UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE

ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

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

SCIENCES DU LANGAGE

COMMUNICATION ET MALENTENDU DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Présentée et soutenue publiquement par

Rémy METTETAL

Le 29 janvier 2013

Sous la direction de M. le Professeur Patrick ANDERSON

Membres du jury :

Patrick ANDERSON, Professeur à l'université de Franche-Comté

Alexandre DUCHENE, Professeur à l'université de Fribourg, Rapporteur

François MIGEOT, Maître de conférences HDR à l'université de Franche-Comté

Jean-Marie PRIEUR, Professeur à l'université de Montpelier III, Rapporteur

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE

ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

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

SCIENCES DU LANGAGE

COMMUNICATION ET MALENTENDU DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Présentée et soutenue publiquement par

Rémy METTETAL

Le 29 janvier 2013

Sous la direction de M. le Professeur Patrick ANDERSON

Membres du jury :

Patrick ANDERSON, Professeur à l'université de Franche-Comté

Alexandre DUCHENE, Professeur à l'université de Fribourg, Rapporteur

François MIGEOT, Maître de conférences HDR à l'université de Franche-Comté

Jean-Marie PRIEUR, Professeur à l'université de Montpelier III, Rapporteur

Remerciements

L'aboutissement de ce travail doit beaucoup à mon directeur de thèse, M. Patrick Anderson. Je tiens à le remercier d'avoir accepté de diriger cette étude. Je lui suis également reconnaissant pour sa disponibilité, pour l'intérêt qu'il a porté à mon travail et pour les judicieux conseils qu'il m'a donnés.

Je souhaite aussi remercier les membres du jury, M. Alexandre Duchêne, M. François Migeot et M. Jean-Marie Prieur, d'avoir accepté de lire et d'évaluer le présent ouvrage.

Enfin, je remercie ma compagne, ma famille, mes amis, tous ceux qui ont contribué, d'une façon ou d'une autre, à la réalisation de cette thèse.

Table des matières

INTRODUCTION **8**

PREMIERE PARTIE :

PRESENCE DU MALENTENDU, UNE COMMUNICATION PROBLEMATIQUE ... **14**

1. DE L'IMPORTANCE GENERALEMENT ACCORDEE A LA COMMUNICATION 14
   1.1 Le besoin de communication 14
   1.2 La compétence de communication 19
   1.3 Une volonté pragmatique 21
   1.4 La compétence de communication chez Hymes 23
2. L'OPACITE ENONCIATIVE 29
   2.1 Le rêve de la transparence énonciative 29
   2. 2 Transmission et production du sens 30
   2.3 Une communication problématique 31
   2.4 L'incommensurabilité 34
   2.5 L'homo communicans 35
   2.6 Ce qui échappe à la conscience 38
3. LA PRESUPPOSITION 41
   3.1 Problèmes liés à la présupposition 41
   3.2 Présupposition et référence 42
   3.3 Présupposés et sous-entendus 43
   3.4 Le sujet 45
   3.5 Le « sujet de langage » et le « sujet multiple » 46
   3.6 L'expérience du discours 46
   3.7 Le langage outil 48
4. PROBLEMES LIES AU REPRESENTATIONALISME 49
   4.1 Le signe 49
   4.2 Une impossible transparence ? 51
   4.3 La Traduction 52
   4.4 Le contexte 53
   4.5 Le représentationalisme 53
   4.6 Nom propre et représentationalisme 55
   4.7 Importance du sujet 55
   4.8 Sinsign et legisign 56
   4.9 Signe-occurrence et opacité 57
   4.10 La performativité 58
   4.11 La « saisie » 59
   4.12 Le sens et le non-sens 60
   4.13 Enoncés constatifs et énoncés performatifs 60
   4.14 La réflexion du token 62
   4.15 Indicateurs réflexifs 63
   4.16 La communication intentionnelle 64
   4.17 La coopération 65
5. LE DECOLLEMENT DU REEL 67
   5.1 L'arbitraire du signe 67
   5.2 Benveniste et l'arbitraire du signe 68
   5.3 Le mystère de l'écriture 70
   5.4 Un jeu de différences 71

5.5 Le mot d'esprit *72*
6. CYBERNETIQUE, COGNITIVISME ET NEUROSCIENCES 74
6.1 La communication sauvée par les nouvelles technologies ? *74*
6.2 Le transfert d'informations *76*
6.3 La naissance de l'homo communicans *79*
6.4 La transparence comme vertu de la communication *80*
6.5 La diffusion d'un malentendu *80*
6.6 De la cybernétique aux sciences cognitives *82*
6.7 Modéliser l'esprit *83*
6.8 La complexité *84*
6.9 L'homme-machine des neurosciences *85*
6.10 Un système autonome *86*
6.11 L'échec du cerveau-machine *87*
7. LES ORIGINES DU MALENTENDU 90
7.1 L'idéal d'une société de communication *90*
7.2 L'adaptation nécessaire *91*
7.3 Les TICE *93*
7.4 L'individualisme en occident *94*
7.5 La mécompréhension de Robinson *95*
7.6 Etre soi par soi est impossible *97*
7.7 Les conséquences de l'individualisme existentiel *99*
7.8 La société libérale *100*
7.9 L'influence des sciences expérimentales *102*
7.10 L'éradication des obstacles *103*
7.11 Le malentendu du libéralisme *105*
8. LE POINT DE VUE DE LA PSYCHANALYSE 106
8.1 La société perverse *106*
8.2 Un nouveau langage *107*
8.3 La généalogie du déclin de la figure du père *108*
8.4 L'évidence de la science contre la loi symbolique *110*
8.5 L'idéologie de consommation *111*
8.6 Un langage sans malentendu *112*

DEUXIEME PARTIE :

LA CRISE DE LA CULTURE, UNE AUBAINE POUR LA COMMUNICATION..... 114

1. LE MALENTENDU SUR LE MALENTENDU 114
1.1 Le malentendu de Crésus *114*
1.2 Le malentendu créateur *116*
2. LA LANGUE FRANÇAISE 118
2.1 Une construction aristocratique *118*
2.2 Essor et déclin symbolique du français *120*
2.3 La période révolutionnaire *121*
2.4 Les spécificités de la langue française *123*
2.5 Le français de cour *124*
2.6 Bajazet *126*
2.7 La langue mythique *130*
2.8 Langue orale, langue écrite *132*
2.9 La langue écrite en question *134*
2.10 Les singularités d'une langue *135*
2.11 L'opacité du français *136*
3. UNE LANGUE POUR QUOI FAIRE ? 139
3.1 Langue familière et langue de culture. *139*
3.2 Dimension expressive et dimension stratégique *140*
3.3 Parole stratégique et réductionnisme *142*

3.4 La langue orpheline de sa culture *143*
3.5 Patrimoine ou tradition *145*
3.6 La dynamique de la langue *146*
3.7 Variation, histoire et vision du monde *148*
3.8 Culture, modernité et adaptation *150*
3.9 La dissociation des sphères d'activités *152*
4. LE MALAISE DE LA CULTURE 154
4.1 Les origines de la crise de la culture *154*
4.2 Idéalisation de la culture, culture de l'idéalisme *155*
4.3 De la culture à la névrose *158*
5. LES CONSEQUENCES DE LA CRISE DE LA CULTURE 161
5.1 L'autorité dans le monde moderne *161*
5.2 Le doute et l'autorité *162*
5.3 L'autorité et l'idéologie libérale *163*
5.4 Le malentendu concernant la liberté *165*
5.5 Liberté et individualisme *168*
5.6 La désolidarisation *169*
6. CONSEQUENCES SUR L'EDUCATION 171
6.1 Le pathos de la nouveauté *171*
6.2 La question de l'autonomie *172*
6.3 Une science de l'enseignement *173*
6.4 Du savoir au savoir-faire *174*
6.5 Le savoir-communiquer *176*
6.6 Le niveau infantile *177*
6.7 La responsabilité du monde *178*
6.8 Le proche et le lointain *180*
7. LA DELEGITIMATION DE LA CULTURE 182
7.1 L'éducation de masse *182*
7.2 Le remplacement de la culture *183*
7.3 Une formation « efficace » *185*
7.4 L'apprentissage sans douleur *186*
8. LE SOUPÇON PORTE SUR LA CULTURE 188
8.1 La critique du capital symbolique *188*
8.2 La crise de la transmission *189*
8.3 La relativisation du savoir *190*
8.4 Le procès du savoir *192*
8.5 La culture hors de l'école *193*
8.6 L'apprenant n'a pas d'âge *195*

TROISIEME PARTIE :

DE L'ECOLE SUMERIENNE A L'APPROCHE ACTIONNELLE 199

1. LES PREMIERS ENSEIGNEMENTS D'UNE LANGUE VIVANTE 199
1.1 La civilisation Sumer et les langues *199*
1.2 L'enseignement chez les Egyptiens et les Grecs *201*
1.3 Le grec et les Romains *202*
1.4 L'enseignement du latin *203*
1.5 Le français en France et en Angleterre *205*
2. LES LANGUES VIVANTES DANS LA MODERNITE 207
2.1 Locke ou le rejet de la grammaire *207*
2.2 Le malentendu à propos de Montaigne *208*
2.3 Comenius et les images *210*
3. LA METHODE CLASSIQUE 212
3.1 La méthode grammaire-traduction *212*
3.2 La rupture du langage-représentation *214*

3.3 La raison dans le langage *216*
3.4 Le malentendu d'Arnauld et Nicole *218*
3.5 Un langage et plusieurs langues *219*
3.6 Une ancienne nouvelle méthode *221*
3.7 La méthode classique et la communication *223*
3.8 Dumarsais et la grammaire *225*
3.9 La critique de l'abbé Batteux *226*
3.10 Pluche, Chompré et la nouvelle didactique *228*
3.11 Grammaire et rhétorique *231*
3.12 La synthèse de Beauzée *232*
3.13 Une méthode multiple *234*
4. AU TOURNANT DU VINGTIEME SIECLE 235
4.1 La méthode naturelle de François Gouin *235*
4.2 La méthode directe *237*
4.3 La méthode audio-orale *238*
4.4 La méthode audio-visuelle *240*
4.5 L'approche communicative *242*
4.6 La facilitation *245*
4.7 L'approche éclectique *248*
5. L'APPROCHE ACTIONNELLE 251
5.1 Rupture ou continuité ? *251*
5.2 L'approche par les tâches *252*
5.3 La tâche est-elle communicationnelle ? *253*
5.4 La tâche comme réalisation perceptible de la communication *254*
5.5 Les tâches en rapport avec la réalité *256*
5.6 La pédagogie du projet *258*
5.7 Da la sociolinguistique au monde du travail *260*
5.8 La compétence importée dans la sphère éducative *263*
5.9 La compétence dans le CECR *264*
5.10 L'action située *265*

QUATRIEME PARTIE :

LE SUJET OU L'IMPENSE DE LA COMMUNICATION 269

1. L'EVICTION DU SUJET PAR LA COMMUNICATION 269
1.1 L'utopie communicationnelle *269*
1.2 Une pensée entièrement rationnelle *271*
1.3 Une société sans sujets *273*
1.4 Un « homme sans intérieur » *275*
1.5 Sujet de savoir ou « échangeur » d'informations *276*
1.6 Communication et idéologie libérale *277*
2. LA QUESTION DU SUJET EN PSYCHANALYSE 280
2.1 La fonction paternelle *280*
2.2 L'altérité dans le langage *281*
2.3 Le discours de la science *282*
2.4 Langage de la science et rhétorique *284*
2.5 Un savoir acéphale *285*
3. LE SUJET DANS LES LANGUES 289
3.1 Le sujet lacanien *289*
3.2 Le sujet mis à distance par le langage *290*
3.3 Le sujet irréconcilié *292*
3.4 Le désir et le sujet *294*
3.5 La quête du parlêtre *295*
4. SUJET, LANGAGE ET PAROLE 298
4.1 La maladie du langage *298*

4.2 La singularité dans le langage *300*
4.3 La condition du sujet dans le champ du langage *302*
4.4 Le sujet derrière les résistances *303*
4.5 Le sujet vers la parole pleine *304*
4.6 Le sujet face au mur du langage *305*
4.7 Les trois types de rapports langage-parole *306*
4.8 Parole d'évocation et langage-communication *308*
5. L'AMOUR DES LANGUES 312
5.1 Akira Mizubayashi et le français *312*
5.2 La langue et la musique *313*
5.3 Un mur du langage *316*
5.4 Les textes d'Arimasa Mori *319*
5.5 Le mystérieux désir des langues *321*
6. FRANÇOIS CHENG ET LA LANGUE FRANÇAISE 325
6.1 Un dialogue franco-chinois *325*
6.2 La question du choix *326*
6.3 Le dialogue des langues et du sujet *328*
6.4 Au-delà du dialogue : le sujet mêlé *330*

CONCLUSION 335

BIBLIOGRAPHIE 343

INDEX DES NOTIONS 355

INDEX DES AUTEURS 357

Introduction

Ce travail est né d'une interrogation concernant la doctrine didactique du Français Langue Etrangère, et plus précisément la façon dont elle envisage la communication humaine par le biais du langage. Ce terme de communication est si fréquemment employé dans les discours actuels de la didactique des langues qu'il s'apparente bien souvent à une marotte. Cependant, les termes qui se voient être les plus employés sont souvent ceux qu'on interroge le moins. Peut-être faudrait-il se demander de nouveau ce qu'on entend précisément par « communication ».

La communication peut être envisagée de nombreuses manières. On la compare parfois au fonctionnement d'un télégraphe ou à une partie de ping-pong[1]. La communication est dans ce cas perçue comme un processus de nature inéluctable, irrésistible. Toutefois, les échanges langagiers peuvent aussi être envisagés de façon beaucoup plus complexe.

Est-il facile de se comprendre lorsque nous essayons de communiquer ? Pour Charles Baudelaire, il va de soi que les malentendus surviennent de façon permanente. Dans *Mon cœur mis à nu*, il écrit : « Le monde ne marche que par le malentendu. C'est par le malentendu universel que tout le monde s'accorde. Car si, par malheur, on se comprenait, on ne pourrait jamais s'accorder. »[2] Ce point de vue marque un contraste étonnement fort avec la vision actuelle de la didactique des langues étrangères. D'après le poète, il y aurait un malentendu universel, non seulement général, omniprésent, mais aussi, et peut-être surtout, ordinaire. Le malentendu relèverait du banal et la mécompréhension serait quasi-systématique.

Plus surprenant encore, l'auteur des *fleurs du mal* se réjouit de notre impossibilité de nous comprendre. Ainsi, nous ne pourrions pas nous comprendre et le fait que nous ne puissions pas nous déchiffrer ne serait pas forcément une mauvaise chose. Cela nous permettrait-il de ne pas nous dresser les uns contre les autres ? Car, ne nous comprenant pas, nous ne pourrions que difficilement nous objecter ou nous disputer ? Notre coexistence serait-elle ainsi rendue possible par notre incapacité à échanger correctement nos idées ?

---

[1] Cf. Cuq J.-P., (sous la dir. de), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris, CLE international, 2003, p. 47.
[2] Baudelaire C., *Mon cœur mis à nu*, Genève, Textes Littéraires Français, Ed. Droz, 2001, p. 42.

Il y a dans cette citation un jeu sur la polysémie du mot « malentendu ». Le « malentendu » peut signifier soit une divergence d'interprétation ou une mécompréhension, soit une mésentente, une querelle ou une incapacité de s'accorder. C'est pourquoi l'écrivain peut, de façon paradoxale, tenir le malentendu pour une chose positive plutôt que négative. L'idée est originale : lorsqu'on ne se comprend pas, le fait de ne pas se comprendre permet de ne pas s'opposer et donc de s'entendre. Peut-être vaut-il mieux ne pas réellement se comprendre, ne pas s'apercevoir du désaccord ou de la différence discordante qui nous sépare. Le malentendu universel nous illusionnerait ainsi discrètement et nous laisserait réconciliés, car méconnus les uns des autres.

Une chose en tout cas est avancée de façon indubitable : Il y aurait toujours une certaine proportion de mécompréhension. Le malentendu serait inévitable. Il n'y aurait donc pas de communication idyllique, et croire que nous pourrions parfaitement nous comprendre serait déjà une sorte de malentendu, comme un malentendu primordial qui serait présent d'office, avant même la mise en mots et la traduction de nos pensées dans le langage, avant même que nous tentions de communiquer et de nous comprendre.

En nous trompant, le malentendu masque aussi peut-être l'irréductible incommensurabilité des êtres. Comment deux personnes pourraient-elles être sûres de comprendre exactement la même-chose ? Lorsque la parole est adressée, elle argumente probablement encore le malentendu, car elle introduit de l'altérité. Le malentendu se situe probablement déjà entre les personnes, et sans doute est-il encore redoublé par le langage, intensifié par la parole. Peut-être même y a-t-il déjà un malentendu interne à nous-mêmes, incapables que nous sommes de connaître toutes les parties inconscientes et les recoins inaccessibles de notre psychisme.

Nous ne pouvons pour l'instant que formuler des hypothèses concernant les origines de ce « malentendu universel ». Mais quoi qu'il en soit, une chose est sûre : de ce point de vue du romantisme tardif du milieu du dix-neuvième siècle, transmettre des idées ne va pas de soi et le malentendu est tout sauf rare. Ce dernier ferait même partie de notre façon la plus habituelle de communiquer.

A l'opposé de cette vision baudelairienne, notre époque semble rarement envisager la communication de façon problématique. Les sociétés actuelles paraissent poursuivre les progrès de la communication avec beaucoup d'appétence. Et il en va de même dans la sphère plus restreinte des langues étrangères qui accorde globalement un crédit très grand à la communication. A cette représentation à la fois sensible et exigeante d'autrefois succède aujourd'hui le pragmatisme de la société de communication en prise avec la mondialisation.

La présente étude prend donc pour point de départ une interrogation concernant cet antagonisme entre deux conceptions contradictoires de la communication. Nous apercevons en partant de cette phrase de Baudelaire une opposition entre deux visions du langage : une vision où le malentendu est omniprésent, et une autre où la communication est envisagée de façon beaucoup plus idyllique. Par là-même, notre réflexion porte aussi sur ce changement relatif à la façon dont nous envisageons les échanges langagiers et les possibilités de se comprendre. Et en définitive, ce travail consiste principalement en une interrogation concernant la façon dont on pourrait aujourd'hui concevoir le malentendu et la communication dans la didactique du Français Langue Etrangère.

Actuellement, le malentendu semble plutôt défini par sa négativité : on croit que le « mal entendre » suggère que la communication ne s'est pas établie comme elle aurait dû. Dans ce cas, on fait comme si un problème inopportun était malencontreusement survenu. La mécompréhension est-elle un accroc, une erreur, voire même un échec de la communication ? Suffirait-il alors d'écarter, pour se comprendre, tout ce qui pourrait semer la confusion ? Faudrait-il éviter autant que faire se peut la mésentente, la divergence, la méprise, l'erreur ou l'équivoque ? Le malentendu est-il toujours négatif ? N'est-il qu'un phénomène accidentel ? Un imprévu regrettable ? En filigrane, l'interrogation qui se pose concerne la façon dont on appréhende le malentendu interne à la communication. Le malentendu n'est-il qu'un obstacle à la communication, une difficulté qu'il faudrait surmonter ?

Le malentendu survient normalement de manière imprévue. Il est une surprise faisant survenir une autre compréhension des choses. Dans la confusion, le malentendu donne tout de même à entendre quelque chose. Ce qui est mal entendu est entendu malgré tout. Le malentendu consiste donc à faire entendre quelque chose, mais autrement. Ce qui est mal entendu est entendu d'une autre façon. Pour cette raison, on peut penser que le malentendu n'est pas forcément la faillite de la relation. Même si des malentendus nous échappent, nous communiquons malgré tout.

La question se pose alors de savoir si la communication est généralement fluide ou au contraire fréquemment limitée ou empêchée par les malentendus. Cette dichotomie correspond aux deux conceptions opposées de la communication : une conception de la communication parfaite, idéalisée, et une conception plus problématique où le malentendu est envisagé comme une norme.

L'objectif assigné à l'enseignement des langues étrangères dans le monde occidental semble avoir profondément évolué dans la deuxième moitié du vingtième siècle. Désormais, l'utilisation d'une langue étrangère est entendue de façon plus prosaïque, se rapprochant

d'une vision simple et fluide de la communication. Il est donc logique que les textes officiels de la didactique des langues ne fassent pas souvent cas du malentendu et que les questions relatives à l'incommunicabilité restent en suspens.

N'importe quel individu apprenant une langue vivante souhaite à terme pouvoir communiquer dans celle-ci. Cet objectif est parfaitement légitime. Mais peut-on cependant tout miser sur la communication ? Peut-on évaluer la parole d'un apprenant uniquement en termes de communicabilité ? Parler n'est-il qu'une action efficiente adaptée au contexte en réponse à un besoin de communication ?

La didactique des langues étrangères doit dorénavant se poser la question suivante : jusqu'à quel point est-il possible de mettre en avant l'idée d'un sujet-apprenant maître de ses intentions et de son dire ? Autrement dit : peut-on faire comme si le sujet disait exactement ce qu'il voulait dire, comme s'il maîtrisait sa parole ? Devons-nous utiliser l'objet-langue comme un outil, de façon efficace et pratique, pour parvenir à nos fins ?

Si nous adoptions cette perspective, le malentendu ne serait plus pour nous qu'un embarras, une limitation fâcheuse de notre capacité à communiquer. Mais à l'inverse, il est également possible de penser que si la parole se construit fréquemment sur du malentendu, il convient alors d'étudier ce phénomène, de comprendre comment et pourquoi il se produit.

Il nous semble que ce changement concernant la vision que nous avons des langues mérite d'être interrogé plus avant. Ne pourrait-on pas essayer de penser différemment cette question de la communication par le langage ? Le malentendu n'est-il pas une des formes parmi les plus ordinaires de la communication humaine ? Peut-on totalement éviter le malentendu ? Peut-on échanger des paroles de façon totalement transparente ?

A notre époque médiatique, et dans nos sociétés reliées, connectées, internationalisées, il semble entendu que le langage est avant tout voué à la communication. Si nous demandions aujourd'hui à tout un chacun, au hasard, à quoi sert le langage, nul doute que la réponse serait « à communiquer » ! Pourtant, la question peut se poser de savoir si la communication est vraiment la seule - ou même la principale - vocation du langage. Et subséquemment, la mise en question de la communication implique encore de comprendre pourquoi la communication est devenue une idéologie importante dans la société dans son ensemble et dans la didactique des langues en particulier.

Et de façon plus spécifique à notre thématique, une autre question se pose de savoir si nous apprenons des langues étrangères uniquement pour pouvoir communiquer davantage. Pourquoi veut-on à tout prix promouvoir un apprentissage des langues orienté vers la communication ? Peut-on réellement réduire les langues à des outils de communication ?

Ce n'est donc pas tant le malentendu en lui-même qui est en question mais plutôt les conditions de possibilités de la communication. N'y a-t-il pas aujourd'hui dans la didactique du Français Langue Etrangère un malentendu à propos de la communication, concernant à la fois la façon dont on l'envisage et la place prépondérante qui lui est faite ?

Dans la première partie : « Présence du malentendu - une communication problématique », la question se pose de savoir si la communication est empêchée ou limitée par la présence de malentendus. Il s'agit de mettre en relief la façon problématique dont fonctionne le langage humain, notamment lorsqu'il génère des différences entre ce qu'on dit, ce qu'on croit dire, ce qu'on entend et ce qu'on croit comprendre. Il s'agit également de confronter cette problématique de la parole échappant parfois à l'entendement du sujet avec la didactique actuelle du Français Langue Etrangère et notamment avec les conceptions véhiculées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. En outre, cette mise en question de la théorie de la communication induit également la nécessité de retrouver les origines historiques et idéologiques de cette théorie pour en faire la généalogie et la comprendre.

La deuxième partie : « La crise de la culture, une aubaine pour la communication » poursuit cette réflexion sur l'avènement des méthodes orientées exclusivement vers la communication. L'enjeu est de comprendre pourquoi et comment la théorie de la communication s'est imposée. Et Hannah Arendt pourrait justement fournir une réponse, car ce qu'elle appelle la crise de la culture renvoie à une crise de la transmission qui pourrait ne pas être sans influence sur notre rapport au langage. Il s'agit dans cette partie d'interroger le rapport entre une langue et une culture, entre une communication dans l'instant et la transmission des éléments du passé. Pierre Judet de Lacombe, par exemple, montre comment a pu apparaitre ce clivage moderne entre deux types de langues : les langues de cultures et les langues de communication. Quelles sont les conséquences de la crise de la culture et de l'enseignement ? Notre rapport au langage et à la transmission n'a-t-il pas été modifié ?

Dans le prolongement de la deuxième partie, la troisième partie : « De l'école sumérienne à l'approche actionnelle » analyse elle aussi la prise de pouvoir de la théorie de la communication mais de façon chronologique et cette fois-ci réduite au domaine spécifique des méthodologies d'enseignement de langues étrangères. Vers quelle direction tend l'évolution des méthodologies actuelles ? Qu'en est-il de la place accordée à la communication et comment cette dernière est-elle envisagée ? Il s'agira de faire l'analyse des

différentes méthodologies et principalement des plus récentes : les approches communicatives et actionnelles.

Qu'en est-il finalement de la prise en compte du sujet de l'apprentissage dans les méthodologies actuelles ? L'apprenant n'est-il pas devenu un simple producteur d'énoncés, une sorte d'entité abstraite entièrement tournée vers la communication ? La quatrième partie : « Le sujet ou l'impensé de la communication » prend donc le contre-pied du tout-communicatif en partant d'une réflexion sur le sujet ancrée dans une perspective lacanienne. Du point de vue de la communication, la parole est une action ; elle doit permettre d'agir sur le destinataire. Cette centration particulière sur la relation « énoncé-destinataire » ne risque-t-elle pas d'éclipser la relation fondamentale entre un sujet et une langue ? Peut-on penser les langues indépendamment des sujets qui les parlent ? Le sujet n'est il pas l'impensé de la communication ? Le sujet serait-il à l'origine du malentendu ?

Première partie :
Présence du malentendu -
Une communication problématique

1. De l'importance généralement accordée à la communication

1.1 Le besoin de communication

Le cadre européen commun de référence pour les langues, publié par le conseil de l'Europe, est comme son nom l'indique, un texte de référence. Cet ouvrage, très utilisé, est sans aucun doute un livre dont on peut dire qu'il reflète un point de vue majoritaire. Il est censé pouvoir dire des choses, si possible consensuelles, sur l'enseignement des langues en général. C'est donc un point de départ très intéressant pour analyser les théories et la didactique en vogue dans l'enseignement des langues étrangères.

Parmi les principales questions auxquelles cet ouvrage tente de répondre figurent les deux suivantes : « comment faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ? » et « comment faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants ? »[3]. Dès le départ, le fait d'apprendre une langue est relié au fait de pouvoir facilement échanger des informations. Améliorer l'apprentissage irait de pair avec la facilitation de la communication. Bien que le conseil de l'Europe n'affirme nullement souhaiter dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment ils doivent le faire, il adopte tout de suite un parti pris très particulier. Ce qui importe, c'est de faciliter les échanges. Mieux apprendre, c'est mieux communiquer.

Dès la première page, on peut lire que le souci principal est d'améliorer la communication entre les européens de langues et de cultures différentes - la maîtrise de la langue facilitant la mobilité des échanges, la compréhension et la coopération. Il faudrait donc se forger des « savoir-faire » permettant de se montrer « plus responsable et coopératif dans la

[3] Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2005, p. 4.

relation à autrui »[4]. La communication est un échange, envisagé ici comme une collaboration, une coopération, un commerce. Cet échange permettrait de mieux coopérer, de se rapprocher, de surmonter les obstacles. On suppose que plus il y aurait de communication et mieux ce serait ; accroître la communication serait forcément bénéfique, voire nécessaire.

Cette croyance en une absolue nécessité d'augmenter la mobilité et les échanges donne dans le *cadre européen commun de référence pour les langues* une finalité à l'enseignement des langues. Les langues seraient des moyens permettant d'obtenir une capacité à communiquer. Cette corrélation entre apprentissage d'une langue et communication est surprenante car elle est posée comme une évidence. Et petit à petit, c'est la communication qui l'emporte, et on a l'impression que les langues n'ont d'intérêt que dans cet objectif de communication. Communiquer aurait plusieurs utilités : d'une part, le fait de mieux communiquer permettrait de mieux apprendre, et d'autre part, une communication améliorée changerait le rapport à l'autre, engendrerait une relation plus responsable et plus coopérative.

Pour toutes ces raisons, la communication va devenir un besoin essentiel. Il est écrit à propos de l'enseignant qu'il doit fonder son action sur les besoins des apprenants : « qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire ? » ; « qu'a-t-il besoin d'apprendre ? »[5]. Ce qui importe, c'est le besoin de l'apprenant, et l'enseignant doit s'y adapter. On suppose donc avant toute autre chose que l'apprenant à besoin de communiquer. L'enseignant doit se transformer en *facilitateur* ayant pour tâche d'aider l'apprenant et de faciliter les échanges. Les deux questions citées précédemment deviennent donc : « comment aider l'apprenant à communiquer ? ». Et pour chaque situation, il faudra alors se demander : « quel est son besoin de communication ? » ; « qu'a-t-il besoin de communiquer ? ».

C'est comme si l'apprenant devenait la somme de ses besoins communicatifs – du moins, c'est ainsi qu'il est considéré. Pour combler ses besoins, l'apprenant a besoin d'acquérir des compétences de communication pour devenir efficace dans sa communication avec autrui. On suppose que si l'apprenant est devenu un apprenant, c'est-à-dire qu'il a fait la démarche de s'inscrire dans un processus d'apprentissage, c'est qu'il a forcément des besoins – besoins d'apprendre qui sont en fait considérés comme des besoins de communiquer. Du point de vue de l'enseignant, l'apprenant est donc celui que l'on doit aider à satisfaire ses besoins de communication. Dans un premier temps, on doit appréhender quels sont ses besoins communicatifs, et dans un deuxième temps, on doit essayer de les combler.

[4] *Ibidem*.
[5] *Ibid*.

Autrement dit : l'apprenant est celui que l'on doit aider à communiquer tout en essayant de sentir quels sont ses besoins de communication.

Certes, *Le cadre européen commun de référence* pour les langues vise surtout à offrir une base commune et à définir des « niveaux de compétences ». Mais il doit aussi définir les objectifs de l'apprentissage et l'acquisition de compétences. L'objectif mis en avant est de réussir à toujours surmonter les difficultés de communication et à dissiper les obstacles. Pour cette raison, on nous enjoint toujours à jouer ce rôle de *facilitateur* - à essayer de rendre facile une action apparemment jugée pénible. Le besoin de communication est le point de départ. C'est un présupposé considéré comme une évidence, une finalité n'ayant pas besoin d'être légitimée. La communication est l'objectif à atteindre impérativement. Et le rôle de l'enseignant serait de faciliter les choses, d'assister et de soutenir une communication envisagée de façon strictement positive.

Bien que la communication soit complexe, il faut qu'elle advienne. Il y a certes « une grande complexité du langage humain »[6], et le *CECR* concède qu'il n'est pas une mince affaire de découper toutes les composantes langagières et d'expliquer jusque dans les détails tous les fonctionnements de la communication langagière. Autrement dit, même si le besoin de communication est posé comme une évidence, la communication, elle, ne semble pas aller de soi. Mais il y a une foi dans la communication qui semble évincer le doute.

