demande, avec un certain air de bravade, l'autorisation de choisir dans le film le personnage d'un membre du Ku Klux Klan. Un peu inquiète, je décide de jouer le jeu et de répondre que la consigne le permet. Pourquoi tant d'hésitation? Fait-on mieux comprendre les enjeux des valeurs démocratiques en n'autorisant que les points de vue qui les représentent? Quelque temps plus tard, à la suite de la séquestration et du tabassage d'un jeune militant communiste, les lycéens appelaient à une grève d'une demi-journée. La classe me demanda l'autorisation d'en débattre

pendant mon heure de cours, afin de prendre une position collective. Notre membre du Ku Klux Klan prit la parole en faveur de la participation de la classe à la grève. La bravade avait fait place à la réflexion. Son argument : « *je ne suis pas communiste, mais je défends le droit pour les autres de l'être* ». Nous nous autoriserons à penser que le détour par l'identification au Ku Klux Klan n'était pas pour rien dans le niveau d'élaboration de la pensée atteint par lui ce jour-là. Nous verrons dans la prise en charge authentique d'un tel point de vue l'occasion d'une catharsis. Le travail du palimpseste est un travail à dimension dialogique très forte, où la forme donnée par un autre à son texte sert d'appui, rend service, contraint et libère en même temps. Le choix du personnage représente une transgression du consensus idéologique de la classe sans s'accompagner d'une exclusion. Au contraire, il complexifie l'œuvre commune, lui apporte le bénéfice d'une audace qu'il est seul à avoir. Le masque de la langue étrangère, celui d'un personnage appartenant à une autre culture, à une autre histoire, en décalage avec la sienne propre, protège le sentiment d'appartenance au groupe auquel ses valeurs habituelles le rattachent, tout en lui permettant de se sentir appartenir au groupe de la classe, symbole d'une unité républicaine plurielle. Soulignons que ce dialogue des appartenances identitaires joue en faveur de l'apprentissage de la langue, et que la formation citoyenne que nous observons à travers l'apprentissage de la langue ne se substitue pas à celui-ci.

Langage et altérité La question de l'identité individuelle se pose clairement dans la relation au savoir. Forger son intime conviction. Grandir, et rester soi, mais en le devenant davantage. L'identité est singulière. C'est une dynamique et un développement.

« *cet oublié tonal* » qu'est le langage, « *fondement incontournable de toute langue* » et, ajouterons-nous, effet des langues.

« L'univers tonal a pour caractéristique de tout faire baigner dans la dégénérescence des autres catégories phénoménales que sont l'icône et le rhème »⁵¹. C'est l'absence totale de distance entre le

⁵¹Réthoré, Joëlle et Paucsik-Tourné, Cécile (1998-1999) : « Quand le discours se veut langage d'un sujet plutôt qu'instance indifférente de la langue », *Protée*, vol.26 n° 3, *Logique de l'icône*, p.5.

mot et son sens qui fait du second une icône, le mot et le sens ne faisant alors vraiment qu'un.

L'identité, ce n'est pas la langue, c'est le langage. Ce qui régit nos réactions à l'autre, détermine nos interprétants dans l'immédiateté de l'échange des signes, c'est le possible de l'individu, rempli et partiellement modelé par son histoire, par les rites de ses cultures, par les accidents de sa vie, l'ensemble étant mis en forme, *formé* par son langage. C'est une représentation de la culture, une interprétation de l'expérience. Il est constitué d'icônes, images isolées, diagrammes structurés, métaphores globales du réel engrangées et organisées dans une expérience qui est, pour tout humain, à la fois, et indissociablement, expérience des objets et expérience des mots. L'identité d'une personne est solidement ancrée dans ses mots et dans sa propre textualité. Elle ne peut pas se réduire à un mot. Elle n'est pas régie par la logique du général, caractérisée par la simplification du complexe, mais par la logique du vague, plurielle, accueillante, et ouverte à toutes les contradictions. D'un point de vue logique, peut être qualifié de communautariste tout ce qui réduit l'identité des personnes à une appartenance à l'exclusion d'autres. Identités linguistiques, ethniques ou religieuses, certes, mais aussi professionnelles, militantes, ou artistiques. L'identité est un socle qui se développe en se précisant dans la multiplication des interactions et se réorganise dans la pensée réflexive sur l'action. Accroissement et ré-organisation sont les deux manières dont l'identité d'une personne réagit positivement à la rencontre de l'altérité. Repli et sclérose sont aussi des réactions. Dans le premier cas, on se trouve devant une secondéité authentique, dans le second devant une secondéité dégénérée, volonté inhibitrice. Nous avons déjà évoqué la secondéité dégénérée dans un précédent chapitre. Nous y revenons sous un autre angle.

“Category the Second has a Degenerate Form, in which there is Secondness indeed, but a weak or Secondary Secondness that is not in the pair in its own quality, but belongs to it only in a certain respect. Moreover, this degeneracy need not be absolute but may be only approximative. Thus a genus characterized by Reaction will by the determination of its essential character split into two species, one a species where the Secondness is strong, the other a species where the Secondness is weak, and the strong species

*will subdivide into two that will be similarly related, without any corresponding subdivision of the weak species. For example, Psychological Reaction splits into Willing, where the Secondness is strong, and Sensation, where it is weak; and Willing again subdivides into Active Willing and Inhibitive Willing, to which last dichotomy nothing in Sensation corresponds. But it must be confessed that subdivision, as such, involves something more than the second category.*⁵²

Les mots « genus » et « species » renvoient à l'image de l'arbre généalogique des espèces animales et végétales. C'est le vocabulaire de l'évolution. Peirce fait l'arbre généalogique des idées. On y voit celles qui, produites par le développement de la pensée, en sont des impasses du point de vue de l'évolution, et celles qui font avancer la vérité. Les mots choisis pour les différentes étapes signalent les différences de nature des phénomènes. La Secondéité Pure fait *se scinder* les genres en deux espèces. Par l'effet de sa nature, une idée qui est une réaction se divise en deux. Elle se présente comme un choix. On a toujours le choix entre deux réactions. La volonté active s'appuie sur la sensation et peut s'y assimiler, renonçant à s'exprimer. C'est par l'effet d'une secondéité dégénérée qu'elle *se subdivise*. Qu'est-ce qu'une idée dégénérée ? Dans le contexte d'une analyse évolutionniste – « degenerate », que Peirce emprunte au vocabulaire mathématique, vient cependant de « ge-

⁵²Peirce, 3^e Conférence de Harvard, 9 avril 1903, « The Categories Defended », *E.P.2*, p.160-161 « La Deuxième Catégorie a une Forme Dégénérée, dans laquelle il y a bien de la Secondéité, mais une Secondéité faible ou Secondéité Secondaire, qui n'est pas à l'image de sa propre qualité, mais n'en relève que d'un certain point de vue. Par ailleurs, cette dégénérescence n'a pas besoin d'être absolue, elle peut n'être qu'approximative. Ainsi, un genre caractérisé par la Réaction va-t-il, par l'effet de son caractère essentiel, se scinder en deux espèces, une espèce où la Secondéité est forte et une autre espèce où la Secondéité est faible, et l'espèce forte va-t-elle se subdiviser en deux qui seront semblablement reliées, sans subdivision correspondante de l'espèce faible. Par exemple, la Réaction Psychologique se scinde en Volonté, où la Secondéité est forte, et Sensation, où elle est faible ; la Volonté se subdivise à son tour en Volonté Active et Volonté Inhibitrice, et rien du côté de la Sensation ne correspond à cette dernière dichotomie. Mais il faut avouer que, dans la subdivision en tant que telle, il y a quelque chose de plus que de la seconde catégorie. »

nus »-, c'est une idée qui « a perdu les qualités de sa race, de son espèce »⁵³. Une secondéité dégénérée a perdu les qualités de la secondéité. Elle n'assume pas le mouvement des espèces vers l'avant. On peut appliquer ce modèle à l'opposition piagétienne entre assimilation et accommodation. L'une est régressive, l'autre progressive. On peut voir dans l'assimilation une réaction de type faible, ou dégénéré, et dans l'accommodation une réaction de type fort. L'assimilation n'a pas les qualités propres à son genre, puisqu'elle ramène ce qu'elle rencontre à ce qu'elle est.

Qu'est-ce, concrètement, qu'une idée de deuxième catégorie? C'est une idée non rationnelle, qui naît d'une situation sans mise à distance de la situation. C'est une réaction à l'agression, à l'intrusion que représente le monde extérieur du fait qu'il ne se conforme pas à notre attente, à notre représentation, au sentiment que nous avons de lui. Remarquons qu'un monde tout à fait conforme à notre représentation est un monde non perçu, un monde qui n'a pas d'existence. L'idée de seconde catégorie appartient au monde de l'existence. Exister c'est percevoir, agir, rencontrer, se heurter. Peirce cite ici la réaction psychologique comme exemple de ce type d'idée. La description qu'il en fait intéresse particulièrement le pédagogue. Entre volonté active, volonté inhibitrice et simple sensation, la mise en mouvement de la pensée dépend du type de réaction que peut avoir l'élève dans la situation qui lui est faite, sachant que si l'enseignant n'a pas de prise sur la réaction, il est maître et responsable de la situation qu'il propose. S'il peut anticiper sur les différentes réactions possibles de l'élève et en comprendre le mécanisme, il est mieux à même de cibler sa réflexion sur l'objet adéquat.

Le concept de « motivation » est un exemple de ce qui peut détourner l'attention d'un enseignant bien intentionné sur des objets inadéquats. Nous lui opposerons celui de « mobilisation », plus pertinent parce que plus logique et moins affectif. C'est la volonté active qu'il s'agit de mobiliser, concept de secondéité, et non le goût qu'il s'agirait de motiver. L'idée de motivation ne s'adresse qu'au narcissisme de la personne, c'est une idée régressive, qui produira des situations où la réaction, si elle existe, c'est-à-dire si elle rencontre son public – car l'attention des élèves peut parfaitement ne pas être captée du tout – sera soit de secondéité faible (sensation qui ne dérange pas

⁵³ *Le Grand Robert de la Langue Française*, édition 2001, volume II, p. 1131.

le système, d'où une acceptation sans conséquences), soit de secondarité dégénérée (volonté inhibitrice, refus). Elle est peu pédagogique du fait qu'elle ne peut pas être réellement efficace dans un groupe, à la fois trop générale (on cherchera ce qui motive un groupe d'adolescent de tel âge et de tel profil) et trop particulière, ne sollicitant pas la personne dans son désir de se changer, c'est-à-dire dans son désir d'apprendre. L'idée de mobilisation, elle, s'adresse à la conception que l'on se fait de l'accroche que peut constituer un fait, un événement que l'on calculera insolite, capable de créer la surprise et le doute véritable.

Ceci pour dire que l'identité d'une personne ne peut logiquement pas être menacée par l'autre, et qu'elle l'est, en revanche, tragiquement, par l'absence de l'autre. C'est dans les ghettos et les enfermements égoïstes qu'elle est le plus en risque de dégénérer. Plus on apprend de langues, plus on renforce la sienne, à condition cependant de ne pas les cloisonner. Plus on mutualise ses apprentissages, plus on développe son propre savoir. La matière du langage possède cette qualité unique qu'elle est capable de s'auto-développer tout en se conservant. Car le langage n'est pas qu'évanescence. Il est obstacle têtu résistant au changement, matière et forme, *mêmeté* de la personne (idem). Les « anti-valeurs » de guerre et de violence peuvent y prendre place, effets structurels de l'expérience de la dévalorisation du sacré dans ses formes historiques.

7.4.2 Instituer la Restitution. Éduquer la polyglossie

Faut-il avoir peur des langues des autres ? les langues sont-elles des empêchements à se comprendre les uns les autres ? Une langue peut-elle prendre toute la place dans un cerveau ? Est-ce une masse, ou est-ce une énergie ?

Enseigner, est-ce confisquer ?

La question des langues parlées par les personnages et par les personnes historiques est couverte d'un grand silence, oubliée par l'histoire et par la pédagogie. Les langues et les conflits linguistiques n'ont pas leur place dans

les manuels d'histoire⁵⁴ et bien peu dans les débats politiques en-dehors des revendications autonomistes. Leur seul statut scolaire est celui de disciplines enseignées. De même dans l'école, les langues des personnes présentes commencent-elles à grand peine, dans quelques lieux privilégiés⁵⁵, à acquérir un début de statut. Nous avons montré que les processus d'apprentissage étaient les mêmes que ceux de l'invention des langues. Ceci clarifie certes l'épistémologie scolaire des langues mais, surtout, rétablit le lien anthropologique coupé entre langues enseignées et langues dites « naturelles ». Que l'on se place au point de vue du sujet individuel ou du collectif, les langues sont des savoirs populaires vite intellectualisés. Toute personne qui vous parle de sa langue, dans le métro, sur un marché, dans une boutique ou dans une classe, a les yeux qui brillent. Non parce qu'elle régresse en universalité mais parce qu'elle se sent être à ce moment précis intelligente. La grammaire est émancipatrice pour l'esprit et adorée de tout être humain mis en situation de décrire sa propre langue pour la faire connaître. Partout ces savoirs sont interdits, partout ils sont confisqués par les pouvoirs dominants. La didactique des langues, mais aussi, plus largement, la pédagogie dans son ensemble, et la vie des sociétés souffrent des effets de cette confiscation. On parle de langues enkystées qui s'infectent, donnant des rébellions nationalistes, d'enfants malades de leurs langues qui meurent, souffrant de diglossie, de dyslexie, de dysorthographe, de dysphasie... L'école serait-elle malade de la mort des langues ? Les langues en lutte pourraient-elles sauver l'école ?⁵⁶

L'anglais scolaire est en voie de ne plus être une *langue*, au sens où nous

⁵⁴Référence à la communication d'Annemarie Dinvaut au Colloque de Perpignan (1^{er} octobre 2005) : *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, coordonné par Christian Lagarde et Chrystelle Burban, CRILAUP, Actes à paraître aux Presses Universitaires de Perpignan.

⁵⁵« privilégiés » est à la fois une anti-phrase puisqu'il s'agit de classes accueillant essentiellement des enfants étrangers et confrontées de ce fait à une impasse difficile à vivre pour beaucoup ; et un jugement assumé sur ces classes, une fois la découverte faite par leurs enseignants que les langues des élèves ont à prendre leur place dans le travail collectif. Voir à ce sujet entre autres le site du CASNAV de Paris. <http://cefisem.scola.ac-paris.fr/casnav>

⁵⁶résumé rapide des débats du colloque de Perpignan, « L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ? », CRILAUP, octobre 2005.

la définissons, une langue *vivante*. Non parce qu'elle ne serait plus étrangère au sens où tout le monde la parlerait, mais parce que, trop enseignée comme devant précéder la parole et excluant de fait celle-ci, elle est exclue de la fascination que sont capables d'exercer sur les esprits les langues en général. L'anglais ennuie. Ceci est sans doute à mettre en relation avec la difficulté que rencontrent les Forums des Langues⁵⁷, et la Festa des Langues de Perpignan⁵⁸ en particulier, à faire prendre en charge un stand d'anglais par des anglophones, et qui nous paraît lié au caractère devenu obligatoire d'une langue dont la place exorbitante dans le système scolaire devient contre-productive pour lui du point de vue de sa valeur culturelle. Langue utilitaire, langue « de communication », elle est dévitalisée et les performances de son enseignement en pâtissent. Cette situation de l'anglais nous paraît également pouvoir être un analyseur de la difficulté – de l'ennui – que représente, pour beaucoup d'étrangers résidant en France, l'apprentissage du français. L'apprentissage d'une langue ne peut se faire aisément quand il passe par la négation, voire le meurtre de toutes les autres, et de la langue maternelle en particulier. Des poètes comme Aimé Césaire, Patrick Chamoiseau, ou Mohammed Dib, parviennent à réconcilier un peuple avec la langue du colonisateur, en investissant cette langue de leur parole propre et de l'accent de leur culture, c'est-à-dire en jouant d'un plurilinguisme interne au français. Le plurilinguisme peut être enseigné comme modèle prototypique d'un plurilinguisme interne aux langues, qui donne à chacun droit à sa langue propre – idiolecte – et devoir, mais aussi responsabilité des sociolectes auxquels il collabore, y compris la langue commune à chaque échelon du politique. Partager toutes les langues peut revitaliser le dialogue nécessaire du colonisé avec la langue que la société lui impose, et jouer un rôle incluant porté par la logique de l'émancipation intellectuelle.

Le plurilinguisme peut-il être enseigné autrement que par des non-spécialistes ? Les professeurs d'école sont des enseignants généralistes. Ils seraient donc –

⁵⁷Mouvement initié par Claude Sicre et Félix-Marcel Castan, qui organise une fois par an une exposition des langues parlées dans la ville par ceux qui les parlent, des ateliers de rencontre des langues, et un débat de haut niveau ouvert à tous sur la place publique.