Le cadre européen commun de référence pour les langues entreprend donc de faire une présentation taxinomique pour que rien n'échappe, en listant, classifiant, répertoriant, organisant. Si les difficultés sont si nombreuses, explique-t-on, c'est parce que « la communication met tout l'être humain en jeu »[7]. La communication est complexe, mais c'est parce qu'elle doit réussir à faire de « chaque individu un être unique »[8]. En communiquant, en établissant des relations « avec un groupe toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent »[9], l'individu devrait pouvoir se forger une identité. Apprendre à communiquer serait donc par là-même apprendre à se construire « une personnalité saine et équilibrée »[10]. A cet endroit, on essaye de promouvoir une communication idyllique et pleine de bonnes intentions, comme si la communication était une panacée, la solution à tous les problèmes.

Cependant, un certain nombre de questions restent en suspens. Communiquer est-il le but unique et ultime de l'enseignement des langues étrangères ? Dans *le cadre européen*

[6] *Ibid*., p. 9.
[7] *Ibid*.
[8] *Ibid*.
[9] *Ibid*.
[10] *Ibid*.

commun de référence pour les langues on fait comme si la seule finalité envisageable de l'apprentissage d'une langue était la nécessité de satisfaire un besoin de communication. Cette théorie relève d'une mystique de la communication que le conseil de l'Europe semble ne pas vouloir interroger. Par ailleurs, on peut également élargir cette réflexion en appréhendant cette question d'une façon plus générale. Les relations humaines peuvent-elles se réduire à des échanges communicatifs ? Dans le *cadre européen* la communication est considérée comme la panacée. Elle doit relier les gens, permettre à chacun de se réaliser. Elle aurait presque toutes les vertus. Cette centration sur une communication efficace qui dissiperait les problèmes éclipse tout ce qui pourrait échapper à la communication *stricto sensu*. La théorie de la communication renvoie d'ailleurs à une théorie plus générale qui ne concerne pas uniquement l'apprentissage des langues. Il s'agit aussi d'une vision du monde qui place son espérance dans les progrès potentiels de la communication. Il y a dans le texte du conseil de l'Europe une foi et une espérance : une croyance en la communication et le désir de voir réussir le projet communicatif. Pour cette raison, le *cadre européen commun de référence pour les langues* ne prend pas la peine de légitimer ses présupposés. Les objectifs à atteindre sont exposés sur le mode de l'évidence. En toute logique, on souhaite ardemment la réussite du processus. C'est comme si l'on ne voulait pas voir la possibilité de l'échec. Si la communication était problématique, tout le socle du *cadre européen commun de référence pour les langues* deviendrait par là-même extrêmement friable. Pour cette raison, on ne fait jamais cas des possibilités de malentendu. On fait toujours comme si les obstacles à la communication pouvaient être aisément surmontés.

Le *cadre européen commun de référence pour les langues* se refuse d'analyser tout ce qui pourrait éventuellement échapper à la sphère de la communication et remettre en cause le point de vue du *tout-communicatif*. De la même façon, on évince tout ce qui pourrait-être problématique, tout ce qui pourrait brouiller ou parasiter la communication. *Le cadre européen commun de référence pour les langues* dit très clairement qu'il ne doit pas y avoir d'obstacles à la communication ; « toutes les catégories de la population doivent disposer effectivement des moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres états membres (ou d'autres communautés de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues telle qu'elle leur permette de satisfaire leurs besoins de communication »[11].

Comment peut-on acquérir cette aptitude à bien communiquer ? Souhaiter que les obstacles à la communication disparaissent si facilement semble être un vœu pieux.

[11] *Ibid*., p. 10.

Apprendre une langue devient par glissement *apprendre à bien parler,* puis enfin, *bien communiquer*. La question qui commande toutes les autres est : comment faire pour que la communication réussisse sans accroc et supprime tout risque de malentendu ou d'incompréhension ? Le souci d'une communication réussie doit être partagé. Souhaiter la réussite du projet communicatif c'est déjà commencer à *bien communiquer*. Il faut ressentir en soi un besoin de communication et souhaiter pouvoir le satisfaire. L'aptitude à utiliser les langues d'une façon efficace et dans un objectif de communication nécessite tout d'abord l'adoption d'un état d'esprit favorable à l'idée selon laquelle l'essentiel est d'être performant dans la communication.

L'apprentissage des langues, s'il doit tendre à favoriser la communication, doit pour cela promouvoir une *compétence de communication*. On affirme d'ailleurs que toute connaissance et toute expérience des langues participe nécessairement de cette compétence communicative. La langue elle-même ne serait qu'un moyen, et la compétence communicative la fin dernière. Ce n'est plus la langue elle-même qui est au centre du processus mais c'est davantage la façon dont on s'en sert. Ce sont surtout les possibilités de communication qui importent. Les capacités linguistiques sont finalement relatives à l'aptitude à communiquer.

Finalement, l'apprenant va également être évalué en termes de compétence de communication. Dans *le cadre européen commun de référence pour les langues*, la communication est à l'origine et à la fin de toute chose. Il faudrait communiquer pour apprendre et apprendre pour communiquer. Il faut encourager la communication pour que les apprenants progressent. Il faut également que les apprenants atteignent la maîtrise pour pouvoir satisfaire leur *besoin de communication*. Peut-on réellement réduire l'usage des langues à une volonté de communiquer de façon efficace et limpide ? Il semble légitime de regretter le fait que dans le *cadre européen*, la langue est réduite au point de n'être plus qu'un outil nécessaire à la communication. Daniel Coste résumait assez bien la situation lorsqu'il écrivait à propos de la didactique contemporaine : « Apprendre c'est continuer à communiquer. Communiquer c'est continuer à apprendre. Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer »[12].

[12] Coste D., « Les discours naturels de la classe », in *Le Français Dans Le Monde*, n°183, Paris, Hachette-Larousse, 1984, p. 16-25.

1.2 La compétence de communication

Comment acquérir cette fameuse compétence de communication ? Nous posséderions tous déjà des compétences générales et individuelles. Un certain nombre de nos connaissances résultent probablement de l'expérience sociale. La compétence de communication exige un effort supplémentaire. Il faudrait donc faire le choix volontaire de reconnaître l'importance de développer cette compétence. La compétence de communication nécessite une certaine prise de conscience de la part de l'apprenant.

Pour communiquer il faut partager un certain nombre de choses. Il faut par exemple avoir une langue en commun et des références communes, pour pouvoir dissiper le plus possible les malentendus. Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde mais parfois cette connaissance du monde est insuffisante. Dans ces cas là, il faut remédier au problème en développant sa compétence de communication. Une langue et des références communes ne suffisent pas toujours. D'après *le cadre européen commun de référence pour les langues*, on accorderait beaucoup trop d'importance au domaine linguistique *stricto sensu*. Le texte du conseil de l'Europe nous enjoint d'ailleurs à accorder davantage d'importance aux connaissances autres, non-linguistiques. Dans l'enseignement des langues tel qu'il est présenté, la langue devient un élément parmi d'autres. Le but, la visée, c'est surtout l'acquisition de la compétence à communiquer. Ainsi, l'apprenant doit être disposé à « prendre des initiatives, voir des risques de communication »[13]. Il doit aussi pouvoir « provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur »[14]. Il doit être de bonne volonté et témoigner avec emphase de son désir de communiquer et d'échanger avec autrui. L'apprenant n'est plus seul, il est devenu un *homo communicans* – un homme tourné vers la communication.

La compétence à communiquer requiert bien sûr une compétence linguistique. Mais cette dernière est considérée comme insuffisante. Pour *le cadre européen commun de référence pour les langues*, il faudrait surtout développer une compétence pragmatique permettant une utilisation plus fonctionnelle des ressources de la langue. La compétence pragmatique serait aussi l'une des plus indispensables. Pour la favoriser, on conseille à l'enseignant de s'appuyer sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Le but visé est toujours le même : augmenter l'efficacité des échanges interactionnels. Le sujet apprenant doit devenir de façon concrète un sujet communiquant. Il doit communiquer pour

[13] Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 17.
[14] *Ibidem*.

apprendre à communiquer pour pouvoir communiquer par la suite. Ainsi, il y a une sorte d'impératif de la communication qui se met en place. Coste écrit d'ailleurs que le mot d'ordre du communicatif risque parfois de devenir en classe de langue « une injonction à communiquer »[15].

Finalement, on peut même aller jusqu'à se demander si l'apprentissage des langues ne tendrait pas à s'effacer subrepticement au profit de l'acquiescement souhaité à la logique généralisée de la communication. En effet, c'est comme s'il fallait se soumettre à une obligation de la communication puisqu'elle serait la clé, la solution infaillible. Il faudrait donc accepter de rentrer dans un processus où la communication appelle la communication. La langue est incertaine et divague si elle n'est pas tendue vers une nécessité supérieure. Le besoin de communication met en mouvement le langage comme le reste. A rien ne sert de parler pour parler. On attend quelque chose de l'autre. Il faut donc se mettre en condition, se glisser dans la peau des personnages et accepter la situation ; opter volontairement pour le mode de la relation exclusivement communicative en se plaçant sur le plan des échanges volontaires d'informations.

Le *cadre européen commun de référence pour les langues* affirme qu'il faut privilégier l'interaction – actions d'où peuvent éclore des situations de communication – parmi les autres activités langagières comme la réception ou la production. Le privilège accordé à l'interaction est ainsi légitimé. En effet, « on accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication »[16]. Ainsi, apprendre à interagir serait beaucoup plus riche et plus intéressant que d'apprendre à seulement recevoir et produire des énoncés car dans l'interaction, il y a une relation, un échange avec l'autre, qui déborde la compétence linguistique. Dans l'interaction, la compétence à communiquer révèle son importance, quitte à éclipser un peu la compétence linguistique. Ce n'est pas la langue qui compte, c'est l'attitude. Ce n'est pas la langue en elle-même mais c'est la relation à l'autre qui peut m'apporter quelque chose. Un énoncé indépendant, produit ou reçu sans qu'il établisse de connexion ardente est comme un gâchis car il s'éloigne du plan où les échanges sont nécessaires et interdépendants. La langue pour elle-même est un non sens du point de vue communicatif. Une production isolée, par exemple, semble trop solitaire, tournée vers la face obscure du langage, vers le mystère de l'intériorité. En revanche, l'interaction joue le jeu de la doctrine communicative. Il faut savoir intégrer le réseau des *homo communicans* pour réussir son apprentissage.

---

[15] Coste D., « Les discours naturels de la classe », *op. cit*.
[16] Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 18.

Faut-il apprendre, communiquer ou apprendre à communiquer ? La frontière de plus en plus ténue entre apprendre une langue et apprendre à communiquer semble presque disparaître. Apprendre et communiquer deviennent des activités complètement dépendantes l'une de l'autre. Et petit à petit, on à l'impression que c'est la communication qui finit par primer sur le reste.

1.3 Une volonté pragmatique

Dans une optique d'efficacité communicative, l'ouvrage du conseil de l'Europe met en avant la nécessité pour l'apprenant d'apprendre à réaliser des tâches. Les tâches ont pour caractéristique de n'être pas uniquement langagières. Elles nécessitent toujours la compétence à communiquer. « Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet »[17]. Les tâches ont donc pour caractéristique de nécessiter davantage que la compétence linguistique, de faire appel à autre chose. Réaliser des tâches oblige essentiellement à se plier aux contraintes de la communication. Le but est de solliciter la compétence à communiquer du sujet dès le départ. Comme la compétence de communication renvoie à cette volonté d'efficacité dans l'échange, elle est mise en avant depuis le début du processus. Elle est toujours-déjà-là. Elle est à la fois à l'origine et à la fin du projet. Le raisonnement est le suivant : on ne peut pas apprendre une langue sans communiquer et on ne peut pas communiquer avant d'avoir appris la langue cible. En communiquant on apprend et en apprenant, on apprend à communiquer. Finalement, les deux choses se fondent l'une dans l'autre. Car le fait de devoir communiquer oblige à se servir de ses moyens linguistiques. Le besoin est plus fort que la langue. Parallèlement, l'apprentissage trouve sa logique dans un besoin supposé de communiquer. C'est comme si la compétence linguistique ne pouvait plus exister indépendamment de la compétence à communiquer. On en arrive donc à parler de « compétence langagière communicative »[18].

La présentation des niveaux communs de référence illustre également ce primat accordé à la compétence de communication. Il est écrit que l'apprenant de niveau B2 « peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un

[17] *Ibidem*, p. 19.
[18] *Ibid*.

locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre »[19]. L'apprenant de niveau A2 « peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers habituels »[20]. En revanche, l'apprenant de niveau A1 « ne peut communiquer de façon simple que si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif »[21]. Les niveaux communs de références renvoient toujours à cette capacité de communiquer des informations.

Pour communiquer des informations, il faut pouvoir s'adapter au contexte. Le *cadre européen commun de référence pour les langues* insiste sur le fait que le besoin de communiquer n'est pas le même en fonction de la situation et du contexte. Là encore, il faut savoir s'adapter aux contraintes de la communication dans un souci d'efficacité. Chaque contexte doit être étudié séparément pour rendre la communication optimale. Bref, il faut savoir s'adapter, il faut réellement désirer la réussite de la communication. Cependant, un certain nombre de questions demeurent sans réponse. La bonne volonté est-elle suffisante pour dissiper tout malentendu ? Suffit-il de désirer la réussite de la communication pour que tout se passe parfaitement ?

Il y a dans le *cadre européen commun de référence pour les langues* une obsession de la communication qui refuse de voir tout ce que pourrait entraver les échanges et nuire à l'efficacité du projet. En fait, cette omniprésence de la communication semble témoigner de façon paradoxale de la difficulté à pouvoir réellement communiquer. Pourtant, la communication n'est jamais envisagée de façon problématique. Dans le texte, on ne fait aucun cas du malentendu ou de l'incompréhension. Les obstacles et les barrières linguistiques semblent faciles à franchir. On part du principe qu'il pourrait très bien y avoir une communication sans difficulté majeure. Le besoin de communication dont parle le *cadre européen commun de référence pour les langues* esquive le problème du malentendu. C'est comme si l'on ne voulait même pas imaginer la possibilité du malentendu. On souhaite la réussite de la communication et l'on ne veut pas envisager l'échec. Le besoin de communication présupposé permet de légitimer la volonté de promouvoir la compétence de communication. Et puisqu'elle est la plus nécessaire, la compétence de communication devient par là même la plus importante.

---

[19] *Ibid.*, p. 25.
[20] *Ibid.*
[21] *Ibid.*

1.4 La compétence de communication chez Hymes

Hymes est à l'origine de ce concept de *compétence de communication* ayant eu beaucoup de succès depuis son introduction jusqu'à aujourd'hui. Pour Hymes, ce qui compte, c'est de quoi sont capables les utilisateurs d'une langue. D'après lui, il faut se méfier des théories abstraites tout en essayant d'améliorer les performances des locuteurs. « Toute théorie d'une langue spécifique doit viser à expliciter les capacités et les savoir-faire qui entrent en jeu dans la performance linguistique »[22]. Il ne suffirait donc pas de prendre en compte les performances tenant au savoir grammatical. Ce qui compte, c'est avant tout la capacité à communiquer, à entrer en communication et à communiquer plus avant. Tout s'explique chez Hymes par le fait qu'il considère la communication comme « un attribut du langage »[23] et par ailleurs que « toute utilisation du langage met en jeu l'attribut de la communication »[24]. La communication est l'objectif du langage. Il n'y a pas d'utilisation du langage qui n'ait pas de visée communicative. Tels sont les présupposés qui permettent de forger cette notion de *compétence de communication*.

Parler de compétence à l'endroit de la communication permet aussi d'élargir l'influence du concept de communication. Chez Chomsky, la compétence est définie « comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c'est-à-dire un savoir qui n'est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que le locuteur-auditeur – idéal – peut exprimer »[25]. Pour Chomsky, La compétence est donc une connaissance tacite qui est là mais qui ne se dévoile pas de prime abord. La compétence est en puissance et lorsqu'elle s'actualise, elle révèle son utilité. Si nous avons une compétence linguistique cela signifie que nous sommes faits pour le langage, qu'il y a en nous une énergie créatrice - « Energeia » chez Chomsky – permettant le langage. La compétence dépend d'une structure innée, et en ce sens elle est primordiale.

Chez Hymes, le concept de compétence prend une toute autre signification. Elle signifie davantage que nous serions « destinés » à communiquer et que nous devons nous y résoudre. S'il y a une compétence de communication, alors nous sommes des *homo communicans* en puissance : nous devons nous tourner vers l'optimisation des échanges et des flux d'informations. Parler de compétence de communication – quitte à travestir le concept de

---

[22] Hymes Dell H., *Vers la compétence de communication*, trad. Mugler F., Paris, Hatier, CREDIF, 1992, p. 121.
[23] *Ibidem*, p. 129.
[24] *Ibid*.
[25] *Ibid.*, p. 24.

compétence chez Chomsky - revient à accorder un primat très important à la communication et à lui donner un rôle premier – un peu comme s'il y avait toujours-déjà-là quelque chose en nous qui voulait communiquer et faire advenir un certain mode et une certaine finalité du langage.

Pour Hymes, la compétence de communication est universelle et toutes les langues ont des propriétés universelles permettant la communication. Il y aurait également des normes universelles pour les actes de paroles et pour les discours. Ainsi, la compétence de communication est aussi envisagée comme la plus universelle de toutes puisqu'elle ne dépend pas de telle ou telle particularité. On subsume que toutes les langues doivent pouvoir satisfaire un besoin de communication. Sans en avoir la preuve, on considère qu'il y aurait des récurrences dans toutes les langues permettant de prouver l'universalité de cette compétence. « Etant donné la longue abondance des descriptions de langues et le nombre fort limité d'analyses linguistiques précises de leur utilisation, il n'est pas surprenant que l'on ne puisse que suggérer les dimensions ou les composantes universelles de la compétence de communication »[26]. Ainsi, malgré le manque d'analyses, on suppose – car on le souhaite - que cette compétence peut être tenue pour différente des autres. Elle serait davantage globalisante et universelle ; on fait donc comme si elle était caractéristique de tous les hommes.

Si les compétences ne servent à rien, elles sont fausses. Si la compétence de communication est utile, elle est considérée comme vraie. Hymes pense que « l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action »[27]. La compétence de communication est utile si elle est tournée vers l'action, si elle est fonctionnelle et si elle fournit un résultat. Cette compétence est un peu comme une volonté, elle organise les autres compétences et se sert d'elles dans une optique de performance. L'option communicative transforme le langage en en faisant un outil par essence fonctionnel et tourné vers le succès. *L'homo communicans* est ambitieux et il a un objectif précis : la réussite optimale de sa communication. Pour cela, il élabore des stratégies et l'utilisation du langage est pour lui « comme une organisation de moyens en fonction de fins »[28].

La compétence de communication a connu depuis quatre décennies une audience de plus en plus importante et s'est diffusée dans les sphères de l'enseignement des langues.

[26] *Ibid.*, p. 186.
[27] *Ibid.*, p. 190.
[28] *Ibid.*, p. 193.

Désormais, ce qui importe, c'est d'apprendre une langue pour la communication. La langue en elle-même ne suffit pas, encore faut-il qu'elle soit le moyen de la réussite des échanges. Dans cette optique, la parole de l'apprenant est toujours évaluée en termes de communicabilité – elle doit être la plus performante possible.

Cependant, l'utilisation du terme de compétence chez Hymes semble définir quelque chose de flou et de peu rigoureux. En effet, Hymes ne prétend pas connaître les structures innées propres à l'humain, ni sa disposition originelle à utiliser le langage. Il vise seulement une utilisation efficace du langage à des fins de communication. De ce point de vue, le terme de *compétence de communication* semble un peu grandiloquent, et il renvoie à une idée qui semble exagérée quand on pense qu'il ne s'agit en réalité que d'une volonté d'être performant dans telle ou telle situation. L'invention de nouvelles *compétences* parait souvent quelque peu pompeuse ou ampoulée, car elle ne cherche pas à définir la disposition au langage propre à l'humain - comme chez Chomsky – mais seulement à fournir des termes d'usages à des sous-catégories taxinomiques en fonction de situations langagières précises.

Finalement, la *compétence de communication* n'est qu'une façon d'insister sur la nécessité de s'adapter à une situation où « la maîtrise des langues constitue à l'évidence un facteur décisif de réussite, aussi bien scolaire que sociale »[29]. La performance, de ce point de vue, est le moyen de tendre vers cet objectif de réussite sociale, de réussir les évaluations, de gagner les compétitions scolaires ou sociales demandant une efficacité la plus grand possible dans l'utilisation de langues étrangères en situation de communication.

La *compétence de communication* fait de la langue un outil – de réussite - comme un autre. Pour Jean-Paul Bronckart, la configuration didactique d'autrefois était hors propos puisqu'elle « sacralisait la littérature »[30] et qu'elle donnait trop d'importance à la grammaire comme condition du développement des connaissances. L'enseignement d'alors devait contribuer « au développement simultané de capacités de pensée (ou de l'intelligence) et de capacités proprement langagières »[31]. Mais cette approche est désormais considérée par certains comme poussiéreuse, dépassée et surtout inappropriée puisqu'elle était inapte à rendre compte de l'organisation de la langue cible – en l'occurrence le français - tel qu'elle se pratiquait réellement. Une telle approche est désormais considérée comme à la fois idéaliste et figée puisqu'elle semble refuser de s'adapter aux contraintes sociales et aux nécessités économiques.

---

[29] Bronckart J.-P., Bulea E., Pouliot M., *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 10.
[30] *Ibidem*, p. 11.
[31] *Ibid.*

Voici donc venu le temps de la *compétence de communication*. Désormais, ce sont « les capacités de communication en situation ordinaire »[32] qui sont mises en avant. Ce qui importe, c'est de s'adapter à toutes les situations les plus diverses, la langue ordinaire, le monde du travail, tout ce qui échappe à l'autorité d'une langue dominante comme celle qui était imposée autrefois. Il faut s'adapter aux élèves, à leur « parler effectif », à l'évolution de la langue. Au lieu d'imposer une norme, il faudrait plutôt savoir s'adapter à toutes les situations. La *compétence de communication* est ainsi envisagée d'abord comme une capacité d'adaptation. Elle entoure la langue tout en s'en méfiant car une conception trop rigide de cette dernière irait à l'encontre de la nécessaire adaptabilité. Il faut faire avec les moyens linguistiques dont on dispose et ne surtout pas donner trop d'importance aux capacités purement linguistiques – car, après tout, la langue n'est qu'un outil au service de la vie sociale. La *compétence de communication* s'accommode de toutes les situations et c'est ainsi qu'elle essaie de tendre vers plus d'efficacité.

Pourtant, la notion de *compétence linguistique* avait au départ une toute autre signification. Chez Chomsky, elle désignait une disposition langagière innée. Pour cet auteur, « l'extrême rapidité de l'acquisition par l'enfant des principales unités et structures linguistiques, tout comme la rapidité de récupération du langage à l'issue de lésions organiques, ne pouvaient s'expliquer en terme d'apprentissage »[33]. Cette capacité intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle n'a pas vraiment de ressemblance avec le concept de *compétence de communication* chez Hymes. C'est comme si le concept de compétence chez Chomsky avait été modifiée, voire falsifiée, pour être adaptée à toute autre chose, à une certaine approche de l'apprentissage des langues qui ne préexistait pas.

Car si la compétence linguistique de Chomsky existe, il ne peut y avoir d'apprentissage en sens strict. En ce qui concerne Hymes et la compétence de communication, l'apprentissage est tout autre : il s'agit de devenir performant, capable de conduites langagières effectives et efficaces. La compétence linguistique n'est pas grand-chose pour Hymes, si cette dernière n'implique pas « la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux du contexte communicatif »[34].

Hymes a fait subir à cette notion de compétence une très importante distorsion : chez lui, « la compétence n'est plus innée ; elle est une capacité adaptative et contextualisée »[35]. Mais l'étape suivante de propagation de cette notion a fini de la corrompre complètement. Car

[32] *Ibid.*
[33] *Ibid*.
[34] *Ibid*., p. 29.
[35] *Ibid*., p. 30.

le terme a ré-émergé dans le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle. Puisque « le caractère désormais très flexible des situations de travail requiert une constante adaptation à de nouveaux objectifs et à de nouveaux instruments »[36], on considère aujourd'hui que les connaissances certifiées ne suffisent plus à préparer les futurs professionnels. Il faudrait donc doter les apprenants de compétences, définies comme des capacités générales et souples, « permettant de faire face à la variété de tâches et de prendre, en temps réel, des décisions d'action adaptées »[37]. Il s'agit d'être performant tout en s'adaptant à des situations diverses pour réaliser efficacement tout un ensemble de tâches variées. Ces propriétés d'efficacité se trouvent ensuite imputées à des agents qui effectuent régulièrement des processus d'évaluations sociales.

Certes, on peut regretter le fait que « certains pouvoirs économiques et politiques se sont prestement emparés de la « logique de compétence », qu'ils ont intégrés à un projet de dérégulation économique se prolongeant en tentatives explicites de dérégulation éducative »[38]. En effet, la notion de compétence a peut-être été dévoyée. Mais c'est sans doute parce que cette notion était déjà, à partir de Hymes, beaucoup trop labile. Sa signification était bancale et imprécise. Son sens originel était déjà falsifié. Les conditions étaient réunies pour que la notion devienne vide de sens.

La notion de *compétence de communication*, sous l'influence de quelque pouvoir extérieur, est devenue quelque peu cynique. Elle signifie par là-même que la volonté de déjouer les contraintes de la vie sociale tolère difficilement l'échec. Mais l'erreur serait de croire qu'il suffirait de souhaiter la réussite du processus pour que les échanges communicatifs donnent entière satisfaction. Que désire-t-on réellement ? Le désir de communication ne se donne apparemment pas de raison précise. En réalité, on souhaite développer une *compétence de communication* pour accéder à la maîtrise des échanges. On recouvre donc d'un voile d'illusion tout ce qui pourrait poser problème.

Il faut que la communication advienne. On espère et on juge indispensable que la communication réussisse. La volonté de réussir est la plus forte. Pourtant, l'expérience montre souvent que le malentendu et la mécompréhension sont parmi les formes les plus ordinaires de la communication humaine. On maintient que des énoncés doivent être produits afin que des informations puissent être échangées et qu'une telle finalité ne saurait être remise en cause. Si l'on perdait cette conviction, si l'on doutait du langage, tout pourrait-être remis en

[36] *Ibid.*
[37] *Ibid.*
[38] *Ibid.*

cause. Pour cette raison sans doute, on refuse presque toujours de s'interroger sur la pertinence de certains présupposés. Et en conséquence, on exclut systématiquement d'envisager la communication de façon problématique.

2. L'opacité énonciative

2.1 Le rêve de la transparence énonciative

Si certains refusent systématiquement d'envisager la communication d'une façon problématique, d'autres, en revanche, n'hésitent pas à soulever un certain nombre de questions concernant la possibilité ou l'impossibilité d'une réussite parfaite des échanges. Il est intéressant de porter attention aux situations nombreuses où la communication se trouve confrontée à ses propres difficultés. Il ne suffit pas de produire des énoncés pour que les échanges fonctionnent. D'autant plus que la finalité des échanges est souvent complexe et indéchiffrable. Les énoncés sont presque toujours recouverts d'un voile de mystère. Le sens des énoncés saisis au vol par habitude renvoie toujours à une profondeur cachée en deçà de la vie superficielle et apparemment transparente du quotidien palpable.

Comment savoir ce que nous comprenons réellement ? On ne peut nier par naïveté la complexité des énoncés dispersés à profusion dans les sphères de la vie sociale. Francis Jacques regrette que l'« on caresse toujours le même rêve de transparence et d'autonomie, l'utopie d'un jeu social à visage découvert »[39]. On veut réduire le dialogue, simplifier les échanges, en les décrivant comme de simples va et vient de messages entre deux pôles. C'est plus simple et plus rassurant ; on fait comme si tout se passait sans qu'il y ait le moindre problème. En réalité, il est impossible de faire du dialogue un discours unique. Il y a toujours d'autres discours, en dessous, à côté, des discours qui échappent. On devine que la question : « Comment peut-il se dire quelque chose entre nous ? »[40], n'est pas une énigme facile à résoudre. Si l'on considère le fait que l'acte linguistique de l'énonciation ne coïncide presque jamais avec la transparence énonciative, les choses se compliquent, et la communication devient forcément douteuse et incertaine. Face à la communication se dresse donc le problème de l'opacité énonciative - et par là même celui du possible malentendu.

[39] Jacques F., *L'espace logique de l'interlocution,* Paris, Presses universitaires de France, 1985, p. 8.
[40] *Ibidem.*

2. 2 Transmission et production du sens

La question de la transmission du sens se pose comme un problème central de la communication puisque elle est à l'origine de bon nombre de difficultés. Si l'interlocution est productrice de sens, si elle permet la production d'une signification communicable, cela signifie qu'elle est en train, dans une situation singulière, de permettre l'avènement d'un sens qui est à l'état naissant. La transmission du sens devient alors par là-même une production de sens et une innovation. En effet, la transmission réinvente une invention, elle modifie à nouveau l'impulsion de départ. Et s'il y a plusieurs interlocuteurs, il y a aussi un certain nombre de variations sémantiques qui peuvent modifier la donne. Cette simple constatation permet d'inférer la dimension innovatrice de l'interlocution. La transmission du sens devient alors un lieu de création, d'innovation et de différenciation du sens. La transmission du sens est donc toujours plus ou moins un malentendu – c'est-à-dire une modification. L'énonciation est à la fois une promesse et un défi – une difficulté et un renouveau.

Dans cette perspective, le malentendu peut donc être défini comme une création, une innovation, une richesse de la langue – et pas seulement comme un ratage. Par opposition, la transmission du sens conçue comme simple transfert fidèle d'informations serait alors défini comme une transmission extrêmement pauvre d'une part et comme un processus impossible ou absurde d'autre part. En effet, un tel transfert ne serait qu'une transmission sans innovation, une transmission d'un pôle à un autre pôle identique. Or quand il n'y a pas d'innovation, il n'y a pas de différence, il n'y a pas de richesse : car la langue est vivante au « moment où la conjonction s'opère par la relation d'un *je* et d'un *tu* dans la parole communiquée »[41] - la parole communiquée résultant d'une production commune inouïe.

C'est pourquoi la transmission du sens ne peut être envisagée sans appréhender cette relation d'altérité : cette relation d'un *je* et d'un *tu* dans la parole communiquée. C'est cette relation qui rend la langue vivante, mais par là même, elle « fait apparaître une série graduée du consensus à la mésentente, à la dissension et au différend »[42]. Ce qui fait parler la parole c'est justement cette relation qui fait sortir le langage de ses gonds et qui brouille la donation du sens. Dans cette perspective la communication est forcément confuse et garde une part d'obscurité. Peut-on rectifier la communication langagière comme si l'on corrigeait un mauvais outil ? Peut-on, malgré toutes les difficultés entraperçues, continuer à avoir une conception instrumentale de l'échange linguistique ?

[41] *Ibid.*, p. 17.
[42] *Ibid.*

2.3 Une communication problématique

D'après la conception instrumentale de l'échange linguistique il n'y aurait pas de problème ; tout se passerait sans encombre lors de l'échange et pour qu'une intention soit communiquée, il suffirait :

1° Qu'il y ait une pensée qui prenne conscience d'elle-même et qu'elle se reformule pour elle-même dans un langage privé et inarticulé.

2° Que cette pensée se convertisse en un langage verbal et articulé.

3° Et enfin, que cette pensée se reconvertisse en une pensée se révélant à une autre conscience.

Cette conception de l'échange linguistique sous-entend qu'il suffirait de coder puis de décoder le message. Le langage serait alors l'outil idéal et le garant d'une communication efficace. Le langage et la communication se correspondraient ; il y aurait toujours concordance entre langage et communication. Pourtant, les choses sont souvent plus complexes. La transmission ne peut se faire directement sans qu'il y ait la nécessité de reconstruire l'intention du discours. Il ne suffit pas de décoder pour comprendre. Même les situations primaires de la signifiance ne sont pas d'accès direct, il y a toujours des constructions sous-jacentes, des déviations, des troncatures. Il y a toujours des présuppositions, même dans les énoncés les plus simples. Si l'on prend l'exemple d'une exclamation simple et spontanée ne contenant qu'un seul mot : quelqu'un s'exclame « Terre ! ». Dans un certain contexte, il faut comprendre qu'il s'agit d'une vigie, qui, en tête de mat, vient d'apercevoir la côte. Il faut donc pré-construire plusieurs éléments : qui parle, à qui s'adresse-t-il, où se trouve-t-il, quelle est son intention, quels sont les renvois symboliques qu'il utilise ? Il en va de même si quelqu'un s'exclame : « voilà l'ennemi » ou exprime l'injonction : « Voyageurs, descendez de voiture ».

Il y a donc toujours des pré-constructions liées au contexte qui participent au sens et qui le modifient. Il n'y a pas une origine dans l'ordre de la signifiance que serait dégagée de toute difficulté, de toute équivoque, et qui rendrait possible la transparence. Les pré-constructions et les renvois symboliques font partie de ce qui ne se donne pas tout de suite mais que l'on peut deviner. On peut dire qu'il y a des degrés d'opacité sous le langage que

l'on dévoile parfois et qui souvent restent masqués. Prenant cet élément en compte, que pouvons nous dire des conditions de possibilité de la communication ? Comment peut-il se dire quelque chose entre nous ?

Pour sûr, le modèle du code ne permet pas de rendre compte de la complexité de la communication humaine. Il semble donc nécessaire, dans un premier temps, de récuser totalement le modèle assimilant le langage humain à un code.

Certains, comme Dan Sperber et Deirdre Wilson, ont pris à leur compte d'effectuer la déconstruction de cette conception de la communication. Ils ont tenté d'expliquer, dans leur ouvrage « la pertinence », pourquoi la communication ne peut se réduire à un transport d'idées d'un cerveau à l'autre. Autrement dit, communiquer, ce n'est pas « empaqueter et expédier un « contenu » au moyen de mots »[43].

Pour Sperber et Wilson, la communication met en place deux dispositifs de traitement de l'information. Le premier dispositif va amener le deuxième à construire des représentations plus ou moins semblables à certaines de ses propres représentations. L'erreur serait de croire que le premier dispositif transmettrait directement un message ensuite décodé par l'autre dispositif. Le modèle du code a ceci de fallacieux qu'il envisage la communication comme un système associant des messages à des signaux pouvant être décodés par un dispositif. Le morse, par exemple, fonctionne de cette façon : il consiste en une liste de couples message-signal. Si le modèle du code semble réducteur, il est pourtant profondément enraciné dans notre culture et très présent dans nos représentations.

Le problème est le suivant : « la représentation sémantique d'une phrase est loin de coïncider avec les pensées qui peuvent être communiquées en énonçant cette phrase »[44]. C'est-à-dire que le codage et le décodage ne peuvent suffire. Différents énoncés d'une même phrase peuvent avoir différentes interprétations. Il y a toujours un risque de malentendu. La communication nécessite donc un processus inférentiel de reconnaissance des intentions du locuteur. C'est la thèse de Sperber et Wilson : dans la communication, chaque individu choisit de porter son attention sur les informations qu'il juge les plus pertinentes.

Par exemple, l'énoncé suivant : « je viendrai demain »[45], d'un point de vue purement linguistique, ne permet pas de déterminer hors contexte, qui est le « je » qui s'exprime – et quel est le lieu où le locuteur à l'intention de se rendre. Par ailleurs, on ne peut pas non plus comprendre ce que désigne « demain » si l'on ne connaît pas le jour de l'énonciation. Il y a

[43] Sperber D., Wilson D., *La pertinence – communication et cognition,* Paris, les éditions de minuit, 1989, p. 11.
[44] *Ibidem*, p. 21.
[45] *Ibid.*, p. 23.

donc un processus à l'œuvre qui tente de déterminer les intentions du locuteur les plus probables. Sans cette mécanique immaitrisable, il n'y a point de communication possible. Pour déterminer le sens d'un énoncé par inférence, l'auditeur utilise des moyens extralinguistiques bien plus complexes que le système réductionniste du codage-décodage.

Le système par inférence pose un certain nombre de difficultés. Parmi les multiples interprétations possibles, comment faire pour en choisir une seule ? Il n'est pas forcément aisé de choisir l'interprétation la plus pertinente. Dans certains cas, une phrase peut aller jusqu'à exprimer une chose et son contraire. Par exemple : « Paul est vraiment un chic type »[46] peut donner lieu à deux interprétations contraires selon que le locuteur est placide, sévère ou ironique. Un énoncé peut aussi véhiculer un autre énoncé de façon implicite. Par exemple : « Savez-vous l'heure qu'il est ? »[47], peut implicitement suggérer qu'il est temps de partir, que le locuteur ne veut plus attendre ou qu'il est impatient.

Le problème est donc de réussir à choisir l'interprétation jugée la plus pertinente et parvenir à éviter autant que possible le malentendu. Car « Un locuteur voulant que son énoncé soit interprété d'une certaine façon doit avoir des raisons de penser que l'auditeur pourra fournir le contexte menant à l'interprétation voulue. Si le contexte utilisé par l'auditeur ne correspond pas à celui qu'envisageait le locuteur, il peut y avoir malentendu »[48].

La seule façon de faire en sorte que certains malentendus puissent ne pas se produire serait de s'assurer que le contexte utilisé par l'auditeur soit identique à celui qu'escompte le locuteur. Si l'auditeur veut être certain de ne pas faire d'interprétation fallacieuse, il doit s'assurer de la comptabilité de chaque information contextuelle utilisée pour l'interprétation de l'énoncé. C'est-à-dire que chaque information doit faire partie à la fois du savoir du locuteur et de celui de l'auditeur.

En sus de partager ce savoir, le locuteur et l'auditeur doivent aussi savoir qu'ils partagent ce savoir mutuel. Sans savoir mutuel, la communication ne fonctionne pas. Le problème est qu'il semble très difficile d'établir l'existence d'un tel savoir. Comment le locuteur et l'auditeur pourraient-ils distinguer le savoir qui n'est pas partagé de celui qui est véritablement mutuel ? Cela semble impossible ; pour être sûr que le code renvoie exactement aux mêmes savoirs chez les interlocuteurs, il faudrait procéder à une suite infinie de vérifications – expérience irréalisable. Rien ne garantit la réussite des échanges. Il y a toujours une différence irréductible qui subsiste. Pour cette raison, Sperber et Wilson récusent la

[46] *Ibid.*, p. 24.
[47] *Ibid.*, p. 25.
[48] *Ibid.*, p. 35.

naïveté pieuse du modèle du code. « Lorsque les êtres humains essayent de communiquer les uns avec les autres, ils cherchent l'impossible »[49].

2.4 L'incommensurabilité

On fait souvent comme si la communication était englobée dans le langage. Mais pour Wittgenstein, c'est souvent davantage le concept de langage qui est contenu dans celui de la communication. Il y a une communication non langagière et il peut aussi y avoir un langage non communicatif. De la même façon que nous pouvons communiquer sans le langage, il y a aussi une possibilité inhérente au langage de fonctionner pour lui-même. « Une certaine littérature, de Mallarmé à Joyce, s'est développée en marge du soucis référentiel, illustrant avec brio que le langage peut aussi se retirer du monde, en s'amusant, productivité pure de la différence »[50]. Dans ce cas, le langage s'amuse, invente, ne cherche pas à être compris, se centre sur lui-même. Des énoncés de ce type ne s'adressent à personne, ils se ferment du monde. Ce genre de perspectives illustre bien le fait que la production du sens, par ses multiples facettes, ne peut se réduire à un simple codage-décodage en trois temps.

La littérature devient parfois une « productivité pure de la différence »[51] comme un jeu animé par une volonté de création pure et sans concession. Négligeant le souci du référent, elle laisse entre le signe et le monde des interstices où se glisse le hasard d'un délire sans contraintes apparentes. Certes, cette perspective reste minoritaire et ne peut servir d'exemple. Cependant, elle permet de donner un éclairage sur son contraire : si l'usage du langage peut être un jeu de la pure différence, peut-il être aussi le contraire, c'est-à-dire foncièrement un outil de communication ?

Il semble qu'il y ait tout le temps quelque incommensurabilité entre les discours. En mathématiques, l'incommensurabilité signifie que « la diagonale est incommensurable avec le côté du carré »[52]. L'incommensurabilité peut servir de métaphore pour signifier l'absence de langage commun ; il y a toujours une pierre d'achoppement posée sur le lieu rêvé où les deux pôles pourraient se rejoindre. Chaque production est unique et aucun énoncé ne peut être traduit sans résidu ni perte. Or la communication implique la retraduction et la réinterprétation

[49] *Ibid.*, p. 35.
[50] Jacques F., *op. cit.*, p. 37.
[51] *Ibidem.*
[52] *Ibid.*

de la parole de l'autre. L'intercommunication est toujours un échange marqué par ce problème. L'incommensurabilité du langage signifie qu'il ne dit jamais la même chose pour tout le monde. Les paroles sont hétérogènes et il en va de même pour chaque interprétation d'énoncé. Cette incommensurabilité fait que la parole de l'autre n'est jamais totalement mienne ; elle garde une réserve de mystère indéchiffrable.

Il y a donc des innovations multiples et nécessaires à chacune des trois étapes - une pensée prend conscience d'elle-même et se reformule dans un langage privé et inarticulé, elle se convertit en un langage verbal et articulé, puis elle se reconvertit en une pensée se révélant à une autre conscience. Les pertes et les innovations qui ont lieu lors de chaque conversion de la pensée rendent l'échange linguistique incommensurable. L'incommensurabilité signifie qu'il y a un moment à partir duquel tout n'est plus mesurable. Même si l'on essayait de tout évaluer, il y aurait toujours des productions de différences qui échapperaient à notre conscience. Cela ne signifie pas non plus qu'il n'y a pas de communication possible. L'incommensurabilité ne doit être ni surestimée, ni sous-estimée. De la même façon, il y a de l'incommensurabilité dans toute traduction, et il y a pourtant de très bonnes traductions. Il ne faut pas considérer cette difficulté comme synonyme d'un échec irrévocable. Il semble cependant nécessaire de se confronter à elle en connaissance de cause.

2.5 L'homo communicans

L'homo communicans est celui qui refuse l'incommensurabilité du langage. Se retrouvant pris dans un contexte de communication, il souhaite ardemment la réussite des échanges. Qu'il soit conscient ou non de l'incommensurabilité de la situation dans laquelle il se trouve, il doit obligatoirement s'ouvrir à une altérité réduite, afin d'établir une relation de différence remédiable. *L'homo communicans* est un sujet condamné à une certaine ouverture et à un certain oubli de lui-même. Dans le meilleur des cas, il se plonge dans une sorte d'ascèse et tente de faire le deuil de l'égocentrisme dans lequel il se complaisait peut être. S'il y arrive, *l'homo communicans* laisse à autrui une place stratégique : l'autre peut devenir l'intermédiaire entre moi et même. Car « le locuteur ne saurait décider seul du dire »[53]. Il y a donc une solidarité de circonstance nécessaire entre les deux pôles. Cependant, *l'homo communicans*, en tant qu'individu, est amené dans le même temps à protéger son identité car

[53] *Ibid.*, p. 51.

il se rend compte qu'il n'est plus seulement lui-même mais aussi un sujet totalement ouvert sur son extériorité immédiate, soumis aux informations venues du dehors.

Il essaye de tendre vers un langage médiateur en participant à une communication qui ne lui appartient pas totalement. On voit bien que le fait d'être projeté en situation de communication ne va pas de soi, qu'il s'agit d'une situation problématique. *L'homo communicans* oscille entre tolérance, méfiance et intérêt vis-à-vis de l'altérité et de la différence. *L'homo communicans* comprend qu'il a besoin de l'autre mais aussi qu'il doit s'en distinguer. Il est une solitude en relation avec l'autre, en contact avec cette différence malgré tout nécessaire. Dans la communication interpersonnelle, chacun s'approprie du sens, et plus précisément, un sens qui définit son identité en tant qu'agent de communication. Ce qui est alors créé, c'est ce que Francis Jacques appelle le « territoire spirituel » ; c'est un espace symbolique permettant à chaque sujet de mériter l'attention et le respect en tant que locuteur et en tant que sujet-parlant. Le risque est de voir cette construction se fonder sur un malentendu. Pour cette raison, l'*homo communicans* redoute avant tout l'échec de cette mise en relation. Son espoir est toujours d'amoindrir les difficultés, de *faciliter* les échanges.

Mais pour Lucien Sfez, *L'homo communicans* est aujourd'hui devenu un homme paresseux. A force de craindre l'échec de la communication, il a fini par créer un univers surprotégé et aseptisé prétendument capable d'éviter tous les écueils. Les progrès technologiques permettent à ceux qui le souhaitent de délaisser les routes sinueuses et inconfortables pour les nouvelles autoroutes de l'information et autres nouveaux moyens de télécommunications. *L'homo communicans* place tout son espoir dans des gadgets électroniques lui permettant de plus en plus, voire de mieux en mieux, d'être en liaison avec le réseau tout en évitant les coupures, les accidents, les vides et les cassures.

« Dans ce monde tout plein, il n'y a pas de vide, de trou noir, de négation, de contraire. Tout est lisse et fonctionne sur le mode silencieux des commutations électroniques. »[54] La mécanique est bien huilée, il n'y a pas d'obstacle, la communication se passe presque toute seule – les machines sont mises en relation entre elles – malgré l'immobilité du sujet. L'humain qui se sert des machines est toujours logé dans l'instant communiquant, à la recherche de l'utile, de l'efficace, du productif. Si la machine tombe en panne, c'est un monde qui s'écroule.

L'homme-machine ne tolère pas le négatif. Il est dépendant, voire indissociable, des machines à communiquer. Il est donc pris dans un cercle vicieux où il est asservi par les

[54] Sfez L., « L'homme paresseux », in *Le monde diplomatique*, n°565, avril 2001, p. 36.

machines tout autant qu'il se sert d'elles. C'est que les nouvelles technologies lui promettent de résoudre des problèmes éternels, comme ceux, par exemple, liés à la communication et aux imperfections du langage. Le monde de la cyberculture est un « flat-land », un monde plat, sans épaisseur, sans obstacle et sans difficultés. C'est le monde d'un désir impossible, viable uniquement sur le mode du virtuel. Il y a quelque chose de tragique dans la communication langagière, quelque chose qui échappe et qu'on ne peut maîtriser jusqu'au bout. Ce manque là, la technologie peut feindre de le combler, tant qu'elle fonctionne. L'arrêt, la panne, est comme une incompréhension, une souffrance, un déficit d'efficacité. Lorsque les machines s'arrêtent, le manque devient criant. La maîtrise apparente des appareils se dévoile alors comme une illusion et *l'homo-communicans* se retrouve à nouveau face à lui-même et sa propre finitude.

A force de vouloir maîtriser le langage pour en faire un instrument de communication, *l'homo-communicans* à pris le risque d'abandonner son destin aux machines auxquelles il a sans doute trop délégué. « Faites pour assurer productivité et efficacité, les machines aboutissent à des conséquences paradoxales : celles d'un homme paresseux et inutile. Un être qui ne fait plus grand-chose de son propre chef. »[55]

L'être humain, devenu *homo communicans*, semble tombé dans une sorte de nonchalance sommeillante. « Il semble un ajout posé là par hasard et qui pourrait tout aussi bien ne pas exister… Ce que les machines font parfaitement, en effet, il le fait, lui gauchement, avec hésitations et erreurs, comme s'il imitait imparfaitement un modèle. »[56] Il demande faiblement aux machines de lui épargner des difficultés. Il semble croire que tous « les défauts trop visibles de la société comme l'inégalité, la pauvreté, la guerre et la mort, seront guéris par la technologie. » [57] L'*homo-communicans* est surtout devenu l'esclave de son propre engourdissement et de son désir d'être assisté dans ses échanges, de croire à la possibilité d'une communication miraculeusement facilitée et à une vie soudainement débarrassée de toutes ses adversités, de tous ses malentendus.

[55] *Ibidem.*
[56] *Ibid.*
[57] *Ibid.*

2.6 Ce qui échappe à la conscience

Finalement, la communication interpersonnelle pose toute une série de problèmes comme par exemple : l'opacité du discours, la transmission, la pré-construction et l'appropriation du sens, l'incommensurabilité et la différence. Pour cette raison, *l'homo communicans* peut être tenté d'adopter une position extrême. « Ou bien je parle pour me faire entendre, pour « m'exprimer » ; ou bien je parle pour aller aux autres, pour « communiquer » »[58]. Mais cette alternative est une fausse alternative. Le discours doit rester lui-même, c'est-à-dire un lieu de coexistence entre la fonction expressive et la fonction communicative. Dès que je parle je risque d'être compris ou d'être mal compris. Bien sûr, il y a toujours une portion de malentendu qui est conséquente. Mais il est inutile de choisir entre deux « formes opposées de l'aliénation »[59] : « parler comme tout le monde » ou « parler comme personne ».

Cette opposition entre la fonction expressive et la fonction communicative ouvre sur cette autre opposition entre la conscience et l'inconscient. D'après Francis Jacques, on a trop souvent tendance à penser que « la pensée n'existe qu'en instance et en cours expression »[60]. On fait comme s'il n'y avait pas de pensée en dehors de ce qui est dit. Il y aurait de la pensée uniquement quand celle-ci serait exprimée dans le cours de l'expression. La pensée serait uniquement dans le discours en acte et pas en dehors. On fait souvent l'erreur d'être trompé par ce glissement fallacieux et toujours on retombe dans ce travers qui consiste à n'envisager la pensée que sous l'angle de la communicabilité. Mais il semble très important de prendre en compte tout ce qui échappe à cette clôture de la communicabilité.

De nombreux exemples montrent comment la pensée déborde toujours de la surface. Très souvent, la pensée ne peut se réduire à son expression dans le discours. C'est à ce moment, lorsque la pensée dépasse de son cadre qu'elle apparaît comme n'étant jamais totalement exprimée. Si l'on prend l'exemple de cette phrase courante : « Les mots ont dépassés sa pensée ». Sans doute, cela ne signifie pas seulement que « les mots l'ont trahi », que « quelque chose de privé aurait dû rester tacite ». Dans certains contextes, cela peut signifier aussi que « ces mots excèdent ce qu'il aurait pu dire »[61]. Dans ce cas, c'est comme si le sujet parlant se scindait en deux, en étant d'une part celui qui dit ce qu'il dit et d'autre part

[58] Jacques F., *op. cit.*, p. 196.
[59] *Ibidem*.
[60] *Ibid.*, p. 550.
[61] *Ibid.*, p. 551.

celui qui ne dit que ce qu'il peut dire. Cet exemple montre bien que dans la plupart des cas on ne dit pas tout. Presque toujours, on aperçoit un au-delà du langage. Il semble donc difficile voire même impossible pour le sujet de garder une illusion de souveraineté dans ce type de situation.

« L'ego n'est qu'un participant à la production du sens »[62] et la production du sens se fait de façon majoritaire hors de la conscience. Lorsqu'une personne prend part à la communication, alors seulement sa pensée devient consciente. La conscience est intermittente et n'agit qu'à certains moments. La plupart du temps on fonctionne sur un mode inconscient, un mode opaque où il n'y pas la nécessité de parfaitement se comprendre. Cet espace est celui du malentendu et plus généralement de toutes les productions de sens complexes et difficilement communicables.

Nietzsche affirme dans *le Gai savoir* que « la conscience n'est en somme qu'un réseau de communication entre les hommes »[63]. La conscience ne serait rien d'autre que le produit d'un besoin de communication fortuit. Il y aurait eu dans l'histoire un moment où la nécessité de la communication, le besoin d'un rapprochement entre les personnes, aurait crée l'illusion de la conscience pour rendre possible l'avènement de ce nouveau mode de relation. En effet, la fonction de communication peut devenir essentielle, par exemple, en cas de détresse, de manque, d'affaiblissement. La volonté de se rapprocher de ses semblables pour des raisons pratiques ou de commodité paraît naturelle.

Mais la conscience n'est pas grand-chose, elle n'est qu'une simple interface, un lieu où se tissent quelques liens suffisants à quelques échanges superficiels. Si le développement de la conscience est un malentendu, il en va de même pour la communication. La communication n'est pas une chose simple et transparente. Elle a toujours une part d'illusion puisqu'en réalité elle est toujours déjà falsifiée, simplifiée, tronçonnée. La communication n'est qu'un résidu, un malentendu de l'inconscient.

« L'homme comme tout être vivant pense sans-cesse, mais ne le sait pas ; la pensée qui devient consciente n'en est que la plus petite partie, disons : la partie la plus médiocre et la plus superficielle ; - car c'est cette pensée consciente seulement qui s'effectue en paroles, c'est-à-dire en signes de communication, par quoi l'origine même de la conscience se révèle. »[64] Ainsi, le malentendu vient du fait que nous n'avons pas directement accès à

[62] *Ibid*., p. 552.
[63] Nietzsche F., *Le gai savoir*, in *Œuvres*, t. II, trad. Albert H., Lacoste J., Paris, Ed. Robert Laffont, 1993, p. 219.
[64] *Ibidem*.

l'origine de la conscience. La conscience est un compromis qui reste un épiphénomène, une partie subsidiaire, un peu comme la partie émergée d'un iceberg.

Située sur le plan de la conscience, la communication demeure problématique. Elle est une tentative pour rendre le langage utile, efficace. Elle est un effort pour dissiper les malentendus et les incompréhensions. Mais la communication reste malgré elle une pensée dénaturée, une pensée qui pour être comprise doit forcément être généralisée, vulgarisée, simplifiée.

« La nature de la conscience veut que le monde dont nous pouvons avoir conscience ne soit qu'un monde de surface et de signes, un monde généralisé et vulgarisé, - que tout ce qui devient conscient devient par là plat, mince, relativement bête, devient généralisation, signe, marque du troupeau, que, dès que l'on prend conscience, il se produit une grande corruption foncière, une falsification, un aplatissement, une vulgarisation. »[65] Pour Nietzsche, le langage réduit à la communication est une chose intéressée et vulgaire. Les paroles ne sont pas toujours réductibles à des signes permettant de donner et de recevoir des informations pratiques. De ce point de vue, la communication n'a que peu d'intérêt ; la vie de la conscience ressemble à un échange où finalement presque rien n'est échangé.

L'illusion de la transparence énonciative est également préconstruite par cette autre illusion du règne de la conscience. Pour appréhender le malentendu, il est donc indispensable de le saisir aussi dans cet espace de l'inconscient où le sens ne se donne pas directement. La méprise vient sans doute du fait que la communication est souvent jugée en fonction de son utilité. Bien sûr, la communication est souvent indispensable. En revanche, elle ne profite pas directement aux individus ; elle ne dit rien sur la vérité du sujet. Il est très difficile de savoir dans quelle mesure, et de quelle façon, une chose peut être utile. Souvent, « ce qui est appelé « utilité » n'est en fin de compte qu'une croyance, un jouet de l'imagination »[66]. La communication poursuit l'idéal d'un consensus global. Dans certains cas, elle peut sembler profitable – par exemple, si l'on se place du point de vue d'une société ou d'une communauté orientée vers la communication. Malgré tout, elle reste en surface et ne peut agir véritablement sur les structures profondes des relations interpersonnelles.

[65] *Ibid*., p. 220.
[66] *Ibid*.

3. La présupposition

3.1 Problèmes liés à la présupposition

Frege a désigné la présupposition comme étant l'un des principaux problèmes du langage. L'origine du problème peut être résumée de la façon suivante : La plupart du temps, on ne sait pas ce que telle ou telle expression désigne. Comment trouver une solution ? Y-a-t'il une référence ? Si une référence existe, quelle est cette référence ? Pour Frege, il faut d'abord opérer la distinction suivante : d'un côté, il y a les noms propres – dont l'existence ou la non-existence de la référence repose sur l'évidence – et de l'autre côté, il y a les « expressions grammaticales qui introduisent des présupposés ».

Les noms propres sont des expressions linguistiques qui désignent un seul objet. Même si les représentations mentales diffèrent selon les individus, la dénotation d'un nom propre est facilement accessible pour l'entendement. En revanche, avec les « expressions grammaticales qui introduisent des présupposés », on opère souvent des jugements fallacieux ne reposant pas forcément sur l'évidence. Nous sommes malgré nous souvent en train de juger des expressions complexes ; cela peut faire naître bon nombre de malentendus.

Grâce ou à cause des « expressions grammaticales qui introduisent des présupposés », l'illusion et la fiction peuvent s'immiscer dans le langage. L'imperfection du langage naturel permet par exemple la formation d'expressions anomales, qui ont un sens mais pas de dénotation. Par habitude, nous parlons d'une certaine façon et nous présupposons que les termes singuliers que nous employons ont une dénotation. On a souvent tendance à faire comme si le sérieux de nos paroles reposait sur l'évidence. Par exemple, le mot « licorne » n'a pas de dénotation. Bien que les licornes n'existent pas, le mot « licorne » a un sens, il est compréhensible.

Le problème peut donc se résumer ainsi, en une opposition entre deux mondes, l'un réel et l'autre théorique ou virtuel. Il est difficile de démêler la part de présupposition – c'est-à-dire d'incertitude - présente dans toute affirmation apparemment assurée. Par exemple, l'énoncé suivant : « Le chien pense que le chat est méchant » présuppose que les chiens peuvent penser. Dans ce cas là, on voit bien que la notion de grammaticalité est assujettie à la subjectivité individuelle. La présupposition présuppose toujours un sujet-énonciateur, une entité qui commande l'énoncé et lui donne un sens. La présupposition va toujours de pair avec une certaine subjectivité qu'il n'est pas facile de prendre en compte. Cette subjectivité est à

l'origine d'une incertitude pleine de malentendus potentiels ; plus on la néglige et plus on se fourvoie. Quelle est l'influence du sujet énonciateur, quelles sont ses représentations ? Toutes ces questions doivent-être prises en compte si l'on veut tenter de limiter les possibilités de malentendu. Malheureusement, il est impossible de maîtriser totalement ces paramètres subjectifs. Communiquer, c'est donc toujours dans une certaine mesure : essayer de deviner quelles sont les représentations de l'interlocuteur, et présupposer que ses présuppositions correspondent aux siennes propres.

Pour Paul Henri, Le mot de présupposition désigne : « Les représentations requises chez l'auditeur pour que l'énoncé s'intègre à une communication normale »[67]. Qu'est ce qu'une communication normale ? C'est une communication où les représentations de l'auditeur peuvent correspondre le mieux possible aux références communes présupposées. Ainsi, l'auditeur pourra spontanément déduire certaines informations nécessaires à l'échange et considérées comme évidentes. Pour que la communication se déroule dans de bonnes conditions, l'auditeur doit donc pouvoir appréhender cette dimension sous-jacente incontrôlable.

3.2 Présupposition et référence

Pour Frege, le principal problème de l'usage que l'on fait des langues naturelles vient du fait que « des expressions ayant l'apparence de noms propres n'ont pas de référence »[68]. Cet état de fait induit une sorte de malentendu perpétuel. Pour qu'il y ait intercompréhension, il faudrait que la référence soit toujours clairement définie. Pour Frege : « Chaque expression grammaticalement bien construite comme un nom propre, à l'aide de signes déjà introduits, doit en fait avoir une référence, et il ne doit pas être possible d'introduire de nouveaux signes comme des noms propres sans s'être assuré qu'ils ont bien une référence »[69]. Et pour qu'une expression ait une référence, il faudrait qu'elle puisse être dite vraie ou fausse. Pour Frege, cela repose sur l'évidence : « expressions grammaticalement référentielles et noms propres s'opposent en ce que, pour les premières, l'existence d'une référence dépend de la vérité d'une pensée alors que pour les seconds, elle ne peut reposer que sur une forme

[67] Henry P., *Le mauvais outil, Langue, sujet et discours*, Paris, Ed. Klincksieck, 1977, p. 44.
[68] *Ibidem*, p. 45.
[69] *Ibid*.

d'évidence »[70]. La langue idéale reposerait sur des critères d'évidence. Ainsi, toutes les entités seraient, comme les noms propres, directement reliées à leur référence. Malheureusement, ce n'est absolument pas le cas dans les langues naturelles.

Par ailleurs, les représentations individuelles sont aussi les ennemies d'un langage qui voudrait tendre vers sa perfection en termes de communicabilité. « Un peintre, un cavalier et un naturaliste lieront sans doute des représentations bien différentes au nom « bucéphale » »[71]. Quand le signe ne désigne pas un objet perceptible, la présupposition qui le relie à telle ou telle représentation mentale devient plus complexe. Il y a une variante incalculable, une individualité irréductible des processus de pensée. Chaque signe évoque dans l'esprit de l'auditeur une représentation qui ne peut pas être comparée à celle d'aucun autre individu appréhendant le même signe. La difficulté vient de ce rapport de signification individuel - non-individuel, représentation – référence. Le seul rapport de sens que l'on peut concevoir à l'abri de l'illusion fallacieuse serait donc celui qui ne porterait que sur des noms propres ou des expressions construites comme telles.

Ducrot va jusqu'à penser que le lien ténu reliant la représentation jusqu'au sens initialement visé peut tendre à disparaître tant il délicat. Il considère que tous les énoncés sans exception comportent des présupposés et que ces derniers finissent de toute façon par l'emporter et par modifier la donne. Si le sens – c'est-à-dire le mode de donation – introduit déjà de multiples différences, la présupposition ajoute encore à la confusion. D'où un certain relativisme lié à l'absence d'absence de présupposition : « Tout ce qui est dit peut être contredit »[72] et rien n'est incontestable. Le malentendu ou l'incompréhension peuvent donc survenir dans tous les cas ; les interlocuteurs sont réduits à supposer et à espérer la similitude de leurs présuppositions.

3.3 Présupposés et sous-entendus

Le présupposé est littéral et le sous-entendu est non-littéral. Le présupposé comme le sous-entendu permettent la compréhension mais tous deux peuvent s'avérer problématiques. Le sous-entendu peut paraître encore plus incertain justement parce qu'il est non-littéral. Le présupposé a un rapport immédiat avec l'énoncé alors que le sous-entendu a un rapport

[70] *Ibid*., p. 47.
[71] Frege G., *Ecrits logiques et philosophiques*, trad. Imbert C., Paris, Seuil, 1971, p. 105.
[72] Henry P., *op. cit*., p. 58.

médiat et instable avec son énoncé. Le sous-entendu peut être indépendant de l'énoncé ; il doit donc être deviné par le destinataire en fonction du contexte. Il est une construction complexe qui peut parfois faire comprendre autre chose que ce que l'on attendait de prime abord. Par exemple : « Alain n'aime pas beaucoup le vin » peut signifier paradoxalement : « Alain aime beaucoup le vin ». C'est au destinataire de deviner l'ironie implicite.

C'est pourquoi le sous-entendu nécessite d'avantage l'intervention d'une démarche intellectuelle ou psychologique de type inférentielle. Pour réaliser une inférence de ce type à coup sûr, il faudrait pouvoir prévoir le sens que reçoit un exposé dans chacune des situations où il est employé. Il faudrait pouvoir envisager toutes les occurrences dans tous les contextes, car « une occurrence hors contexte, ce n'est qu'une occurrence dans un contexte artificiellement simplifié »[73]. Ainsi, il n'y a jamais d'occurrence hors contexte et il y a toujours les deux éléments à la fois : du présupposé et du sous-entendu. Si l'on manque l'un ou l'autre, on augmente le malentendu ou l'incompréhension.