⁵⁸Organisée par le GFEN des Pyrénées-Orientales en liaison avec le Mouvement des Forums des Langues et l'association nationale « Les Langues se délient » créée en 2004.

nous reconnâtrons que c'est un paradoxe - les seuls capables, collectivement, de rompre avec l'habitude désastreuse qu'a prise l'enseignement secondaire de faire de l'apprentissage et de l'enseignement des langues une question technique. En effet, on ne forme pas magiquement des techniciens de haut niveau en quelques heures ou quelques semaines. Et si le but de l'introduction des langues à un âge plus tendre est de profiter de la curiosité plus vive ou de l'oreille moins conditionnée des enfants pour commencer plus tôt un enseignement lui-même conçu comme un conditionnement, alors, il serait du devoir de professeurs non spécialistes de résister à l'accroissement de leur charge de travail. Quel avantage trouveraient-ils à l'acquisition laborieuse de compétences mal assurées et sans doute peu satisfaisantes, avec la crainte ajoutée de faire beaucoup de dégâts? Personne n'aime faire de gros efforts en devant s'attendre à de mauvais résultats. En revanche, si on relève le défi culturel que pourrait représenter une éducation plurilingue, on peut se donner les moyens de transformer la culture en général dans ses manifestations les plus quotidiennes, les rapports des gens entre eux, des régions entre elles, et des habitants du pays avec le reste du monde. Car l'école primaire, lieu de la première socialisation, joue un rôle essentiel dans la formation des mentalités. La question des langues n'est ni neutre ni innocente. Quels effets la réussite ou l'échec d'un apprentissage de langue étrangère a-t-il sur notre vision de l'étranger? Quels effets la réussite ou l'échec de l'apprentissage du français a-t-il sur la qualité de l'intégration des étrangers nouvellement arrivés en France?

Différence, diversité, pluralité, rassemblement

Le concept de diversité est monadique. Il reconnaît les différences entre les individus, et les saisit de manière statique comme juxtaposition d'« étants » également dignes d'être respectés tels qu'ils sont. L'idée de diversité est conservatrice en ce qu'elle omet de prendre en compte les relations entre individus et les effets de l'histoire de ces relations sur un état présent qu'elle se contente de constater. Le concept de diversité prend acte de ce qui est et tend à produire le statu quo.

Le concept de différence est dyadique. Il oppose un individu ou une classe

d'individus à tous les autres, considérés comme représentants d'une norme. Il constate une inégalité qu'il attribue à une caractéristique particulière des personnes repérées. Selon le positionnement idéologique que l'on adopte, on acceptera ou refusera que la différence légitime l'inégalité. On traitera alors la différence, soit par l'exclusion, soit par la « tolérance » ou le « respect ». Le concept de différence induit dans les deux cas une réponse simple à une question complexe, en stigmatisant celui qui est porteur de la différence et en renforçant le sentiment d'une norme qui s'impose à tous sous peine d'une telle stigmatisation.

Le concept de pluralité est triadique. Il considère les différences dans la dynamique de leurs relations à l'intérieur d'une unité elle-même dynamique. Il constate des différences, admet et valorise la diversité, mais s'intéresse aux effets des inter-relations qui ont produit l'état présent des choses et contiennent en puissance un autre état à venir. Le concept de pluralité implique le sentiment d'une continuité reliant entre elles les entités différentes, qui apparaissent alors comme des divergences préparant des convergences rendues nécessaires par la conscience d'une solidarité de fait. La seule rassemblement dynamique est politique et non culturelle. Ce qui nous rassemble est le désir de multiplier les possibles de pensée dans le but de prendre collectivement des décisions d'intérêt commun interprétables de façon créatrice par les individus. Le bilinguisme doit être vu comme une spécialisation à partir du plurilinguisme. La polyglossie ne se forme pas par accumulation, comme un capital bancaire, mais comme une compétence spécifique d'accueil actif des langues des autres, un comportement mental.

Le sens du possible

Nous avons trouvé dans les écrits de Dorothy Lee des analyses stimulantes du rapport langage-culture, qu'elle décrit du point de vue des rapports anthropologiques entre sujet individuel et valeurs collectives. Le texte de Dorothy Lee décrit culture, langage et langue comme des phénomènes collectifs, mais du point de vue de l'individu. Si elle admet que, collectivement, un groupe est collectivement contraint par sa culture, son propos est d'analyser la manière dont la culture, parce qu'elle l'inscrit dans une société,

conditionne la liberté de l'individu. Les titres de ses ouvrages, *Freedom and Culture* (1959), *Valuing the Self* (1976), témoignent de son souci d'articuler, sans les opposer, les systèmes symboliques qui exercent une contrainte sur les interprétants des individus et leur créativité. Le travail de l'anthropologue consiste à rendre explicite le système de symbolisation qui, dans une culture, façonne à leur insu les perceptions, les conduites et les concepts des individus.

*“[...] culture is a symbolic system which transforms the physical reality, what is there, into experienced reality.”*⁵⁹

Personne n'échappe à la culture. La réalité n'existe et n'est perçue que médiatisée par une culture, système symbolique. Mais le système symbolique n'est pas le symbole, il est organisé et réorganisé par la vie des symboles. Un peu plus loin dans le livre, Dorothy Lee donne une définition à la fois systémique et proche de la définition peircienne du symbole.

*“The symbol is in fact a part of a whole, a component of a field which also contains the so-called thing, as well as the process of symbolizing, and the apprehending individual.”*⁶⁰

L'auteure critique ici la conception occidentale qui identifie symbole et abstraction. Elle a formé sa définition dans son étude comparée de nombreuses cultures, et la légitime en se référant aux nouveaux paradigmes scientifiques, *“the field theory”*. L'important est l'idée qu'un élément d'un champ perd son identité s'il est séparé de ce champ. Le processus de symbolisation ne doit pas être vu comme produisant de nouveaux objets libres de toute détermination, libres de toute valeur culturelle. Peirce dit bien la même chose lorsqu'il analyse le symbole comme une relation triadique mettant en relation un indice et une icône. Il n'en nie pas pour autant, nous l'avons vu, le caractère d'abstraction. Leur caractère abstrait leur donne le pouvoir réel de créer des significations nouvelles dans le monde, ce qui est une forme d'autonomie. Les symboles sont faits, depuis leur invention en Grèce antique, pour être échangés. Mais ils conservent la trace de leur origine, ils sont abstractisés. Le modèle peircien, par sa complexité, rend compte de la duplicité des symboles, et de l'articulation à faire entre symbole et systèmes symboliques, effets du

⁵⁹Lee, p.1.

⁶⁰Lee, « Symbolization and Value »(1954), op. cit. p.78.

symbole, modèles implicites qui nous conditionnent, lieux de l'explicitation qui nous émancipe, outils d'oppression et de libération. Les systèmes symboliques produisent des symboles qui modifient en retour les systèmes qui les ont produits.

L'usage que fait Dorothy Lee du mot « *language* » retiendra quelque peu notre attention. Il illustre assez bien, pour nous, français, le propos du texte, en nous confrontant à une conception du langage et des langues qui, s'exprimant seulement à travers le jeu des déterminations, sans discontinuité de substance, interroge nos catégories.

“One aspect of culture to which we have all been formally exposed – language. A language is full of regulations and interdictions; yet it is freeing...”

La terminaison « -age », en anglais comme en français, évoque une fonction, pour laquelle nous oserons fabriquer, pour l'occasion, le terme prédicatif de « languer ». Quel contenu lui donnerons-nous ? Antoine Culioli propose une triade de trois R, *Représentation / Référenciation / Régulation*⁶¹, qui pourrait en rendre compte, et nous paraît présenter quelque parenté avec les trichotomies peirciennes Icône, Indice, Symbole, ou encore Qualité, Fait, Loi.

Nous avons tous, dit Dorothy Lee, été exposés de manière formelle – *formally* – à un aspect de la culture qui est le langage. Le langage est-il l'activité de formalisation de la culture ?

En anglais, le passage de « langage » à « langue » s'opère par un simple changement du mode de détermination, ce qui entretient le sentiment d'une continuité entre langage et langue qui est moins évidente en français. Le déterminant « a » découpe le continu de la fonction en évocation d'unités discrètes. « A language » désigne une manière de « languer » qui s'est spécialisée. Le déterminant *a*, ou, ailleurs, le -s du pluriel, symbolise l'acte par lequel la fonction langage se réalise d'une manière que l'on observe différente d'une autre, ou de plusieurs manières que la comparaison permet de différencier et de nommer. En même temps, ces différentes manières de représenter le monde constituent, chacune, une totalité. Chaque langue réalise ou prétend réaliser la totalité du langage, comme le langage interprète la totalité de la culture, comme la culture interprète ou prétend interpréter la totalité du monde. La pluralisation est une référenciation. Elle donne au mot

⁶¹Culioli, Normand, p.81.

« langage » un contenu concret. Dans son fonctionnement continu, le mot « langage » représente un concept mal défini, une abstraction qui se cherche, « élucubration de savoirs sur la langue », « impossible objet du linguiste », « la langue qu’habite l’inconscient » (Lacan), « activité symbolique, non séparable des formes dans lesquelles il se produit » (Culioli). C’est l’une des manières dont nous tentons de capturer dans un mot et une image la vie et le mouvement des mots, dont le seul réel est la parole, insaisissable, sinon par des *bouts*. Même les frontières entre les différentes « manières de languer » ne sont pas nettes dans la réalité, et des mots comme *dialecte* et *patois*, *dialect* en anglais, ont parfois aidé à la fixation des limites en complexifiant la classification. Henriette Walter le montre, en faisant l’histoire des mots du français, les mots voyagent et ne connaissent pas les frontières. Saussure décrit, lui aussi, « la » langue comme une continuité géographique et historique, composée « de *faits*, et non de *lois* », « d’événements linguistiques », dont l’unité est faite d’« *ininterruption* forcée et *transformation* dans le temps ; *continuité* et *divergence* dans l’espace »⁶², ce qui pourrait aussi bien se nommer « langage » en termes culioliens, sauf que dans l’expression saussurienne se fait sentir le refus de prendre en compte le dessous des cartes, l’activité des sujets vecteurs et producteurs des faits et des événements, et les sujets eux-mêmes. Culioli parle du chatolement des formes, et ces formes font écho d’une langue à l’autre comme elles prolifèrent intérieurement. Les langues sont-elles la vie, le mode d’existence du langage ? Peirce voit les langues comme des « usages » du langage, trop culturels, bien qu’il n’emploie jamais le mot « culture », pour faire l’objet de la logique. Le premier sens du mot « usage » en anglais est celui de « coutume », acception que le contexte nous incite ici à privilégier.

*“I do not, for my part, regard the usages of language as forming a satisfactory basis for logical doctrine. Logic, for me, is the study of the essential conditions to which signs must conform in order to function as such. **How the constitution of the human mind may compel them to think is not the question***⁶³ ; and the appeal to language appears to me to be no better than

⁶²Saussure, Ferdinand de, *Écrits de linguistique générale*, éd. NRF, Gallimard, 2002, p.149-150.

⁶³C’est nous qui soulignons.

an unsatisfactory method of ascertaining psychological facts that are of no relevancy to logic. But if such appeal is to be made (and logicians generally do make it, in particular their doctrine of the copula appears to rest solely upon this), it would seem that they ought to survey human languages generally and not confine themselves to the small and extremely peculiar group of Aryan speech. »⁶⁴

La logique ne se donne pas pour tâche de décrire les déterminations qui pèsent de manière singulière sur le mode de pensée des hommes. Elle tente, au contraire, de s'en extraire. Les langues, dispersion des usages du langage, sont de ces systèmes qui constituent l'esprit humain d'une certaine façon, faisant obstacle à la vérité. Elles sont trop singulières, trop accidentelles, pour fournir à la logique des modèles conceptuels. L'expression qui conclut le paragraphe assigne définitivement le langage au pluriel des langues et les langues au continu du discours.

L'anglais "*language*" conserve le lien de consubstantialité du langage et des langues. Le mot français « langue » établit, quant à lui, une coupure qui sépare la substance de la fonction, et crée (l'idée d')un objet libre, modifiant du même coup la représentation que nous avons de la substance. Le Robert nous le confirme, « *Langue désigne un système et non une fonction* ». La réalité du langage et des langues n'en est pas modifiée pour autant. Mais la discussion que nous avons ici sur les pratiques d'apprentissage des langues mérite que nous puissions ne pas nous enfermer dans un modèle imposé par notre culture de l'abstraction. Là où l'anglais instaure lui aussi une coupure,

⁶⁴Peirce, « New Elements », p.309. « Pour ma part, je ne considère pas les usages du langage comme pouvant former une base satisfaisante pour l'étude de la logique. Pour moi la logique est l'étude des conditions essentielles auxquelles les signes doivent se conformer pour fonctionner comme signes. De quelle façon la constitution de l'esprit des hommes contraint leur pensée, là n'est pas la question. Et se référer à la langue ne m'apparaît guère mieux qu'une méthode insatisfaisante pour établir des faits psychologiques qui ne sont pas pertinents en matière de logique. Mais s'il faut s'y référer (et les logiciens le font généralement, en particulier leur doctrine de la copule semble ne reposer que là-dessus) il paraîtrait souhaitable qu'ils prennent en compte les langues humaines en général plutôt que de se confiner dans le petit groupe extrêmement particulier du parler Aryan. »

c'est avec le mot « tongue », qui réfère très directement à la langue comme organe et rapproche l'idée de langue de l'idée d'un « parler ». Nous voici rappelés au sens premier du mot français langue, et à une étymologie de « langage » qui renforcera notre proposition précédente. « Languer », c'est parler le monde et sa culture en même temps en créant sa langue pour établir sa parole. « Le désir de *se* dire habite tout diseur ». ⁶⁵ C'est dire la continuité du processus qui fait du langage le pivot à la fois du développement de chaque personne et des langues dans lesquelles chaque personne s'inscrit.

7.4.3 Coupures et continuités

Système culturel, mais système vivant et ouvert permettant le dialogue entre l'individu et sa/ses culture(s), le langage est, pour Lee, « l'un des » systèmes implicites de symbolisation qui déterminent nos schèmes de comportement. En existe-t-il d'autres ? Comme système de symbolisation, le langage, la langue, crée l'objet en même temps qu'il, elle le nomme. Le mot « crayon » ne s'applique pas à un objet pré-existant, il invente l'objet en le découpant d'une manière particulière dans le continu du monde, chargé d'impressions et chargé de missions. Il formalise l'expérience d'une culture, lui donne ses structures collectives, les lois qui régissent, pour un groupe, ses interprétations. Dorothy Lee réfute, comme nous, comme Peirce, le caractère arbitraire du signe. Le mot transporte avec lui la charge affective présente dans la situation où il a été connu. Il symbolise la situation et les émotions qui lui sont associées avant de symboliser une classe de situations possibles, et sa valeur croît avec le nombre de ses occurrences dans la vie de la personne et du groupe qui le font vivre. "*Symbols grow*", dit Peirce. Si la culture est un système symbolique, c'est par l'effet du langage, et des langues qui en sont la représentation conventionnelle. C'est donc par les langues que l'on accède à la compréhension des cultures sans avoir à s'y noyer, et non l'inverse.

⁶⁵Hagège, Claude(1985) : *L'Homme de paroles*, Fayard.

Les trois inconscients

Dans une conférence qu'il donne aux États-Unis en 1970, à la demande d'un Congrès de psychanalystes, Piaget démontre un parallélisme entre le fonctionnement de ce qu'il appelle « l'inconscient affectif », objet de la psychanalyse, et ce qu'il appelle « l'inconscient cognitif », dont attestent ses travaux. Il conclut son propos en appelant à la fondation d'une psychologie générale qui réunirait les découvertes de la psychanalyse et de la psychologie cognitive. Michel Balat a montré les fondements sémiotiques de la psychanalyse. Le cheminement de notre propre enquête nous a montré la fécondité de la méthode peircienne d'analyse des signes dans le domaine de la pédagogie des langues. Celle-ci nous a permis de situer ces deux « inconscients », désignés par Piaget, non pas dans un espace en-deçà de la conscience, dont on pourrait se dispenser de prendre en compte les mécanismes dans des conditions normales de fonctionnement de l'esprit, mais comme le tout vague et structuré de notre organisation symbolique, matériau de travail de la pédagogie. Dans l'action même de l'apprentissage d'une langue étrangère l'intelligence se trouve interagir fortement avec les affects, les sentiments et les schèmes culturels de la personne. Inconscient affectif et inconscient cognitif se trouvent intimement mêlés dans une même problématique de l'accueil et de la compréhension de l'Autre, dans son étrangeté.

Une troisième dimension de l'inconscient nous semble devoir s'ajouter aux deux premières, que nous appellerons l'inconscient politique. La logique, la rationalité se veulent neutres et objectives, échappant aux rapports de force qui déterminent la vie des sociétés. Pierre Bourdieu et la socioanalyse, Bernard Charlot en sociologie de l'éducation, en ont fait un objet de travail. Ce qui fait de Dewey l'un des fondateurs de l'éducation nouvelle au début du XX^e siècle, est le lien qu'il établit entre sa demande d'une « réforme de la logique » et une exigence critique vis-à-vis de la démocratie et de son expression dans les pratiques d'éducation.

L'articulation des trois inconscients se donne à voir dans la métaphore peircienne du « mapping »,⁶⁶ que nous proposerons de mettre en relation

⁶⁶Voir au chapitre précédent, « Mapping et démarche glocale », texte de Peirce déjà cité. « The Categories Defended », *E.P.2.* p.161

avec une autre, celle de la pelure d'oignon.