C'est pourquoi on ne cesse de conjuguer présupposé et sous-entendu sans pouvoir négliger l'un ou l'autre. En effet, la langue oscille toujours du littéral au non-littéral. L'un des problèmes essentiels est souvent le suivant : le contexte. Un grand nombre de malentendus sont liés au contexte de tel ou tel énoncé. Ducrot appelle cela les « circonstances ». Les « circonstances » font qu'il y a toujours du non-littéral. Les « circonstances » ne sont jamais parfaites et souvent difficiles à appréhender. Pour éviter tout malentendu, il faudrait des « circonstances » idéales, c'est-à-dire en fait une absence de « circonstances », ce qui est impossible. Par exemple, il est difficile d'expliquer pourquoi on voit parfois apparaître des substituts possibles de *je promets*, des choses comme *je m'engage à*, ou *il est de mon devoir de*, « y compris des expressions qui seront jugées ne pouvoir signifier la même chose que *je promets* que dans un sens dit figuré. Or, non seulement ces « équivalents » de *je promets* dépendront du contexte mais encore ils varieront dans le temps et en fonction de la place à partir de laquelle les énoncés sont produits ou interprétés »[74].

Les *circonstances* font qu'en plus du présupposé, il y a du non-littéral qui brouille la communication. Pour comprendre quelles sont toutes les inférences qui peuvent permettre une compréhension, il faut dépasser la structure superficielle des effets de signification.

[73] *Ibidem*, p. 63.
[74] *Ibid*., p. 79.

3.4 Le sujet

Le présupposé est lié à l'acte de langage et l'acte de langage est le résultat d'un dédoublement du sujet et de l'énonciation. C'est au sujet qu'il revient de faire varier les circonstances. Comme c'est le cas dans la linguistique distributionnelle, on a trop souvent tendance à occulter le sujet. Il est pourtant le point de départ d'une recherche sur ce que l'on peut comprendre ; le sujet est véritablement au centre de ce type de problématique.

Le sujet peut être défini comme le lieu où le langage va assurer « l'articulation du psychologique et du social »[75]. Cependant, il semble difficile d'appréhender le langage en partant de la psychologie ou de la sociologie. Le langage est d'abord l'objet de la linguistique. Lorsque l'on questionne le langage sur la présupposition, on doit forcément partir du sujet. Si la langue échappe toujours, c'est parce qu'elle n'est pas « déposée dans les cerveaux des individus »[76] mais qu'elle est toujours mouvante, « dans le temps, dans l'espace », même si « cette chose variable dans le temps et dans l'espace serait toujours ici et maintenant une chose »[77]. Comment cette chose insaisissable peut elle signifier quelque chose ici et maintenant ? Comment peut-on expliquer le langage alors que le sujet parlant n'a pas forcément conscience des opérations effectuées lorsqu'il parle ? Le langage fonctionne toujours à l'insu de quelqu'un. Suffit-il de le décrire pour le comprendre ?

Le problème est qu'il y a toujours ce que Jakobson appelle la *liberté du locuteur*. Cette dimension individuelle du « sujet de langage » fait qu'il y a toujours une part subjective dans la réalité du langage. Le « sujet de langage » n'est pas seulement le sujet épistémique piagétien, il ne renvoie pas seulement à une dimension universelle du sujet mais aussi à sa dimension opaque qui fait qu'il n'est pas généralisable. Le « sujet de langage » doit donc être compris pour lui-même pour pouvoir être appréhendé.

[75] *Ibid*., p. 91.
[76] *Ibid*., p. 93.
[77] *Ibid*.

3.5 Le « sujet de langage » et le « sujet multiple »

L' « l'individu-sujet » exprime l'idée d'une « subjectivité naturelle et irréductible »[78]. Cet « individu-sujet » participe au sens mais il ne détient pas la totalité du sens. Le sens doit toujours être cherché dans un contexte, en rapport avec les *circonstances*, et en rapport avec les autres discours. Le sujet ne peut être autonome, d'autant plus qu'il est toujours traversé par des idéologies, voire même par un inconscient collectif. Ainsi, « l'individu-sujet » est à la fois un « sujet de l'inconscient », un « sujet de l'idéologie » et un « sujet linguistique »[79].

Pour comprendre « l'individu-sujet », il faudrait donc pouvoir comprendre ces trois composantes. Le sujet serait triple. Il faudrait parler d'un « sujet-multiple » qu'il s'agirait d'essayer d'appréhender dans sa multiplicité, pour tendre vers la compréhension de cette multiplicité et celle de ses productions multiples.

3.6 L'expérience du discours

Comment comprendre un sujet multiple ? En faisant « l'expérience du discours ». Freud à fait l'expérience de laisser parler l'hystérique en le faisant parler selon son désir. De la même façon, il s'agirait de laisser advenir la parole du sujet désirant. Pour Freud, l'interprétation d'un texte, d'un rêve ou d'un discours vise d'abord à dégager d'un texte un autre texte. De la même façon, il faudrait pouvoir atteindre cet autre texte que sont les pensées latentes. Dès le départ, ce qui se donne est un malentendu dans le sens où « ça » signifie d'abord autre chose. Ce contenu manifeste est toujours déjà du malentendu. Il faut aller en dessous, retrouver le fil d'une signification à traduire. Pour aller derrière ce premier malentendu, il faut toujours déchiffrer, traduire une langue dans une autre, ou comme dit Freud : « retrouver l'autre texte ».

Si la langue n'est pas le malentendu, elle est toujours le support du malentendu. Le rêve, qui est toujours un malentendu, est lui aussi composé de pensées qui « se révèlent ordinairement comme un complexe de pensées et de souvenirs construits d'une manière très compliquée et présentant toutes les propriétés d'une suite d'idées que nous connaissons

[78] *Ibid*., p. 116.
[79] *Ibid.*, p. 127.

pendant la veille »[80]. Ce type de malentendu est donc toujours déjà une copie, une reformulation et une reconfiguration d'éléments préexistants. C'est pourquoi on associe toujours au rêve l'idée de répétition : il y a quelque chose qui semble nouveau mais qui se répète et resurgit dans un autre texte. De la même façon, le malentendu renvoie à autre chose, à quelque élément qui aurait préexisté et qui se serait recyclé dans un autre discours. Ainsi, comprendre revient à faire le tri dans toutes les strates du souvenir, parmi des éléments qui se donnent de façon plus ou moins déguisée. C'est le désir qui mène la danse. Il faut essayer de le découvrir pour comprendre comment « ça » se répète.

Il y a toujours dans la langue une « répétition de différences », un jeu de différences mouvantes entre signifiant et signifié. De la même façon, dans le rêve, c'est le rapport entre le rêve et ses pensées latentes qui se répète. Le niveau du signifiant correspond à ce que Lacan appelle le niveau symbolique ; comme le malentendu, le symbole renvoie toujours à autre chose. Dans ce niveau symbolique, il faut reconnaître cet autre élément qui se répète : c'est en cela que consiste l'interprétation.

« L'expérience du discours » est toujours une interprétation, donc toujours une ouverture sur une compréhension originale. L'interprétation des discours fonctionne comme l'interprétation des rêves. Il s'agit toujours de découvrir les pensées latentes. Le rêve est en fait un ensemble de discours qui s'entremêlent ; c'est le lieu du rapport entre plusieurs discours. D'une manière plus générale, tout discours contient plusieurs discours. Dans tous les cas, le désir inconscient est sous-jacent. Il serait vain de vouloir délivrer la parole du désir inconscient puisqu'il est le premier mouvement. Au début est le malentendu, ensuite, éventuellement, un chemin d'accès vers une parole déchiffrable. Mais la signification qui se donne d'abord doit être mise entre parenthèses. Il faut réussir à glisser d'un signifiant à un autre signifiant. Libérer les rapports de signifiants à signifiants pour finalement accéder au sens qui est en-deçà.

Si l'on se trompe souvent dans nos interprétations, c'est sans doute parce que dans le langage, le symbolique est source d'erreur. Il y a inadéquation entre le réel et le symbolique, entre le désir inconscient et sa version symbolique. Cette discordance est ce que Lacan appelle *l'irréductibilité du réel au symbolique*. Et en outre, « la fonction de l'imaginaire chez l'homme n'est jamais totalement adéquate à son objet »[81]. Le désir lui-même est insaisissable puisqu'il n'a pas d'objet réel. Comprendre, ce serait alors retrouver la trace de ce désir inconscient en faisant abstraction de ses objets illusoires. Le désir se cache

[80] Freud S., *L'interprétation des rêves*, trad. Meyerson I., Paris, PUF, 1971, p. 269.
[81] Henry P., *op. cit.*, p. 142.

toujours ailleurs, dans un autre discours. Chercher la trace du désir inconscient, c'est finalement chercher la trace du sujet véritable. Comme l'écrit Safouan : « Ce n'est pas sans faire violence à l'esprit que le rêve, à l'envisager dans la perspective freudienne, impose la distinction entre le sujet qui parle *véritablement* (celui qui travaille dans le rêve) et celui que l'on peut appeler le « locuteur » ou « le moulin à parole », celui qui nous apporte éveillé ce rêve même »[82]. Vouloir comprendre le locuteur est une impasse. Pour comprendre, il faut pouvoir entendre le sujet qui parle véritablement : le sujet qui est dans le sujet. Ignorer la multiplicité du sujet est un malentendu qui augmente le malentendu. Le malentendu va de soi à partir du moment où plusieurs discours se chevauchent. Pour pouvoir démêler le nœud du malentendu, il faut donc tout d'abord accepter l'évidente constance de sa présence.

3.7 Le langage outil

Finalement, le langage est d'une certaine façon un mauvais outil. En tout cas il est souvent trompeur. « En tant qu'instrument de la communication et de l'échange, de la pensée et de son expression, il finit toujours par trahir la pensée, par être cause de malentendus, d'illusions et d'erreurs »[83]. Le langage trahit toujours quelque chose, et s'il est cause de malentendu, c'est aussi parce que le plus souvent on ne sait pas quoi entendre tant ses possibilités sont nombreuses. On dévalorise le langage en le jugeant inefficace. Mais peut être ne cherche t'on pas assez à voir derrière l'apparente complexité du langage le reflet de la complexité du sujet – sujet multiple dont les discours échappent dans leur enchevêtrement.

[82] Safouan M., *Etudes sur Œdipe*, Paris, Seuil, 1974, p. 18.
[83] Henry P., *op. cit.*, p. 163.

4. Problèmes liés au représentationalisme

4.1 Le signe

Classiquement, le signe est une chose représentant autre chose. Mais pour Saussure, le signe renvoie à un système sémiotique complexe et subtil. Habituellement, on considère que la pensée toute entière est un signe. L'idée d'une pomme est la représentation d'une pomme dans mon esprit. Les philosophes de l'époque classique allaient jusqu'à envisager de façon systématique les idées comme des signes. D'après Foucault : « La philosophie classique, de Malebranche à l'idéologie, a été de fond en comble une philosophie du signe »[84]. Pourtant, le signe semble être devenu par la suite la question problématique par excellence.

Pour accéder à la chose représentée, on doit recourir au signe, à la chose représentante, car nous ne connaissons la chose représentée que par son intermédiaire ; mais d'un autre côté, on doit faire abstraction du signifiant, de la chose représentante, pour accéder à ce qu'elle représente. Le signifiant ne doit pas occulter le signifié. Pour comprendre et accéder à la signification, on doit souvent faire comme si le signe était transparent ; le signe doit être à la fois présent et absent pour représenter la chose signifiée.

« Quand le doigt montre la lune, il ne faut pas, comme l'imbécile selon un proverbe connu, regarder le doigt »[85]. L'un des risques majeurs souvent mis en avant serait donc l'occultation de la chose représentée par une trop grande présence de la chose représentante. C'est ce qui se passe lorsque les signes remplacent le monde, que l'on s'arrête à l'observation des signes et que l'on oublie qu'ils évoquent autre chose qu'eux-mêmes. Le signe est donc éminemment paradoxal : il est à la fois opaque et transparent.

Par exemple, l'idée de rose est signe de la rose. Mais la chose signifiée – la rose – doit être comprise pour elle-même, sinon elle n'existerait qu'à titre d'objet de l'idée. Ce qui importe, c'est que l'objet soit réellement représenté. De même, en ce qui concerne la pensée en général, l'acte mental doit être signe à l'égard du contenu qu'il véhicule. La pensée est un signe – acte mental – signifiant une chose signifiée – le contenu.

La pensée attentive est sans doute la plus transparente. Quand nous sommes attentifs, nous regardons la lune et non le doigt. Mais la plupart du temps, dans la vie quotidienne, nous sommes inattentifs et nous fonctionnons sur le mode inconscient. C'est aussi une des raisons

[84] Foucault M., *Les mots et les choses : Une archéologie des sciences humaines,* Paris, Gallimard, 1990, p. 80.
[85] Récanati F., *La transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil, 1979, p. 17.

pour lesquelles le malentendu est omniprésent ; faire la juste relation entre le signe et la chose signifiée ne va pas de soi.

On peut aussi choisir de faire réflexion sur le signe, de s'arrêter sur lui et de bloquer l'immédiateté de la relation à la chose pensée. Dans ce cas aussi, on perd la certitude de parvenir à la chose signifiée. Le signe est tantôt opaque, tantôt transparent, il oscille entre la transparence et l'opacité, entre la présence et l'absence. Pour qu'il y ait transparence, il faudrait penser sans penser que l'on pense, sans penser ce qui est pensé. On le voit : la conscience elle-même peut être source d'opacité. La réflexivité de la conscience, le fait de penser que l'on pense complique les choses. Le signe doit être présent pour représenter la chose signifiée, et cette présence minimale et irréductible contient le germe de l'opacité de la chose signifiée.

Brentano prend l'exemple de l'audition d'un son – considérée comme acte mental – et soutient que « la représentation d'un son et la représentation de la représentation du son ne forment qu'un seul phénomène psychique »[86]. C'est donc la représentation de la représentation qui dans ce cas parasite l'accès à la représentation visée. C'est la même chose en ce qui concerne les actes de discours ; il faut comprendre que « le chat est sur le paillasson » est une affirmation, « je te promets de venir » est une promesse, et « ferme la porte » est un ordre. Ici, on distingue ce qui est dit et le fait de le dire. L'énonciation elle aussi participe à la signification puisqu'elle véhicule celle-ci. Mais ce n'est pas tout : « Pour la nouvelle analyse, qui étudie les langues naturelles, […] la prise en vue de ce que sont les énoncés, comme événements discursifs insérés dans un contexte, ajoute à la signification des phrases une détermination sémantique supplémentaire, sans laquelle les énoncés ne présentent qu'un sens incomplet. »[87] Le sens d'un énoncé n'est donc pas indépendant du fait de son énonciation. Par exemple : « je te jure qu'il n'est pas venu » signifie non seulement qu'il n'est pas venu mais signifie aussi quelque chose à propos de cette énonciation. L'énoncé fait signe lui aussi, il signifie quelque chose à propos du signe qu'il envoie. Cette dimension doit être prise en compte : l'énoncé parle à la fois de lui-même et du monde et délivre ainsi une double signification. Sitôt que l'on s'intéresse à l'une en particulier, l'autre devient mal-entendue. Le signe signifie toujours à la fois compréhension et mécompréhension.

[86] Brentano F., *Psychologie du point de vue empirique*, trad. Gandillac M. de, Paris, Aubier, 1944, p. 137.
[87] Récanati F., *op. cit*, p. 27.

4.2 Une impossible transparence ?

Dans le signe il y a deux choses : une chose représentante et une chose représentée. La chose représentante – d'après la logique de Port-Royal – peut se dédoubler à son tour, soit comme chose, soit comme représentante. C'est une chose qui est un signe et c'est aussi une chose représentante. La pensée de Port-Royal explique cela de la façon suivante : « Quand on considère un objet en lui-même et dans son propre être, sans porter la vue de l'esprit à ce qu'il peut représenter, l'idée qu'on en a est une idée de chose, comme l'idée de la terre, du soleil. Mais quand on regarde un certain objet que comme en représentant un autre, l'idée qu'on en a est une idée de signe, et ce premier objet s'appelle signe. »[88] C'est ainsi que l'on regarde d'ordinaire les cartes et les tableaux. La lecture d'une carte est une bonne métaphore de la compréhension ou la mécompréhension d'un texte ou d'un énoncé. De la même façon qu'il y a du malentendu dans la langue, les cartes représentent toujours un monde qui n'est pas tout à fait ce qu'il paraît être. Une carte énonce l'idée qu'on a du monde, pas sa réalité. Les cartographes trahissent toujours quelque chose ; de même lorsque l'on utilise le langage.

Les cartes et les tableaux sont des signes. Mais la terre ou le soleil peuvent aussi devenir des signes, si on les considère comme représentants de quelque chose. C'est une question de perspective. Inversement, des objets qui, tels des cartes, des tableaux ou des noms sont censés représenter quelque chose, ces objets peuvent aussi être considérés non pas comme des signes, mais comme des choses.

Le signe peut se présenter et représenter. Il se présente d'abord puis donne accès à la représentation. C'est pourquoi les signes ne signifient pas facilement. L'accès à la représentation n'est jamais garanti. Le signe peut s'opacifier, cesser d'être lié à une chose signifiante. La transparence et l'opacité sont les destins possibles du signe. Un signe n'est pas en lui-même opaque ou transparent mais il peut toujours tendre vers l'un de ces deux pôles ; L'incompréhension comme une certaine compréhension est toujours possible.

[88] Arnauld A., Nicole P., *La logique ou l'art de penser*, Paris, TEL, Gallimard, 1992, p. 46.

4.3 La Traduction

Russel écrit : « Ce que je dis exprime une pensée qui pourrait être traduite dans n'importe quel autre langage. Les mots ne sont nécessaires que pour exprimer la pensée ; ils sont - pour ainsi dire – transparents, et rien n'est dit à leur sujet. Tel est l'usage ordinaire et quotidien du langage »[89]. Il est intéressant de voir que pour Russel, la transparence du langage va de pair avec la possibilité de la traduction. Dans le même ordre d'idée, on pense communément que si l'on peut reformuler un énoncé, on l'a compris.

Dans l'usage ordinaire du langage, on ne ferait, selon Russel, que passer par les mots pour accéder aux choses. Les mots n'ont pas d'importance et on pourrait les imaginer substituables par d'autres mots dans d'autres langues. Cependant, dans toute traduction, on introduit une couleur, une tonalité différente, bien que cela soit peut-être atténué dans l'usage commun du langage. Pour Frege aussi : « quand on se sert des mots de façon ordinaire, dit-il, c'est de leur référence qu'on parle »[90]. Cependant, la transparence des mots, même dans leur usage ordinaire, reste relative. Considérant que la référence est la chose essentielle, on néglige quelque peu les résidus de la signifiance pouvant potentiellement venir brouiller l'accès à la chose visée.

Pour Frege, le sens n'est qu'un moyen, un passage, une voie d'accès. Pourtant, le sens a une grande importance. Récanati prend les exemples suivants : « le vainqueur d'Austerlitz » et « le vaincu de Waterloo » ont la même référence : Napoléon. Mais le sens n'est pas le même. Si l'on ne s'intéresse qu'à la référence, il y a une substitutivité possible entre les deux énoncés. Mais en réalité, la visée du langage est rarement désignative. Le fait que l'on parle d'un vainqueur ou d'un vaincu peut avoir tout autant d'importance que le fait de désigner telle ou telle personne. Quine, lui, parle « d'occurrences purement désignatives » pour désigner des énoncés substituables. En revanche, lorsque l'occurrence n'est pas purement désignative, la substitution pose problème. Pourtant, les substitutions sont très nombreuses et peuvent être souvent causes de malentendus ; il y a mille façons de tourner des phrases et d'exprimer des pensée. Les substitutions sont rarement neutres ; il ne peut donc y avoir de traduction parfaite.

---

[89] Russel B., « Is mathematics purely linguistic ? », in *Essays in Analysis*, Londres, George Allen & Unwin, 1973, p. 299, trad. Récanati F., *op. cit.*, p. 36.
[90] Récanati F., *op. cit.*, p. 37.

4.4 Le contexte

Le contexte joue bien sûr une très grande importance. Quine utilise le terme de « contextes référentiellements transparents » pour désigner les contextes où la substitutivité est possible, et de « contextes référentiellements opaques » pour désigner les contextes où la substitutivité n'est pas possible. La transparence des mots est donc liée au contexte.

Par exemple, un mot, ou plus précisément, un nom, mis entre guillemets, devient opaque. Les guillemets entourant un signe l'opacifient : le signe entre guillemets est considéré comme une chose et non plus comme un signe. De même les « énoncés d'attitudes propositionnelles » du type : « Pierre croit qu'il va pleuvoir » sont problématiques. L'attitude du sujet à l'égard de la proposition est complexe. Du coup, l'énoncé s'opacifie. Que comprend-on réellement d'un « énoncé d'attitudes propositionnelles » ?

Un « énoncé d'attitudes propositionnelles » a une valeur de réalité indépendante de sa réalité. Dans l'énoncé « Pierre croit qu'il va pleuvoir », la vérité ou la fausseté de la prédiction selon laquelle il va bientôt pleuvoir n'a pas d'importance. Ce qui compte c'est que Pierre le croit. De nombreux énoncés s'opacifient de la sorte, notamment lorsqu'ils sont des expressions d'avis, de croyances, d'opinions. Ce qui semble certain semble transparent. Mais y a-t-il pour autant des occurrences purement désignatives ? Y-a-t'il des occurrences débarrassées de toute ambigüité ?

4.5 Le représentationalisme

Le représentationalisme considère que les phrases sont intrinsèquement représentatives de ce qu'elles servent à communiquer, transparentes par rapport à leur contenu inhérent. Cependant, il est difficile d'imaginer comment une phrase pourrait, *in vacuo*, représenter quoi que ce soit. Si l'on prend l'exemple suivant : « le chat est sur le paillasson », on voit bien que cette expression en elle-même ne désigne aucun chat en particulier et que par conséquent, cette phrase ne représente rien de déterminé.

On peut inférer que la relation à ce dont on parle est médiatisée par l'utilisation intentionnelle qu'en font les sujets parlants. Tout dépend de la personne qui parle et de la situation. Aucune expression n'est intrinsèquement représentative de sa référence. Il n'y a donc pas d'accès à la référence hors du discours. Vouloir accéder à une référence hors du

discours global, c'est déjà choisir une mauvaise route. Appréhender une phrase comme si elle était intrinsèquement représentative, c'est dès le départ une mécompréhension.

John Stuart Mill s'intéresse davantage à ce que représentent les mots plutôt qu'à ce que représentent les phrases. Comme les phrases sont composées de mots, on pourrait, d'après lui, envisager que la signification des phrases soit aussi composée de la signification des mots. A propos du mot, Mill écrit ce qui suit : « Il semble adéquat, dit-il, de considérer un mot comme le nom de ce au sujet de quoi, quand nous employons ce mot, nous nous proposons de donner une information »[91]. Donc, les mots que nous employons seraient toujours les noms de ce dont nous parlons. La relation des noms aux objets serait une dénotation parfaite. Par exemple, le nom « table » dénoterait exactement tout ce qui est une table.

En plus d'une dénotation, les noms ont aussi une connotation. La connotation d'un nom est un attribut dont la possession par certains objets implique que ces objets peuvent être nommés par ce nom. Plus simplement, la connotation renvoie à un attribut d'un objet. Pour Mill, la signification se rapproche davantage de la connotation que de la dénotation. Mais qu'il s'agisse de la dénotation ou de la connotation, il faut toujours, selon Mill, que le mot désigne un objet, qu'il désigne quelque chose. Or, certaines expressions ne désignent rien du tout. En tout cas, il n'y a pas forcément dans la réalité tout ce que l'on peut signifier avec le langage.

Russel va élargir cette théorie en soutenant qu'il peut y avoir des objets fictifs. Les objets fictifs ont, à titre d'objet de pensée, une sorte d'être. Par ailleurs, Russel développe aussi une autre théorie, la théorie des descriptions : en plus des noms propres, il y aurait aussi des descriptions définies. Alors que le nom propre est attaché à son objet, « comme l'étiquette à la bouteille », les descriptions sont des symboles incomplets qui n'ont pas de sens en isolation. Le nom propre a en lui-même un sens, un objet qu'il représente. La description renvoie à un objet qui est en partie fictif. La description est soumise au contexte, elle est davantage problématique. Même si le contexte permet de contribuer au sens de la phrase, la description reste non-représentative. La phrase contenant la description peut représenter un certain état de choses. Mais la description n'a pas vraiment de sens qui lui appartienne. Pour accéder au sens, il faut enjamber la description pour atteindre au sens global de la phrase. Là encore, vouloir comprendre un mot avant d'appréhender une phrase dans son ensemble, c'est déjà un malentendu.

[91] Mill J.-S., *Système de logique déductive et inductive : exposé des principes de la preuve et des méthodes de recherche scientifique*, trad. Peisse L., Liège, Mardaga, 1988, p. 23.

Si l'on prend l'exemple suivant : « l'actuel roi de France est chauve ». Comment comprendre cette phrase ? Ici, on n'affirme pas que tel objet ait telle propriété, mais seulement qu'il y ait un objet doué de telle propriété. Comme il n'y a pas d'objet singulier défini, il y a forcément un risque de mécompréhension. Avant d'accéder au sens global de la phrase, on passe forcément par une étape précaire où rien n'est représenté. Parce qu'il possède une partie de symboles incomplets, le langage ne peut pas toujours renvoyer à un objet singulier. Il est donc souvent producteur de malentendus.

4.6 Nom propre et représentationalisme

Malgré tout, pour Russel, un nom reste toujours quelque chose de transparent. Si les descriptions sont plus complexes, il considère que les noms propres sont des noms totalement sûrs parce qu'ils représentent des objets. Il y aurait donc une transparence du nom qui ne serait pas relative au contexte : « un nom, en tant que nom, est toujours transparent »[92]. La question se pose pourtant de savoir jusqu'où il est possible de généraliser cette affirmation.

Le problème est le suivant : comment se fait-il que dans certains cas, les noms deviennent opaques ? Si un nom n'a pas d'autre fonction que de représenter un objet, alors comment peut-il s'opacifier ? Les deux énoncés : « Socrate n'écrivait pas » et « « Socrate » a sept lettres » montrent bien que le même mot peut représenter ou ne pas représenter son objet selon le contexte. Le mot « Socrate » dans : « « Socrate » a sept lettres » s'opacifie. Comment savoir ce qui est représenté et ce qui ne l'est pas ?

4.7 Importance du sujet

Pour Searle comme pour Strawson, un mot ou une expression, fût-ce un nom, ne désigne pas. Ce ne sont pas les mots, qui intrinsèquement, désignent ou référent, mais ce sont les sujets parlants. Les expressions n'acquièrent une référence que dans le discours. Il y aurait donc tout simplement des mots utilisés de façon tantôt référentielle, tantôt non-référentielle. Les noms n'ont donc pas pour seule fonction de représenter leur objet : ils peuvent soit

[92] Récanati F., *op. cit.*, p. 57.

représenter leur objet, soit se « présenter » eux-mêmes. Un même mot peut-être utilisé de diverses façons. Accéder à la référence, c'est d'abord réussir à retrouver la fonction appropriée. Il s'agit de retrouver l'intention du sujet parlant – le sujet pouvant toujours choisir soit de représenter, soit de présenter un objet. A ce sujet, Reichenbach écrit : « Nous pourrions, quand nous écrivons quelque chose au sujet du sable, mettre un peu de sable à la place qu'occuperait autrement le mot « sable » »[93]. Peut-être pourrait-on ainsi éviter dans une certaine mesure les risques de malentendus. Le mot « sable » n'est en lui-même absolument pas ce qu'il est supposé représenter, c'est-à-dire une certaine quantité de roche sédimentaire meuble, constituée de petites particules provenant de la désagrégation d'autres roches. De la même façon, un tableau qui représente un objet n'est pas cet objet. C'est le sens du tableau de Magritte *La trahison des images*. Même s'il est peint de la manière la plus réaliste qui soit, un tableau qui représente une pipe n'est pas une pipe.

4.8 Sinsign et legisign

Pour Peirce, un signe est soit un *tone*, soit un *token*, soit un *type*. Le *sinsign* – ou *token* – est un signe unique, un évènement singulier spatio-temporellement déterminé, qui n'a lieu qu'une fois. Plusieurs mots identiques diffèrent s'ils diffèrent numériquement, s'ils n'ont pas la même position spatio-temporelle : Ils sont alors des *sinsign*. Un *sinsign* est un exemplaire particulier d'un signe, un échantillon, une occurrence. Mais plusieurs mots, s'ils sont identiques, sont aussi appelés des *legisign* – ou *type* – et sont des types généraux dont procèdent différents objets singuliers.

Le *legisign* est une sorte d' « universel ». Mais nous appréhendons toujours les *legisign* à travers les *sinsigns*, les *legisign* étant les événements, l'actualisation des *legisign*. Interpréter un *sinsign*, c'est interpréter un évènement singulier. Il serait illusoire de penser que nous utilisons le même nom pour différentes choses. Les noms, s'ils sont des *legisign*, sont des symboles semblables, mais ils ne peuvent pas être parfaitement identiques. Une source de malentendu pourrait être d'identifier des noms semblables sans voir qu'ils sont aussi des *sinsigns*, sans voir leur différence. Mais n'y a-t-il pas de toute façon quelque chose qui nous échappe ? Les mots sont des symboles, et ils peuvent être ainsi définis comme des symboles

[93] Reichenbach H., *Elements of symbolic logic*, New York, The Free Press, 1966, p. 10, trad. Récanati F., *op. cit.*, p. 70.

renvoyant à des « classes de *token* » plus ou moins similaires. Mais peut-on toujours distinguer ce qui est apparemment semblable ? Dans l'idéal, il faudrait pouvoir appréhender chaque occurrence pour elle-même.

Quelle est la signification d'une phrase type ? Une telle phrase peut-elle avoir une signification ? Y a-t-il signification en dehors d'une énonciation particulière dans un contexte de discours spatiotemporellement déterminé ? De la même façon, Benveniste distingue le sens d'un mot en tant qu'il est « générique et conceptuel » ou « particulier et occasionnel ». Finalement, tout cela revient à montrer qu'il est nécessaire de porter son attention davantage sur les occurrences que sur les mots.

4.9 Signe-occurrence et opacité

Le signe-type a tendance à renvoyer à une certaine transparence puisqu'il est générique. En revanche, le signe-occurrence ne se donne pas automatiquement. Par exemple, l'utilisation de guillemets signifie souvent qu'il faut chercher un sens particulier, accéder à la signification d'un signe-occurrence original. Le malentendu est souvent banal : il consiste alors à négliger les signes-occurrence jugés peu fréquents. Mais la langue fonctionne toujours avec des signes-types qui trahissent la présence de signes-occurrences plus difficiles à comprendre. Plus la langue se fait riche, plus elle crée du malentendu.

Les choses se compliquent également lorsque les occurrences ne sont pas purement désignatives. Certaines occurrences peuvent même cumuler les deux rôles : être à la fois désignatives et non-désignatives. Quine les appelle les « occurrences mixtes » - ces occurrences sont utilisées à la fois pour désigner et pour servir d'objet du discours.

Par exemple : « Giorgione était appelé ainsi à cause de sa taille ». Cet énoncé a pour sujet un homme et un nom. L'occurrence « Giorgione » n'est ni purement désignative ni non-désignative. Cet exemple montre bien que l'on ne peut parler ni de transparence absolue, ni d'opacité totale. D'une manière générale, les expressions permettent de désigner des objets tout en soulignant tel ou tel aspect. Il n'y a pas d'expression neutre. Les signes-occurrences sont à la fois des occurrences désignatives, non-désignatives et différentes du signe-type. Ces expressions sont à la fois transparentes et opaques. La transparence est toujours relative. C'est pourquoi on ne peut pas parler du malentendu comme s'il ne survenait que de temps en temps, comme s'il y avait des moments de transparence absolue.