“Now what is Logic ? I early remarked that it is quite indifferent whether it be regarded as having to do with thought or with language, the wrapping of thought, since thought, like an onion, is composed of nothing but wrappings.”⁶⁷

La logique a-t-elle pour objet la pensée ou le langage ? Le langage est l'emballage de la pensée. Mais la pensée est semblable à un oignon. Elle n'est faite que d'emballages. La question n'a donc pas de sens. La pensée est fait de couches successives de langage. La logique de la pensée est la logique du langage. Le langage n'est pas un moyen d'expression distinct de la pensée qu'il exprime, susceptible d'un traitement instrumental. Toute pensée se développe de l'intérieur du langage, comme un développement de celui-ci. Toutes les langues sont égales, au sens où toutes les langues ont la même capacité d'auto-développement, liée à une même capacité de référencer le monde et de le représenter. Toute personne humaine est façonnée par le langage humain et y développe sa langue en dialoguant avec les discours auxquels elle est exposée à réagir. L'idée de l'égalité des intelligences peut être conçue de deux manières, soit en étendant l'idée saussurienne de fractionnement dialectal à l'échelle des personnes, soit en partant du point de vue inverse, qui nous paraît plus dynamique et plus porteur de nouveautés possibles, celui du sujet élaborant sa langue par couches successives d'expérience et multiplication des identifications.

Nous concluons ce développement en formant la proposition suivante : la rencontre harmonieuse des cultures dépend de l'abolition des hiérarchies symboliques et se fait très bien à travers la rencontre intellectualisante des langues. Une culture est un mode de vie. Celui qui la vit est contraint par elle. Celui qui ne la vit pas ne peut pas réellement la comprendre sans perdre ses propres repères. La continuité du langage, son universalité comme activité de symbolisation, permet, en revanche, l'entrée dans la compréhension des valeurs d'une culture par l'intermédiaire de l'entrée dans la pratique de sa langue. C'est pourquoi la didactique des langues, comme pratique stratégique, mais surtout leur épistémologie et leur pédagogie, comme science du langage

⁶⁷Peirce, *E.P.2*, p.460

et de l'homme, revêtent tant d'importance dans une époque où la rencontre des cultures devient une contrainte forte sur la civilisation.

L'argument négligé en faveur de la réalité de l'égalité des intelligences

La logique des situations pédagogiques est tributaire du statut social du savoir. Inversement, une modification des situations pédagogiques inspirée par une avancée scientifique, peut logiquement induire une modification du statut social du savoir.

Une première confiscation du savoir par une classe dominante au détriment d'une autre s'est produite très rapidement après l'invention de l'écriture.⁶⁸ Un des premiers apprentissages scolaires des langues, fondateur de nos représentations dualistes des modes d'existence du langage, est l'apprentissage de la lecture. La langue orale s'apprend dans la vie et dans la famille, la langue écrite appartient à l'école. D'où vient donc cette coupure ? Regardons autour de nous. L'écrit est partout. Comment imaginer que des bébés dont la curiosité est la condition de leur survie et de leur développement – remarquons que beaucoup de bébés survivent, se développent, et apprennent à parler une, voire deux langues - stoppent d'eux-mêmes à l'entrée de l'écrit leur activité spontanée de déchiffrement du monde ? Par quels discours parvenons-nous à leur interdire l'exploration d'un univers à leur portée ? L'écrit serait-il aussi dangereux qu'une prise électrique ? Le défi que l'école doit relever en ce début du XXI^e siècle, pour réussir une démocratisation qui patine, est d'assurer l'« entrée de tous dans la culture écrite », dont beaucoup sont aujourd'hui encore exclus. Au début du XIX^e siècle, l'école mutuelle qui avait été mise en place pour apporter au moindre coût un minimum d'instruction, lire-écrire-compter, aux futurs travailleurs de la nation, faisait en dix-huit mois ce que l'école des frères faisait en quatre ou cinq ans. L'objectif était clair, les moyens réduits. Les enfants travaillaient en équipes, avec un seul maître pour jusqu'à cent élèves. Ils s'enseignaient mutuellement ce qu'ils avaient compris avant

⁶⁸Lahire, Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.

Glassner, Jean-Jacques (2000) : *Écrire à Sumer, L'invention du cunéiforme*, Seuil, Paris.

les autres. L'expérience ouvrait la voie à un véritable enseignement de masse. Elle a été arrêtée. Philémon, vétéran de la Commune, en suggère la raison :

« Je me suis parfois demandé si l'habitude d'enseigner contractée à l'école par beaucoup d'enfants de ma génération n'avait pas formé cette pépinière d'ouvriers qui préparèrent dans les associations et les réunions publiques la chute de l'Empire. »⁶⁹

Nous sommes les héritiers de cette histoire, renouvelée à la création de l'école de Jules Ferry. L'ambiguïté de la fonction de l'école se résume dans cette hésitation de la classe dominante qui avait ouvert ces écoles. Les élèves de l'école mutuelle apprenaient trop vite pour avoir en outre acquis des habitudes une culture de sagesse et de vénération du savoir. Avons-nous peur de la culture des pauvres ?

Il n'y a pas d'inégalité des curiosités. On constate seulement les effets du dialogue entre la curiosité – la pulsion de vie – des sujets et les réactions – pulsion de vie et pulsion de mort, créativité et conservatisme – de la société dans laquelle ils inscrivent leur parole et leur quête. Pour avoir observé de nombreuses interactions entre parents et jeunes enfants autour de nous notre hypothèse est que tous les enfants commencent seuls à s'apprendre à lire jusqu'au jour où ils s'entendent dire des choses du genre : « *Tu as envie d'apprendre à lire ! C'est bien, tu verras, quand tu seras au CP.* » « *Tu veux savoir ce qui est écrit là ? c'est au CP qu'on t'apprendra* » etc. Trois de mes enfants ont appris à écrire et à lire en petite ou en moyenne section de maternelle, sans enseignement particulier. Ils écrivaient comme les enfants dessinent, des histoires, des chansons, des listes, des parodies de documents divers (rarement des écrits dits « utiles » ou « fonctionnels »). Ils ont continué à dessiner et à écrire, alors que tant d'autres ne dessinent plus à partir d'un certain âge et ne se mettent jamais à écrire. Patrick Chamoiseau décrit très joliment ce processus d'apprentissage sans enseignement chez son « négrillon »⁷⁰, dans un monde presque sans livres, où les livres sont des trésors. On a coutume de se débarrasser de ce genre de cas d'une façon absolument

⁶⁹in Querrien, Anne (2005) : *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?*, Les empêcheurs de penser en rond, Seuil, Paris, p.81.

⁷⁰Chamoiseau, Patrick (1994) : *Une enfance créole II, Chemin-d'école*, Folio, p.201-202, texte en annexe.

non-scientifique en parlant d'enfants « précoces » ou « surdoués ». En réalité il s'agit d'enfants qui s'autorisent comme le font tous les bébés à construire leur langage et que leurs parents et leurs conditions de vie autorisent à traiter tous les types d'information à leur disposition dans la culture. L'école confisque les processus d'auto-socio-apprentissage à l'œuvre dans la culture en opposant les apprentissages de l'écrit, comme apprentissages scientifiques, à ceux de l'oral, comme apprentissages naturels, c'est-à-dire *culturels*. L'école est relayée dans cette tâche par les familles, et la confiscation est la même quand le parent ravi de découvrir que son enfant s'intéresse à la lecture réagit en lui disant : « *Puisque tu t'y intéresses, je vais t'apprendre.* » On retrouve la même dichotomie dans la conception de l'apprentissage des langues. Il suffit pourtant de prendre conscience de la nature des processus à l'œuvre dans les apprentissages dont on accepte qu'ils soient spontanés et conditionnés par le milieu pour simplement cesser d'empêcher les enfants d'apprendre à lire, avec quelque méthode que ce soit.

L'écrit est l'un des modes d'existence du langage. Traduire une pensée dans la langue écrite lui donne une forme – la formalise, au sens propre. La traduire dans une parole lui donne une autre forme et l'inévitable hiatus entre les deux est source de dynamisme pour la pensée. Toutes les différences sont fécondes quand elles sont mises en travail ensemble. Mais le plus dynamique est de jouer sur le plus grand nombre de différences dans les modes de formalisation de la pensée : différents modes de parole, différents mode d'écriture, différentes langues, différents modes de symbolisation. On sait qu'en économie il faudrait éviter les effets de seuil, parce qu'il sont porteurs d'exclusion. De la même manière, la pédagogie fait fonctionner les coupures dualistes comme des interdits. La coupure dedans-dehors, en matière de langage et de langues, est idéologique. La pluralité culturelle et linguistique est une donnée de notre environnement. C'est ensuite le jeu des autorisations que l'on se donne et que l'on *vous* donne qui détermine les frontières dont chacun s'entoure pour exister. Le seuil à franchir est un acte, c'est l'inscription, l'assertion d'un signe qui vous inscrit dans un système collectif. C'est pourquoi il est nécessaire, d'abord de ne pas *laisser faire* n'importe quoi, ce qui pousse à l'entropie, à la reproduction passive à l'identique, moins quelque chose, des modèles dominants ; mais d'être attentif à ne pas *empêcher* « le

n'importe quoi » lorsqu'il se produit, le brouillonnement des signes, l'inscription sociale de ce qui apparaît comme du n'importe quoi quand on confond le processus vivant et le produit visible ; au contraire, de provoquer et d'exiger ce brouillonnement des signes pour tous, et l'inscription sociale des signes de tous, pour que le développement de la vie collective puisse bénéficier du développement de la surmultitude des intelligences.

« La Vieille ne connaît que cela. Il lui faut de l'inégal, mais non point de cet inégal qui avoue le décret du prince, de l'inégal qui va de soi, qui est dans toutes les têtes et dans toutes les phrases. Pour ceci, elle a son arme douce, la différence : ceci n'est pas cela, il y a loin de ceci à cela, on ne peut pas comparer... , la mémoire n'est pas l'intelligence ; répéter n'est pas savoir ; comparaison n'est pas raison ; il y a le fond et la forme... toute farine est bonne à moudre au moulin de la distinction. L'argument peut ainsi se moderniser, tendre au scientifique et à l'humanitaire : il y a des stades dans le développement de l'intelligence ; une intelligence d'enfant n'est pas une intelligence d'adulte ; il ne faut pas trop charger l'intelligence de l'enfant, on risque de compromettre sa santé et l'épanouissement de ses facultés... Tout ce que demande la Vieille, c'est qu'on lui accorde ses négations et ses différences : ceci n'est pas, ceci est autre, ceci est plus, ceci est moins. Et en voilà assez pour ériger tous les trônes de la hiérarchie des intelligences.⁷¹

Comment interprétons-nous chez un enfant l'apprentissage précoce de la lecture ? C'est un « surdoué ». Un proverbe chinois dit que ce qu'un homme peut faire, tous les hommes peuvent le faire. Imaginons-nous possible que tous les enfants soient engagés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture quand l'école n'exige pas encore qu'ils le fassent ? Quel est le rôle des parents dans la distribution des enfants entre ceux qui s'apprennent et ceux qui ne s'apprennent pas ? Que se passe-t-il dans la tête des petits de maternelle à qui on apprend laborieusement à reconnaître leur prénom ? Le report obligatoire à six ans de l'attente de la société à l'égard de la lecture rend-il service aux

⁷¹Rancière, Jacques (1986) *Le maître ignorant* réédition 10-18 (2004) p.43-44 »

enfants du peuple, ou participe-t-il de la grande stratégie de confiscation des savoirs populaires au profit des détenteurs de l'autorité ? L'objet de la curiosité des bébés est un monde continu et sans coupure dans lequel ils passent leur temps à créer de la discontinuité pour se l'approprier. Nos discours et nos hiérarchies culturelles instaurent pour eux des coupures avec lesquelles ils ont à négocier leur propre découpage des catégories. Sachons seulement que celui qui découpe se souvient qu'il a découpé, et qu'il est donc en mesure de modifier son découpage à la lumière de l'expérience ; alors que ce qui est pré-découpé paraît fatal et inchangeable. Tous les objets culturels sont interprétés par les « hommes-signes ». Une éducation émancipatrice exige que l'on permette, dès la naissance et au moins dans les lieux voués à l'éducation, de socialiser les interprétations.

7.5 Conclusion

Comment penser la transmission des savoirs établis ? L'être humain est un signe, pour lui-même et pour les autres. Il connaît la logique des signes pour en être lui-même pétri dès son origine. Nous avons montré dans ce chapitre, en découvrant les travaux récents de la sémantique, que la logique de création des significations par la personne est aussi celle qui préside à l'invention et à l'évolution des langues. Nous avons montré également que le pari apparemment audacieux que nous faisons sur les capacités de tout sujet d'élaborer de la rationalité ne fait que nous ramener au constat que l'individu est, au fond, un représentant de son espèce, et que notre affirmation de l'égalité des intelligences, démontrée à grands frais contre les préjugés et les habitudes contraires de notre époque, n'est pas autre chose que du bon sens. Revenons à Jacotot : il faut dire au peuple que tout homme peut enseigner son enfant.⁷²

« Qui veut émanciper un homme doit l'interroger à la manière des hommes et non à celle des savants, pour être instruit et non pour instruire... Enseigner ce qu'on ignore, c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore. Il n'y a besoin d'aucune

⁷²Rancière (1987), p.52-53.

science pour faire de telles questions. L'ignorant peut tout demander, et seules ses questions seront, pour le voyageur au pays des signes, de vraies questions contraignant l'exercice autonome de son intelligence. »

À défaut d'être réellement tous ignorants de ce qu'ils enseignent, les maîtres émancipateurs sont efficaces lorsqu'ils se positionnent en interlocuteurs authentiques de leurs élèves. Toutes les différences sont fécondes, en effet, quand elles sont mises en travail ensemble et conçues comme des différences de point de vue. L'adulte est différent de l'enfant, le maître est différent de l'élève par son statut et son rôle dans le collectif. Il représente le collectif de la classe, lui-même représentant d'un emboîtement de collectifs plus vastes qui, au-delà des vicissitudes de la vie politique d'une société, visent le projet collectif de l'espèce, qui est le développement individuel et collectif des connaissances qui permettent son adaptation. Le maître n'est pas le propriétaire d'un savoir à protéger. Le sacré n'est pas dans les vérités générales, utiles mais provisoires. Il est du côté de l'humain singulier et de ses capacités à régénérer en permanence la vérité du général, armature d'une authentique culture de paix.

Conclusion

« A symbol is essentially a purpose, that is to say, is a representation that seeks to make itself definite, or seeks to produce an interpretant more definite than itself. For its whole signification consists in determining an interpretant; so that it is from its interpretant that it derives the actuality of its signification.⁷³

Charles Sanders Peirce, « New Elements », in The Essential Peirce, volume 2, p.323.

⁷³« Un symbole est essentiellement une intention, c'est-à-dire, une représentation qui cherche à se rendre définie, ou cherche à produire un interprétant plus défini qu'elle-même. Car le tout de sa signification consiste à déterminer un interprétant; si bien que c'est de son interprétant qu'elle tient l'actualisation de sa signification »

Conclusion

Comprendre Peirce c'est faire appel à son bon sens et à son expérience de vie pour interpréter les concepts les plus abstraits. La logique peircienne s'efforce de modéliser le fonctionnement de la pensée humaine. Ce n'est possible qu'en généralisant à l'extrême les objets auxquels elle s'applique, pour montrer ce qu'il y a de commun dans les situations les plus disparates. Son discours est donc parfois aride, mais ne le reste que si le lecteur oublie de relier les mots et les phrases à ses propres questionnements. Mais c'est tout le fonctionnement des symboles qui se trouve ainsi interrogé.