Récanati affirme qu'une expression fait toujours autre chose que de représenter un objet : « par exemple, elle exprime un sens, et même si le sens particulier de l'expression ne change rien à la vérité ou à la fausseté de l'énoncé où elle figure, il est clair que le sens de cet énoncé serait transformé si à cette expression on en substituait une autre, co-désignative »[94]. Une des règles d'or pourrait être qu'il est impossible de substituer une expression à une autre expression sans modifier le sens de l'énoncé. Mais comprendre, n'est-ce-pas, dès le départ, traduire, ou plus précisément remplacer une expression donnée par une représentation subjective ? C'est pourquoi le fait de vouloir éviter le malentendu à tout prix ne peut être une solution : il est toujours-déjà-là.

4.10 La performativité

Pour les théoriciens de la performativité, le langage a deux fonctions : une fonction cognitive qui sert à exprimer des propositions vraies ou fausses, et une fonction instrumentale qui caractérise les énoncés utilisés comme vecteurs des relations intersubjectives.

Les énoncés instrumentaux ou non-cognitifs n'ont pas de sens à proprement parler ; ils sont des outils qui manifestent la volonté du locuteur d'influencer l'auditeur. Mais les énoncés non-cognitifs ne représentent pas des faits. On peut dire que l'énoncé non-cognitif est en lui-même un fait. Dans ce cas, comment faut-il le comprendre ? Du point de vue de la performativité, la question est toujours : « quelle est l'action exercée par le locuteur ? », ou « y a-t-il une action exercée par le locuteur ? ». Là encore, la compréhension ou la non-compréhension renvoie aux sujets : au sujet-locuteur et au sujet-auditeur.

De la même façon, un énoncé du type : « ce tableau est très joli » ne représente pas un fait mais exprime plutôt un sentiment esthétique. Ainsi, les énoncés esthétiques n'ont pas de sens à proprement parler. Que faut-il comprendre ? Puisqu'un sentiment esthétique est personnel, comment l'appréhender ? Ici aussi, l'énoncé risque d'influencer l'auditeur. Là encore, il faudrait pouvoir comprendre quelle est l'action exercée par le locuteur, ou du moins, quelle est son intention. Cet énoncé ne représentant aucun fait, ce qui compte alors, c'est la capacité de l'énoncé à exercer une influence. Pour les représentationalistes, ces types d'énoncés sont considérés comme illégitimes et porteurs de non-sens. Mais ce type d'énoncé est pourtant très fréquent.

[94] Récanati F., *op. cit.*, p. 85.

Les choses se compliquent encore lorsque certains énoncés sont à la fois cognitifs et non cognitifs. Par exemple, l'énoncé : « j'en ai assez » représente le fait que j'en ai assez tout en ayant également une dimension performative. Même un énoncé du type : « le chat est sur le paillasson » peut être considéré comme en partie non-cognitif puisqu'il exprime aussi la croyance du locuteur. Finalement, on peut penser que tout énoncé qui représente un fait a également une fonction instrumentale. A la signification d'un énoncé s'ajoute toujours autre chose : sa dimension instrumentale.

C'est pourquoi il est impossible de réduire la compréhension à une enquête consistant à essayer de deviner ce qui est censé être représenté. Il y a toujours autre chose qui déborde : quelque chose qui est de l'ordre des relations intersubjectives et qui ne correspond pas à un fait donné.

4.11 La « saisie »

Pour Frege, une pensée est toujours « saisie » ; elle fait toujours l'objet d'un acte d'appréhension. Il y a des pensées quelque part et ces dernières peuvent être saisies par un acte psychologique. Toutes les pensées ne sont pas saisies ; il n'y a pas de liaison empirique nécessaire entre la pensée et la saisie psychologique. On ne peut que saisir des idées qui sont déjà là. La saisie d'une pensée est toujours une découverte.

De la même façon, les aspects cognitifs et instrumentaux du langage ne sont pas nécessairement reliés. Il faut séparer les deux choses : « un énoncé a un sens s'il représente un fait, auquel cas il est un signe de ce fait ; par ailleurs, son énonciation, qui est aussi un fait, peut témoigner pour l'auditeur de l'état psychologique du locuteur : l'énoncé représente un fait, et le fait de son énonciation montre que le locuteur est dans tel état psychologique »[95]. Il y a d'une part le sens de l'énoncé, et d'autre part, l'énonciation renvoyant à l'état psychologique du locuteur. C'est cette relation complexe qui pose problème ; la relation entre la représentation d'un fait par un énoncé, et ce que montre cet énoncé, lui-même considéré comme fait. De la même façon que la saisie frégéenne n'est pas nécessaire, cette relation entre la représentation et ce que montre l'énonciation ne va pas de soi.

[95] *Ibidem*, p. 94.

4.12 Le sens et le non-sens

Austin considère qu'un grand nombre d'énoncés, qui ne représentent aucun fait, sont dénués de sens et n'affirment rien du tout. Il s'oppose ainsi à l'illusion descriptive qui consiste à faire de la représentation la fonction essentielle du langage.

Par exemple, l'énoncé « je vous félicite » ne représente aucun fait. Il est en lui-même l'action dont il est question. L'action de féliciter consiste dans le fait de dire « je vous félicite ». « Je vous félicite » ne représente rien du tout. Dire « je vous félicite » n'est pourtant pas un non-sens, puisque cet énoncé consiste en l'action de féliciter. Le fait qu'il y ait félicitation est subordonné à l'existence de l'énoncé. L'énoncé se confond avec l'action et ne renvoie aucunement à autre chose qu'à lui-même. Il ne décrit, ne rapporte, ne présente aucun fait. D'une manière générale, tous les énoncés performatifs servent, non pas pour décrire mais pour agir.

Pour Austin, énoncer une phrase déclarative, ce n'est pas toujours décrire une réalité déjà donnée, c'est aussi souvent instaurer une nouvelle réalité. Le sens ne renvoie pas forcément à la réalité, mais peut aussi renvoyer à une non-réalité, à une réalité en train d'éclore, qui s'instaure dans l'énonciation. Il ne faut pas à tout prix vouloir relier l'énoncé à la stricte réalité. Il y a souvent une non-réalité, une réalité en devenir, qui peut se comprendre dans le cours de l'interlocution – pour cette raison, les interlocuteurs doivent pouvoir envisager la même chose.

La polysémie du mot « malentendu » fait que ce dernier peut signifier également : désaccord, incapacité à accorder son vouloir, divergence, dispute. Ici, le problème n'est donc pas celui de la vérité ou de la fausseté de ce qui est compris ou entendu. Ce qui compte, c'est essayer d'appréhender comment quelque chose est en train de s'instaurer dans l'énoncé ; essayer de deviner quel est le vouloir et l'intention du locuteur.

4.13 Enoncés constatifs et énoncés performatifs

Les énoncés performatifs, en plus du fait que leur énonciation équivaut à l'accomplissement d'un acte, sont « sui-référentiels », c'est-à-dire qu'ils donnent réflexivement une indication sur le type d'acte dont leur énonciation constitue

l'accomplissement. Par exemple, dans l'énoncé : « je te promets de venir », le verbe performatif « je te promets » présente explicitement l'énoncé comme étant une promesse.

Ainsi, « je te promets de venir » se distingue clairement de l'énoncé « je viendrai ». L'énoncé « je viendrai » est plus complexe qu'il n'y parait et sans doute davantage source de malentendus. Décrit-il le fait que je viendrai – auquel cas il serait constatif – ou bien constitue-t-il un acte comme l'énoncé : « je te promets que je viendrai » ? L'énoncé « je viendrai » est ambigu et sans doute dépendant du contexte. Dans certains cas, l'énoncé « je viendrai » peut être considéré comme une promesse, dans d'autres cas peut être pas.

Austin considère à juste titre que « l'objet à étudier n'est pas la phrase mais la production d'une énonciation dans un contexte de discours »[96]. Dire qu'il faut étudier le contexte, cela revient à dire qu'il faut systématiquement tenter de retrouver la trace de l'implicite. Quelle est la nature de l'acte accompli par l'énonciation ? Les pistes de réponses sont presque toujours en rapport avec ce qui est de l'ordre de l'implicite. Si l'on s'en tient à des critères précis d'ordre linguistiques, on manque l'implicite et on tend vers l'incompréhension.

De la même façon, l'énoncé : « vos ennuis sont finis » est incompréhensible en dehors de tout contexte ou alors source certaine de malentendu. L'énoncé : « vos ennuis sont finis » peut être soit une constatation, soit une promesse. Cet énoncé reste ambigu et pose problème puisqu'il est impossible de le classer soit dans les énoncés constatifs soit dans les énoncés performatifs. Apparemment, les énoncés constatifs sont moins problématiques, ils paraissent moins ambigus. Mais de tels énoncés – purement constatifs – existent-ils ?

On peut inférer qu' « il n'est pas d'énoncé qui ne soit un acte et ne se présente, virtuellement ou explicitement, comme tel »[97]. On peut donc considérer que tout énoncé est un acte de discours – et donc par là même ambigu. Chaque énoncé a une dimension constative et une dimension performative. Les parts d'action et de description sont implicites ; c'est elles qu'il faut tenter de deviner.

[96] Austin J.-L., *Quand dire, c'est faire*, trad. Lane G., Paris, Ed. du Seuil, 1970, p. 143.
[97] Récanati F., *op. cit.*, p. 118.

4.14 La réflexion du token

L'énonciation est un évènement mais ce n'est pas un évènement comme les autres. L'énonciation a lieu à un certain moment dans un certain contexte comme n'importe quel évènement. Mais en plus d'être un évènement, l'énonciation signifie, elle est douée de signification. Un énoncé peut être une séquence sonore qui a été audible à tel moment, à tel endroit, mais c'est aussi quelque chose qui signifie autre chose. L'énonciation repose sur cette relation entre le fait de dire – qui est un évènement spatio-temporellement déterminé -, et ce qui est dit – signifié - à ce moment là.

Par exemple : « la terre tourne sur elle-même » est une vérité qui perdure. Si j'affirme : « la terre tourne sur elle-même », cette énonciation est complètement indépendante du fait que « la terre tourne sur elle-même ». D'une certaine façon, on peut dire que « la terre tourne sur elle-même » est un type et que l'énonciation particulière du *type* : « la terre tourne sur elle-même » est un *token*. Ceci permet d'expliquer le fait qu'il y a plusieurs énonciations qui diffèrent en tant qu'évènement, mais qui signifient la même chose. Il y a toujours à la fois similitude et différence.

L'erreur serait d'attribuer la signification uniquement au *type.* On a souvent tendance à vouloir débarrasser les phrases des contingences événementielles de leur énonciation ; on efface le *token* pour faire ressortir la phrase type. Dans ce cas là, on néglige la réflexion du *token*. Il ne faut pas « méconnaître le supplément sémantique qu'apporte à l'énoncé la réflexion du *token*, ce qu'il montre de lui-même »[98]. Car un énoncé exprime toujours par son énonciation des indications concernant la nature du fait qu'il constitue. La factualité du *token* fait bien sûr partie de ce qu'il signifie. L'erreur serait donc de travailler la compréhension de phrases-types.

Que la valeur discursive du *token* « soit *signifiée* par l'énoncé, je ne vois pas comment on pourrait le mettre en doute », mais « tant qu'on ne sait pas si tel énoncé est, par exemple, un *conseil* ou une *menace*, tant qu'on ne sait pas comment il doit être pris, il est évident qu'on n'accède pas à son sens global, qu'une partie de sa signification nous échappe, même si on comprend parfaitement la signification de la *phrase* énoncée »[99]. En effet, la plupart des phrases, abstraction faite de leur énonciation dans un contexte, sont illocutionnairement indéterminées ; c'est seulement lorsqu'elles font l'objet d'une énonciation qu'elles se présentent comme étant ce qu'elles sont réellement – et souvent de façon ambigüe.

[98] *Ibidem*, p. 155.
[99] *Ibid*., p. 156.

4.15 Indicateurs réflexifs

Le *token*, c'est la phrase-type avec, en ajout, un supplément apporté quant au sens, grâce à un certain nombre d'indicateurs réflexifs. Tout d'abord, le locuteur indique qu'il s'agit bien là d'une unité de discours produite intentionnellement afin de communiquer. L'intonation, la mimique, la situation d'énonciation, sont autant d'indicateurs réflexifs. Grâce à eux, l'énoncé signifie d'abord qu'il signifie, puis il signifie ce qu'il signifie, apporte des informations complémentaires. Comment analyser ce qui pourrait être, à différents degrés, une mécompréhension, si elle repose sur l'interprétation d'un geste, d'une mimique ? Il semble dérisoire de vouloir ici établir une règle, définir un fonctionnement type. Il s'agit avant tout de pouvoir sentir l'intentionnalité d'un énoncé, si l'on considère que l'énoncé est toujours intentionnellement émis à des fins de communication.

Lorsqu'un énoncé réfléchit ce qu'il est comme *token*, il devient un « token-réflexif ». De la même façon que lorsque je montre une pomme du doigt, mon doigt tendu est signe de la pomme dans la mesure où il y a une relation de fait entre mon doigt et la pomme. S'il n'y a plus cette relation spatio-temporelle, mon doigt cesse de désigner la pomme. En revanche, le mot « pomme » est un symbole, et en tant que tel, il signifie la pomme indépendamment de toute relation de fait entre lui et la pomme. Si par contre, au lieu de dire « pomme », on tente de signifier la pomme en disant « ceci », on retombe dans une relation de fait. Mais « ceci » est toujours un *token* et par la même il est toujours ambigu.

Il en va de même pour les mots : « je » ; « tu » ; « il » ; « maintenant » ; « ici » ; etc… Le « token-réflexif » est toujours pris dans une relation, il signifie toujours autre chose, il varie systématiquement : il est donc fréquemment source de malentendu. « Les expressions indexicales ou token-réflexives sont, comme on l'a souvent dit, « systématiquement ambigües », parce que leur sens peut changer à chaque nouvelle énonciation »[100].

Par exemple : « j'habite à Besançon » signifie : « celui qui énonce « j'habite à Besançon » habite à Besançon ». Voici la cause de nombreux malentendus : on confond souvent les « token-réflexifs » avec des « mots-types ». Et le problème n'est pas anodin car il est raisonnable de penser que la plupart des énoncés déclaratifs que nous avons l'occasion de produire pendant notre vie sont des énoncés de type « *token*-réflexifs ».

[100] *Ibid*., p. 159.

4.16 La communication intentionnelle

Grice s'est beaucoup intéressé à l'intention de signifier dans ce qu'il appelle la communication intentionnelle. Il ne s'agit pas d'une signification naturelle. Par exemple : l'accumulation des nuages signifie qu'il va bientôt pleuvoir, mais cette signification n'est pas produite intentionnellement. Lorsqu'un message est signifié intentionnellement, on a tendance à dire, en simplifiant, qu'un message est adressé par un « émetteur » à un « récepteur ».

Pour Grice, la reconnaissance de l'intention de signifier est très importante. Le récepteur doit pouvoir reconnaître l'intention de signifier de l'émetteur pour que l'intercompréhension se fasse correctement. A ce sujet, Searle pense que la communication humaine a des propriétés extraordinaires qu'on ne retrouve pas dans la plupart des autres types de comportements humains. L'une des plus extraordinaires serait la suivante : « si j'essaie de dire quelque chose à quelqu'un, aussitôt qu'il reconnaît que j'essaie de lui dire quelque chose et ce que précisément j'essaie de lui dire, j'ai réussi à lui dire. De plus, tant qu'il ne reconnaît pas que j'essaie de lui dire quelque chose et ce que j'essaie de lui dire, je ne réussis pas entièrement à le lui dire »[101]. Ainsi, si l'on veut dire quelque chose à quelqu'un, il faut faire en sorte qu'il reconnaisse que j'essaie de lui dire quelque chose et qu'il reconnaisse même ce que j'essaie de lui dire. Il y a toujours cette reconnaissance implicite qui précède la compréhension et qui est nécessaire.

De même, Austin insiste sur le fait que l'acte illocutionnaire, pour qu'il puisse s'accomplir, pour qu'il « prenne », doit être pris, doit être « uptake ». Il doit d'abord être pris avant d'être compris. On doit deviner de quoi il s'agit avant que l'acte illocutionnaire ne s'accomplisse pour qu'il puisse avoir lieu.

En plus de l'intention illocutionnaire, il doit aussi y avoir, en réponse, un effet illocutionnaire. C'est-à-dire que pour que l'acte illocutionnaire s'accomplisse, il faut qu'à l'intention illocutionnaire du locuteur fasse écho chez l'auditeur un effet illocutionnaire approprié. Il y a un jeu d'intentions et d'effets implicites entre le locuteur et l'auditeur. Avant même l'acte illocutoire, l'auditeur a déjà une responsabilité : il importe grandement qu'il reconnaisse l'intention d'accomplir un acte illocutoire chez le locuteur.

Par exemple, en disant « je viendrai » avec la force illocutionnaire d'une promesse, un locuteur a l'intention d'accomplir l'acte de promettre. Mais, pour cela, il doit y avoir une reconnaissance par l'auditeur de cette intention illocutionnaire. L'acte de promettre ne

[101] Searle J.-R., *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*, trad. Pauchard H., Coll. Savoir, Paris, Hermann, 2008, p. 84.

s'accomplira effectivement que si son intention est comprise par l'auditeur. Ainsi il y a plusieurs strates de la compréhension. Avant même la compréhension ou la mécompréhension d'un énoncé performatif, il y a une phrase où se joue de façon implicite la compréhension ou l'incompréhension de l'intention du locuteur par l'auditeur. Deux choses sont communiquées en même temps : un contenu et le fait que ce contenu est communiqué intentionnellement. Pour chacune de ces deux communications, il peut y avoir mécompréhension.

La compréhension de l'intention du locuteur pour l'auditeur est la condition nécessaire à ce que l'on appelle la « connaissance mutuelle » entre le locuteur et l'auditeur des intentions du locuteur. Sans cette « connaissance mutuelle », le malentendu peut facilement subvenir, avant même que quoi que ce soit ait été entendu, avant même que l'acte locutoire s'accomplisse. Finalement, les intentions sont aussi importantes que l'acte qui s'accomplit en lui-même. Il y a toujours des choses qui sont indiquées, à côté des paroles, et que l'auditeur doit deviner avant de pouvoir comprendre.

4.17 La coopération

Pour Grice, Il faut toujours qu'il y ait des efforts coopératifs, entre les participants pour qu'ils puissent échanger des paroles de façon normale. Nos échanges de paroles doivent être des « efforts coopératifs » : le principe de coopération est ainsi défini par Récanati : « Que votre contribution conversationnelle soit telle qu'il est requis, à l'étape où elle advient, par le but ou la direction acceptée de l'échange discursif dans lequel vous êtes engagé »[102]. S'ensuivent les quatre maximes précisant comment respecter ce principe de coopération – maxime de qualité ; maxime de quantité ; maxime de relation ; maxime de modalité. Pour Grice, quiconque s'engage publiquement dans un échange discursif est présumé respecter ces quatre maximes. Pour concilier son énonciation avec ces quelques règles, on peut être amené à effectuer des hypothèses particulières concernant les croyances du locuteur. Si le locuteur pense que l'auditeur est capable d'apercevoir l'hypothèse qui est nécessaire pour concilier l'énonciation et les maximes, alors cette hypothèse est un sous-entendu. Grice appelle ce type de sous-entendu : « implication conversationnelle ».

Le sous-entendu, s'il peut être source de malentendu, sert surtout, selon Grice, à apporter une information complémentaire – pour cela, l'auditeur doit bien sûr comprendre

[102] Récanati F., *op. cit.*, p. 187.

le(s) sous-entendu(s) du locuteur. Dans ce cas, l'auditeur présume, puisque le locuteur n'a *a priori* pas de raison de ne pas respecter les maximes, que s'il ne les respecte pas, c'est qu'il y a une volonté délibérée du locuteur ; il peut par exemple choisir de contourner une maxime pour signifier quelque chose par l'intermédiaire d'un sous-entendu. La communication est complexe : elle doit recourir au sous-entendu, et ainsi risquer le malentendu pour pouvoir fonctionner. Il y a un paradoxe de la communication qui la fait toujours tendre vers une complexité nécessaire.

En effet, quand on parle, on ne fait pas que transmettre des informations, il y a un certain nombre de choses qui ne sont pas dites mais seulement impliquées, sous-entendues. Par le fait de dire quelque chose, le locuteur joue le jeu du discours, il sous-entend que l'auditeur « voit ce qu'il veut dire ». Si l'auditeur s'attend – comme c'est le cas habituellement – à ce que l'auditeur respecte les maximes, alors le locuteur peut se servir de cette attente, exploiter cette présomption pour communiquer plus que ce qu'il ne dit qu'explicitement, en faisant des sous-entendus. Ainsi, le malentendu ou la mécompréhension peuvent se définir d'un point de vue quantitatif. La communication crée toujours du malentendu dans une certaine quantité parce que l'échange est producteur de différences. Mal entendre serait de ce point de vue ne pas entendre assez ou entendre trop. Mécomprendre, c'est souvent ne pas comprendre ce qu'il faudrait comprendre « en plus », ne pas avoir tout compris, ne pas atteindre à ce qui dépasse l'information, n'avoir compris que certains éléments, comprendre mais dans une proportion moindre. Dans tous les cas, on crée une différence, on manque quelque chose et on ne peut surmonter ce problème constitutif de l'énonciation : produire, exprimer quelque chose, sortir de soi, aller vers le dehors.

5. Le décollement du réel

5.1 L'arbitraire du signe

La vision saussurienne du signe linguistique est complexe. Elle est sans doute l'une des objections les plus fortes au réductionnisme représentationaliste. Pour Saussure, la difficulté du signe vient de la précarité du lien qui unit un nom à une chose. L'unité du signe linguistique est une chose souvent considérée sur le mode de l'évidence. Pourtant, l'unité linguistique est une chose double, faite du rapprochement de deux termes psychiques unis dans notre cerveau par le lien de l'association. Le signe linguistique unit par un truchement psychique un concept et une image acoustique. Les deux faces du signe laissent des empreintes reliées entre elles dans notre cerveau de telle façon que l'image acoustique implique automatiquement le concept.

Pour Saussure, le lien unifiant le signe a pour caractéristique d'être arbitraire. « Ainsi, l'idée de « sœur » n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons s-ö-r qui lui sert de signifiant ; il pourrait être représenté aussi bien par n'importe quel autre : à preuve les différences entre les langues et l'existence même de langues différentes : le signifié « bœuf » a pour signifiant b-ö-f d'un côté de la frontière, et o-k-s (Ochs) de l'autre. »[103] De ce point de vue, le lien unifiant un signifiant à un signifié n'a jamais rien d'évident. L'union du concept et d'une image acoustique ne va jamais de soi. C'est un peu comme s'il fallait obéir à une règle arbitraire : à rien ne sert de vouloir comprendre pourquoi tel ou tel élément correspond à tel ou tel autre. Pour cette raison, la langue est « le plus complexe et le plus répandu des systèmes d'expression »[104].

La conception saussurienne du système de la langue possède une élaboration supérieure à celle des systèmes plus anciens. Cependant, la fameuse définition du signe linguistique donnée par Saussure va être encore modifiée et davantage complexifiée par Benveniste. Dans « Nature du signe linguistique », ce dernier entreprit à son tour d'établir la véritable nature du signe.

---

[103] Saussure F. de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1976, p. 100.
[104] *Ibidem*, p. 101.

5.2 Benveniste et l'arbitraire du signe

Pour Benveniste, « c'est comme une vérité évidente, mais non encore explicite et cependant incontestée en fait, que Saussure a enseigné que la nature du signe est *arbitraire* »[105]. Ce qui importe, nous dit-il, c'est de comprendre le sens véritable et la portée de ce principe. Car d'après ce principe, le signifiant n'a « aucune attache naturelle dans la réalité »[106] par rapport au signifié ; pour une même notion, « les expressions varient dans le temps et dans l'espace, et par suite n'ont avec elle aucune relation nécessaire »[107].

Si le raisonnement est admirable, Benveniste pense malgré tout qu'il contient une faille. Le point d'incertitude est lié au fait que Saussure assimile le concept au signifié. Pourtant, les deux notions semblent facilement dissociables. Car la façon dont je conçois le signifié dans mon esprit peut différer du signifié en lui-même, c'est-à-dire de sa réalité propre. Il y a une différence entre la réalité et le concept présent dans mon esprit. Plusieurs termes, par exemple : b-ö-f et O-k-s, peuvent s'appliquer à la même réalité ; pour autant, ils n'auront pas forcément exactement le même sens. Il faut dissiper l'illusion selon laquelle il y aurait un accord parfait entre l'esprit et le monde. Il faut aussi se méfier des différences qui s'immiscent dans les relations entre la réalité, la langue et la conceptualisation. Car la langue transforme la réalité et provoque par là-même un décollement du réel.

Benveniste considère donc que le principe de l'arbitraire du signe, bien qu'étant une invention subtile, ne va pas forcément de soi et doit être relativisé. Il va jusqu'à affirmer que le lien entre signifié et signifiant, au lieu d'être arbitraire, est tout au contraire un lien absolument nécessaire. En effet, le concept est forcément identique dans ma conscience à l'ensemble phonique correspondant. Car le concept et l'image acoustique doivent être en symbiose pour que le signe fonctionne. Il serait fallacieux d'imaginer un esprit contenant des concepts innomés ou des idées séparés de leur forme.

D'ailleurs, Saussure le dit lui-même : « psychologiquement, abstraction faite de son expression par les mots, notre pensée n'est qu'une masse amorphe et indistincte. Philosophes et linguistes se sont toujours accordés à reconnaître que, sans le concours des signes, nous serions incapables de distinguer deux idées d'une façon claire et constante. Prise en elle-même, la pensée est comme une nébuleuse où rien n'est nécessairement délimité. Il n'y a pas

[105] Benveniste E., *La nature du signe linguistique*, in *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Paris, Tel, Gallimard, 2006, p. 49.
[106] *Ibidem*, p. 50.
[107] *Ibid*.

d'idées préétablies, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue. »[108] Dans ce cas, il semble impossible de séparer dans l'esprit le signifiant du signifié – ou l'inverse. Il y a nécessairement comme une consubstantialité du signifiant et du signifié assurant l'unité structurale du signe linguistique.

Ce qui est arbitraire, c'est donc que tel signe, et non tel autre, soit appliqué à tel élément de la réalité, et non à tel autre. Puisque le lien entre signifiant et signifié est consubstantiel, le lien défaillant – ou arbitraire – se situe forcément à un autre endroit. Ainsi, le lien arbitraire ne peut être que celui qui relie le signe et la réalité. Pour Benveniste, Il s'agit du vieux « problème métaphysique de l'accord entre l'esprit et le monde »[109]. Le lien impossible, c'est celui qui pourrait réaliser l'union parfaite entre le monde et l'esprit. Mais le sujet parlant cultive l'illusion qu'il y a entre la langue et la réalité une adéquation complète. L'erreur est donc de faire comme si le signe recouvrait la réalité, comme s'il était indissociable de ce réel malheureusement inatteignable. Ce malentendu est peut-être le plus fondamental de tous. Il consiste à espérer par le langage un accès direct aux choses. En fait, le signe linguistique éloigne du réel en construisant une autre réalité, une conceptualisation symbolique et autonome.

Benveniste va donc complexifier la conception saussurienne du signe. Il va remplacer cette représentation bipartite par une représentation tripartite. Chez Saussure, il y a deux éléments : le signifié - le concept - et le signifiant - l'image acoustique :

Le signifiant (l'image acoustique)

Le signifié (le concept ou la chose même)

Cette vision n'est pas sans ambiguïté puisque le concept renvoie à la fois à l'objet réel et à la représentation de l'objet réel. Or Benveniste insiste sur la nécessité de bien distinguer la réalité de la contrepartie mentale. Il va donc rajouter un troisième élément : la réalité. Pour illustrer cela, on pourrait représenter l'ancien schéma de Saussure modifié par Benveniste de la façon suivante :

[108] Saussure F. de, *op. cit.*, p. 161.
[109] Benveniste E., *op. cit.*, p. 52.

La réalité (la chose même)

Le signifiant (l'image acoustique)

- -

Le signifié (le concept ou contrepartie mentale)

Le lien entre signifiant et signifié n'est pas arbitraire mais consubstantiel. Le signifiant et le signifié sont en fait indissociables puisqu'ils sont les deux faces d'un même signe. C'est donc le lien entre la réalité et le signe linguistique (signifiant + signifié) qui est arbitraire. Il n'y a pas de signe relié de façon légitime à la réalité qu'il représente.

Autrement dit, le langage ne peut pas prétendre pouvoir dire le réel. Le langage ne dit pas ce qui est ; il ne transmet pas des informations. Voici le grand malentendu : croire que l'on peut atteindre la réalité. En fait, le langage donne à entendre autre chose, un réel transformé, métamorphosé, travestit. Le signe ne donne pas accès au réel, il donne accès à son propre univers de représentations mentales. Dans l'esprit, la réalité saisie est toujours représentée, c'est-à-dire qu'elle est toujours mal-entendue, entendue différemment – puisque indirectement – à travers le système de la signifiance.

5.3 Le mystère de l'écriture

L'écriture fournit un point de vue intéressant sur les questions du langage et de la représentation. Elle permet d'immobiliser, de fixer le langage articulé, « fugitif par son essence même »[110]. Ainsi, l'écriture révèle des choses sur le langage en général. Elle est comme une représentation visuelle dans la langue, et dans de nombreux cas, elle permet d'y voir plus clair.

L'étude des pictogrammes anciens, par exemple, révèle que l'écriture, même dans son origine, n'a jamais été figurative. L'écriture pictogrammatique n'utilise que des images schématiques ou conventionnelles, des images dont elle élimine tout ce qui pourrait représenter tel ou tel objet en particulier. Les pictogrammes ne représentent pas, au contraire, ils cherchent à évoquer en un minimum de traits un mot en général et non en particulier. Il est intéressant de noter le degré de conventionalisation et de géométrisme qui est déjà présent

[110] Safouan M., *op. cit.*, p. 11.

même dans les pierres archaïques peintes (pictogrammes) ou gravées (pétroglyphes) qui sont censées représenter des choses reconnaissables. Par exemple : « un homme est à l'occasion très dynamiquement croqué en trois coups rapides, un oiseau réduit à un triangle, deux lignes courbes et une droite, de sorte qu'il sera probablement inutile de se demander encore si oui ou non l'écriture embryonnaire franchement géométrique s'est « développée » à partir du dessein figuratif. »[111] Poser la question en termes d'écriture figurative ou non figurative est une fausse dichotomie. Il y avait dès le départ dans la pictographie le germe de l'avènement des autres types d'écriture. L'écriture a toujours été un processus de symbolisation.

Par convention, les pictogrammes expriment des images, des exemples où se présentifie de l'universel ; des signes à la fois uns et multiples. Dès son origine, l'écriture a eu un autre rôle que celui de représenter directement telle ou telle chose. Elle a permis, au contraire, d'utiliser des images, des schématisations, des généralisations et des métaphores. Elle a donc toujours été malgré elle un mouvement de distanciation vis-à-vis du monde palpable.

En se décollant du réel, l'écriture donne une ouverture sur un ailleurs. Ce qui est dit, dit autre chose que ce qui est, révèle autre chose qui ne va pas de soi. Il en va de même pour le langage en général. En saisissant la parole dans l'instant, l'écriture donne à voir ces différences, ce décollement induits par les mots. L'écriture permet d'entendre et d'interpréter différemment cette parole venue d'ailleurs – production nouvelle de différences insoupçonnées.