La relation symbolique et le sacré

Ce travail de thèse nous aura permis de mieux comprendre la nature, le fonctionnement et les ambiguïtés du statut de la relation symbolique. Il en ressort une confiance renouvelée dans l'universalité de l'intelligence humaine. Tous les humains savent penser. Tous les humains savent catégoriser. Tous les humains interprètent le monde dans des catégories mentales qu'ils ont eux-mêmes élaborées. Peirce l'explique par l'existence d'une tiercéité à l'œuvre dans la nature, régularité raisonnable qui sert de modèle à la raison humaine en quête de lucidité. Nous reprenons cette explication à notre compte au moins jusqu'à un certain point, au-delà duquel nous n'aurons pas besoin de nous aventurer dans le cadre de cette thèse. Il nous suffira de remarquer que tous les humains sont doués de langage et exposés dès leur conception à un bombardement permanent de symboles porteurs de cette rationalité. C'est à la rationalité des langues que l'esprit humain apprend à se conformer de plus en plus lorsqu'il se met en quête d'efficacité dans la production de ses discours. Croire dans le pouvoir formateur, pour la raison, d'une pratique authentique des langues, représente une première rupture fondatrice par rapport à l'habitude qui consiste à vouloir transmettre des concepts tout faits et des fragments émiettés. Naître dans le langage c'est naître avec la capacité d'apprendre et les conditions nécessaires pour le faire. Les enfants comme les adultes, mais mieux que les adultes parce qu'ils n'ont pas encore le sentiment d'avoir appris tout ce qu'ils sont capables d'apprendre, et parce que

c'est vital pour leur développement, aussi longtemps qu'ils conservent, ou peuvent retrouver, le sentiment que ce développement n'est pas achevé. La pratique des langues a donc pour finalité, au-delà des objectifs immédiats de la parole, de l'écriture, et de l'écoute, le développement continu du langage. S'intéresser aux langues n'est donc pas de l'intellectualisme. Le langage est fondamentalement corporel. Il est le lieu du mythe et du sacré, l'identité dans son aspect de socle, de permanence – de mêmeté. Une rationalité authentique ne peut pas se fonder sur la négation du sacré. Il faut que le langage s'actualise dans la parole, pour que l'identité se développe sur ses propres bases dans la poursuite de l'altérité. Travailler les langues, c'est donc se donner des chances de comprendre les fondements de ce que peut être pour l'humanité une culture de paix. Il y a un lien organique entre le symbolique et le sacré. Le symbole que représentent les institutions comme la langue ou la république est le seul lieu possible de la médiation du sacré. Si nombre d'hommes confient à une religion ou à une culture leur sens du sacré, il n'en résulte pas que le sacré soit une affaire purement privée. Le politique, et les institutions républicaines, sont des tiercités chargées de la laïcisation du sacré, fondement universel des sociétés humaines. Rien d'étonnant à ce que la plupart des guerres, qu'elles se disent de religion, ou qu'elles se disent économiques, se manifestent comme des guerres linguistiques (on dit tribales, ou communautaristes). De même à l'école, une fausse conception de la démocratie, fondée sur une fausse conception de la rationalité, fabrique l'exclusion. La violence physique est une réaction à la violence symbolique exercée par une langue dominante sur des langues dominées. L'échec scolaire massif et ségrégatif que nous connaissons est le produit de la violence symbolique faite au langage des humains par l'Institution même qui devrait lui faire vivre la réalisation de ses plus hautes espérances.⁷⁴

⁷⁴Nous écrivons ces lignes au moment où, dans les banlieues des grandes villes de France, se répand une violence urbaine déclenchée par les mots d'un ministre, que celui-ci voulait discriminatoires et qui sont reçus à l'inverse comme une catégorisation générale des habitants de ces ghettos. Tous se sentent visés par la menace du « karcher » et la qualification de « racaille ». Ceux qui réagissent par la violence sont les jeunes, nos élèves et nos anciens élèves de collège, et ils s'attaquent aux institutions républicaines : l'école, les postes de police, les bureaux de poste, et... la voiture. Le chômage, la misère économique

Les fonctions du langage. Du déjà là et du pas encore

Nous parlons d'apprentissage au sens de développement global de la personne, notre propos étant de montrer que ce développement global passe par une activité intellectuelle et cognitive existante alors même que la conscience de cette activité peut être rendue impossible par la conception que nous en avons. Ainsi fonctionne, dans une société qui se veut démocratique, la reproduction des structures d'oppression : en organisant la délégation du pouvoir de penser aux spécialistes, après avoir instauré, en particulier par l'intermédiaire des pratiques scolaires, la spécialisation des intelligences et leur hiérarchisation.

La méthode scientifique n'est pas le contraire de la pensée ordinaire. C'est l'une des méthodes de la pensée ordinaire, que la science choisit et formalise pour son efficacité pratique lorsqu'elle est véritablement une quête de lucidité. C'est elle qui préside à la formation de la langue maternelle. L'intervention pédagogique est donc à la fois respectueuse et exigeante quand elle sollicite la parole des sujets et l'assertion de la croyance, car assumer et risquer ses croyances intimes est la condition du doute authentique qui perturbe les habitudes et fonde l'enquête scientifique. Tous les processus de développement de la personne, apprentissages, création artistique, production de savoirs scientifiques, acquisition de savoir-faire, pensée philosophique peuvent être décrits comme la modification d'habitudes. La méthode scientifique est la mise en œuvre d'une capacité d'autocontrôle de l'habitude. Agir, parler, c'est croire, douter, à nouveau croire.

Les langues sont des habitudes à modifier. Telle était bien la conviction à laquelle j'étais parvenue au terme de ma carrière d'enseignante. Il était clair non seulement que l'habitude était l'objectif d'un enseignement de langue, mais aussi qu'elle en était le point de départ. Ce n'est déjà pas une mince modification de nos habitudes que de penser que l'on part d'un état de fait qui n'est pas une page blanche ou un pot vide, mais un système structuré

trouvent toujours une explication et entraînent plus de fatalisme que de révolte. Les maux symboliques, la mort, les mots, sont inexcusables et demandent réparation. La violence linguistique de l'école a ceci de particulier qu'elle se rend légitime au nom d'une conception économique du savoir.

d'habitudes intellectuelles, y compris dans une langue étrangère. Mais le plus intéressant à découvrir est que l'habitude est aussi, en outre, le moyen d'apprendre. C'est la mise en route de l'habitude sur un objet insolite qui crée le doute, et provoque le malaise et l'enquête spontanée qui s'ensuit pour y remédier. Nous n'avons pas à enseigner à nos élèves des méthodes de raisonnement. Ils savent le faire et n'en sont empêchés que par des méthodes pédagogiques qui les en détournent. Peirce en décrit trois, qui renvoient aussi bien à l'histoire de la pensée philosophique qu'à la dispersion des comportements que l'on rencontre dans une classe, et qu'il désigne sous les termes évocateurs de méthode d'obstination, méthode d'autorité, et méthode *a priori*. La démarche d'auto-socio-construction a été conçue comme un dispositif conforme au modèle de la méthode scientifique, mais on peut montrer qu'elle fonctionne comme une méthode scientifique de conscientisation de la méthode scientifique. L'apprentissage des langues nous aura peut-être permis d'apporter un éclairage particulier sur l'épistémologie des savoirs en général. En langue, de manière plus évidente qu'ailleurs, l'objet d'apprentissage est un objet du monde intérieur, c'est l'habitude elle-même qui doit être prise pour objet. Le savoir des langues, c'est l'habitude. C'est la mise en relation quasi-automatisée d'objets du langage, une loi d'organisation qui structure le vague du langage. En langue étrangère, la réalité de cette habitude n'est pas reconnue. Il en résulte une première nécessité qui est de faire exister l'habitude ignorée dans une situation qui en permette ensuite la critique. Globalement, notre démarche pourrait se caractériser comme un mécanisme de désaliénation respectueuse à la fois de la culture des individus, lien sacré à leurs origines, et du projet républicain, représentant d'une visée collective dans laquelle tous puissent se reconnaître, et qui est l'autre pôle du sacré. Dans les moments d'analyse collective, l'objectif de l'animation consiste en grande partie, au moins dans les premières phases, à déneutraliser les différentes méthodes décrites par Peirce à partir de leurs impasses et des solutions vécues pour leur dépassement. Cette déneutralisation et ce tri des méthodes sont rendus possibles, comme l'est dans la phase de production le dépassement des impasses, par la socialisation des processus et des essais.

Nous concluons de cette convergence entre nos pratiques conceptualisées et la doctrine peircienne une clarification de l'objet de la science pédago-

gique. Est-ce le savoir ? Est-ce l'élève ? Est-ce la relation de l'élève au savoir ? Nous avons établi que toute société humaine, et tout être humain socialisé invente sa langue et son désir de langue dans l'activité de sa parole ; que la normalisation de la langue est programmée par la vie ordinaire d'un groupe social ; que les lois sont à l'œuvre dans l'existant des discours. Nous dirons que le savoir qui nous importe est épistémologique, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'organiser la rencontre d'un élève avec un savoir établi mais celle d'une micro-société humaine, et des individus qui la composent, avec une réalité de la langue conforme à sa logique propre. La réalité expérientielle de la langue étant celle, duelle, des discours et de la parole, c'est d'abord le choix des discours et la pertinence des situations de parole qui décideront de la qualité et de la nature des apprentissages. C'est dans cette confrontation aux œuvres, aux textes, et à la vie linguistique du groupe que se formeront les habitudes. La sortie de la violence se fait par la tiercéité. Il s'agit d'entretenir, de restaurer ou d'instaurer en chacun un rapport positif à la loi de sa pensée, réplique de la loi intériorisée de toute langue. Non pas tant de l'ensemble de ses lois particulières, mais de sa loi de fabrication, intériorisée dans le processus d'acquisition de cette langue. Il faut postuler une loi universelle du langage qui est la loi de production des langues, et voir dans la langue maternelle, celle qui a fondé l'individu dans sa parole et sa pensée, le modèle, inconscient et évolutif, de cette loi sur laquelle toutes les lois peuvent prendre leur sens.

Logique de l'action pédagogique : le commun, le collectif, le singulier

La classe structure donc le potentiel de la vie ordinaire des personnes mais elle n'est pas la vie ordinaire. Elle s'en distingue comme la science se distingue de la pensée du sens commun. Elle se caractérise par un temps et un espace concentrés et par la possibilité de concentrer sur ce temps et cet espace communs l'attention de tout un groupe sur un même objet. C'est bien cette dimension collective qui en fait un lieu d'apprentissage privilégié pour les individus. Là encore, le choix et la définition de l'objet commun ont leur importance. Il faut que cet objet soit réellement commun, c'est-à-dire qu'il donne sens aux questionnements qui se sont formulés de manière divergente

dans le cheminement libre des individus en recherche. Il faut qu'il ait un pouvoir d'accélération des processus d'apprentissage. Il faut qu'il libère les énergies des conditionnements contraires qui les épuisent et les mettent en échec. L'objet dynamique de la démarche, sa finalité, ce qui s'élabore collectivement dans le débat de preuves, n'est pas l'acquisition d'un certain lexique, d'un certain fonctionnement syntaxique. L'un et l'autre en sont l'objet immédiat et s'acquièrent, nous l'avons vu, dans la logique des activités proposées, par une nécessité interne de l'activité socialisée de création. De la pratique vécue en classe naît l'habitude auto-contrôlée d'oser (ou, trop souvent, de ne pas oser) les langues, qui pourra s'exprimer dans toutes les situations en classe et en-dehors de la classe, un sentiment qui n'a pas même toujours besoin de devenir une intention. C'est le sens que nous voulons donner au concept de polyglossie. L'objet dynamique de la classe de langue, comme par ailleurs celui du linguiste c'est, derrière le matériau sensible des langues particulières, l'universel inaccessible du langage. C'est faire vivre et développer les compétences et la richesse insoupçonnées de ce qui conditionne la vitalité des langues, des cultures, et de la pensée de chacun. Le langage est un mystère. Les langues en sont la verbalisation, ses œuvres, et sa matière organisatrice. Aucune ne peut revendiquer de le représenter entièrement. Peirce nous le confirme, il faut s'abstraire du cadre des langues particulières pour accéder à la logique du langage. Et pour s'en abstraire, il faut d'abord s'y immerger. Nous aimons les langues parce qu'elles sont des solutions différentes à de mêmes problèmes fondamentaux. Une langue étrangère ne peut être investie d'énergie créatrice si elle apparaît comme une possible solution *de remplacement* de la langue maternelle, ou même d'une autre langue étrangère. Les langues n'aiment pas la compétition. L'une ne doit pas exclure l'autre. C'est un paradoxe : pour mieux apprendre l'anglais, il faut consacrer beaucoup moins de temps à l'anglais et prendre le temps de vivre activement et simultanément la pluralité des langues, dans leur étonnante et stimulante diversité. Mais le paradoxe n'apparaît tel que dans une logique dualiste, qui voit les réalités de l'expérience comme des oppositions et des choix statiques, au lieu de les envisager dans leur dynamique. La langue enseignée n'est pas abandonnée au profit des autres, elle doit être apprise comme une *spécialisation* dans un apprentissage plus global qui est celui de la pluralité linguistique,

parce qu'elle n'a d'identité historique, géographique et culturelle que dans sa relation aux autres.

La logique peircienne nous a fourni une méthode de pensée qui nous évite les pièges de la pensée dualiste. Elle procède par *trichotomisation*⁷⁵ et par *triadicisation*⁷⁶. Mots barbares qui recouvrent un ensemble d'opérations mentales destinées à séparer pour ne pas les confondre les différentes composantes de nos concepts, et, plus généralement, des catégories mentales au travers desquelles nous ressentons, percevons et interprétons le monde, et qui déterminent la nature de notre action. Toutes les catégories se ramènent à trois, comme les catégories des verbes, celle des monades, celle des dyades, celle des triades. Qu'il s'agisse d'action ou d'interprétation de textes écrits, de discours prononcés, de manifestations corporelles, d'actes, nous n'intervenons jamais que sur la face visible des signes. Derrière le visible, c'est l'invisible qui est visé. C'est ce monde de l'invisible que la tiercéité peircienne nous permet de voir comme relation dynamique, et non de manière statique, comme le font les catégories positivistes. L'invisible n'est pas le contraire du visible. Il en est le sens, la structure, l'énergie et la matière. La métaphore habituelle de l'iceberg peut servir ici, encore qu'il faille se représenter l'iceberg comme un univers vivant, capable de croissance. Le representamen, linguistique et extra-linguistique, est la partie émergée de l'iceberg du langage. Cette partie émergée est seule accessible au légiste que nous sommes, locuteurs d'une langue, collectivement, quand nous nous organisons pour tenter de régir au mieux la dispersion des significations individuelles. D'où l'intérêt spécifique du travail des langues. Quand nous préscondons, dans l'action, le signe iconique du signe indiciaire, quand, par l'imagination, nous le dissociions du symbole, comme nous le faisons dans nos différentes démarches, nous obtenons un observable qui se sait partie émergée de l'iceberg et ne se prend pas pour le tout de l'iceberg, un representamen qui ne se prend pas

⁷⁵Trichotomiser : analyser un concept horizontalement et de manière statique, pour étudier son statut soit comme monade (qualisigne, sinsigne, dicisigne), soit dans son rapport à son objet (icône, indice ou symbole de son objet), soit dans son rapport à son interprétant (rhème, proposition, argument).

⁷⁶Triadiciser : analyser un concept verticalement pour en saisir la dynamique, l'interaction dans le signe de trois fonctions reliées entre elles par le signe comme événement.

pour le tout du signe. Les ateliers de création font opérer sur ce matériau des manipulations, des comparaisons, des expérimentations, des fractionnements, des re-linéarisations qui entraînent dans leur sillage le système des représentations, des conceptions et des idées qui lui est relié. Le travail de la langue modifie le langage et dérange les croyances, mettant en route la pensée. L'analyse réflexive donne une existence à ces modifications, et le fait dans des signes, dont il nous faut remarquer qu'à leur tour ils se présentent comme une projection réductrice qui devra être interprétée, triadicisée. Il est donc parfaitement vain de vouloir évaluer une démarche d'apprentissage à la seule justesse de la formulation finale, qui peut très bien n'être juste (ou même fausse) qu'en apparence. Il est beaucoup plus important de s'attacher à ses effets, évolution des productions, nature des échanges entre élèves, et formulation. La formulation, disait Henri Bassis, est le faire de la conceptualisation. Le GFEN a parfois osé le terme de « formulisation ». Elle est utile comme projet d'une réalisation socialisable, et comme contrainte matérielle d'élaboration. Elle est le matériau sur lequel se forge et se travaille le concept.

Le concept de secondéité évite de confondre ce qui relève de l'action avec ce qui relève du possible et ce qui relève de la loi. La pédagogie est un concept de secondéité, qui recouvre un ensemble orienté de pratiques et de stratégies. Une pédagogie de l'égalité des intelligences est une pédagogie qui fait exister l'égalité des intelligences dans le temps de la classe, en visant son prolongement à l'extérieur et au-delà, bien sûr, mais sans en faire son affaire. La suite appartient à d'autres instances, syndicale, politique, culturelle, familiale, et au choix du sujet. Dans la classe, toutes les intelligences doivent être sollicitées, non par charité envers ceux que l'on hésite habituellement à faire parler de peur de ne savoir que faire de leurs apports, mais dans l'intérêt du niveau général de la pensée, puisque plus la divergence est grande, meilleure est la validité du concept sur lequel on pourra finalement converger. La classe est l'occasion de se vivre intelligent et créateur, être de langage à l'égal des autres, quel que soit le « bagage » linguistique dont on dispose et la relation que l'on a établie, antérieurement, à ce « bagage ». L'analyse logique permet en effet de relativiser tout à fait l'importance de la démarche d'accumulation des connaissances, également connues sous le terme de « pré-requis », dans la réussite d'un apprentissage. Les pré-requis ne sont nécessaires que dans

une pédagogie de la complicité culturelle. Tous les enfants ont les pré-requis nécessaires à l'apprentissage d'une langue dans la mesure où ils ont engagé le processus d'apprentissage de leur langue, quelle que soit cette langue, c'est-à-dire qu'ils ont mis en route le développement de leur langage. L'idée d'une rationalité commune à toutes les langues, qui est celle qui préside à ce développement du langage, donne un sens très vif à la phrase de Marcel-Félix Castan qui symbolise le mouvement des Forums des Langues : « Les langues sont toutes égales, comme les citoyens d'une même république ». Langues, dialectes, sociolectes et idiolectes ont tous leur place dans une classe faite pour apprendre dans la confrontation dynamique des inscriptions et des interprétants, des arguments et des jugements de ceux qui la composent, puisque leur logique même les condamne à évoluer dès l'instant qu'ils peuvent se donner le droit d'exister dans le projet collectif et citoyen de l'école républicaine. La secondéité de la classe, c'est faire exister les sentiments et les consciences, les valeurs et les idiolectes de tous, à égalité, dans un projet collectif, et leur donner, à chacun d'eux comme au projet collectif lui-même, une chance d'évoluer sans trahir son être.

Nous devons passer d'une conception territoriale des langues à une conception de leur continuité. Les langues n'ont pas de début, parce qu'on est toujours dedans. L'un des paradoxes du langage est qu'on n'y échappe pas, que l'extériorité nécessaire à la dualité des catégories de l'existence est toujours à construire, une fiction volontariste exigeant de la lucidité. Penser un apprentissage de langue présente cette difficulté qu'il faut parvenir à se représenter les conditions d'une dynamique du langage, qui est une *dynamique interne*.

La dynamique des systèmes symboliques

Les systèmes symboliques sont-ils immuables ou dynamiques ? Sont-ils des enfermements ou des conditions de l'émancipation des individus ? Notre enquête a mis en lumière la nécessité de ne pas couper l'apprentissage de langue étrangère de la conscience de la pluralité des langues, plus généralement d'un questionnement sur la nature du langage, plus généralement encore, peut-être, des rapports entre la langue et la culture. Cet emboîtement d'immersions dans des systèmes symboliques liés entre eux de manière

intime suggère une conception de la compétence linguistique comme émergence et effet d'onde. Le modèle triadique nous impose d'abord d'accorder le respect le plus absolu à ce qui *est*, c'est-à-dire de créer les conditions pour que chaque personne s'autorise son langage et ses langues, ensuite de faire exister les personnes, leur culture, leur langage et leurs langues dans la rencontre de l'altérité, c'est-à-dire de créer les conditions du dérangement culturel et linguistique et d'une volonté active de travailler ses propres étrangetés avec l'étrangeté de l'autre, enfin d'organiser l'inscription dans un collectif à plusieurs étages.

Nous avons montré que la coupure entre langue parlée et langue écrite était aujourd'hui idéologique et non cognitive, comme l'est celle qui sépare la pensée intellectuelle de la pensée commune, la rationalité de la raison raisonnable, l'une n'étant qu'un développement de l'autre, suivant les mêmes lois d'une même logique interne. Notre problématique de l'enseignement des langues nous autorise, à partir de là, à interpréter le concept peircien de scribe dans un sens qui apportera de la clarté à certaines situations d'enseignement du français langue étrangère, et aux questions liées à la francophonie, en France et dans le monde. Quand les linguistes et les pouvoirs se mobilisent contre la disparition des langues, et qu'ils essaient de maintenir en vie des langues menacées en les enseignant à ceux qui en sont les locuteurs, les effets ne sont pas toujours ceux que l'on cherchait. Les peuples ne suivent pas toujours. Ils résistent, réagissent à l'inverse de ce qu'on attend d'eux, refusent de faire alphabétiser leurs enfants dans une langue minorée, préfèrent tenter leur chance dans la langue du pouvoir colonial. Ce n'est pas sans rappeler les élèves et les diverses formes de leurs refus. La langue, ça n'existe pas, affirme Henri Meschonnic. Il n'existe que des discours. Ce sont les œuvres qui font la langue – l'idée que nous avons de la langue, et non l'inverse. Ce n'est pas parce que le français est une belle langue que nous avons Proust et Racine, mais parce qu'il y a eu Racine et Proust que le français est ce qu'il est. En faisant du créole, mais aussi du français des îles, une langue littéraire, Chamoiseau donne un statut de langue aux parlers de sa communauté et fait accéder celle-ci à la possibilité de la polyglossie. De la diglossie à la polyglossie il n'y a qu'un passage du deux au trois ou à plusieurs. C'est pourtant d'une révolution logique qu'il s'agit : de la lutte meurtrière pour la domination de

l'une sur l'autre à la remise en marche de l'évolution continue de la pensée.

L'école peut-elle être intellectuelle ? peut-elle être vécue comme un véritable lieu culturel de création ? Pour prendre un exemple extrême, mais pour nous prototypique, les élèves allophones d'une école française, dans un quartier polyglotte de France ou ailleurs dans le monde, ne pourraient-ils être mis en situation de participer en tant que locuteurs compétents à l'invention et la ré-invention de l'écriture de leur propre langue, surtout si leur langue est menacée de disparaître ? Faut-il vraiment que les linguistes des anciens pays coloniaux se soient d'abord accordés sur une graphie à leur enseigner ?

Citons Claude Sicre⁷⁷ et l'image forte qu'il nous propose de la France qui, de nation politique, en vient à se vouloir nation ethnique. La défense de toutes les langues, et d'abord des langues minorées, menacées d'extinction par les lois du marché, devient, pour les occitanistes qui rejettent tout régionalisme comme tout nationalisme, un enjeu de santé culturelle et intellectuelle de la nation politique. La pratique des langues ne doit pas rester une affaire individuelle, ni être abandonnée aux spécialistes. La démarche vécue est comparable à l'expérience de l'art, « métamorphose en figure », lieu de prolifération des interprétants, moment privilégié de conscientisation, de naissance des hypothèses, de dynamisation de la pensée. On s'y trouve un peu à l'écart de la vie, ce qui fait d'elle, dans une perspective d'émancipation, le pendant nécessaire du projet socialement utile. C'est pourtant dans le projet socialement utile, partagé, multiforme et pluriel, que s'exprime une culture du mouvement, habitude de la quête, pratique têtue de la rencontre de l'imprévu qui vous étonne et vous dérange, détricotage et remaillage des significations, paradoxe permanent. Une habitude de pensée qui ne reconnaît comme pensée authentique que ce qui transforme en se transformant ?

La Démarche-signe

La Démarche d'auto-socio-construction n'est pas une situation pédagogique expérimentale. Son but n'est pas de se prouver elle-même. Elle est

⁷⁷Sicre, Claude, « Je n'ai pas toujours eu une certaine idée de la France » in *Les Temps Modernes* N° 608, mars-avril-mai 2000.

vraie, si elle est une Démarche, dans la mesure où sa logique est conforme à celle du langage et de la pensée. La preuve en est que les gens qui vivent des Démarches, enfants comme adultes, manifestent tous les signes d'une pensée en marche et en action. Ils parlent, écrivent, argumentent, modifient leurs croyances ; parfois leurs fronts s'assombrissent, parfois, ils s'animent, parfois leurs yeux brillent et, surtout dans les démarches « langues », il peut arriver qu'ils tombent amoureux. La démarche telle que nous la concevons n'est pas une situation expérimentale mais un laboratoire. Elle produit un type tout à fait inédit de situations d'observation des processus d'intelligence. Avant elle, les logiciens, les psychologues de l'apprentissage, ont dû se contenter d'observer par l'introspection leur propres façons de raisonner. Ils ont tenté d'inférer les lois du développement de l'observation d'individus pris à différents stades de leur développement. Ils ont utilisé des questionnaires, des tests individuels. L'animation d'une démarche, en revanche, permet d'observer des comportements de pensée en train de se faire. Elle produit des observables qui sont des pratiques langagières authentiques, parce que motivées par un projet social d'élaboration de connaissance, de sujets en train de se modifier intimement. Elle prolonge et améliore également la démarche introspective par son caractère d'observation « participante », car la conduite d'animation est considérée comme faisant partie des échanges et comme élément du système. C'est l'une des raisons d'être de l'habitude de la co-animation. Un enseignant seul dans sa classe peut, heureusement, parfaitement animer seul des Démarches. Mais la pratique de la co-animation, ou animation en équipe de deux, s'impose lorsque la démarche est utilisée comme situation de formation pédagogique, où l'analyse des processus en constitue l'objectif. Pour reprendre l'expression de Bachelard, et nous inspirant du projet de la socioanalyse, nous dirons que la Démarche est une situation de psycho-socio-analyse du savoir rationnel et de la création.

Prendre pour observables de l'intelligence les pratiques langagières de sujets en train de vivre une démarche d'apprentissage amène inévitablement à prendre conscience de l'importance de la langue et des interactions entre langues qui peuvent se produire au cours des échanges, et du statut de ces langues pour celui qui parle et pense à ce moment-là. Seul le point de vue de l'opprimé, dit Freire, permet de comprendre les rouages de l'oppression. Nous

apportons deux compléments au point de vue de Freire. Le premier sur la nécessité de prendre en compte, dans la définition de l'oppression, la question des langues. Le point de vue de l'opprimé se caractérise par le fait qu'il n'est pas autorisé à parler sa langue mais seulement la langue qui lui est imposée par le pouvoir. Sans la mise en partage des langues, sans un déverrouillage épistémologique qui fasse apparaître non seulement la possibilité cognitive mais encore la nécessité logique d'un plurilinguisme universel, chacun reste assigné à sa culture. À travers et par-delà les langues, mais *sans les écarter*, car elles sont l'expression partageable de leur langage, c'est la parole des hommes qu'une pédagogie émancipatrice ne peut faire l'économie de solliciter.

Notre second complément concerne *l'objet* de la conscientisation. L'intérêt de la démarche est qu'elle fait conscientiser une subversion vécue et réussie de l'habitude liée à la situation d'oppression, plutôt que la situation d'oppression elle-même comme habitude culturelle à subvertir. L'action de transformation des signes, action sur le monde des signes, met directement en marche la pensée intellectuelle. La conscientisation des processus vécus de cette pensée déjà intellectuelle est en soi émancipatrice. Elle met le sujet devant ses responsabilités de sujet humain capable, quelles que soient les circonstances de sa vie, de décider de sa pensée. Lorsque nous avons abordé la linguistique anglaise au début de nos études universitaires, la plupart de mes camarades ne pouvaient s'appuyer que sur une connaissance scolaire de l'anglais. Les enseignants avaient bien du mal à les intéresser. La linguistique leur restait étrangère, ils la ressentaient comme une agression. Présentée comme une critique de la grammaire normative traditionnelle qui avait jusque là été notre lot, elle leur apparaissait sans doute comme une remise en question de savoirs nécessaires qu'il n'avaient pas encore suffisamment assimilés. J'étais l'une des seules à m'enthousiasmer pour cette approche scientifique de la langue, pour une raison simple. J'avais eu la chance de vivre une année à Londres pendant mes études secondaires, ce qui m'avait donné l'occasion 1) de remettre en question tout mon apprentissage antérieur de l'anglais, et donc de me débarrasser de toute révérence inutile à l'égard des savoirs formels qui m'avaient été enseignés, et 2) de tout réapprendre par moi-même en quelques mois au point de me sentir devenue bilingue à mon retour, et donc d'avoir à ma disposition un objet d'étude pour mon apprentissage de

la linguistique, constitué par ma propre démarche de réapprentissage de la langue. C'est bien ainsi que je me rappelle avoir procédé pour entrer dans les concepts de la linguistique chomskienne, puis, plus tard, dans ceux de la linguistique culiolienne de l'énonciation. C'était pour moi comme une sorte de psychanalyse de ce que je savais déjà. J'en ai inféré qu'il faut avoir appris par soi-même une langue pour être en mesure de tirer profit de l'élucidation des lois de son fonctionnement. Le linguiste n'étudie pas le fonctionnement abstrait d'une langue qui lui serait extérieure, mais son propre fonctionnement de sujet dans la langue. C'est cette perspective qui s'est progressivement révélée, puis affirmée dans ma recherche pédagogique, et qui m'a fait passer d'une approche que je pourrais dire constructiviste à une approche résolument créatrice, après avoir constaté que les ateliers de création produisaient des effets remarquables sur le développement du langage et la qualité de la langue de mes élèves tandis que les démarches de linguistique, même vécues dans la curiosité et des moments de jubilation, n'amélioraient que leur compréhension de la grammaire française. De la même façon, j'ai pu lire le texte peircien comme élucidation de mes propres ruptures, vécues parfois comme des Eurêkas, sortie d'impasses théoriques par la production d'un déclic, parfois comme conflits d'habitudes, logique de recherche et de mes propres conceptions déjà sémiotiques de la langue, élaborées en-dehors du cadre théorique de la sémiotique et du pragmatisme, mais dans une démarche d'action qui les fonde pour moi de l'intérieur. Ce sont dans les deux cas des enjeux pragmatiques qui donnent sens au travail de théorisation, réellement ressentis comme exigence de lucidité.

L'analyse sémiotique de mes démarches m'a permis de mieux comprendre l'articulation entre création et recherche, entre création et savoir. C'est une question qui se formule, dans les débats internes à l'éducation nouvelle, comme une interrogation sur la différence à faire entre Démarche et Atelier. Les Russes, après avoir tenté d'introduire dans leur langue le néologisme « demarch » appellent leurs démarches d'un mot russe qui signifie atelier. Ils nous interrogent sur la différence, parce qu'ils ne comprennent pas ce qui fait conflit entre les deux. Je ne prétendrai pas résoudre ici le problème mais certainement engager assez avant la réflexion, grâce aux outils de la sémiotique, d'une manière qui pourrait faire avancer vers sa résolution. Historiquement,

la dénomination d'atelier est réservée aux ateliers d'écriture et d'arts plastiques, et on peut parler d'ateliers de lecture et d'ateliers « Langues ». Mais il existe des Démarches d'écriture, des Démarches d'arts plastiques, des Démarches de lecture et, nous l'avons vu, des Démarches « Langues ». L'atelier vise la production d'une œuvre qui étonne celui qui l'a produite. Il permet la conscientisation d'une capacité à produire, la mise en question des représentations aliénées de la création. La création ne se fait pas *ex nihilo*, ni dans l'isolement superbe d'un artiste inspiré par un souffle venu de nulle part. L'inspiration est le produit d'un travail, d'une quête volontariste, de la mise en relation d'objets incongrus, du hasard sollicité, de l'interprétation des ratures, en bref créer c'est faire du lien là où il n'y en avait pas. C'est rapprocher des objets de manière arbitraire et donner ensuite du sens à leur rapprochement en recréant de la cohérence.

La création interroge la matière des signes, le visage des symboles. La pratique artistique se situe dans l'infra-symbolique, en-deçà de l'intention qui caractérise l'essence du symbole, en-deçà de la détermination d'interprétants. Or, nous en avons fait l'expérience, au moins dans le domaine des langues, mais nous savons que c'est vrai aussi dans les autres, les pratiques de création mettent en route et accélèrent les processus d'apprentissage. Il faut en induire que la pratique artistique est productrice de savoirs. Nous dirons que la pratique artistique fait exister au grand jour le fonctionnement caché, auto-référentiel, des signes. Le fonctionnement ordinaire du symbole serait de convoquer une expérience collatérale qui serait celle de la réalité. Mais la pratique artistique convoque l'expérience du signe lui-même, c'est-à-dire du representamen qui est l'un des traits particulièrement pertinents pour nous du prototype vu par Peirce. L'interprétant est produit par quelqu'un dans une situation où cette personne a besoin de penser le mot sous la forme duquel le symbole se présente. L'interprétant est produit par comparaison du mot avec d'autres occurrences de ce même mot et avec les icônes que ces occurrences vécues ont laissées comme traces dans la mémoire, sentiments. Mais il peut aussi être interprété par comparaison des contextes auxquels renvoie le contexte dans lequel le symbole est apparu. À ce moment-là, le mot cristallise une rencontre signifiante entre plusieurs éléments contextuels et situationnels, indices renvoyant à des sentiments qui peuvent se comparer

aux sentiments présents dans la mémoire. L'important est de penser le symbole comme inférence à partir d'une somme de comparaisons. Les ateliers de création ont été et restent pour moi la seule voie possible d'un enseignement de langue. Ils bousculent les habitudes de pensée des élèves, avec leur assentiment rétrospectif, mais sans besoin de leur consentement préalable; ils provoquent rapidement le doute nécessaire au déclenchement de l'enquête sur la base d'une réussite qui dérange une attente d'échec. L'atelier de création renverse la situation de confiscation de la langue en redonnant au sujet son statut de sujet social, citoyen du symbolique et non simple réplique consentante de la langue normée. Il renverse l'ordre chronologique de l'habitude et de l'intention. Il n'y a pas d'intention au départ d'une création. C'est en observant les effets de sa production que l'on sait si l'on souhaite en garder, reproduire, ou modifier la forme. L'atelier de création est donc la condition d'une pédagogie émancipatrice. Il forme l'habitude d'une évolution auto contrôlée. Il redonne la liberté en contraignant d'abord à multiplier les possibles, ensuite à y faire des choix. Il forme et outille l'intention de signifier là où celle-ci est nécessaire. Habitude auto-contrôlée, intention de signifier et pouvoir d'autocritique représentent bien les objectifs de l'enseignement d'une langue.

Mais, nous l'avons vu, de même que c'est la contrainte de produire des œuvres socialisées qui déclenche chez chacun les processus de formation de cette habitude, seule la contrainte spécifique d'une analyse réflexive organisée collectivement de ces processus conduit chacun à leur intellectualisation et à la formation de *l'intention d'apprendre*. C'est l'intellectualisation des processus qui finit par rendre la contrainte extérieure, et l'enseignant, inutiles à la poursuite de l'apprentissage. Cette analyse stratégique fait de l'atelier une Démarche. Nous insisterons sur l'intérêt d'aborder la création de Démarches avec une problématique d'atelier. Comment révolutionner une pratique d'enseignement si l'on se prive de comprendre la démarche de création ?

La conception peircienne de la conscience éclaire d'un jour nouveau pour nous les rapports entre conscience et inconscient. La seule chose que nous ayons de manière constante à la conscience ce sont des sentiments. Les savoirs sont des habitudes inconscientes, l'essentiel de la vie des signes se passe à l'arrière-plan de la conscience. L'avantage de cette conception est de voir

l'inconscient autrement que comme un puits sans fond. L'inconscient est un ensemble structuré d'icônes, réservoir de la pensée, mobilisable par le travail conscientisant des signes. Les trois formes d'inférence sont les trois manières de relier la perception au monde inconscient des icônes. Les pratiques de création donnent toute leur place aux inférences abductives, celles qui agissent directement, en laissant faire le musement, en s'autorisant des mises en relation sauvages, des associations non volontaires qui échappent à l'habitude et dérangent les sentiments et les « goûts ». Ainsi, parfois, dans la nuit ou au réveil, dans un demi-sommeil, naissent des hypothèses et prend forme l'intuition d'un possible argument. Une Démarche équilibrée organise le passage par la déduction qui étudie les conséquences possibles de l'hypothèse et par l'induction qui en vérifie la généralité. L'atelier de création fait émerger à la conscience des structures inconscientes en permettant leur spatialisation et leur saisie immédiate globale. La pratique rêveuse ou provocante de la mise en relation sauvage d'objets disparates conduisant à la découverte d'une esthétique de la cohérence forme le goût de la spéculation intellectuelle, production volontaire d'hypothèses à partir de la mise en relation d'idées vagues. Penser c'est produire une unité de niveau supérieur après une rupture de la continuité de la conscience. L'assertion de fictions rend cela possible et permet de « refaire le monde » avec un minimum de moyens matériels.