5.4 Un jeu de différences

Parce qu'il est un décollement du réel, le langage est une production de différences. Dans les interstices, toute une variété de significations possibles s'infiltre. Car le langage n'est pas simple comme une nomenclature. Il ne suffit pas d'associer un nom à chaque chose. Depuis Saussure, nous savons que le lien reliant un nom à une chose ne va pas de soi. Dans cette structure différentielle qu'est une langue, dans tous ses espaces interstitiels, la toujours possible variation du sens des mots laisse la porte ouverte à l'immixtion du malentendu. Ainsi, « avec la parole, c'est le malentendu, sinon la dissension, qui souvent s'introduit. »[112]

---

[111] *Ibidem*, p. 29.
[112] *Ibid.*, p. 63.

Mais c'est surtout le lien symbolique au réel qui est complexe. Le symbole est trompeur : il est au départ une ressemblance, puis devient une identification. De même pour les métaphores. Les mots, les expressions sont souvent des métaphores oubliées. Ainsi : « l'expression « acuité d'esprit » ne nous fait plus penser à un couteau tranchant »[113]. Les significations peuvent changer et généralement, elles opèrent malgré nous.

La signifiance possède toujours une certaine autonomie qui dépasse notre intention. Ainsi, puisque nous ne maîtrisons pas tout à fait le monde des significations, c'est après coup que nous tentons de mettre un sens sur chaque mot. Le caractère de la détermination du sens est toujours rétroactif. Il y a en quelque sorte une immixtion du sens à posteriori. Le mouvement du sens fait que le sens de la phrase ne se décide qu'à la fin. Les éléments de la phrase se dévoilent les uns après les autres. Le sens global arrive en dernier. C'est un mode de détermination de l'avant par l'après.

Il n'y a donc pas dans le discours une intention qui précède et ensuite une signification qui s'ensuit de cette intention. Si l'on prend l'exemple du poème de T. S. Eliot : « The cat Is on the mat », le mot « mat », « venu à la fin de la phrase transforme « cat » en un être fait, pour ainsi dire, du même tissu : un chat qui, sur la paillasse, se trouve comme dans son propre élément, bref un chat d'une espèce singulière, sans être pour autant ineffable : puisque effet d'assonance »[114].

5.5 Le mot d'esprit

Il en va de même concernant « le mot d'esprit » - ou « witz » - analysé par Freud. Dans le cas du « witz », il y a un sens qui réussit à glisser sous un mot inédit, en surgissant là où un autre mot était attendu. On s'aperçoit souvent après-coup de l'originalité de l'évènement. Les mots nous surprennent, ils provoquent en nous un sentiment inattendu. Quelque chose se passe et provoque soudainement la curiosité, réveille une attention jusque là restée flottante ; le mouvement rétroactif du sens a modifié la donne.

Safouan relate une anecdote freudienne concernant « le mot du jeune homme qui, devant l'étonnement de son interlocuteur à lui voir porter une alliance au doigt : « Quoi, vous

[113] *Ibid.,* p. 87.
[114] *Ibid.*, p. 66.

marié ? », répondit : « Trauring aber wahr ». » [115] Trauring (alliance) vient interférer l'expression qui était attendue : « Traurig, aber wahr » (triste mais vrai). Il y a un phénomène de combinaison de « trauring » avec « aber wahr ». « Trauring » (alliance), laisse entendre « traurig » (triste). Le mot d'esprit ne dit pas frontalement les choses. En exploitant des ressources cachées de la langue, il laisse entendre quelque chose, élabore une ambiguïté naissante.

Le mot d'esprit est un autre exemple témoignant de la grande quantité d'énoncés qui ne sont pas intentionnels. N'en déplaise aux adeptes du tout communicatif, l'énonciation n'est que rarement un *désir volontaire de communiquer*. Bien davantage, elle est très souvent une *communication involontaire du désir*.

La conception d'un sujet-énonciateur maître de son dire est cependant très répandue. On s'obstine à vouloir atteindre une communication parfaite et sans malentendu. A l'origine de cette quête téméraire, il y a une croyance en la nécessité de combler un besoin présupposé de communication. Mais désormais, seuls les progrès de la technologie promettent encore de parvenir un jour à résoudre ces difficultés.

[115] *Ibid*., p. 74.

6. Cybernétique, cognitivisme et neurosciences

6.1 La communication sauvée par les nouvelles technologies ?

Les théories de la communication supposent un besoin de communication qu'il serait nécessaire de combler. Pour cette raison, elles tendent à minimiser la présence de malentendus ou d'incompréhensions dans les échanges. Malgré les problèmes et les difficultés énumérées plus haut, la modernité a placé une très grande espérance dans ce qui ressemble parfois à une « religion de la communication ». D'où vient donc ce désir de communication qui caractérise notre époque ?

Notre époque est celle des peurs et des espoirs liés aux technologies. D'un côté, les machines nous menacent, et de l'autre, elles améliorent la sacro-sainte communication, nous permettant ainsi de mieux entrer en contact avec les nations, les groupes et les individus. Le discours sur la technique prend donc une importance de plus en plus grande puisque les théories de la communication présupposent la prise en compte des nouvelles technologies. Désormais, technologies et communication sont alliées et inséparables. Les deux branches ont tout intérêt à s'aider mutuellement ; elles se nourrissent l'une l'autre et se donnent mutuellement du crédit pour aller de l'avant.

Pour certains, l'avenir fait peur ; pour d'autres, le progrès technologique sera salvateur. Pourtant, on constate *hic et nunc* un certain nombre de complications. Pour Lucien Sfez, par exemple, le constat suivant repose sur l'évidence : « on se parle de plus en plus, mais on se comprend de moins en moins ». Il y a une étrangeté que l'on ne peut démentir. Si la société ne sait plus communiquer avec elle-même, si la cohésion est contestée, si les valeurs se délitent, si les symboles ne parviennent plus à unifier, c'est forcément qu'un disfonctionnement est apparu, que quelque chose s'est rompu. Il faut impérativement trouver une solution.

On cherche donc à rétablir l'harmonie et réparer ce disfonctionnement par la communication. La communication échoue, et l'on veut plus de communication. Ce paradoxe semble passer inaperçu. L'espérance se nourrit d'elle-même et des promesses d'un avenir meilleur. « Pour l'instant nous ne communiquons pas encore suffisamment bien ; mais le progrès sera salutaire » : telle est l'attente de *l'homo communicans*. Croire à toux prix que la communication puisse être la solution : telle est la contradiction.

La théorie en vogue de la communication est étroitement liée à l'importance prise par les nouvelles technologies. Ces dernières s'imposent au moment même où les liens

symboliques se dissolvent. Il y a comme un remplacement : la communication facilitée par la technique occupe la place laissée vide par les liens symboliques disparus. La techno-communication devient le point de repère, l'objet de consensus de la modernité.

La techno-communication relie l'homme et la technique. Son but est de réaliser le couplage homme-machine, de trouver un codage reliant ces deux pôles, permettant ainsi de réaliser une convertibilité de l'une dans l'autre. L'information est le seul codage commun à l'homme et à la machine. Elle est donc le moyen nécessaire à la convertibilité. Pour cette raison, la philosophie technique - qui plaide toujours en termes de communication - ne pense jamais autrement qu'en termes d'information. Mais qu'avons-nous à faire de transmettre des informations par des voies toujours plus efficaces ? Communiquer avec une précision cybernétique, est-ce une fin en soi ?

Pour Sfez, loin d'être la panacée, la communication serait en fait le mode symbolique privilégié par les « sociétés à politique éclatée » où justement, on ne « communique » plus. Ce mode est toujours propre à un corps social en voie de dispersion, où l'unification symbolique doit s'adapter à un contexte complexe et divers. Autrement dit : « Pour assurer leur cohésion, les sociétés à mémoire se servent de l'histoire, les sociétés sans mémoire de la communication »[116]. Ainsi définie, la communication est comme un moindre mal, un palliatif, une solution de rechange dans un contexte appauvri.

La théorie de la communication est venue des Etats-Unis, puis s'est imposée petit à petit dans nos sociétés à mémoires longues en usant de certaines métaphores comme par exemple celle du « cerveau-machine ». Ainsi, la communication moderne – qui a donc toujours été inféodée à la techno-communication – nous apprend que « la métaphore de l'esprit comme ordinateur suscite la métaphore associée du processus mental »[117]. De la même façon, la mémoire humaine est apparentée à la mémoire d'un ordinateur et assimilée à une réserve de stocks. La techno-communication s'est donc emparée de la communication en lui imposant ses métaphores. Le besoin de communication présupposé est ainsi devenu le besoin chimérique d'envisager l'esprit comme un ordinateur.

Mais il ne s'agit de tomber systématiquement dans le catastrophisme. L'homme peut rester libre tout en usant des nouvelles technologies. Il ne faut pas adopter le rejet systématique de la technique. L'homme grâce à la technique peut accomplir de nombreuses tâches. Pour Sfez, le danger vient de cette mode consistant à adopter le point de vue la machine. Si la machine est extérieure à l'homme, elle reste un simple outil. Mais l'idéologie

[116] Sfez L., *Critique de la communication*, Paris, Seuil, 1992, p. 36.
[117] *Ibidem*, p. 38.

de la techno-communication suppose qu'il faudrait désormais communiquer sur un autre mode plus efficace. L'efficacité des techno-communications nous rendrait alors un grand service.

Cependant, on peut se demander en quoi les techno-communications améliorent qualitativement la communication. La communication nécessite une intention de départ, une volonté de transmettre, une impulsion qui puisse mettre en branle toute la mécanique. La difficulté est la suivante : dans cette confusion liée à l'amalgame entre l'homme et la machine, il semble parfois difficile de savoir qui est à l'origine de la communication ; qui a réellement la maîtrise du processus. Car la technique rend les instruments de communication plus efficace de son point de vue. Mais qu'en est-il du sujet-communiquant ? Car dans le tout-communication, il s'avère parfois difficile de trouver sa place : « Dans un univers où tout communique, sans qu'on sache l'origine de l'émission, sans qu'on puisse déterminer qui parle, le monde technicien ou nous-mêmes, dans cet univers sans hiérarchies, sinon enchevêtrées, où la base est le sommet, la communication meurt par excès de communication et s'achève en une interminable agonie de spirales. »[118]

6.2 Le transfert d'informations

Le sens commun assigne habituellement à la communication l'espace interindividuel. Deux sujets isolés décident de se mettre en rapport, ils échangent des informations : ils communiquent. Par facilité, on fait souvent comme si tout se passait de façon simplissime : le message, envoyé par l'émetteur, en passant par le canal de communication, atteindrait son but : le récepteur.

Dans ce modèle machinique, c'est la conservation de l'intégrité du message qui importe. Ce schéma simplifié à outrance – émetteur, canal, récepteur – vise à écarter toute intervention extérieure pouvant contrarier le bon déroulement de la communication. Il ne doit pas y avoir de place pour l'erreur, l'incompréhension, la contrariété, le malentendu.

Si les deux sujets parlants échangent dans une aire sémantique commune avec l'intention de communiquer, on suppose qu'il n'y aura pas de problème majeur. Mais il faut que chacun soit de bonne volonté ; il faut que les deux sujets fassent l'effort d'accepter la communication et le compromis qu'elle implique. « A ce schéma, très simple, correspond une

[118] *Ibid*., p. 47.

part de nos activités communicantes quotidiennes, que le langage ordinaire explicite : « Cela ne sert à rien de lui parler. Il ne veut pas entendre. Nous ne parlons pas le même langage. Nous ne sommes pas sur la même longueur d'ondes. »[119] Lorsque nous disons cela, nous reconnaissons qu'il peut y avoir des problèmes, des difficultés ou même des impossibilités liées à la communication. Cependant, on ne va pas jusqu'à remettre en cause le principe de bonne volonté. D'après ce principe, la bonne volonté serait suffisante ; si les deux sujets désirent réellement se communiquer quelque chose, il ne devrait pas y avoir de problème insurmontable.

Outre le principe de bonne volonté des interlocuteurs, un autre subterfuge va permettre aux théoriciens des techno-communications de simplifier la communication. Pour plus de rigueur apparente et pour cause de réduction nécessaire, on ne va plus voir la communication que comme une communication d'informations *stricto sensu*. L'éventuelle complexité du message est alors réduite à son niveau technique. On se débarrasse ainsi de la signification et de toutes ses incommodités. Désormais, on ne se focalise plus que sur l'information et ses caractéristiques apparentes : la phonologie, le lexique et la syntaxe. Ces éléments sont faciles à utiliser puisqu'ils sont faciles à coder. Par surcroît, les informations se véhiculent plus facilement : « La question est de savoir comment coder ces éléments de la langue de façon à pouvoir transmettre sans perte leur « suite » à travers un canal. C'est la pureté du canal qui sera garante de la fidélité du message transmis. »[120]

On devine une stratégie consistant à imposer une communication d'informations pour ne plus avoir à se confronter à d'éventuels ratages. On simplifie le message jusqu'à ce que la fidélité du message transmis puisse être garantie. De ce point de vue, l'idéal serait un message sans contenu. Si l'on ne communiquait presque rien, voire rien du tout, on serait sûr de s'entendre.

Pour éviter les ratages, il faut réduire les emplois du langage à la communication, et la communication elle-même à une communication dont le contenu ne pose pas de problème. La théorie de la communication nous incite à prendre exemple sur la machine ; l'ordinateur. Dans un ordinateur, le message est traité, codé, découpé en unités binaires. Peu importe le message, l'essentiel étant de supprimer le maximum de perte. L'information est estimée de façon quantitative, le principal étant que l'information ne soit pas modifiée dans l'échange. Il n'y a pas de hiérarchisation qualitative des éléments transmis. Dans ce sens, la communication fonctionne de mieux en mieux en s'appauvrissant de plus en plus.

---

[119] *Ibid*., p. 60.
[120] *Ibid*., p. 64.

On peut s'interroger sur la possibilité, indépendamment de la situation, de communiquer une information inaltérée, débarrassée de toute impureté – perte, ajout ou modification. L'exemple du journalisme permet d'illustrer cette idée. Le journaliste ajoute toujours une interprétation, un commentaire, à l'information qu'il relaie. Il n'y a pas de message sans transformation. Il serait naïf de croire à une information pure, objective. L'énonciation est toujours le travestissement de quelque chose. Il ne peut y avoir d'énoncé neutre. L'information informe d'une information. Si l'on affirme que les choses sont ainsi, et non autrement, on exprime toujours un certain point de vue concernant une information, un état de chose.

La théorie de la communication prétend expliquer comment bien communiquer, comment être efficace en situation de communication. Mais n'évite-t-elle pas de considérer l'essentiel, c'est-à-dire le contenu - les éléments de signification devant être communiqués ? L'énonciation se trouve réduite à un message, puis le message est à son tour restreint à une information neutre, objective, sans différence. Le risque est de rendre la communication insignifiante, anodine, de toujours répéter la même chose, de tomber dans l'indifférenciation des énoncés. Le sujet moderne est pris dans un monde saturé par la communication, monde embrouillé dont la confusion s'ensuit d'une communication qui ne communique plus qu'avec elle-même. « La communication n'est plus que la répétition imperturbable du même (tautologie) dans le silence d'un sujet-mort, ou sourd-muet, enfermé dans sa forteresse intérieure (autisme), capté par un grand Tout qui l'englobe et dissout jusqu'au moindre de ses atomes paradoxaux. »[121]

C'est comme si la communication était arrivée à ce point extrême où il n'y aurait plus nécessité de dire quoi que ce soit, plus de stimulant ni rien à communiquer avec autrui. La religion de la communication aboutit à une communication vide. De nombreux messages, relayés par des machines – téléphone, ordinateur, télévision - arrivent de partout, en même temps, et s'annulent pour ne laisser subsister que le vide et la rumeur, sorte de chaos organisé, imperceptible et insignifiant.

[121] *Ibid*., p. 110.

6.3 La naissance de l'homo communicans

Qu'on le veuille ou non, la communication est devenue la panacée de la société contemporaine. Du point de vue des techno-communications, le vingtième siècle a apporté à chacun le téléphone, inventé la radio, la télévision, l'informatique. Désormais, les satellites augmentent les pouvoirs de ces inventions. La planète se transforme et semble rétrécir comme un village numérique où l'alliance de l'informatique et de l'électronique réalise sans-cesse de nouvelles prouesses.

Toutefois, l'existence des machines à communiquer n'épuise pas l'explication de l'importance prise par la communication dans notre société. Dans la société occidentale, la communication est depuis plusieurs décennies déjà la réponse à toutes les situations de conflit ou d'échec : « si le malaise règne dans une entreprise, c'est parce que la direction communique mal avec les syndicats et les employés. Si un produit se vend médiocrement, c'est parce que sa communication est mal faite. Si une firme a une mauvaise image du public, c'est simplement une question de communication. […] Si un enfant enregistre de mauvais résultats scolaires, c'est parce qu'il communique mal avec ses parents, ou ses parents avec son professeur. […] Si un couple se délite, c'est certainement un problème de communication. […] La communication a réponse à tout. »[122]

A l'origine de cette prise de pouvoir de la communication, il y a eu un élément déclencheur, une première impulsion féconde : la cybernétique. D'après Jacques Mousseau, la naissance de *l'homo communicans* est historiquement datée. En 1942, Le mathématicien Norbert Wiener, professeur au MIT fait une conférence avec deux de ses acolytes qui sera publiée en 1943 sous le titre « Behavior, purpose and technology ». Les auteurs de ce texte proposent « d'instaurer une nouvelle science ou du moins une nouvelle manière de faire de la science, ensuite ils avancent implicitement une nouvelle définition de ce qu'est un « homme », enfin ils introduisent la plupart des grandes notions qui nourrissent les futures « sciences de la communication », comme par exemple la notion de rétroaction (feedback). »[123]

[122] Mousseau J., « L'homo communicans », in *Communication et Langage*, n°94, Paris, Necplus, 4ème trimestre 1992, p. 4-13.
[123] *Ibidem*.

6.4 La transparence comme vertu de la communication

Dans les années soixante, Norbert Wiener apparaissait comme le prophète d'une ère nouvelle où la science serait épurée de ses effets pervers. En effet, « le monde, et tout particulièrement le monde intellectuel, était encore sous le choc de la Deuxième Guerre mondiale et de sa conclusion à Hiroshima et Nagasaki. A deux reprises, dans la première moitié du vingtième siècle, la science avait été compromise dans des entreprises de destruction. La chimie avait contribuée à la Première Guerre mondiale avec le gaz hypérite. La physique à la seconde avec la bombe atomique. »[124] Le monde scientifique était hanté par ces faits accablants ; il fallait trouver un nouvel élan, créer un nouvel espoir. Plusieurs armes de destruction massive avaient été développées dans le secret. C'était d'une certaine façon le secret, c'est à dire l'absence de communication, qui avait permis cette barbarie. Il aurait fallu que tout le monde soit informé de ces évènements. Comment se fait-il que la majorité ait été laissée dans l'ignorance ?

Ainsi nait l'idée que la transparence, à tous les niveaux du corps social, empêchera le retour de la barbarie. A partir de là, le rôle des sciences de la communication sera de créer les conditions de la transparence. Tout le monde doit être au courant de tout. Et il faudrait pour cela qu'il y ait un réseau de communication reliant tous les hommes. Tout doit être communicable ; « les relations que les phénomènes et les objets entretiennent entre eux sont plus importantes que le contenu de ces phénomènes et ces objets. »[125] Peu importe le contenu ; tous les objets, tous les phénomènes doivent être mis en relation.

6.5 La diffusion d'un malentendu

C'est ainsi que Wiener en arrive à proposer de développer une nouvelle méthode comportementale d'étude. Ce faisant, il emprunte à J. B. Watson et à F. B. Skinner des termes provenant de la psychologie du comportement. Les sciences de la communication rejoignent donc une tradition américaine forte, celle qui traite le cerveau comme une boite noire, opaque, inconnaissable de l'intérieur, mais déchiffrable par ses relations – ses comportements – avec l'extérieur. Le paradigme de la psychologie américaine va ainsi s'étendre à la science toute

[124] *Ibid*.
[125] *Ibid*.

entière. L'hypertrophie de ce mouvement de pensée va voir se généraliser l'idée selon laquelle tout doit être appréhendé d'un point de vue externe, en analysant les effets clairement discernables ; et désormais « le réel peut tout entier s'interpréter en termes d'information et de communication. »[126] La réalité est devenue comme un tissu d'informations mobiles mises en réseau par la communication permanente.

La science poursuit le rêve de parvenir à déchiffrer le réel dans son entier. Faire advenir de la communication donne l'illusion de dissiper toujours davantage la part de mystère subsistante. Quand la communication aura épuisé tous ses processus et ses effets, il ne devrait plus rien rester de récalcitrant. A mesure que progresse la science, il faut que les champs d'ignorance disparaissent.

Ce monde transparent où tout communique est bien rassurant. Il est rassurant aussi de se dire que l'on peut sans-cesse puiser des informations à l'extérieur de soi-même pour s'adapter à un monde toujours en mouvement et espérer y réussir professionnellement et socialement. C'est ainsi que la communication est devenue un véritable projet de société.

Elle est même devenue parfois une sorte d'utopie enivrante, comme par exemple lorsqu'elle prétend reconstituer des liens entre les hommes. Comme dans les sociétés modernes, les valeurs symboliques sont en déclin, les nouvelles théories se doivent de proposer des substituts potentiels en guise de solution. On place donc un espoir démesuré dans la communication ; on souhaite qu'elle puisse recréer à chaque instant un lien social se délitant toujours à nouveau.

En poursuivant cette espérance, l'homme contemporain devient sans le savoir un *homo communicans* : « un être sans intériorité et sans corps, qui vit dans une société sans secret, un être tout entier tourné vers le social, qui n'existe qu'à travers l'information et l'échange, dans une société rendue transparente grâce aux machines à communiquer. »[127] *L'homo communicans* n'est pas seulement le produit des machines à communiquer, il est aussi le fruit d'une idéologie qui a façonné la modernité. Il désir être en réseau, tourné vers le dehors, relié aux autres. Mais ses échanges sont souvent transparents et facilement communicables. Ils sont par là-même dépourvus d'épaisseur et de mystère ; ils n'ont donc que peu d'intérêt.

Pour *l'homo communicans*, l'isolement ou le silence sont devenus des situations aberrantes. Il est à tout moment relié à une machine à communiquer : « le téléphone d'abord, le micro-ordinateur, la radio, la télévision, le baladeur lorsqu'il se déplace dans le métro ou

[126] *Ibid*.
[127] *Ibid*.

fait son jogging. Il est sans arrêt soumis à un bombardement d'informations. »[128] Ce besoin permanent de communication suppose que la connexion permanente au réseau serait la clé de toutes les solutions et la réponse à tous les problèmes. Pourtant, n'y a-t-il pas là derrière un malentendu ? L'homo communicans donne l'impression de vouloir être relié en permanence. Mais l'émission permanente d'informations ne donnerait-elle pas plutôt le *sentiment* d'une attache, l'*illusion* d'un lien par défaut ?

6.6 De la cybernétique aux sciences cognitives

Le projet que s'était assigné la cybernétique n'a pas cessé d'évoluer et d'être remis sur le chantier sous différentes appellations. L'expression qui semble s'être imposée au détriment des autres est celle de *sciences cognitives*.

L'une des principales caractéristiques des sciences cognitives est sa fascination pour la modélisation. Car d'après les cognitivistes, « nous ne pouvons connaître rationnellement que ce dont nous sommes la cause, que ce que nous avons fabriqué. » [129] Nous devons nécessairement réaliser des modèles pour pouvoir atteindre un niveau de connaissance suffisamment crédible. Pour les cognitivistes, « penser, c'est calculer »[130], et pour calculer, il faut du calculable. Ces derniers considèrent que la plupart des choses sont inaccessibles. L'homme n'est pas Dieu ; il ne pourra jamais connaître parfaitement la nature. Les seules choses que l'ont puisse connaître rationnellement ont été construites par l'homme. Connaître c'est calculer, et pour calculer il faut modéliser, re-faire, re-présenter une réalité autrement inaccessible. Si l'on ne peut connaître que ce que l'on a produit, on peut tout de même s'informer des choses que l'homme n'a point faites en se représentant et en imitant des processus que l'on suppose exister réellement. Ainsi, le cognitivisme suit le procédé consistant à représenter, imiter, répéter puis reproduire.

Il s'agit de construire des modèles, des formes abstraites qui « viennent à s'incarner ou à se réaliser dans les phénomènes. »[131] Par là-même se produit un enchevêtrement de l'imitant et de l'imité. Et à partir d'un certain point de modélisation, il est parfois difficile de distinguer la copie du modèle. Le réel est le support de la reconstruction de modèles fabriqués. Pour

---

[128] *Ibid*.
[129] Dupuy J.-P., *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, La Découverte, 1999, p. 17.
[130] *Ibidem*, p. 16.
[131] *Ibid*., p. 18.

cette raison, les scientifiques considèrent souvent les modèles comme s'ils étaient identiques à la réalité phénoménale. Le modèle cognitif à même parfois une position de surplomb, tel une idée platonicienne dont le réel ne serait que la pâle copie.

La modélisation n'est donc pas sans danger. Le modèle est parfois tellement pur, tellement mieux maîtrisable que le monde des phénomènes, qu'il devient souvent l'objet exclusif de l'attention du savant.

6.7 Modéliser l'esprit

C'est donc ainsi que les sciences cognitives ont entrepris de modéliser l'esprit. Les savants ont tenté de baser cette modélisation sur des formes abstraites de telle façon qu'elles puissent littéralement prétendre incarner le cerveau humain. Cette modélisation est à l'origine de la fameuse et très souvent critiquée « métaphore de l'ordinateur ». D'après cette théorie schématique, l'esprit serait, comme les ordinateurs, composé d'un « software » (un logiciel) et d'un « hardware » (le matériel, l'élément physique). Le cerveau devient ainsi limité à n'être qu'un système à traiter de l'information. Car tout ce qui déborde de ce cadre apparaît sans doute comme bien trop difficilement modélisable ; et pour les sciences cognitives, tout ce qui n'est pas modélisable sort du cadre potentiel de modélisation et cesse d'une certaine façon par là-même d'exister.

Si modéliser l'esprit est une chose complexe, modéliser son contenu – tout ce qui ne se voit pas « de l'extérieur » - l'est encore davantage. La communication, entre autres points de discorde, a souvent opposé les cognitivistes à des savants venant d'autres domaines, comme par exemple la psychanalyse.

A ce propos, Jean-Pierre Dupuy relate une vive dispute entre Rosenblueth - un cybernéticien - et Herbert Birch - un spécialiste de la communication animale - lors de la huitième conférence de Macy, en 1951. Birch venait de passer en revue divers cas de « communication » chez des insectes et des vertébrés inférieurs. Il avait expliqué que derrière des comportements impressionnants de complexité apparente, il ne fallait voir que des comportements, et qu'il serait vain d'en appeler à des capacités d'intelligence ou de compréhension propres à une « vraie communication ». Autrement dit, les communications humaines et animales seraient incommensurables et donc incomparables. Birch prit l'exemple suivant : « la coquille Saint-Jacques est un des mets favoris de l'étoile de mer. Toute étoile de

mer située à proximité d'une coquille Saint-Jacques provoque chez celle-ci une réaction de fuite. Dira-t-on que la première a « communiqué » avec la seconde ? Si oui, continuera-t-on à le dire lorsque l'on remplace l'étoile de mer par un extrait de bouillie d'étoile de mer, qui produit exactement le même effet ? »[132] A l'opposé, la « vraie communication » ou communication humaine, nécessite anticipation, intentionnalité et symbolisation ; par là-même, elle requiert aussi plusieurs capacités : apprendre, percevoir, tisser des relations sociales, etc.

En entendant cet exposé, Rosenblueth se mit en colère. Il affirma que toutes ces distinctions étaient privées de sens. Selon lui, il n'était pas possible d'opérer de telles dichotomies reposant sur du non-mesurable. Les comportements sont les seules choses que nous puissions observer et que nous puissions donc juger. Pour Rosenblueth, la communication ne peut être appréhendée que de façon objective, mesurable, calculable, comme n'importe quelle chose sans lien avec notre expérience intérieure. De ce point de vue, il n'est donc pas nécessaire de distinguer l'être humain de l'étoile de mer.

Ici se trouve sans doute la limite de l'approche cognitiviste. Si penser, c'est calculer, alors penser la communication, c'est tenter par tous les moyens de la rendre quantifiable, vouloir éliminer en elle tout ce qui n'est pas calculable : telle semble être l'impasse où se trouvent Rosenblueth et les cognitivistes.

6.8 La complexité

Pour Jean-Pierre Dupuy, la nouvelle science de l'esprit – ou psychologie cognitive, est résolument un « éliminationnisme ». La volonté des cognitivistes est de réduire le nombre des « états mentaux » décrits par la psychologie ordinaire. Il s'agit de bannir tous les éléments complexes et non-calculables comme par exemples : les croyances, les désirs, la volonté, les intentions. Après une élimination d'une telle ampleur, il est légitime de se demander ce qui pourrait encore subsister après tant de suppressions. Le restant est sans doute diminué, comme un esprit sans sujet ; une machine-humaine contenue, réfrénée, mais totalement chiffrable et calculable.

[132] *Ibid*., p. 40.

Pour Heidegger, la cybernétique est l'aboutissement d'une métaphysique qui confie à l'homme le projet de se rendre « maître et possesseur de toutes les choses ». Le cybernéticien est l'homme dont la volonté de puissance n'a plus de limite. Il se représente la technique comme un instrument de maîtrise. Ce faisant, il se retrouve pris dans la volonté un peu folle d'exiger que rien ne lui échappe. Dans son projet de puissance et de maîtrise, il ne peut apercevoir la face sombre de la technique lorsqu'elle devient un élément destructeur, déconstruisant par exemple la métaphysique traditionnelle du sujet qui était jusqu'alors l'un des piliers de l'organisation sociale.

Le cybernéticien poursuit son rêve de toute puissance et par là-même il explore les limites d'une logique improbable. La cybernétique a souvent été tenue pour une discipline réductionniste. Paradoxalement, c'est souvent lorsqu'elle tente de corriger ce défaut qu'elle se révèle être la plus inquiétante. Elle a commencé à faire naître une certaine angoisse à partir du moment où elle est parvenue à atteindre une certaine fidélité dans ses imitations techniques du modèle humain. La cybernétique et les sciences cognitives - en essayant souvent de dissimuler leurs origines - finissent par donner une étrange impression en présentant une apparente complexité et en donnant à la machine un nouveau statut. C'est ainsi que « l'objet tend de plus en plus à échapper à son fabricant. Plus l'homme met dans sa production l'image humaine, plus cette image lui échappe. »[133] Telle est sans doute l'un des aboutissements du projet cognitiviste : rehausser la machine au niveau de l'homme quitte à brouiller les cartes et semer la confusion. Car le syndrome Frankenstein n'est jamais loin : Le risque de perdre le contrôle de sa propre création semble de plus en plus probable à mesure que le projet donne de plus en plus l'illusion d'aboutir. Vouloir atteindre l'humain derrière la machine signifie par là-même réunir les deux choses, les confondre et les rendre « calculables » l'une et l'autre sans distinction ; à la fois le modèle et le modèle du modèle.