Pouvons-nous conclure sur le mot de « construction » ? Il apparaît évident que si quelque chose est « à construire » au final, ce sont les effets de la démarche, ses interprétants. Ces interprétants sont de trois sortes. Des sentiments, seuls effets véritablement conscients, des actes, des habitudes. Qu'est-ce qui peut être dit « construit », et supporter la comparaison avec la maçonnerie, dans ces trois ordres de phénomènes ?

Une chose peut se dire construite, c'est l'énoncé des propositions et des arguments qui se négocient dans la classe lors des analyses. Ce sont les representamens par lesquels se donne à voir le travail d'élaboration des significations mentales. Ce ne sont pas les savoirs eux-mêmes, qui, dans la relation d'échange, sont tantôt objets, tantôt interprétants, mais leurs supports en secondité, les formes négociables, échangeables, grâce auxquelles la rencontre des esprits individuels peut se produire, stimulant et nourrissant les interprétants de chacun. Parler donc de construire les savoirs entretient le risque

de confusion entre les opérations mentales que l'on vise et leurs représentations verbales sur lesquelles le travail se fait. La démarche d'auto-socio-construction n'est pas constructiviste, elle est pragmatiste. La construction y est un moyen, pas une fin. C'est seulement à ce titre que l'éducation nouvelle la revendique, contre les représentations idéalistes du savoir. Mais il est certain que, s'il nous est utile de ne pas confondre le faire des mains avec le faire de l'esprit qu'il provoque, le concept de construction demeure précieux comme ré appropriation du champ du savoir par *homo faber*, sans doute l'inventeur génial des ancêtres de nos prototypes d'avenir.

Pour conclure, enfin, sur la puissance d'action que donne le travail des langues, il me semble important de souligner l'effet libérateur de l'opération mentale de la dissociation. La fusion dans laquelle nous saisissons la langue et le monde tend à interdire l'idée de la possibilité du changement. Le monde est trop lourd à prendre en bloc et à changer. Les choses sur lesquelles nous pouvons agir sont trop petites, trop émiettées pour que nous soyons capables d'imaginer des résonances à notre action ailleurs dans le monde. En revanche, on peut changer la langue, ce qui présente l'intérêt d'agir sur un aspect du monde qui en constitue et en détermine la représentation. L'éducation n'a pas pour mission de créer des emplois ni de lutter directement contre la misère économique. C'est dans le symbolique que se joue la véritable « égalité des chances ». Les êtres humains ont accès au symbolique à travers leur langue. Les Institutions éducatives ont pour mission d'éduquer leur conscience symbolique, ce qui implique de leur apprendre le respect et l'amour de leur langue, de celles des autres, et de toutes les langues, collectivement. Enfin, agir sur son langage, c'est produire des hypothèses, modifier celles qui deviennent des impasses, voir des solutions. Dans cette mesure-là seulement, et c'est tout l'enjeu d'une éducation émancipatrice, agir sur son langage, c'est se rendre visionnaire, c'est se donner des stratégies et vivre l'utopie. C'est découvrir l'interdépendance des hommes, des langues, des sociétés et des actes, redécouvrir la possibilité d'une action intelligente qui transforme le monde, les actes des hommes, et les sentiments.

Annexes

Illustration de Démarches

**L'homme créa le Verbe : Man created the Word,
TL3 1998**

Le Petit Prince tchèue-catalan

**Grammaire : « oh moi, vous savez, je dis ça
comme ça »**

**Tests utilisés dans la Démarche Adultes, stage de La
Rochelle, Pâques 1985.**

Hic et nunc : « preterite » et « present perfect »

Exemples de textes d'élèves publiés

Who's who? page du Ku Klux Klan

Literary journeys

An interview of Emily Brontë

Creation on the way

Can you do it too?

Fun Corner

Poèmes de débutants

« Music on my mind », Sandrine, 1987.

Textes commentés dans la thèse

Lire avec Léo et Léa

Peirce pédagogue : 2 Textes et leurs traductions

Première loi de la Logique

L'interprétant intellectuel

Patrick Chamoiseau : le négriillon et la lecture

Bibliographie

- [1] Alexakis, Vassilis (2002), *Les mots étrangers*, Stock.
- [2] Atlan, Henri (1991), « L'intuition du complexe et ses théorisations », in *Les Théories de la complexité*, Colloque de Cerisy sous la direction de Françoise Fogelman Soulié, Seuil, La couleur des idées.
- [3] APLV (1987), *Les erreurs des élèves, qu'en faire ?*, *Les Langues Modernes*, APLV, n°5, 1987
- [4] Auriault, Claudine (1985), « À vos marques ! Prêts ? Parlez ! », in *Dia-langues n° 1, Qui corrige mes fautes ?*, GFEN.
- [5] Austin, J.L. (1962, trad. 1970), *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris.
- [6] Bachelard, Gaston (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris.
- [7] Bakhtine, Mikhaïl, (1929, trad. 1977), *Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, les Éditions de Minuit.
- [8] Balat, Michel (2000), *Des fondements sémiotiques de la psychanalyse, Peirce après Freud et Lacan, suivi de la traduction de Logique des mathématiques de C. S. Peirce*, L'Harmattan, Paris.
- [9] Balat, Michel (2000), *Psychanalyse, Logique, éveil de coma. Le muse-ment du scribe*, L'Harmattan, Paris.
- [10] Bassis, Henri (1978), *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?*, Casterman.
- [11] Bassis, Henri (1984), *Je cherche, donc j'apprends*, Messidor/Éditions sociales.

- [12] Bassis, Henri (1990), *Dialogues sur l'Égalité*, ALEAS Éditeur, Lyon.
- [13] Bassis, Odette (1998), *Se construire dans le savoir*, ESF Éditeur.
- [14] Benasayag, Miguel et Charlton, Edith (1991), *Cette douce certitude du pire*, La Découverte, Paris.
- [15] Besse, Henri, et Galisson, Robert (1980), *Polémique en Didactique : Du renouveau en question*, CLE International, Paris.
- [16] Boal, Augusto (1968), *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, Maspero.
- [17] Bourdieu, Pierre (1979), *La distinction*, Éditions de Minuit.
- [18] Castelly, Colette (1985), « La Gitana de Jaen », p.24 et Pastor, Alain, « La Gitana de Jaen : penser la réussite en actes! », p.27. *Dialangues n° 0, La langue, ça s'invite !*, GFEN.
- [19] Castoriadis, Cornélius (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Points Seuil.
- [20] Centre Royaumont pour une science de l'homme(1979), *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, Points, Seuil.
- [21] Chamoiseau, Patrick (1994), *Une enfance créole II, Chemin d'école*, Folio.
- [22] Charlielle, équipe (1980), *Behind the words*, livre du maître 1 et 2, OCDL, Paris.
- [23] Charmeux, Eveline (1985), *Savoir lire au collège*, CEDIC, Paris.
- [24] Chomsky, Noam (1965, trad. 1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil, Paris.
- [25] Chomsky, Noam (1975, trad. 1977), *Réflexions sur le langage*, Maspero, Paris.
- [26] Chomsky, Noam(1966, trad. 1969), *La linguistique cartésienne*, suivi de *La nature formelle du langage*, Seuil, Paris.
- [27] Clavères, Marie-Hélène (1981), *L'Enseignement de l'anglais dans les classes de sixième et cinquième : quelques problèmes de didactique*, thèse de Doctorat de troisième cycle, Université de Paris VII.

- [28] Clavères, Marie-Hélène (1981), « Variété, variation, variable », in *Bulletin de l'A.F.L.A., n°10-13, Enseignement des langues et activités conceptuelles*, Association Française de Linguistique Appliquée.
- [29] Cordesse, Joëlle (1999), « Lettre ouverte au professeur d'anglais de mon fils, l'année dernière », *Dialogue n°94, Mais où sont passés les savoirs ?*, GFEN.
- [30] Cordesse, Joëlle (2003), « Tous capables, c'est tout de suite ! », Intervention au deuxième Forum Mondial de l'Éducation à Porto Alegre, traduction française, texte disponible sur le site du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, publié en portugais sur le site du FME.
- [31] Cordesse, Joëlle (2005), « Lire en V.O. », *L'Éducateur*, numéro spécial *Langues*, Genève.
- [32] Cordesse, Joëlle (2005), « Je suis bonne en orthographe parce que je suis curieuse », in *Dialogue n°115-116, La lecture dans tous les sens*, GFEN.
- [33] Cordesse, Pierre (1983), « Mon premier stage GFEN », in *Dialogue n°46, P.A.E.*
- [34] Cordesse-Picard Joëlle (1983), « My tailor is rich... L'anglais en 4 jours », *Dialogue n°46, P.A.E*, GFEN.
- [35] Cordesse-Picard, Joëlle (1984), « Un âge d'or pour la recherche », in *Dialogue n°48, « Tous chercheurs »*, GFEN.
- [36] Cordesse-Picard, Joëlle (1984), « Je *spic* anglais plus que *you* pense », *Dialogue n°52, Savoirs, Vie coop, Collège*, GFEN.
- [37] Cordesse-Picard, Joëlle (1985), « Accent(s) tu hais, accent(s) tu seras », *Dialangues n°1, Qui corrige mes fautes ?*, GFEN.
- [38] Cordesse-Picard, Joëlle (1985), « On va pas discuter sur les mots ? », in *Dialangues n°0, La langue, ça s'invite !*
- [39] Cordesse-Picard, Joëlle (1987), « Jeux de rôles, s'étranger le regard », in *Dialangues n°9, L'étranger*, GFEN.
- [40] Cordesse-Picard, Joëlle (1988), « Tout m'est relatif », in *Dialangues n°8, Grammaire, Qui fait la loi ?*, GFEN.

- [41] Cordesse-Picard, Joëlle (1988), « À bas la maîtresse ! », in *Dialangues n° 11, Le russe en quatre jours !*, GFEN.
- [42] Cordesse-Picard, Joëlle (1989), « Peut-on être citoyen chez les autres ? En langue étrangère, un apprenant en pleine jouissance de ses droits civiques », *Dialogue n° 67, Libres égaux frères dans le savoir... quand on le construit*, GFEN.
- [43] Cordesse-Picard, Joëlle (1990), « Le corps du délire », in *Dialangues n° 16, Faites vos jeux !*, article repris (1995) dans *Dialogue, n° 82, Savoirs du corps*, GFEN.
- [44] Cordesse-Picard, Joëlle (1992), « Multilangue : les pratiques de langue, d'authentiques pratiques de création », in *Dialogue n° 73, Étrangères Langues Étrangères*, GFEN.
- [45] Cordesse-Picard, Joëlle (juin 1984), Éditorial, *Copillage, Revue d'échange de pratiques de transformation*, n°1, GFEN.
- [46] Cordesse-Picard, Joëlle (novembre 1984), « Des outils à utiliser sans attendre : autodictée et texte reconstitué en classe d'anglais » in *Copillage, Revue d'échange de pratiques de transformation*, n°2, GFEN.
- [47] Croci, René (1988), « Rencontre avec sa langue maternelle », *Dialangues n° 12, Si on changeait l'histoire ?*, GFEN.
- [48] Culioli, Antoine et Normand, Claudine (2005), *Onze rencontres sur le langage et les langues*, OPHRYS.
- [49] Cuzin-Berche, Fabienne (1999), « Le lexique en mouvement : création lexicale et production sémantique » in *Langages n° 136, Sémantique lexicale et grammaticale*, Larousse, Paris, décembre 1999.
- [50] De Mulder, Walter (2001), « La linguistique diachronique, les études sur la grammaticalisation et la sémantique du prototype » in *Langue Française n° 130, La linguistique diachronique : grammaticalisation et sémantique du prototype*, mai 2001.
- [51] Decaux, Françoise (1981), « Évaluation formative en enseignement assisté par ordinateur de grammaire anglaise », in *Bulletin de l'A.F.L.A. n° 10-13, Enseignement des langues et activités conceptuelles*, Association Française de Linguistique Appliquée.

- [52] Deleau, Michel (1999), « Vygotski, Wallon et les débats actuels sur la théorie de la pensée » in *Avec Vygotski*, ouvrage collectif dirigé par Yves Clot, La Dispute/SNÉDIT, Paris.
- [53] Deledalle, Gérard (1990), *Lire Peirce aujourd'hui*, Éditions Universitaires, Paris.
- [54] Deleuze, Gilles et Parnet, Claire (1996), *Dialogues*, Champs, Flammarion, Paris.
- [55] Derrida, Jacques (1996), *Le monolinguisme de l'autre, ou La prothèse d'origine*, Galilée, Paris.
- [56] Dewey, John (1909), *How we think*, Dover.
- [57] Dewey, John (1938, trad. fr. 1947), *Expérience et éducation*, U2, Armand Colin, Paris, 1968. Titre original *Experience and education*.
- [58] Dewey, John (1938, trad.fr. Gérard Deledalle 1967), *Logique. La théorie de l'enquête*, PUF, 1967; 2^e édition 1993. Titre original *Logic : The Theory of Enquiry*, Henry Holt and Company.
- [59] Donaldson, Margaret (1987, trad. 1993), « Langage, apprentissage de la signification des mots » in *Le cerveau, un inconnu*, Éditions Robert Laffont.
- [60] Ducom, Michel, « Quand on donne toutes les cartes », *Dialogue n° 41, Collèges... et maintenant ?*, GFEN.
- [61] Ducom, Michel et Nony, Sylvie (1983), « Démarche Sosie », *Dialogue n° 46, P.A.E*, GFEN.
- [62] Duny, André (1989), « Les attentes », *Dialogue n° 69*, repris dans le n° 100-101, *100 et 1 idées d'éducation nouvelle*, juin 2001, GFEN.
- [63] Ernaux, Annie (1983), *La Place*, Gallimard Folio.
- [64] Fabre, Claudine (1990), *Les brouillons d'écoliers, ou L'entrée dans l'écriture*, CEDITEL / L'Atelier du Texte, Grenoble.
- [65] Foucambert, Jean (1986), *L'école de Jules Ferry*, Retz, Paris.
- [66] Freinet, Élise (1968), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspero.
- [67] Freire, Paulo (1970), *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, São Paulo, trad. Française (1974) *Pédagogie de l'opprimé*, La Découverte, Paris.

- [68] Gadamer, Hans-Georg (1976), *Vérité et Méthode*, Seuil.
- [69] Gauthier, André (1981), « Enseignement des langues et activité conceptuelle en milieu scolaire », in *Bulletin de l'A.F.L.A. n° 10-13, Enseignement des langues et activités conceptuelles*.
- [70] Gauthier, André (1981), *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire*, n° spécial *Les langues Modernes*, APLV, Paris.
- [71] GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (1976), *L'échec scolaire « doué ou non doué »*, ouvrage collectif, Éditions Sociales.
- [72] GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (1982), *Tous capables : Quelles pratiques pour une autre école ?*, Casterman.
- [73] GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (1999), *Réussir en langues, Un savoir à construire*, Éditions Chronique Sociale, Lyon.
- [74] GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (juin 2004), *Dialogue n° 112-113, L'éducation nouvelle est-elle populaire ?*
- [75] GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE, Secteur Poésie-Écriture revue *Cahiers de Poèmes*.
- [76] Glassner, Jean-Jacques (2000), *Écrire à Sumer, L'invention du cunéiforme*, Seuil, Paris.
- [77] Gloton, Robert, ouvrage collectif, sous la direction de (1971), *À la recherche de l'école de demain, le groupe expérimental du XX^e arrondissement de Paris*, Colin, Bourrelier.
- [78] Granger, Gilles Gaston (1979), *Langages et Épistémologie*, collection Horizons du langage, Klincksieck.
- [79] GRASCE (2000), *Entre systémique et complexité, chemin faisant... Mélanges à Jean-Louis Le Moigne*, PUF.
- [80] Green, Julien (1987), *Le langage et son double*, Points Seuil.
- [81] Hagège, Claude (1985), *L'Homme de paroles*, Fayard.
- [82] Hénaux, Bernard (1984), « Lire en polonais, c'est pas chinois », *Dialogue n° 49, Z.E.P. ! ou la fatalité en échec*.

- [83] Henry, Paul (1977), *Le mauvais outil. Langue, Sujet, Discours*, collection Horizons du langage, Klincksieck
- [84] Iser, Wolfgang (1976, trad. 1978), *The Act of Reading*, the Johns Hopkins University Press, U.S.A.
- [85] Jacquard, Albert (1982), *Au péril de la Science*, Seuil.
- [86] Jacquard, Albert (1984), *Inventer l'homme*, Éditions Complexe.
- [87] Jacques, Francis (1979), *Dialogiques, recherches logiques sur le Dialogue*, PUF, Paris.
- [88] Jakobson, Roman (1963), *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit.
- [89] Jupp, T.C., Hodlin, S., Heddesheimer, C., Lagarde, J.P. (1975, 1978), *Apprentissage, linguistique et communication, méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*, CLE International, Paris.
- [90] Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980), *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin.
- [91] Kleiber, Georges (1990), *La sémantique du prototype, Catégories et sens lexical*, PUF, Paris.
- [92] Kleiber, Georges (1999), « Les proverbes : des dénominations d'un type « très très spécial », in *Langue Française n° 123, Sémantique du stéréotype*, Larousse, Paris, septembre 1999.
- [93] Laborit, Henri (1974), *La nouvelle grille*, Gallimard, coll. Idées.
- [94] Laborit, Henri (1976), *Éloge de la fuite*, Gallimard, Folio.
- [95] Lacour, Martine (1993), « Rencontrer l'autre en catalan », in *Dialogue n° 76, De l'exclusion à l'émancipation*, GFEN.
- [96] Laffitte, Pierre (2002), *Le sens du précaire*, thèse de doctorat, Université de Paris Sorbonne.
- [97] Lafont, Robert (sous la direction de) (1984), *Anthropologie de l'écriture*, Centre Georges Pompidou, Paris.
- [98] Lahire, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.

- [99] Leclaire, Serge (1971), *Démasquer le réel, Un essai sur l'objet, en psychanalyse*, Points, Seuil.
- [100] Lee, Dorothy (1987, 1959), *Freedom and Culture*, Waveland Press, Inc., USA.
- [101] Maingueneau, Dominique (1976), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette Université.
- [102] Makarenko, Anton Sémionovitch (1953), *Poème Pédagogique*, Éditions en Langue étrangère, Moscou.
- [103] Mannoni, Maud (1979), *La théorie comme fiction*, Seuil.
- [104] Mannoni, Octave (1969), *Clefs pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène*, Seuil, Paris.
- [105] Marot, Sylvie (1992), « Apprendre, avec de vrais outils », *Dialangues n° 17, Babel reconstruite*, GFEN.
- [106] Martinet, André (1969), *Langue et Fonction*, Denoël-Gonthier, Paris.
- [107] Meirieu Philippe (2001), *Joseph Jacotot, Peut-on enseigner sans savoir ?*, PEMF.
- [108] Michaux, Christine (1999), « Proverbes et structures stéréotypées », in *Langue Française n° 123, Sémantique du stéréotype*, Larousse, Paris, septembre 1999.
- [109] Miller, Gérard (sous la direction de) (1987), *Lacan*, Bordas, Philosophie.
- [110] Moirand, Sophie (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Coll. Recherches/ Applications, Hachette.
- [111] Neumayer, Odette et Michel (2002), *L'atelier d'écriture*, ESF, Paris.
- [112] Nony, Sylvie (1984), « Tous pour un, un pour tous ! », *Dialogue n° 52, Savoirs, Vie Coop, Collèges*, GFEN.
- [113] Oddone, Ivar (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Messidor, Éditions Sociales, Paris. Livre paru en édition originale sous le titre *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro* chez Giulio Einaudi, 1977.

- [114] Pastor, Alain (1996), « Comprendre nos 'résistances' aux langues », *Dialogue n° 85, Singulières Résistances*, GFEN.
- [115] Peirce, Charles S. (1893-1913), *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings, Volume 2*, The Peirce Edition Project, Indiana University Press.
- [116] Peirce, Charles Sanders (1903), *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*. Patricia Ann Turrisi, Editor. State University of New York Press, 1997.
- [117] Peirce, Charles Sanders (1978), *Écrits sur le signe* ; textes rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle, Seuil, Paris.
- [118] Peirce, Charles Sanders (1993), *À la recherche d'une méthode*, recueil d'articles traduit et édité par Janice Deledalle-Rhodes et Michel Balat sous la direction de Gérard Deledalle, aux Presses Universitaires de Perpignan.
- [119] Petit, Jean (2001), *L'immersion, une révolution*, Jérôme Do Bentzinger Éditeur, Colmar.
- [120] Prigogine, Ilya (1994), *Les lois du chaos*, Champs, Flammarion.
- [121] Prigogine, Ilya, et Stengers, Isabelle (1979), *La Nouvelle Alliance, Métamorphose de la science*, NRF, Gallimard.
- [122] Quine, Willard Van Orman (1960, The MIT Press ; trad. Française 1977), *Le mot et la chose*, Flammarion, Champs.
- [123] Rancière, Jacques (1987), *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard. Réédition 2004, 10-18, Collection « Fait et Cause ».
- [124] Réthoré, Joëlle (1988a), « La proposition chez Peirce : sujet-prédictat. Et la copule ? », *Degrés*, n°54-55.
- [125] Réthoré, Joëlle (1998), « L'entour du signe écrit : énonciation et lecture. De la nécessaire division du sujet », *Degrés n° 94, La lecture*.
- [126] Réthoré, Joëlle (1998), « L'interprétation, condition du langage et fondement de toute signification » in L. Hébert (éd.), *Protée, Sémiotique et interprétation*, Université du Québec à Chicoutimi.

- [127] Réthoré, Joëlle (2002), « Le sens du langage *versus* le non sens des langues : iconicité *versus* arbitrarité », *Sémiotique Peircienne : état des lieux*, Colloque International de Canet-Plage, Tony Jappy et Joëlle Réthoré éditeurs, Presses Universitaires de Perpignan.
- [128] Réthoré, Joëlle et Paucsik-Tourné, Cécile (1998-1999), « Quand le discours se veut langage d'un sujet plutôt qu'instance indifférente de la langue », *Protée*, vol. 26 n°3, *Logique de l'icône*.
- [129] Réthoré, Joëlle(1988b), *La linguistique sémiotique de Charles S. Peirce : Propositions pour une grammaire phanéroscopique*, thèse de Doctorat d'État A.N.R.T., Université de Lille III.
- [130] Richard, Claude (1975), « La double voix dans *The Tell Tale Heart* », in *Revue Delta n° 1, Edgar Allan Poe et les textes sacrés*, Presses Universitaires de Montpellier.
- [131] Robert, Stéphane (1999), « Grammaire fractale et sémantique transcategorielle : entre syntaxe et lexique » in *Langages n° 136, Sémantique lexicale et grammaticale*, Larousse, Paris, décembre 1999.
- [132] Rodari, Gianni (1979), *Grammaire de l'imagination*, Messidor.
- [133] Rogers, Carl (1996), *Liberté pour apprendre*, Dunod.
- [134] Rosenthal, Robert et Jacobson, Lenore (1971), *Pygmalion à l'école*, Casterman. édition originale (1968) *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.
- [135] Sadoulet, Pierre, Brès, Jacques et Siblot, Paul(1988-1989), « Convergences : La praxématique, une linguistique de la dynamique de la production de sens » in *Dialangues n° 14-15, Langue et corps*.
- [136] Saussure, Ferdinand de (2002), *Ecrits de linguistique générale*, NRF, Gallimard, Paris.
- [137] Sayce, A. H., *Introduction to the science of language*, vol.II, ch.X « The origin of Language and the Relation of the Science of Language to Ethnology, Logic, and Education ».
- [138] Sicre, Claude (2000), « Je n'ai pas toujours eu une certaine idée de la France », in *Les Temps Modernes n° 608*.

- [139] Steiner, George (1975, trad. 1978), *Après Babel, une poétique du dire et de la traduction*, Albin Michel.
- [140] Steiner, George (2001), *Grammaires de la création*, nrf essais, Gallimard.
- [141] Stengers, Isabelle (1987), « Complexité », in *D'une science à l'autre, des concepts nomades*, ouvrage collectif, Seuil.
- [142] Tadié, Jean-Yves et Marc (1999), *Le sens de la mémoire*, Gallimard.
- [143] Tourné, Claude-Emile (1996), *Et s'il fallait du temps pour naître ?*, Llibres del Trabucaire, Perpinyà.
- [144] Tourné, Claude-Émile (1999), *Le naître humain, Cette naissance qui vient à l'homme*, L'Harmattan.
- [145] Valat, Colette (1986), « Multilingues », in *Dialangues n° 5, Aux origines*, GFEN.
- [146] Valat, Colette (1987-1988), « Multilingues en basque » in *Dialangues n° 10, Lire la langue des autres*, GFEN.
- [147] Valat, Colette (1988), « Multilingue, Congrès 88 » in *Dialangues n° 12, Si on changeait l'histoire ?*, GFEN.
- [148] Valat, Pierre (1988), « Salaam Alekum(ski) », in *Dialangues n° 11, Le russe en 4 jours*, GFEN.
- [149] Vergnaud, Gérard (1990), *Les Sciences cognitives en débat*, actes de la première école d'été du CNRS, éditions du CNRS.
- [150] Victorri, Bernard (1999), « Le sens grammatical » in *Langages n° 136, Sémantique lexicale et grammaticale*, Larousse, Paris, décembre 1999.
- [151] Vincent, Jean-Didier (1986), *Biologie des passions*, Points, Odile Jacob.
- [152] Visetti, Yves-Marie (2004), « Le continu en sémantique : une question de formes », in *Cahiers de praxématique n° 42, Du continu : son et sens*, Montpellier, 2004.
- [153] Vygotski, Lev S. (1934, trad. 1985), *Pensée et Langage*, Messidor, Paris.
- [154] Yaguello, Marina (1981), *Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique*, Seuil.

Index

A

abduction, 35, 178, 251, 264, 265,
359, 372, 377–379, 450, 459,
464, 466, 474
abstraction, 52, 102, 422, 444, 496,
498, 499
action, 32, 39, 45, 51, 52, 54, 57,
59, 61–63, 68, 71, 100, 122,
138, 139, 164, 260, 264, 365,
399, 418, 424, 444, 447, 480
altérité, 122, 173, 261, 293, 330, 487,
488
analyse réflexive, 92, 100, 134, 144,
187, 188, 220, 317, 441, 444,
475
arbitraire, 28, 138, 286, 296, 312,
359, 475, 500
archétype, 46, 191, 192, 199, 207,
318, 324, 359, 372, 448, 459,
464
argument, 39, 72, 73, 76, 278, 317,
375, 377, 414, 420, 462, 478
assertion, 28, 64, 85, 92, 107, 136,
138, 244, 255, 262, 263, 265,
323, 344, 375, 406, 414, 415,
432, 437, 505
atelier d'écriture, 44, 89, 92, 267,
268, 274

auto-socio-construction, 26, 27, 33,
38, 41, 47, 62, 64, 77, 81,
329, 373, 381, 470
autocontrôle, 249, 350, 407
autodictée, 407, 428, 432
autodictée, 45
autodidacte, 72

B

bifurcation, 54, 63, 70, 71, 212, 226,
227, 254, 280, 365, 421, 468
bilinguisme, 116, 119, 121, 122, 133,
149, 205, 292, 314, 451, 481,
495
bond qualitatif, 70, 87, 245, 353

C

collectif, 27, 34, 75, 92, 99, 140, 141,
171, 177, 187, 192, 193, 195,
255, 288, 298, 315, 325, 334,
358, 364, 371, 381, 401, 409,
444, 445, 453, 495, 505, 508
colloque, 170, 350, 426, 427, 429,
430, 443
communication, 137–139, 142, 180,
209, 266, 286, 399, 493
complexe, 211, 234, 270, 323, 335,
378, 382–384, 488
complexité, 38, 43, 55, 63

comportement, 49, 52, 54, 64, 75,
86, 108, 144
conceptualisation, 47, 49, 67, 92, 132,
158, 172, 187, 206, 282, 339,
349, 464
constructivisme, 27, 33, 51, 66, 337,
353, 434
croyance, 31, 45, 48, 54, 82, 91, 92,
99, 228, 244, 254, 266, 293,
336, 341, 350, 374, 449, 475

D

déduction, 35, 181, 206, 207, 251,
265, 293, 344, 355, 357, 365,
377, 384, 387, 394, 424, 426,
432, 436, 448, 486, 488, 491
dégénéré, 45, 160
déneutraliser, 53, 72, 115, 388
dialogique, 37, 43, 70, 97, 106, 107,
135, 224, 241, 266, 319, 367,
468, 487
distanciation, 59, 60, 68, 177, 194,
365, 446
dualisme, 68, 139, 261
dyadique, 35, 151, 173, 181, 186,
370, 383, 459, 494

E

épistémique, 31, 75, 143, 165, 191,
223, 351, 440, 446, 468
épistémologie, 31, 41, 43, 46, 75,
123, 143
évaluation, 130, 161, 226, 237, 239,
257, 293, 323, 338, 377, 391,
392, 412, 441, 444, 459, 466

F

fiction, 31, 51, 75, 174, 177, 185,
189, 193, 200, 222, 264, 271,
283, 288, 317, 358, 371, 418,
450, 479

G

général, 183, 236, 359, 366, 444, 445

I

icone, iconique, 42, 45, 50, 61, 97,
115, 124, 135, 136, 142, 167,
170, 181–186, 197, 202, 205,
207, 236, 278, 309, 317–320,
323–325, 332, 344, 349, 359,
414, 449, 461, 488, 496, 497
imaginaire, 37, 59, 80, 89, 94, 97,
106, 139, 140, 157, 174, 176,
178, 183, 187, 205, 207, 218,
220, 224, 253, 257, 259, 260,
265, 272, 274, 277, 300, 325,
327, 353, 359, 375, 394, 417,
418, 443, 456, 458, 469, 473,
475, 483
indice, 42, 45, 50, 52, 62, 98, 109,
124, 127, 168, 181, 185, 188,
189, 204, 205, 278, 317, 319,
322, 324, 336, 359, 366, 496,
497
induction, 35, 51, 172, 246, 251, 265,
280, 314, 359, 364, 377, 444,
451, 475
inscription, 34, 66, 107, 177, 213,
214, 226, 315, 316, 349, 368,
372, 376, 425, 446, 450, 484,

505
interprétant, 43, 64, 71, 74, 76, 115,
124–128, 137, 138, 141–144,
169, 171, 181, 183, 185, 188,
200, 220, 256, 283, 310, 319,
321, 324, 332, 365, 370, 384,
406, 414, 436, 444, 456, 463,
468, 471, 479

J

jeu de rôles, 61–63, 174, 177, 187,
257, 262, 263, 266, 414, 415

L

légisigne, 180, 181, 185, 186, 188,
191, 205, 207, 322, 323, 325
logique du général, 236, 437, 488
logique du vague, 79, 254, 322, 488

M

musement, 105–107, 170, 174, 184,
195, 235, 242, 263, 375, 377,
379, 402, 417, 424, 450

O

œuvre d'art, 76, 180, 479

P

Petit Prince, 291, 304, 305, 307, 309,
311, 318, 321, 327, 330, 451
pragmatisme, pragmaticisme, 26, 35,
36, 38, 42, 52, 53, 55, 66,
81, 90, 99, 103, 115, 124,
144, 159, 218, 283, 330, 342,
350, 398, 423, 456
préscinder, 151, 181, 238, 240, 266

priméité, 101, 151, 156, 158, 164,
167, 168, 171, 186, 191, 193,
208, 227, 261, 262, 265, 318,
325, 337, 374, 448, 456
prototype, 46, 191, 204, 207, 336,
359, 363, 365, 400, 421, 427,
431, 459, 460, 464, 466, 469,
471

Q

qualisigne, 176, 183, 184, 193, 204,
207, 324, 344

R

representamen, 125, 139, 159, 174,
177, 181, 184, 323, 326, 381,
383, 441, 445, 458
rhématique, 181, 183, 185, 188, 189,
315, 322, 324, 366

S

secondéité, 66, 75, 76, 101, 151, 158,
160, 186, 208, 227, 239, 240,
246, 259, 261, 265, 275, 277,
278, 280, 284, 286, 287, 291,
299, 319, 320, 337, 358, 366,
368, 370, 384, 387, 388, 391,
393, 396, 400, 421, 447, 465,
488–490
sémiose, 31, 38, 44, 64, 70, 74, 76,
92, 99, 124, 136, 174, 184,
186, 196, 215, 220, 227, 245,
261, 265, 266, 316, 317, 323,
333, 349, 374, 383, 399, 441,
446, 456, 458, 461, 464, 476,
479

sémiotique, 36, 38, 46, 67, 75, 126,
136, 162, 180, 207, 214, 216,
220, 229, 303, 387, 396, 421,
457, 501
signe parfait, 76
sinsigne, 182, 184, 185, 188, 191,
207, 209, 332
Sosie, 36, 50, 55–60, 62
stéréotype, 191, 199, 202, 203, 207,
324, 369, 430, 459, 462, 465
symbole, 181, 205, 239, 263, 309,
315–317, 320, 322–325, 355,
365, 394, 410, 411, 414, 430,
449, 465, 466, 471, 483, 485,
496, 497
synéchisme, 181, 192, 261

T

tessérisation, 140
tiercéité, 42, 50, 69, 73, 74, 101,
106, 144, 160, 164, 171, 186,
191, 227, 261, 265, 277, 280,
287, 291, 337, 357, 358, 366,
387, 394, 414, 435, 436, 448
triade, triadique, 33, 35, 37, 45, 66,
81, 92, 99, 111, 124, 135,
165, 174, 180, 191, 205, 238,
240, 252, 263, 280, 286, 299,
342, 364, 373, 382, 383, 387,
406, 435, 444, 451, 456, 458–
460, 463, 495–497
trichotomique, 107, 137, 191, 207,
227, 387, 465, 497