6.9 L'homme-machine des neurosciences

Outre les sciences cognitives, les neurosciences ont également tentées de représenter le cerveau comme un ordinateur. Pour Gérard Pommier, cette tentative témoigne en fait d'une volonté de se débarrasser de l'inconscient – et par là-même du désir inconscient, désir de l'Autre limitant notre autonomie. Car les scientistes poursuivent l'obsession d'une autonomie

[133] *Ibid*., p. 115.

du corps. Ils souhaitent l'avènement d'un corps-machine débarrassé de toutes les vicissitudes. A l'origine des neurosciences, il y aurait donc le désir d'en finir avec le désir, la volonté de supprimer tout ce qui pourrait entraver l'étude du fonctionnement cérébral de façon séparée et indépendante. Chaque élément doit pourvoir être isolé. La conscience par exemple, pourrait-être appréhendée isolément, séparée du sujet.

Putnam s'est retourné contre les neurosciences en objectant justement qu'elles ne prennent pas en compte la subjectivité. Ainsi, les neurosciences ne se posent pas la question de savoir quel est le moteur de l'intentionnalité du sujet. Elles font comme si le psychisme fonctionnait en circuit fermé. Comme elles ne prennent pas en compte ce qui est extérieur au cerveau, le désir de l'Autre est pour elles inconcevable.

De la même façon, le langage vient du dehors, il est comme un héritage, il préexiste au sujet. Le langage ne peut donc pas se concevoir dans un cerveau coupé du monde. L'hypothèse d'un langage mental antérieur au langage formé par les signifiants semble difficile à tenir. Pourtant, les neurosciences sont obligées d'envisager l'existence de concepts présents dans l'esprit à la naissance, avant la connaissance des mots correspondants. Mais comment la représentation mentale d'une chose pourrait-elle préexister à la perception de cette chose ? Comment pourrait-on avoir la représentation mentale d'un cheval sans en avoir jamais vu un – ne serais-ce qu'en image - auparavant ?

A l'encontre de l'hypothèse mentaliste, Putnam démontre que « la signification des phrases n'est pas décodable par le cerveau à la manière des ordinateurs, mais qu'elle dépend d'un contexte extérieur au cerveau : elle est, dit-il, « holistique ». Elle dépend de l'autre auquel elle s'adresse. »[134] Une question reste donc en suspens : A qui peut donc s'adresser un cerveau-machine « hors contexte », sans dehors, c'est-à-dire sans personne avec qui échanger ?

6.10 Un système autonome

La définition d'un mot dépend non de la chose désignée, mais de l'ensemble du langage et des croyances qui le définissent. De même, l'intentionnalité dépend forcément de ceux à qui la parole s'adresse puisque « l'intentionnalité d'un message est efficace en fonction

[134] Pommier G., *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*, Paris, Flammarion, 2004, p. 290.

du crédit accordé au sens par une communauté. »[135] Malheureusement, les théories computationnelles ou fonctionnalistes ne prennent pas en compte cette dimension. Elles sont en fait obligées de négliger le point de vue holiste pour pouvoir mettre un terme à l'incertitude qui mine généralement la représentation.

Si le cerveau-machine permet de contourner de nombreux obstacles, c'est d'abord parce qu'il est envisagé comme un système autonome. Pour le neuroscientifique Francisco Varela, les systèmes vivants se définissent essentiellement par leur autonomie et leur faculté d'auto-organisation. La machine « autopoïétique » - qui crée à partir d'elle-même, sans dépendre de facteurs extérieurs - de Varela peut se définir comme « un système à relation interne stable dont l'invariant fondamental est sa propre organisation, à savoir le réseau de relations qui la définit. »[136] La machine autopoïétique produit elle-même, pour elle-même, à partir d'elle-même. Elle est donc ultra-individualiste, dans le sens où elle ne prend pas du tout en compte ce qui lui est extérieur. Elle correspond à un idéal d'autarcie poussé à l'extrême. Pour exprimer cela, Varela utilise par exemple les expressions de « clôture opérationnelle » et « d'autarcie immunitaire ». Encore une fois, il s'agit de mettre le dehors à distance, de se séparer du monde, de faire comme s'il n'y avait rien au delà de soi.

Selon Gérard Pommier, cette idéologie s'apparente en fait à celle de « l'ego-psychologie ou d'autres systèmes aboutissant à un « moi autonome », homogène au sujet de droit, et au libre producteur de la société de marché. »[137]

6.11 L'échec du cerveau-machine

L'autarcie du cerveau-machine lui permet de n'être qu'un système de traitement de l'information au sens strict et donc de simplifier son mode de communication. Mais du même coup, le cerveau-machine se rapproche davantage de la machine – de l'ordinateur – que du cerveau humain.

G. M. Edelman et G. Tononi ont tenté d'énumérer les très nombreuses différences de fonctionnement entre le cerveau et l'ordinateur. Presque tout diffère : contrairement à celles des ordinateurs, les connexions cérébrales sont toujours différentes entre-elles. Il n'existe dans le cerveau humain aucun programme, processus central ou calcul algorithmique. La régulation

[135] *Ibidem*, p. 291.
[136] *Ibid.*, p. 297.
[137] *Ibid.*, p. 300.

des fonctions diffère également entre le cerveau et l'ordinateur. La mémoire et la perception humaine sont non-représentationnelles. « A la différence des ordinateurs, le cerveau adore le flou et il fonctionne avec une marge d'inexactitude non codée. »[138] Le cerveau fonctionne davantage par processus de sélections alors que l'ordinateur ne s'appuie que sur des processus logiques.

La différence la plus frappante est sans doute l'absence de clivage interne à l'ordinateur. Le sujet possède toujours deux logiques de l'intentionnalité en son sein ; une consciente et une inconsciente. Il doit donc faire avec cette division problématique, ce malentendu persistant entre conscient et inconscient. Le sujet est comme débordé par « cet attelage hétéroclite tiré par des monstres incontrôlables. »[139] En revanche, le cerveau-machine rejette tout clivage. Il ne communique qu'une seule chose à la fois et n'a qu'une seule intentionnalité. Ce faisant, il se débarrasse du malentendu permanent entre la conscience et l'inconscient.

Ainsi, l'idéologie de l'homme-machine avance en rêvant d'une « belle mécanique aux rouages réparables et même interchangeables, enfin débarrassée de la pesante éthique du désir. »[140] Mais cette machine avance dans une impasse, s'acharnant à mesurer et calculer tout ce qui peut l'être pour ne pas voir ce qui saute aux yeux. La machine est comme un corps sans problèmes et sans désirs ; pourtant, elle ne pourra jamais remplacer le sujet de l'inconscient. Elle ne sera jamais totalement crédible. Tout au plus pourra-t-elle donner l'illusion d'une maîtrise de la psyché, faire croire à l'absence d'inconvénients liés au désir, donner au sujet-parlant l'illusion d'être « le maître de sa demeure ».

L'exemple de la traduction par ordinateur symbolise à lui tout seul l'échec des neurosciences. Car « si la langue était seulement un instrument de communication destiné à désigner quelque chose à quelqu'un, une traduction pourrait facilement être établie avec un ordinateur en faisant correspondre les deux vocabulaires. »[141] Mais les tentatives de ce type ont toujours été décevantes. La plupart du temps, l'ordinateur ne comprend pas ce qu'il doit traduire et il n'arrive pas à choisir, dans la polysémie de sens de chaque mot, le bon.

N'en déplaise aux logiciens, il est strictement impossible d'utiliser les mots comme s'ils étaient des objets mathématiques. Le langage physico-mathématique est totalement dénotatif ; il ne requiert aucune traduction. Mais pour la parole ordinaire, c'est tout le contraire. Même si l'on pouvait réduire les polysémies de sens au maximum, même si

[138] *Ibid*., p. 308.
[139] *Ibid*., p. 317.
[140] *Ibid*., p. 321.
[141] *Ibid*., p. 311.

l'ordinateur pouvait comprendre de quoi parle le texte, il resterait toujours une difficulté insurmontable : prendre en compte la subjectivité. Un ordinateur ne peut pas saisir le sens de ce que quelqu'un veut dire à quelqu'un d'autre sous l'apparence de ce qu'il dit effectivement. La compréhension qui manque à l'ordinateur est extérieure à ce qui est donné à comprendre. Et cet extérieur, l'ordinateur n'y a pas accès. Non, décidément, le cerveau ne sera jamais assimilable à un ordinateur.

7. Les origines du malentendu

7.1 L'idéal d'une société de communication

On peut faire, en guise de résumé, le constat suivant : Il y a actuellement dans la didactique du français langue étrangère une curieuse obsession de la communication. On suppose comme une évidence qu'il faudrait aider les apprenants à mieux communiquer. Le rôle des enseignants devrait être : faciliter le processus permettant au sujet de combler son besoin de communication jusqu'alors inassouvi. Dans une sorte de fuite en avant, certains ne s'interrogent même plus sur les raisons de promouvoir une telle conception de l'apprentissage.

Pourtant, la théorie de la communication apparaît parfois réductrice et ambigüe. Bien souvent, elle ne prend pas en compte ce que la linguistique démontre : Il y a très souvent de l'opacité dans la transmission du sens. La communication ne va pas de soi, elle est problématique. En dépit du bon sens, une certaine conception instrumentale de la langue s'obstine à croire et à nier les difficultés. La langue est un système différentiel dans les interstices duquel s'immiscent des éléments inouïs et imprévus. Il y a toujours quelque chose qui nous échappe.

De façon aisée, certains domaines des neurosciences et des techno-sciences nous promettent un rapport au langage plein de maîtrise et de facilité. Ainsi, nombreux sont ceux qui caressent l'espoir un peu fou de voir les progrès de la communication et des technocommunications rendre enfin possible des échanges langagiers absolument purs et parfaits, débarrassés de tout risque d'échec et entachés d'aucun malentendu.

Dans *le Candide*, Le professeur *Pangloss* représente l'archétype du philosophe absurde et perdu dans l'irréel. Pangloss est d'abord un optimiste invétéré. Il est comme aveuglé par la croyance inouïe selon laquelle une loi mystérieuse ferait nécessairement de notre monde le meilleur des mondes possibles. Tout serait obligatoirement pour le mieux puisque tel est notre désir inavoué. C'est donc avec une totale confiance qu'il se plaisait à dire que si nous sommes pourvus d'un nez, c'est uniquement pour que nous puissions porter des lunettes. Car la nature ne fait rien en vain. « Les nez ont été fait pour porter des lunettes ; aussi avons-nous des lunettes. Les jambes sont visiblement instituées pour être chaussées, et

nous avons des chausses. […] Les cochons étant fait pour être mangés, nous mangeons du porc toute l'année. »[142]

A la manière de Pangloss, L'*homo communicans* pourrait dire naïvement : « Le langage a été fait pour communiquer ; aussi nous communiquons ». Bizarrement, la cause et la conséquence s'inversent : puisque nous souhaitons la réussite de la communication, il nous faut nécessairement supposer posséder un outil à cet effet. Le raisonnement est donc le suivant : nous sommes doués de langage ; nous avons besoin de communiquer ; le langage est un outil de communication ; nous communiquons.

Les textes panglossiens du conseil de l'Europe illustrent souvent cette idée. Les différents auteurs ayant participé à l'ouvrage collectif *apprendre et enseigner dans la société de communication* semblent placer une espérance démesurée dans les progrès de la communication. Nous serions sur le point d'atteindre un degré de communication jusqu'alors inégalé. Mais pour y parvenir, il faudrait encore augmenter la « connectivité de communication de la société. »[143] Il faudrait améliorer l'accès de tout le monde à toutes les informations disponibles. Il n'y a jamais trop de communication. A terme, n'importe qui doit pouvoir être relié à toutes les sources d'informations, à tous les éléments mis en partage. Le réseau doit être amélioré, fluidifié, débarrassé de tous les obstacles possibles.

D'après cet ouvrage, l'amélioration de la circulation dans le réseau suffirait à « améliorer la croissance et l'emploi, résoudre les problèmes liés à l'aménagement du territoire, encourager la créativité entrepreneuriale, […] moderniser l'économie, augmenter la solidarité nationale […] et la coopération internationale, etc. »[144] Tisser la toile de la communication serait une solution miracle, à l'avenir radieux et aux possibilités infinies.

7.2 L'adaptation nécessaire

L'autre argument avancé par le conseil de l'Europe est le suivant : nous n'avons de toute façon pas le choix, nous devons bon gré mal gré nous adapter à la société de communication. « La rapidité des changements, liés en particulier au formidable développement des TIC – Technologies de l'information et de la communication -, fait que

[142] Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, Paris, GF Flammarion, 1994, p. 148.
[143] Conseil de l'Europe, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe, 2005, p. 135.
[144] *Ibidem*, p. 37.

l'évolution des savoirs, des compétences et des comportements des individus est indispensable à tous. »[145]

Il faut donc préparer les citoyens à vivre dans des sociétés dont les caractéristiques sont encore floues. Pour s'adapter et s'insérer dans cette évolution, de nouvelles compétences et de nouveaux comportements doivent être inculqués. Désormais, « l'essentiel est de savoir produire et de diffuser de l'information. En fait, il faut savoir communiquer. »[146]

Les enseignants doivent s'adapter à cette évolution en dispensant un enseignement adapté aux besoins supposés de la société. La transmission du savoir, par exemple, apparait comme une chose archaïque : « L'accumulation des connaissances est souvent mal adaptée et parfois inutile. […] L'apprenant, citoyen d'aujourd'hui mais aussi de demain, a surtout besoin de pouvoir s'adapter à des environnements sans-cesse renouvelés. »[147]

Il faut faire avec la « révolution informationnelle » à laquelle nous assistons. Cette révolution serait comparable en ampleur à celles, plus anciennes, liées aux naissances du livre ou de l'écriture. Elle serait en train de façonner notre monde suivant des modes de fonctionnement totalement différents de ceux établis par les périodes précédentes.

Le conseil de l'Europe s'assigne donc le rôle de faire accepter coûte que coûte ce changement inéluctable. Sa responsabilité est de « mettre en place une politique appropriée de promotion de la société de l'information » et de « faire accepter le changement en le rendant synonyme d'opportunités et de progrès et non pas porteur de nuisances ou de perte d'identité. »[148] Pour mener à bien ce projet, le recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement s'avère nécessaire.

La société de l'écrit semble dépassée. Dans la nouvelle société, « il convient de savoir chercher, trier, sélectionner, traiter l'information dans la sphère multimédia. Il faut aussi savoir produire de l'information et connaître les bases de la communication à travers les médias. »[149]

Pour s'adapter, il faudrait rééquilibrer la répartition de temps de travail des apprenants. Ce qui compte avant tout, c'est « la capacité à communiquer ». La réduction « de la part consacrée à l'acquisition des connaissances » s'impose au profit des nouvelles compétences.

L'enseignant doit s'adapter de multiples façons. Son rôle ne serait plus celui d'un passeur mais d'un communicateur – sorte de transmetteur humble et prosaïque au service de

---

[145] *Ibid*., p. 12.
[146] *Ibid*.
[147] *Ibid*., p. 15.
[148] *Ibid*., p. 45.
[149] *Ibid*., p. 21.

la nouvelle idéologie. « L'enseignant doit savoir abandonner son rôle de détenteur du savoir […] pour celui de co-apprenant ou d'exécutant. »[150]

7.3 Les TICE

La devise de l'homo communicans pourrait être la suivante : « Nous devons nous adapter à la société de communication ; heureusement, nous avons les TIC à notre disposition. » Pour beaucoup les TICE doivent devenir partie intégrante des environnements d'enseignement et d'apprentissage. D'après les écrits du conseil de l'Europe, « la production et le partage de documents pédagogiques multimédias doit absolument devenir une composante normale de l'activité des enseignants. »[151]

En outre, il semble intéressant de se pencher sur la pensée qui sous-tend la diffusion des TICE dans les sphères de l'enseignement. Bien souvent, le « cyberespace » apparait comme la mise en scène d'une symbolique de nature ou d'essence religieuse. Certains, comme William Gibson, en arrivent à décrire l'ensemble des réseaux techniques comme « une matrice », un « cerveau planétaire » ou une « intelligence collective ». On voit bien que derrière l'apparente recherche de fonctionnalisme, il y a une idéologie discrète, intrigante, parfois séduisante et parfois inquiétante. Gibson décrit parfois le réseau comme « une hallucination consensuelle vécue quotidiennement en toute légalité par des dizaines de milliers d'opérateurs. »[152]

Le réseau s'accompagne la plupart du temps d'une idéologie « libérale-libertaire ». Le réseau étant par nature un lieu totalement libéralisé, libéré de tout obstacle et de toute contrainte. C'est un monde sans frontière, suscitant moult espoirs, tel un prosélyte aux promesses faciles, éveillant des aspirations illimitées.

L'un des principaux arguments en faveur des TICE est leur bonne adaptation au changement. Les TICE sont le moyen idéal pour favoriser la formation tout au long de la vie. On parle de plus en plus de l'individualisation des parcours d'apprentissage. Le conseil de l'Europe propose par exemple de mettre en place un système de points ou de crédits permettant d'effectuer des formations – même après des périodes de travail – tout au long de la vie. Là encore, il y a dans cette logique apparente une volonté de s'adapter coûte que coûte

[150] *Ibid*., p. 25.
[151] *Ibid*., p. 24.
[152] *Ibid*., p. 36.

à une société de communication toujours plus flexible et plus mouvante. Grâce aux TICE et à l'avènement de la formation tout au long de la vie, « chacun pourrait adapter sa propre évolution à son rythme et à ses besoins. Cela permettrait aussi de s'adapter plus facilement au marché du travail. »[153]

Le principal avantage des TICE est donc l'éducation individualisée. Cette dernière serait le meilleur moyen de préparer « les citoyens » à faire face à des conditions de travail encore inconnues et appelées à évoluer.

Ainsi, « les ordinateurs devraient être intégrés à tous les processus traditionnels d'apprentissage et d'enseignements dans nos écoles », attendu que « les individus seront effectivement plus facilement employables s'ils possèdent des compétences en informatique. »[154]

Plus généralement, ce qui importe au travers des TICE, c'est « apprendre à intégrer le principe du changement », apprendre à vivre dans un environnement qui évolue sans-cesse. Les ordinateurs rendent la précarité et l'incertitude séduisantes. Selon les auteurs de cet ouvrage - *Apprendre et enseigner dans la société de communication* -, l'utilité réelle des TICE serait souvent relative. Mais là n'est pas la question. Il importe d'adhérer à une vision positive du changement. L'ordinateur permettrait généralement de rendre les cours plus attrayants. C'est que l'ordinateur tient parfois le rôle d'un charmeur. Cet élément n'est pas négligeable. Il importe de le prendre en compte. Car pour le conseil de l'Europe, il va de soi que « le métier de professeur comporte une part de marketing »[155].

Cette vision héritée du marketing et du management peut surprendre. Elle témoigne de l'importance prise par la compétition économique dans la vie sociale. Mais l'essence de l'économie n'a rien d'économique. D'après François Flahaut, il faudrait principalement chercher l'origine du problème dans certains des fondements de la pensée occidentale.

7.4 L'individualisme en occident

Selon François Flahaut, le terme « individualisme » recouvre trois concepts différents. Le premier renvoie à l'idée d'égoïsme. Il s'agit d'un point de vue moral, utilisé de façon fréquente pour désigner de façon péjorative le « chacun pour soi ». A l'opposé, le deuxième

[153] *Ibid*., p. 23.
[154] *Ibid*., p. 128.
[155] *Ibid*., p. 132.

concept correspondant à ce terme a un sens bien plus positif. Il désigne des modes de vies, des progrès permettant à l'être humain de se développer librement, de s'épanouir et de s'émanciper. Il s'agit de pratiques, d'institutions, de ressources et de manières d'être permettant d'accéder à une certaine liberté et à une configuration égalitaire sur le plan sociétal. Dans ce sens là, l'individualisme a un sens mélioratif, il ne saurait être critiqué.

Enfin, le terme « individualisme » désigne aussi, dans un sens extra-moral, une conception particulière de l'être humain, caractéristique de l'occident. Selon cette conception, l'individu est premier, son existence est une évidence, un fait naturel et indubitable, une base à partir de laquelle il faut construire. D'abord, l'individu vient à exister, ensuite, il choisit de nouer des relations avec les autres. Ce troisième sens accordé à l'individualisme est le plus intéressant de notre point de vue ; il renvoie aux fondements mêmes de notre conception de l'individu.

Dans la plupart des sociétés traditionnelles, la vie en société précède l'émergence des individus. Ainsi, les bases de la société sont multiples. L'être même de l'individu n'est pas extérieur à la société, au contraire, il se constitue dans et par celle-ci. Originellement, l'interdépendance entre la société et l'individu est très forte. La société et l'individu ont nécessairement partie liée.

A l'opposé, dans l'occident moderne, la vie sociale et la vie culturelle ne constituent plus une fin un soi. C'est comme si ces formes de liens ne suffisaient plus. *L'homo communicans* désir davantage. Désormais, la vie en société doit être dépassée, elle n'est qu'un moyen, un outil pour obtenir autre chose. Bien souvent le but est économique. Pour *homo economicus*, il est évident que nous pouvons choisir, à tout instant, d'entrer ou non en relation avec autrui. Une communication intéressée, choisie, intentionnelle, serait de ce point de vue le mode de relation le plus efficace. Cet échange efficient et maîtrisé permettrait d'obtenir le meilleur résultat. Cette technique oblige à court-circuiter les liens fondamentaux. En contrepartie, elle promet des échanges plus fonctionnels et plus efficaces.

7.5 La mécompréhension de Robinson

Robinson Crusoé est le type même de l'individu qui vit en dehors de la société, mais qui se suffit à lui-même grâce à son ingéniosité, sa pensée rationnelle et son travail. Pourtant, l'autonomie de Robinson est paradoxale. Premièrement, Robinson est un personnage de

fiction, un personnage quelque peu invraisemblable puisqu'aucune personne réelle ne pourrait vivre comme lui vingt ans dans une solitude totale en travaillant, fabriquant, s'occupant comme si de rien n'était. Deuxièmement, « Robinson n'existe nullement par lui-même : il existe grâce aux millions de personnes dans l'esprit desquelles son image s'est implantée. Robinson existe uniquement parce qu'on en parle. […] Il est un objet transindividuel, il fait partie du monde commun des occidentaux, il est l'un des biens collectifs immatériels qui constituent leur culture. »[156]

Et pour que Robinson existe, il fallut d'abord que le roman fût écrit. Robinson est indissociable face aux choses, mais il est indissociable du roman qui l'a vu naitre. Pour que le roman existe, il faut qu'existe le langage – donc la communauté humaine. Il faut qu'il y ait des lecteurs, des discussions, des conseils de lecture, des relations entre les gens alimentant le succès du roman. « Comme tout bien collectif, un roman est une chose qui présuppose le rapport aux autres. »[157] Robinson est relié à la communauté humaine par le langage. Il ne peut correspondre à cet idéal inatteignable de l'individu n'existant que par lui-même. Le Robinson « self-made-man » est donc un malentendu.

L'individu occidental veut échapper à l'interdépendance. Pour cette raison, il caresse le rêve de l'autonomie et se berce d'illusions. En réalité, les rapports d'altérités, s'ils sont uniquement fonctionnels et calculés, ne sont pas libérateurs. Ils sont souvent des rapports appauvris, souffrants de leur incomplétude et de leur nature insuffisante.

La philosophie moderne s'est construite contre cette dépendance à l'égard des autres, des parents ou de l'environnement social. « La grande illusion moderne, c'est l'idée que l'interdépendance sociale des humains ne les atteint pas dans leur être même, qu'elle concerne seulement leur rapport aux choses. […] Cette illusion permet d'espérer que plus le rapport aux choses sera rationnel – développement des connaissances et des techniques, croissance économique, etc. -, mieux les rapports humains seront médiatisés par les choses, et plus ils seront harmonieux. »[158]

Les choses jouent le rôle d'intermédiaires dans les rapports humains et, se faisant, donnent à voir la précarité grandissante de ces rapports. De toute évidence, la conception de l'homme et de la société se transforme de façon radicale dans la société de communication. Néanmoins, cette évolution, aussi convenue soit-elle, repose en fait sur un malentendu : « Alors que depuis plusieurs siècles la pensée occidentale se fonde sur la

[156] Flahaut F., *Le paradoxe de Robinson, Capitalisme et société*, Paris, les petits libres, Mille et une nuits, 2003, p. 22.
[157] *Ibidem*.
[158] *Ibid*., p. 25.

conviction que l'individu précède la société, les connaissances dont nous disposons aujourd'hui convergent vers la conclusion inverse : la vie en société précède l'émergence des individus. »[159]

Aujourd'hui, l'idée la plus répandue est encore la suivante : Les hommes se seraient organisés en société uniquement pour produire les biens dont ils avaient besoin. Le langage serait alors apparu dans le but de les aider à communiquer et par-là même à pouvoir s'organiser pour réaliser ce projet rationnel. Pourtant, la vérité est toute autre : « les liens relationnels et sociaux dans lesquels nous nous trouvons engagés ne résultent pas de notre bonne volonté, mais forment un cadre préalable en l'absence duquel nous ne serions même pas venus à l'existence. »[160]

7.6 Etre soi par soi est impossible

Rousseau se plaisait à croire que l'enfant pouvait et devait se développer durant les premières années de sa vie tel un Robinson Crusoé, sur les bases d'un rapport naturel aux choses et sans liens avec la société.

La vérité est exactement l'inverse : le nourrisson ne peut devenir une personne que dans et par ses relations avec d'autres personnes. Pour qu'un nouveau-né devienne une personne, il faut que ses parents le considèrent comme tel, et cela même avant sa naissance. Cette reconnaissance se symbolise par le nom propre transmis à l'enfant. Dans ses relations avec d'autres personnes, l'enfant peut intérioriser petit à petit les flux de langage dans lesquels il baigne. Pour le nourrisson, l'accès à soi passe d'abord par ses parents, puis ensuite par d'autres personnes lorsque son univers s'élargit.

« Le sentiment d'exister, de vivre, que chacun éprouve et qui est un trait fondamental de l'espèce humaine, ne peut donc se produire que dans et par la vie en société, dans et par la participation à un monde commun. »[161] Le langage fait partie de cet héritage transmis. En outre, il est aussi le moyen, le véhicule de cette transmission. Il est donc à la fois au départ et à la fin de ce processus de personnalisation. Nous sommes incapables de penser sans le langage, d'en faire le détour. Il est impossible de penser sans avoir reçu une langue des autres et de la société. La tradition occidentale rationaliste glorifie l'individu. « Dans sa fière

[159] *Ibid*., p. 27.
[160] *Ibid*., p. 63.
[161] *Ibid*., p. 70.

affirmation, le « je pense donc je suis » oublie la dette de vie qui rattache ce « je suis » au monde des autres qui en est la source. »[162]

En réalité, nous sommes condamnés à composer avec nos semblables. Même si nous avons souvent l'illusion de parler pour échanger, pour communiquer des informations, nous parlons le plus souvent pour « être-avec-autrui ». La tradition occidentale a privilégié le versant informatif du langage. Bien plus souvent, le langage est interactif, il est un lien sans-cesse consolidé, sans-cesse en train de nous replonger dans une interdépendance inévitable.

Dans la pensée occidentale, l'individu pense pouvoir s'extraire de la société pour pouvoir agir avec maîtrise sur le monde et sur les autres. Mais l'être humain est toujours-déjà relié avec ses semblables, et les profits qu'il tire de ses relations avec autrui lui échappent bien souvent.

« L'interdépendance sociale des individus n'est pas seulement utilitaire, elle est ontologique. Elle est ontologique avant d'être utilitaire ou d'être morale. »[163] Pourtant, la modernité fait semblant de croire à l'émancipation des individus par la suppression de cette interdépendance ontologique. L'individu veut toujours davantage d'autonomie. De même, en didactique des langues, on considère souvent l'apprenant comme un être autonome, conscient de ses besoins et de ses lacunes. L'apprenant doit être actif, c'est-à-dire : apprendre par lui-même, devenir libre, autonome, affranchi des liens traditionnels. Souffrir d'avoir un maître, c'est comme une limitation intolérable à son sentiment d'autosuffisance. L'élève hérite d'un savoir, l'apprenant achète un savoir-faire.

Mais l'autonomie ne peut s'acquérir sans cette interdépendance primordiale. On est toujours d'abord porté par une relation de coexistence avant d'accéder à soi même. L'autonomie ne peut prendre appui que sur le fondement d'un vécu socialisé de coexistence. L'autonomie ne peut donc pas être un choix dès le départ.

De même, en ce qui concerne les liens entre les hommes : il faut d'abord qu'ils aient été noués, puis dénoués, avant de souhaiter pouvoir les reconstruire. Ce n'est pas la communication qui fait lien. La communication arrive toujours bien après. Il y a au départ tout un ensemble d'éléments culturels et de représentations communes qui noue des relations. Ce fond symbolique qui sous-tend la structure imperceptible de toute société ne se communique pas. Il est au contraire l'incommunicabilité même. En amont, il donne du sens, tisse le canevas rendant possible toute forme d'échange, construit le cadre à l'intérieur duquel la communication pourra fonctionner en ayant l'illusion de suffire à elle-même.

---

[162] *Ibid*., p. 71.
[163] *Ibid*., p. 99.

7.7 Les conséquences de l'individualisme existentiel

L'erreur serait de croire à la possibilité d'une vie en société obéissant uniquement à des considérations et des visées de type utilitaire. L'idée selon laquelle tout devrait être calculable est un leurre. Pourtant, la société de communication s'intéresse essentiellement à tout ce qui se mesure. Il n'y aurait de valeur que sous le signe de la quantité. Les informations sont d'abord quantifiables, en tant qu'elles sont des éléments à mouvoir indépendamment de leur contenu.

L'homo communicans est bien souvent un *homo economicus* attaché aux biens matériels, résonnant en termes d'utilité et de bien-être. Mais l'usage systématique d'un langage rationaliste est souvent trompeur. Par exemple : un agent économique cherchant à maximiser ses profits peut raisonnablement se percevoir lui-même comme quelqu'un qui opère ses choix en fonction de raisons objectives. Cependant, un observateur extérieur pourrait tout à fait le percevoir comme une personne mue par un désir irrationnel, en proie à une avidité insatiable.

L'utilitarisme est souvent un malentendu au sujet de l'utile, de ce qui a réellement ou non de l'importance. En surface, l'utile est forcément quantifiable, et s'il a de la valeur, on peut lui donner un prix. Dans l'esprit des premiers économistes, la pratique du commerce était forcément utile puisqu'elle permettait d'éviter les guerres. Les hommes devaient comprendre que leur véritable nature était celle de l'individu rationnel et commerçant ; ils devaient donc vaquer à des « occupations raisonnables ».

Mais le libre marché ne peut à lui seul résoudre tous les problèmes. La main invisible n'est pas toujours providentielle. Malheureusement, le recours aux mathématiques ajoute à la confusion en donnant l'illusion d'équilibre, de cohérence, d'harmonie et de rigueur. Derrière les apparences, les sciences économiques comme les théories de la communication trouvent leur origine dans une espérance fallacieuse : la possibilité d'un individu maître de ses relations avec ses semblables.

Si les individus sont par nature indépendants les uns des autres, il leur est possible de contrôler par leur libre volonté les liens qu'ils nouent entre eux. C'est comme si l'on pouvait à chaque instant se connecter – à la manière d'un ordinateur -, se déconnecter puis se reconnecter au réseau selon son bon vouloir ; comme si l'individu en société pouvait, au gré de son envie, choisir de se solidariser ou de se désolidariser à chaque instant.

La communication est un lien extrêmement ténu. L'échange intentionnel d'informations n'est pas toujours la panacée. En négligeant tout ce qui échappe à la conscience, la théorie de la communication néglige le fond culturel imperceptible et les croyances fondamentales. Par là-même elle contribue à faire s'effondrer l'édifice soutenant l'ensemble des membres de la société, leur vision du monde et leur sentiment d'exister.