Table des matières

Avant-propos	2
Remerciements	2
Introduction	5
Introduction	6
Un conflit de logiques institutionnelles	8
Théoriser les acquis d'une recherche praxique	14
Élaborer un appareil sémiotique critique des situations pédagogiques	17
I Pédagogie de l'émancipation	23
1 Notre méthode d'enquête : la Démarche	25
1.1 Introduction	26
1.2 Logique pragmaticiste de la Démarche	26
1.2.1 La Démarche d'auto-socio-construction est-elle construc- tiviste?	27
Transmettre un savoir vivant	27
Une autre logique pour une autre conception du savoir	31
Changer de théorie logique	35
1.2.2 La Démarche, modèle? modélisation?	39
La modélisation de la praxis pédagogique : un outil stratégique	39
Entropie / néguentropie de la Démarche : modèle établi ou événement au singulier	44

	La guill construction du savoir guill en langues :	
	une inférence déductive	46
	Les Attentes : une Induction impliquante	51
1.3	« À la recherche d'une méthode »	54
1.3.1	Praxis ou contre-praxis ?	55
	Démarche-Sosie : savoir pour tous, savoirs de tous	55
	Le Sosie : travail et rationalité	55
	Du partage de l'expérience	58
	Consignes de la Démarche Sosie	58
	Une démarche instituante	64
1.3.2	Démarches Langues : l'exploration/observation du dé- veloppement du langage	70
	De l'exploration du connu à la production d'un observable	71
	La démarche comme argument	72
1.4	Conclusion : la Démarche est un Signe Parfait	76
2	La parole : communication, ou effraction ?	79
2.1	Introduction	79
2.2	Pour une théorie de la parole	80
2.2.1	De quelques situations de parole en classe de langue	81
	Du magistral dialogué à la parole didactisée	82
	Parole d'élève, parole d'homme : des conflits situation- nels indépassables ?	85
2.2.2	Pour une théorie pédagogique de la parole : une dé- marche collective d'exploration	88
	De l'atelier d'écriture au chantier de formation	89
	Recherche, Formation : conscientiser des conflits inté- rieurs ?	90
	Consignes de la Démarche « L'homme créa le Verbe »	92
	I. atelier d'écriture	92
	II. Critique des théories	93
	III. Mise à l'épreuve	93
	IV. Analyse du vécu de la Démarche	94
2.2.3	Des mots qui pensent	94

	Temps 1 : L'écriture comme mise en conflit de la pensée	94
	Temps 2 : L'autre, pair et médiateur	97
	Temps 3 : Théorie, croyance, ou fiction	99
2.2.4	Parole, langue et langage : une réalité indivisible	101
	Réalité de la parole	102
	Appartenance et singularité	103
	Un complexe de Sentiments	104
	Scribe, Museur, Interprète : le langage comme travail de résolution d'énigmes	105
2.3	Critique du modèle communicatif	108
2.3.1	La langue objet de communication, l'impasse moderniste	109
	Relire Jakobson	109
	Le mythe de l'utilité	113
	Le mythe de la transparence	114
	Communication et handicap socioculturel	115
2.3.2	La langue comme instrument : l'impasse immersive . .	116
	Jean Petit : la révolution de l'immersion	116
	Penser une <i>pédagogie</i> de l'immersion	119
2.4	La communication comme objet de quête	123
2.4.1	Le signe triadique et le concept d'interprétant : la com- munication comme impossibilité théorique	124
	L'enseignement frontal et la Communication maître- élève : Comment la relation maître/élève pa- rasite la relation élève/langue	125
	L'objet dynamique du signe dans la relation pé- dagogique	126
	L'objet immédiat du signe dans la relation trans- missive :	130
	Le tout pour le tout	131
	L'élève-signe	132
	L'apprentissage comme travail dialogique	135
2.4.2	La communication contre la langue	135
	Le <i>Commens</i> ou <i>commind</i> , esprit collectif?	136
	Le signe est-il arbitraire?	138

la signification contre le sens?	141
2.5 Conclusion : pas d'apprentissage de langue sans création de pensée	144

II guill Démarche guill et épistémologie des langues étrangères 147

3 guill Accents guill : enseigner le don des langues	149
3.1 Introduction	149
3.2 Des guill représentations guill en langues	152
3.2.1 Tous faux-débutants	152
Changer de bases : déstabiliser	154
Commencer par la fin	155
3.2.2 Donner un statut épistémologique à la priméité	156
L'accent, pour suspendre la compréhension	159
Existence et Réaction	160
3.3 Essai d'analyse sémiotique de la démarche guill Accents guill	162
3.3.1 Consignes de la Démarche guill Accents guill	162
I. Reconnaître	162
II. Produire	163
III. En français avec l'accent	163
IV. Analyse	163
V. Réinvestir	163
3.3.2 Comparaison, action, pensée : triade pédagogique de la passation de pouvoir	165
Comparaison : faire exister les langues comme possibi- lités logiques	166
Provoquer l'écoute	166
Existence et fractionnement d'une continuité	169
Comparer des Interprétants	171
Action : faire exister les langues comme faits du corps	172
Oublier les mots pour rendre possible la parole	172
La langue comme émergence continue d'idio- lectes solidaires	173

	Pensée : faire exister la langue étrangère comme loi du style	175
	Du jeu dans l'identité	175
	Double je : la pensée comme dialogue avec soi-même	178
	Déclin et préhistoire des langues	180
3.3.3	Le légisigne non symbolique, triade sémiotique du déplacement de la perception	180
	le Légisigne Iconique Rhématique	181
	Une loi narcissique et régressive	183
	Une fiction dynamique. Le Légisigne Indiciaire Rhématique	185
	La ressemblance, objet de recherche	185
	Les conditions sociales de l'agir	187
	Le légisigne indiciaire dicent	188
	Dédoubler le regard	188
	L'irruption de la norme syntaxique : Incorporer ou désincorporer ?	189
3.3.4	Archétype, stéréotype et prototype : triade épistémique de la conscientisation	191
	Archétype : conscientiser ses fondations	191
	Que savons-nous quand nous ne savons rien ?	192
	Valider le savoir des habitudes culturelles	193
	Émergence solidaire de guill la langue guill et du sujet	194
	Le pluriel, condition du singulier	196
	Stéréotype : le corps solide du modèle et son mouvement	199
	Une imitation indocile	200
	Caricature et culpabilité	202
	L'imitation modélisante	203
	Prototype : juste avant le type	204
3.4	Conclusion : former une perception prototypique	207

4	Multilingue : l'aventure des sinsignes	209
4.1	Introduction	209
4.2	Le cours de langue : système chaotique et structures dissipatives	210
4.2.1	Pratique artistique et maîtrise d'un système symbolique	211
4.2.2	Lire en polonais : auto-socio-construire une interprétation ?	215
	Consignes de la Démarche guill Lire en polonais guill .	216
	Le choc des logiques : de l'hétérogénéité acceptée à une pédagogie de la pensée divergente	216
	La dynamique de l'apprentissage comme interaction de structures imaginaires	218
	Du lire au délire. Contre la méthode, la surprise du réel	220
	Exiger l'impossible	221
	Faire semblant pour de vrai	222
4.2.3	Quel(s) savoir(s) pour quelle(s) stratégie(s) ?	223
	(Trans)former l'habitude paradoxale de l'auto-dérangement	223
	Habitude, Événement, Bifurcation	226
	Peut-on faire des hypothèses sur tout ?	228
4.3	Essai d'analyse sémiotique de la Démarche guill Multilingue guill	229
4.3.1	Consignes de la Démarche Multilingue	230
	I. Lire	230
	II. Parler	231
	III. Écrire	232
	IV. Analyse	232
4.3.2	Lire : entrer dans l'aventure des signes	232
	Tout, tout de suite : une enquête impliquante	232
	Les matériaux : des bouts de réel à faire surgir .	232
	Le musement du surligneur : production symbo- lique du vide	235
	Lire au positif : le pouvoir de faire exister ce qui est	236
	Le vide, le plein, le manque : une triade qui lance l'en- quête	240

	Du <i>statu quo</i> de la relation d'aide à la mutualisation acceptée du possible	243
	Grand groupe : de l'enquête à la fixation de la croyance?	244
	Définir le provisoire, conscientiser les processus d'autocontrôle	249
4.3.3	Scribes : Asserter, pour inscrire et s'inscrire	255
	Se glisser dans le verbe de l'autre	255
	Logique inclusive du signe	255
	Un guill brésilien très brésilien guill : façonner un vase et le remplir	257
	Parler guill étranger guill : la dialectique du fragment et de la linéarité	260
	Synéchisme, jeux de rôles, et citoyenneté symbolique	261
	S'étranger le regard	262
	L'enquête rétroductive (abductive) présente dans l'assertion	263
	Écrire, avec les mots des autres	267
	Atelier d'écriture et logique de l'examen	267
	Copier, piller, tricher : éloge de la malhonnêteté	270
	S'instituer auteur : l'orientation imaginaire de la volonté	274
4.4	Nécessité et limites de la secondéité	275
4.4.1	À maître ignorant, élèves créateurs	275
	Peut-on parler d'écriture et de littérature quand on n'est pas déjà locuteur de la langue que l'on écrit?	275
	Une logorrhée modélisante	276
	Glose et caractère sémantique de la syntaxe	277
	Peut-on enseigner ce que l'on n'ignore pas?	281
4.4.2	Une pensée en secondéité	284
	Quelle triangulation?	287
4.5	Conclusion	288

5	Le petit prince fait de la linguistique	291
5.1	Introduction	291
5.2	Genèse d'une démarche	292
5.2.1	Hétérogénéité ou altérité?	293
5.2.2	Du diachronique dans le synchronique	296
	L'hypothèse des familles de trois	300
	Pluralité <i>versus</i> diversité	301
	Langue commune, cultures vivantes	302
5.3	Essai d'analyse sémiotique du dispositif guill Pierre de Rosette	
	guill : où Jacotot rencontrera Champollion	303
5.3.1	Consignes de la démarche guill Le Petit Prince fait de	
	la linguistique guill	304
	I. Explorer et comprendre	304
	II. Produire pour s'inscrire	305
	III. Analyse	305
	Calligraphie dansée (à partir de la même page du Petit	
	Prince en arabe, écrire et lire l'arabe)	305
	I. Lecture	305
	II. Le geste d'écrire	306
	III. Retour au texte	306
	Choix d'objet : Hiérarchie des difficultés intrinsèques	
	ou sphère proximale de développement	307
	Agir pour conscientiser affects et compétences	309
	Le texte comme énigme	310
	L'échange oral et le déliage des langues	311
	Le jeu paradoxal des tremplins	313
	Symboliser les effets de l'action	315
	Nommer des stratégies (le symbole rhématique)	315
	Produire pour inscrire et s'inscrire (le symbole	
	dicent)	316
	Analyser pour réinvestir (le symbole argumental)	317
5.3.2	Une démarche de dissociation du signe iconique	318
	Objet dynamique du signe, le texte absent	320

	Du symbole au légisigne iconique, du légisigne iconique à l'appropriation des icônes	323
	Signe iconique et geste d'écriture	325
	Peut-on changer son histoire?	326
	Polyglotte : un savoir glocal?	328
	Déléguer ses interprétants?	332
	La classe glocale	335
5.4	Rapport langue-grammaire : De la puissance d'agir au pouvoir de légiférer	336
5.4.1	Quelle grammaire?	337
	L'hypothèse faillibiliste	338
	Subjectivisme et théories de l'énonciation	342
	Icône, hypoicône et signe iconique	344
	Pragmaticisme et investigation scientifique	350
5.4.2	Abrutissement et confiscation	352
	Culture orale et culture écrite	352
	L'école : service public ou Institution?	356
	Inquiéter les inférences : une autre conception de l'induction	358
5.5	Conclusion	359

III Essai de modélisation : Vers une épistémologie du prototype 361

6 Pédagogie de la langue étrangère : le paradigme de l'étran- geté 363

6.1	Introduction	364
6.2	Fonction du groupe classe : Communauté d'apprentissage et groupe linguistique authentique	366
6.2.1	L'appropriation de signes culturels : une logique expé- rientielle	366
	<i>In medias res</i>	367
	La Langue, porte d'entrée dans une culture?	368

	Le paradigme de l'étrangeté	370
6.2.2	L'immersion active : Une logique de l'abduction	372
	Critique du concept de conflit socio-cognitif	373
	Coopération ou dynamique de l'interaction	376
6.2.3	La classe coop dans le savoir : une logique de l'intellectu-	
	alisation	379
	Gérer la classe ou gérer le programme ?	380
	Programme linéaire et pensée en 3D	381
	Le signe, comme sémiologie, doit être vu dans l'es-	
	pace	383
	Structure fractale des signes et programmation des no-	
	tions	386
	Prendre conscience de son langage	387
	Mapping et démarche guill globale guill	388
	Subvertir l'évaluation : traiter la note en secon-	
	dité	391
6.3	Questions à la création : le paradoxe de l'élaboration d'une	
	parole	394
6.3.1	guill Experience is our only teacher. guill	396
	Logorrhée, filtration, conscientisation	399
	Logorrhée, glose et prolifération	400
	Suspendre le souci du sens	401
	Suspendre le souci de la correction	406
6.3.2	Ateliers de filtration : expérience, habitudes et stratégies	407
	Autodictée progressive : tout le contraire d'une péda-	
	gogie permissive	407
	Jeux de rôles : un discours d'emprunt dans un corps	
	qui l'asserte	414
	Ateliers d'écriture : logique du hasard et de la nécessité	417
6.4	Contrainte d'action, contrainte d'interprétation	421
6.4.1	(S')Inscrire et (se) comparer	421
	Ateliers plurilingues : jouer au jeu des bifurcations . . .	421
	Pédagogie de projet : penser une utilité à l'esprit . . .	423
	Figer, c'est bon pour la dynamique!	425

6.4.2	Publications et Colloques : déneutraliser par l'expertise	426
	L'exigence narcissisante du personnage de l'expert . . .	426
	Le colloque de lexicologie	427
	Colloque de grammairiens	429
6.4.3	Stratégie du stéréotype et pédagogie du détournement	430
6.5	Conclusion	432
7	Épistémologie de l'égalité des intelligences	433
7.1	Introduction	434
7.2	Les logiques de la Tiercéité	435
7.2.1	Institution versus Établissement	436
	Fonction transmissive de l'institution scolaire, fonction subversive de la création	438
	Crise épistémique et conflit de loyautés	440
	Le collectif et le général	444
7.2.2	Le bilan : une production involutive des observables de l'apprentissage	445
	Évaluation du pédagogue ou interprétation des effets de sa pédagogie ?	446
	L'univocité comme critère de dégénérescence	448
7.2.3	Une didactique de l'abduction est-elle possible ?	450
	Gagner du temps	453
	L'interprétant intellectuel ultime : un lien entre créa- tion et savoir	456
	Matérialité de la sémiologie versus réification des signes .	458
7.3	Institution et Construction du savoir : faut-il intellectualiser ?	459
7.3.1	De la sémantique à la logique : triadiciser le prototype	460
	Le prototype, une catégorie sémantique	460
	Le sens d'un terme : catégorie, ou processus de catégo- risation ?	462
	Le prototype : un modèle logique et non psychologique	464
7.3.2	Hiérarchie des catégories : la vraie continuité est rela- tionnelle	466

Continuité / saillance : la pensée, un guill tilt guill qui organise la continuité	466
Loi, variations, invariant	469
7.3.3 Le savoir comme intime conviction	473
La compétence linguistique : jugement perceptuel . . .	473
Penser, contre sa langue ?	477
7.4 Les paradoxes du langage	480
7.4.1 Cultures, langues, mentalités	480
Les cultures : réponses à des guill besoins de base guill ou valeurs ?	483
Pluralisation linguistique et travail des identités	486
L'élève, le Ku Klux Klan et le concept de ségré- gation	486
Langage et altérité	487
7.4.2 Instituer la Restitution. Éduquer la polyglossie	491
Enseigner, est-ce confisquer ?	491
Différence, diversité, pluralité, rassemblement	494
Le sens du possible	495
7.4.3 Coupures et continuités	500
Les trois inconscients	501
L'argument négligé en faveur de la réalité de l'égalité des intelligences	503
7.5 Conclusion	507
Conclusion	509
La relation symbolique et le sacré	510
Les fonctions du langage. Du déjà là et du pas encore	512
Logique de l'action pédagogique : le commun, le collectif, le singulier	514
La dynamique des systèmes symboliques	518
La Démarche-signé	520

Annexes	529
Illustration de Démarches	531
L'homme créa le Verbe : Man created the Word, TL3 1998	533
Le Petit Prince tchèue-catalan	539
Grammaire : guill oh moi, vous savez, je dis ça comme ça guill . . .	541
Tests utilisés dans la Démarche Adultes, stage de La Rochelle, Pâques 1985.	541
<i>Hic et nunc</i> : guill preterite guill et guill present perfect guill	543
Exemples de textes d'élèves publiés	547
Who's who? page du Ku Klux Klan	549
Literary journeys	550
An interview of Emily Brontë	550
Creation on the way	552
Can you do it too?	553
Fun Corner	554
Poèmes de débutants	555
guill Music on my mind guill , Sandrine, 1987.	556
Textes commentés dans la thèse	561
Lire avec Léo et Léa	562
Peirce pédagogue : 2 Textes et leurs traductions	564
Première loi de la Logique	564
L'interprétant intellectuel	569
Patrick Chamoiseau : le négriillon et la lecture	570
Bibliographie	571
Index	583
Table des matières	587