L'erreur est de faire comme s'il suffisait de communiquer, comme s'il suffisait de partager une partie extrêmement superficielle de soi-même. *L'homo communicans* s'imagine affranchi de la nécessité d'exister dans l'esprit des autres. Le langage est toujours au cœur du problème. Le langage apparemment rationaliste de la communication expurge l'Autre de son discours. Il s'adresse à un semblant imaginaire pour ne pas mettre en péril un échange éthéré. Il perpétue ainsi l'illusion d'un être rationnel autonome. « Manier un langage de rationalité permet de faire l'expérience de soi comme étant au-dessus du désir qui nous fait dépendre des autres, comme étant maître de soi. »[164]

7.8 La société libérale

Dans *l'empire du moindre mal*, Jean-Claude Michéa retrace la généalogie du libéralisme. Les traumatismes liés aux guerres civiles furent bien souvent l'origine des réflexions des philosophes du dix-septième et du dix-huitième siècle. Pour Hobbes comme pour beaucoup d'autres, l'état de nature est forcément un état où règnent le chaos et la guerre de tous contre tous. A l'époque, l'essentiel était de rester en vie, de mettre fin aux guerres internes à la société et d'éviter que de telles catastrophes se reproduisent. A la naissance du libéralisme, il y avait donc le rejet de toute idéologie et le désir d'une vie enfin pacifiée. Les progrès de la raison devaient permettre de sortir enfin l'humanité de la guerre.

C'est ainsi que la guerre des religions fût remplacée par une guerre économique. Le libéralisme inventa des guerres de substitution, certes beaucoup moins sanglantes. Ainsi, la guerre de l'homme contre la nature, conduite avec les armes de la science et de la technologie, détournent vers le travail et l'industrie les énergies jusque là consacrées à la guerre de l'homme contre l'homme. De ce point de vue, la liberté libérale ressemble d'abord au désir d'une vie placide et à une aspiration à un repos tranquille.

[164] *Ibid*., p. 111.

Le libéralisme triomphe à une époque où l'utopie d'une société rationnelle devient envisageable. Ce faisant, « l'essence de l'homme va commencer à être lue de manière privilégiée à travers le modèle du « bourgeois », ce négociant bien commode, que toute l'époque s'accorde maintenant à définir comme prosaïque, paisible et inoffensif. »[165]

On pourrait définir, en des termes actuels, le bon négociant comme un bon communicant. Le négociant, pour vendre ou acheter, doit chercher un accord centré sur des intérêts matériels et des enjeux quantifiables. La négociation engage à peu de choses. Il faut, par exemple, se mettre d'accord sur un prix. L'échange en lui-même, ne « coûte » presque rien. L'intérêt bien compris des interlocuteurs voulant s'enrichir et nécessitant un accord suffit au bon déroulement de l'échange. La négociation semble n'avoir que des avantages ; elle se base sur des choses simples, quantifiables et faciles à appréhender. C'est un échange minimum. La négociation se situe au-delà de la logique du don. Elle n'engage à presque rien. Elle permet de gagner de l'argent sans avoir à témoigner d'autre chose que d'un sentiment rationnel et intéressé. La négociation est le degré zéro de la communication.

L'un des représentants de cette philosophie politique, Emeric Crucé, écrit en 1623 : « Il n'y a mestier comparable en utilité que celuy de marchand qui accroist légitimement ses moyens aux dépens de son travail, et souventefois au péril de sa vie, sans endommager ni offenser personne : en quoi il est plus loüable que le soldat, dont l'advancement ne dépend que des despoüilles et ruines d'autruy. »[166] Le marchand est le prototype de l'homme libéral. Il ne s'intéresse aux autres que pour ce qu'ils peuvent lui fournir. Les autres peuvent être utiles ; tel est son intérêt. Lorsque la communication est purement technique, l'instrumentalisation de l'échange devient par là-même une instrumentalisation de l'Autre. L'échange utilitaire est le mode de fonctionnement ordinaire de la société de communication. Bien souvent, l' « Autre est beaucoup moins compris comme le partenaire possible d'une rencontre toujours singulière, que comme un pur objet de consommation touristique et d'instrumentalisations diverses. »[167]

De ce point de vue, la communication est très peu exigeante : si la condition nécessaire et suffisante pour instituer un ordre humain efficace réside dans l'aptitude des individus à entrer sous la logique du marché, il suffit alors qu'ils puissent échanger quelques paroles et quelques objets sur un mode tout à fait restreint et superficiel. Car le principe de l'échange intéressé - le fameux « donnant-donnant » - est très simple. Il permet de simplement raccorder

[165] Crucé E., cité par Michéa J.-C., *L'empire du moindre mal*, Paris, Champs essais, Flammarion, 2007, p. 32.
[166] Michéa J.-C., *L'empire du moindre mal*, *op. cit.*, p. 53.
[167] *Ibidem*, p. 83.

les individus, de façon distante et minimale, par le biais des mécanismes neutres du marché. La société libérale, en définitive, donne l'impression de se satisfaire de peu : pour elle, la communication suffit.

7.9 L'influence des sciences expérimentales

A partir du dix-septième siècle, les sciences expérimentales de la nature sont devenues l'idéal de l'occident moderne. La mécanique rationnelle de Newton, par exemple, apparaissait dès lors comme la figure achevée d'une configuration théorique primordiale et promise à une grande postérité.

Les sciences de la nature ont rendu « philosophiquement possible le projet, moderne par excellence, de rendre les êtres humains « maîtres et possesseurs de la nature ». »[168] En tant qu'image symbolique d'une autorité nouvelle, l'idéal de la science a petit à petit remplacé l'autorité de l'église. Parmi les multiples effets idéologiques, la croyance selon laquelle l'extension de la méthode galiléenne à la nature humaine était possible a été grandement favorisée. A partir de ce moment, pratiquement tous les domaines – et pas seulement ceux appartenant aux sciences dites « exactes » - étaient susceptibles de recevoir un traitement scientifique objectif et logique. Pour cette raison, le libéralisme et l'idéal de la science expérimentale eurent partie liée. Tous deux fondent leur discours sur une volonté de rationalité et d'efficacité.

Contrairement aux discours traditionnels, de type religieux ou philosophique, le discours libéral ne prétend pas dire la vérité. La théorie libérale est plutôt une théorie de l'ajustage ou de l'ajustement ; elle essaye, expérimente, s'adapte, cherche le meilleur fonctionnement possible. De la même façon, une expérience en laboratoire marche ou ne marche pas. Il s'agit donc de mettre au point, de façon empirique, un système fonctionnant le moins mal possible. Les philosophes anglo-saxons utilisent souvent l'expression « check and balance ». On imagine qu'il faudrait sans-cesse rectifier, calculer au plus juste le système de poids et de contrepoids permettant de maintenir l'équilibre des libertés et la coexistence des individus.

Pour cette raison, la communication doit être limpide. Elle doit fonctionner sans accroc. S'il y a des difficultés éventuelles, elles ne peuvent être que techniques. Pour les

[168] *Ibid*., p. 19.

résoudre au plus vite, il faudrait les aplatir, les éliminer, comme des grains de sables intrus dans une mécanique bien huilée. L'état libéral se borne à cela : éviter les accrocs, les malentendus conflictuels. Il cherche à réduire au maximum les risques de chocs et de collisions dans un environnement composé d'une multitude de particules isolées en mouvement perpétuel. L'état libéral calcule mécaniquement les conditions de possibilités de la communication. Il n'a pas d'autre besogne. Comme l'écrit Jean-Claude Michéa, « l'état libéral est un état qui ne pense pas. »[169]

Le libéralisme refuse toujours de prendre position. Il est une idéologie qui refuse les idéologies, un « scepticisme devenu institution. »[170] Pour cette raison, le mariage du libéralisme, de la cybernétique et des théories de la communication était inévitable. « Le programme cybernétique a été conçu par Norbert Wiener, avec l'appui des autorités américaines, dans l'espoir officiel de libérer l'humanité de l'emprise meurtrière des « idéologies » et d'assurer la paix universelle fondée sur un mode de gouvernement « scientifique » des sociétés. »[171] Donner de la valeur à une idée, c'est déjà faire violence à la stricte communication où tout doit être quantifiable indépendamment de sa valeur. Dans l'espoir impossible d'échapper à toute idéologie, le scepticisme libéral se transforme en un relativisme déboussolé. Le libéralisme se borne à réguler techniquement les échanges, à garantir les conditions de possibilité de la communication. De ce point de vue purement technique, la communication est comme un véhicule sans contenu. Et pour avancer, elle doit écraser les obstacles, éviter les égarements.

7.10 L'éradication des obstacles

L'état libéral est un état où tout doit pouvoir communiquer. Le système doit pouvoir s'autoréguler par lui-même. Il suffit pour cela de lui garantir la possibilité d'avancer en permanence, d'être en mouvement perpétuel. Pour cette raison, l'état libéral « est philosophiquement contraint d'impulser une révolution culturelle permanente dont le but est d'éradiquer tous les obstacles historiques et philosophiques à l'accumulation du capital et, en premier lieu, à ce qui en constitue de nos jours la condition de possibilité absolue : la mobilité

[169] *Ibid*., p. 36.
[170] *Ibid*., p. 43.
[171] *Ibid*., p. 60.

intégrale des individus – mobilité dont la forme ultime est évidemment l'invitation, signifié à toutes les monades humaines, à circuler sans fin sur tous les sites du marché mondial. »[172]

Les obstacles au libéralisme sont multiples. La culture, le langage sont des éléments du passé transmis dans le présent. En tant que tels, ils sont des poids lourds et encombrants. Ils sont des freins à la transmission d'informations. Ils ont un déficit d'efficacité. Ils sont comme l'épaisseur encombrante sous la surface transparente.

Pourtant, la culture – dans son acception anthropologique - est indispensable à la vie en société. Elle est un ensemble de structures, de comportements, d'habitudes, de systèmes de sens, de savoirs, qui arrachent l'individu biologique à la nature et l'humanisent. « Une société humaine ne peut fonctionner sans puiser en permanence dans ce que Castoriadis appelait des « gisements culturels » […], malheureusement, la société marchande ne peut se développer qu'en asséchant progressivement ces gisements culturels. »[173] Dans une vision à court terme, la culture semble s'opposer à la communication en modérant la libération des échanges. Elle devient donc un obstacle à éradiquer.

Les contraintes anthropologiques traditionnelles s'opposent à la liberté apparente de la société de communication. Il y a dans les sociétés traditionnelles des contraintes liées à l'essence de la logique du don conceptualisée par Marcel Mauss. Cette dernière implique la *triple obligation* consistant nécessairement à donner, recevoir et rendre. Cette forme culturelle particulière, cet échange-volontaire-obligatoire, a souvent réussi à devenir la norme des sociétés traditionnelles. Elle représente l'échange archaïque de nos sociétés.

Cependant, le projet moderne, en libéralisant les cultures communes des sociétés, risque de détruire l'un des soubassements de l'autonomisation des individus. « Le projet de se libérer de la logique du don elle-même ne pourrait conduire qu'à saper l'un des fondements anthropologiques les plus essentiels de l'autonomie individuelle et collective. »[174] En effet, l'autonomie ne se décrète pas. L'autonomie qui serait naturellement offerte à chacun est un fantasme. L'échange superficiel d'une communication d'informations ne peut pas permettre à l'apprenant de devenir autonome par lui-même. Car l'échange d'informations n'engage à rien, c'est un échange minimum, et en tant que tel, il ne peut suffire à transformer l'égoïsme initial en véritable autonomie.

L'intérêt bien compris ne suffit pas. Pour qu'il y ait autonomisation, encore faudrait-il qu'il y ait quelque *philia*, quelque sentiment de lien intersubjectif et symbolique. Encore

---

[172] *Ibid*., p. 115.
[173] Michéa J.-C., *La double pensée*, Paris, Champs essais, Flammarion, 2008, p. 27.
[174] *Ibidem*, p. 255.

faudrait-il qu'il y ait cette contrainte particulière, cette obligation de s'engager soi-même dans un rapport intersubjectif selon la logique du don. Isoler les individus et leur permettre d'entrer en contact sans rien donner d'eux-mêmes ne suffit pas à les rendre autonomes. « Une « monade » humaine peut bien être *indépendante* (du moins dans son fantasme) ; elle ne pourra jamais (en tant que telle) devenir *autonome*, puisque la possibilité même d'accéder à l'autonomie (ou, si l'on préfère, de « grandir » ou de « mûrir ») suppose un rapport préalable à l'autre (et donc une forme d'« intersubjectivité ») placé sous le signe privilégié du don. »[175] Ainsi, le sujet-apprenant ne sera jamais autonome s'il se refuse à donner, recevoir et rendre, selon l'échange-volontaire-obligatoire de la logique du don. Il n'accèdera jamais à l'autonomie s'il refuse la logique fondamentale de transmission du savoir à l'œuvre dans l'enseignement.

7.11 Le malentendu du libéralisme

La théorie libérale est naïve lorsqu'elle prétend qu'il suffirait, pour assurer la paix, la prospérité et le bonheur, d'abolir tout ce qui dans les mœurs, les coutumes, le langage et les lois des sociétés existantes, fait obstacle au jeu « naturel » du marché. Le fait de pouvoir communiquer, échanger, négocier, commercer sans entraves ni temps morts ne suffit pas. Selon cet idéal, les individus devraient être des « atomes sociaux » - ou « monades » -, des individus entièrement rationnels et calculateurs, débarrassés de toute attache, filiation ou appartenance, et reliés entre eux par les techno-communications.

La communication ne peut être une solution politique aux conséquences néfastes de l'idéologie libérale. Bien au contraire, elle y participe même en jouant le jeu d'un système en réseau où les contraintes extérieures ne peuvent intervenir. La panacée serait de faciliter les échanges : tel est le malentendu du libéralisme. En « brisant impitoyablement tous les obstacles que la culture, la religion, le droit et la coutume opposent au « désenchâssement » du marché »[176], la société sans entraves détruit par là-même toutes les conditions de possibilités d'une société décente.

[175] *Ibid*.
[176] Michéa J.-C., *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Paris, Climats, 2006, p. 22.

8. Le point de vue de la psychanalyse

8.1 La société perverse

La psychanalyse fournit elle aussi une analyse décisive de la société sans entraves, mais avec son propre angle de vue : celui de l'inconscient. Pour Jean-Pierre Lebrun, « nous passons d'une culture fondée sur le refoulement des désirs, et donc de la névrose, à une autre qui recommande leur libre expression et promeut la perversion. »[177]

Autrefois, la société patriarcale, ou névrotique, était fondée sur un certain ordre moral, structurée par des limites et des interdits. Il y avait tout un langage qui permettait de transmettre certaines règles tacites. La loi symbolique – ou « loi du père » - faisait naître des frustrations et développait des névroses de façon récurrentes chez les sujets.

Aujourd'hui, une nouvelle économie psychique s'est mise en place. Cette nouvelle économie du psychisme est liée aux effets de l'idéologie libérale et néo-matriarcale. Cette nouvelle idéologie détruit les barrières, les contraintes et les interdits. Ainsi voyons-nous l'avènement d'un monde sans limites, fait de perversions et de psychoses, où tout un chacun se sent désormais obligé de participer à ce que Melman appelle : « l'économie organisée de la jouissance. »[178]

Cette nouvelle économie psychique est séduisante puisqu'elle accorde de plus en plus de libertés aux individus. Cependant, les nouveaux individus semblent de plus en plus grégaires ; la transgression est devenue la norme, et l'idéologie qui en découle est devenue banale et insignifiante. Comme la transgression est devenue normative, le désir est désorganisé et la jouissance devient un pis-aller.

Dans la pensée lacanienne, *l'objet a* est censé être la cause originelle du désir. *L'objet a* est l'objet initialement perdu, l'objet entretenant toujours plus avant la quête du désir. La perte de cet objet est impliquée par la parole et modifie l'ensemble de la chaîne signifiante. Ce faisant, elle construit le sujet et lui donne une « consistance ». Paradoxalement, le sujet se construit toujours sur du manque ; il lui faut nécessairement passer par un certain disfonctionnement pour éprouver du désir. L'*objet a* symbolise cette absence, fulgurance indispensable, sans laquelle il n'y a plus de désir.

---

[177] Melman C., *L'homme sans gravité*, Paris, Folio Essais, Ed. Denoël, 2009, p. 17.
[178] *Ibidem*, p. 19.

Le rapport au monde du sujet lacanien est complexe, toujours lié à une incomplétude symbolisée par un langage « décollé du réel ». La faculté du langage implique de consentir au vide et à la perte. Parler exige un « décollement du réel », une forme de mise à distance. La parole implique de passer par un système langagier composé de mots arbitraires ; d'être un « *parlêtre* » - un sujet troué. Le langage est douloureux parce qu'il oblige à ce détour symbolique, parce qu'il diffère encore davantage le désir en le sublimant avec des mots.

En psychanalyse, la jouissance n'est pas à entendre dans son acception usuelle. Elle revêt un sens différent, éloigné du sens habituel. En termes cliniques, la jouissance n'a rien à voir avec le plaisir. Elle est d'ailleurs « au-delà du principe de plaisir ». Elle est comme le fonctionnement absurde d'un sujet répétant inlassablement tel ou tel comportement sans savoir pourquoi. Et bien aujourd'hui, c'est comme si le désir avait été avalé par la jouissance. La jouissance, choisissant l'excès, refuse de souffrir quelque perte que ce soit. Elle ne tolère aucune entremise, aucune mise à distance. Elle est la négation du désir.

8.2 Un nouveau langage

L'économie de la jouissance séduit d'abord les individus espérant ainsi éviter toute forme de frustration ou de sentiment douloureux. Lorsqu'il se caricature lui-même, le sujet de la nouvelle économie psychique donne l'impression de se laisser porter paresseusement dans un monde sans aspérités où les machines travaillent à sa place. Lorsqu'il colle bêtement au présent, le nouveau sujet semble obnubilé par son envie jalouse et ses pulsions à satisfaire. Il devient un sujet narcissique incapable d'atteindre un au-delà de lui-même.

Autrefois, le sujet névrotique était un sujet clivé et cette division lui était douloureuse. Cependant, elle lui permettait de s'interroger sur lui-même en faisant un détour, un retour réflexif sur sa personne. Les mythes, les grands textes, les univers culturels et symboliques nécessitaient un certain recul. La pensée nécessitait un espace différentiel consubstantiel au langage. Ce que Nietzsche appelait le « pathos de la distance » à tendance à disparaître. Certes, cette distanciation était parfois douloureuse et apparemment contre nature. Cependant, elle permettait tout de même de rendre possible un certain type d'intelligence, une façon spécifique de raisonner, une manière de penser au travers des mots qui était caractéristique de notre *épistémè*.

Aujourd'hui, c'est comme si la division subjective avait disparue. Le sujet moderne est « brut » et sans profondeur. Il est entier, compact et sans mystère. Le nouveau sujet semble commun, quelconque et sans caractéristiques marquantes. Sa pensée est de moins en moins réflexive et de plus en plus instinctive.

C'est ainsi que le nouveau sujet communique plus facilement. Car cette mutation s'accompagne d'un nouveau langage correspondant aux traits dominants de la nouvelle économie psychique. Cette nouvelle langue – cette « *novlangue* » - entretient le désir éternel d'une langue exacte et sans équivoque. C'est, par exemple, le langage des internautes ; le langage apparemment clair et précis de la communication.

La *novlangue* refuse toute forme de mystère, de décollement du réel ou de détour symbolique. Elle cultive l'envie impossible de se confondre avec ce dont elle parle. Elle voudrait être directe et transparente. C'est à cet endroit que la novlangue de communication rejoint les besoins de la nouvelle économie psychique. Ce langage-outil offre à disposition un langage purement technique, prétendument sans équivoque et sans malentendu. Mais ce faisant, le langage se réduit et s'aplatit jusqu'à s'appauvrir définitivement.

8.3 La généalogie du déclin de la figure du père

Le déclin de la figure du père va de pair avec une modification profonde du langage. L'une des fonctions paternelles est la transmission du langage symbolique – relié à l'instance psychique du « surmoi ». Il importe de voir pourquoi cette transmission a été rompue, et pourquoi la langue transmise a été modifiée.

Petit à petit s'est instauré l'idée en occident que nous serions tous victimes d'une autorité impersonnelle et aveugle. La loi du père était considérée comme abusive et castratrice. A un moment de notre histoire, la loi a été assimilée à la castration. En faisant ce constat, l'époque contemporaine a voulu fuir cette expérience insupportable de la castration. La castration était liée aux lois du langage. Les contraintes de la castration s'exprimaient à travers la langue de l'époque.

En opposition à cela, les langues de communication sont devenues des langues sans contraintes, débarrassées de tout contenu symbolique. Le langage s'est ainsi transformé jusqu'à devenir un langage quasi-iconique. Certaines langues possèdent naturellement des tendances de ce type : « Dans l'alphabet chinois ou japonais, par exemple, un signe peut-être

lu à travers soit son expression phonétique, soit son expression imagée, c'est-à-dire à travers ce qu'il désigne, ce dont il est le signe, l'objet donc dont il est le signe. »[179] D'après Lacan, ce type de langage fascine les occidentaux puisqu'il ne peut pas, à cause de sa nature iconique, jouer de rôle castrateur. Ce type de langage fournit l'exemple d'une langue non castratrice. Le fait que l'humanité soit prise dans le langage ne serait donc pas forcément synonyme de frustration.

Ainsi, le problème serait lié à notre histoire et à notre culture. Le malentendu consistant à croire que la loi symbolique serait forcément castratrice est à l'origine de cette difficulté. Charles Melman affirme, après Lacan, que le fait que l'humanité soit prise dans le langage suppose une limite. Il y a forcément un trou de par le langage qui se forme. Le trou dans le langage intervient toujours à un moment ou un autre, lorsqu'un signifiant renvoie à un autre signifiant sans atteindre la chose. « C'est cette cavale du signifiant qui entretient le désir de « la chose » qui, dès lors, manque. Les êtres que nous aimons, les objets de satisfaction, sont les bouchons du « trou » ainsi ouvert dans notre monde par le langage, faute de cette « chose » dont il ne nous reste que le semblant. »[180]

En général, le trou dans le langage n'est pas forcément un manque-à-jouir. Le fait qu'en occident le trou dans le langage concerne le sexe est sans doute lié au contexte judéo-chrétien. « Le fait que le signifié soit sexuel est-il un effet de notre culture, et en particulier de notre religion, ou un effet de la structure ? J'aurais tendance à dire que c'est un effet de la religion. »[181]

De même que la religion, *la figure du père* décline en occident. En revanche, la science triomphe et devient le nouveau crédo. Le monde ancien, religieux, symbolique et patriarcal laisse place à un monde scientifique. Le matriarcat comme la science fonctionne sur le mode de l'évidence. L'attachement d'un enfant à sa mère est davantage qu'une construction symbolique, c'est un rapport qui est posé comme évident. De même, la science procède par preuves empiriques. De son point de vue, les vérités qu'elle assène sont donc indubitables.

Parmi les évènements historiques marqueurs de rupture, la première guerre mondiale est un moment de fracture très important. Les psychanalystes surnomment la première guerre mondiale : *l'humiliation du père*. Parce qu'elle fut une horrible saignée, elle a grandement favorisé le discrédit de la figure paternelle. La dette à payer était trop importante. A quoi bon

[179] *Ibid*., p. 55.
[180] *Ibid*., p. 56.
[181] *Ibid*., p. 57.

sacrifier sa vie pour perpétuer l'absurde ? L'humiliation de la figure du père était totale. Il ne s'agissait donc plus de vouloir transmettre quoi que ce soit.

De cette période s'ensuit les années de l'entre-deux-guerres, sorte de revendication de la jouissance perpétuelle, véritable gifle adressée à la figure paternelle. Quarante ans plus tard, les années soixante-dix ont été une réplique de cette époque. *Bis repetita placent*. Dans ce nouveau moment de revendication de la jouissance, on retrouve la caricature d'une figure paternelle symbolisant à la fois l'autoritarisme, la castration, la mortification.

L'idéologie de la transgression et du « jouir-sans-entraves » finit de liquider la figure du père. Là encore, il y a un malentendu, car sans le vouloir, cette idéologie finit par s'auto-dissoudre. La transgression, pour exister, nécessite une loi à transgresser. Si la transgression est une posture définitive – si elle vise l'élimination du père -, il arrive un moment fatidique où la transgression n'a plus rien à transgresser. Cette dernière devient la norme malgré elle.

Il y a donc une mécompréhension concernant la figure du père, car « le père, contrairement à un abord simpliste de la situation œdipienne, n'est pas tant celui qui interdit que celui qui donne l'exemple du franchissement autorisé de la limite pour accomplir son désir. »[182] Ainsi, le rôle essentiel de la figure paternelle est de nouer le désir à la loi ; de cette façon, il permet de joindre l'indicible dans le langage, l'étrange dans le familier.

8.4 L'évidence de la science contre la loi symbolique

Les raisons de cette évolution sont multiples. Dans la Rome antique, le père avait tout pouvoir. Son autorité était réelle et basée sur la domination. Par la suite, l'avènement de la religion chrétienne a modifié la donne. En effet, le christianisme s'est montré plus tempérant et plus ambigu à l'égard du père.

Bizarrement, Dieu le père est doté d'un certain nombre de caractéristiques maternelles : amour universel, bonté, bienveillance, générosité, pardon…Par ailleurs, « la religion chrétienne enregistre plutôt la figure du père au foyer comme étant une figure irruptive et violente dans un nid qui n'aurait demandé qu'à être maternel, c'est-à-dire régi par l'amour. »[183]

[182] *Ibid*., p. 25.
[183] *Ibid*., p. 101.

A partir de la période chrétienne, l'autorité du père se transforme et devient davantage symbolique. Ce faisant, la place de la *figure paternelle* commence à devenir précaire. Par la suite, ce mode de fonctionnement basé sur la foi va être progressivement abandonné. Du coup, le pacte symbolique auquel il était relié va s'amenuiser conjointement. Et finalement, la figure du père comme figure symbolique va disparaître.

Puisque la mère est cause de l'enfant, elle se trouve automatiquement investie d'une puissance suprême. Le père, cet étranger, ne peut obtenir un rôle comparable que s'il est investit d'une fonction symbolique – celle consistant à transmettre la loi par le langage. On se retrouve donc désormais dans une situation plus simple et plus « naturelle », dans un régime positif, fondé sur des liens d'évidence. « Mère et enfant suffisent à assurer la continuité d'une chaîne des générations qui a ainsi l'avantage, nous le voyons bien, d'être sans mystère. »[184] Dans ce monde positif, simplifié, le mot, le signifiant, renvoie directement à la chose et n'a pas d'autre signifié que la chose elle-même.

Le patriarcat « traditionnel » paraissait moins opérant et plus difficile. Le père tient normalement sa position d'être « la métaphore d'une instance en soi insaisissable, invisible, et qui occupe le champ non plus de la réalité mais de ce que Lacan appelle le réel, autrement dit, un inaccessible qui n'a rien de « naturel ». »[185]

Par opposition, le nouveau régime psychique favorise un langage direct et d'apparence scientifique. Le mystère et l'opacité du langage symbolique ont été remplacés par l'évidence « scientifique » d'un langage qui communique ou ne communique pas, qui fonctionne ou ne fonctionne pas.

8.5 L'idéologie de consommation

La nouvelle économie psychique, en annihilant toute limite, semble favoriser l'idéologie de consommation. Car dans un monde sans négativité et sans empêchement, rien ne peut venir freiner la pulsion d'achat. « Le matriarcat est ce domaine, ce monde qui nous offre le confort, la douceur, l'espoir, la tiédeur, les plis, la bienveillance de cette positivité, c'est-à-dire de ce régime où le signifiant, dans le langage, ne renvoie à rien d'autre qu'à un

[184] *Ibid*., p. 97.
[185] *Ibid*.

objet idéal qui se trouve substantifié et qui se trouve donc offert à la prise, à la saisie, à la capture, à la possession et donc bien sûr en même temps à la consommation. »[186]

La société de consommation, tout comme la société de communication, cherche à se débarrasser de la loi symbolique. Elle élimine dans le langage tout ce qui pourrait faire résistance. En ce qui concerne les sujets, les conséquences sont souvent fâcheuses. En éliminant les repères symboliques, les possibilités de transferts collectifs et la figure du « grand Autre », la nouvelle économie psychique produit des cas nombreux de psychoses. Le sujet moderne se retrouve parfois dans une sorte d'errance sans repos, sa subjectivité est toujours mobile, il doit sans-cesse s'adapter à un monde qu'il ne parvient jamais à faire sien. Cette difficulté de se construire en tant que sujet dans un cadre illimité nous intéresse puisqu'elle engendre un nouveau langage – un type de langage direct qui peine à prendre consistance et qui reste sans grand pouvoir d'évocation.

8.6 Un langage sans malentendu

Généralement, l'un des rôles sociétaux du langage est de permettre l'avènement d'un tiers symbolique et de structurer les rapports entre les personnes. Cette fonction du langage tend à disparaître. *Homo communicans* essaye d'avoir un rapport direct au monde. Il tente de faire comme si le langage était un système obtus, débarrassé de toutes ses métaphores et de toutes ses métonymies. Le langage devient sans conséquences, dérisoire, tel un système prosaïque à informer et à communiquer.

Le langage n'est plus toujours une distanciation. Car dans la nouvelle économie psychique, on « empêche le sujet d'avoir un quelconque recul sur ce qui lui arrive. »[187] La subjectivité induit toujours des brouillages et des malentendus. La communication transmet généralement des informations sans liens avec les sujets. La subjectivité est pour ainsi dire évincée de la communication.

C'est ainsi que l'on voit apparaître une nouvelle langue universelle, une *novlangue* sans origine, sans sujet et sans système différentiel. Pour fonctionner, cette *novlangue* tente d'assurer le minimum d'identité et d'accord nécessaire à une reconnaissance mutuelle pour pouvoir être efficace. Ce faisant, elle tend le plus possible à placer les « *parlêtre* » - les êtres

[186] *Ibid*., p. 106.
[187] *Ibid*., p. 215.

de parole - que nous sommes hors du langage coutumier et à court-circuiter ainsi toute possibilité de subjectivation.

Lorsqu'un sujet essaie de dire et de se dire dans une langue, c'est un clivage, un malentendu qu'il transmet. Euphémisée à l'excès, la *novlangue* de communication essaie de réduire ces nuances et ces risques de malentendus. Cependant, elle ne transmet presque plus rien, si ce n'est quelques informations fluides et appauvries.

La communication sans malentendu reste donc une chimère. Comme nous l'avons vu, il y a toujours dans une certaine proportion du malentendu qui s'introduit dans les échanges. Pourtant, s'il est inévitable, le malentendu n'est pas forcément catastrophique. Il n'est qu'une des formes les plus ordinaires de la communication humaine. Parfois, il témoigne même d'une certaine richesse de la langue, de son pouvoir de surprise et d'évocation. Les langues semblent d'autant plus intéressante quand elles ne sont pas réduites à des systèmes de code, lorsqu'elles sont à la fois étonnantes, compliquées, sophistiquées, incertaines, mirifiques, curieuses, insolites ou singulières.

Le nouveau langage de la communication essaie de se débarrasser du malentendu, de tout ce qui dans la spécificité des langues pourrait venir brouiller la communication et compliquer les échanges d'informations. Pour cette raison, on oppose souvent de façon un peu rudimentaire les langues de culture – qui seraient riches et complexes -, et les langues devenues langues de communication – qui seraient efficaces et limpides.

La question se pose alors de savoir si l'on peut réduire les langues naturelles, historiques, à des langues converties en outil de communication. En d'autres termes : pourrait-on réduire les langues de culture à des langues de communication ? Serait-ce souhaitable ?

Les langues apparaissant comme lointaines, exotiques, inconnues ou embrouillées par l'histoire peuvent être en conflit avec la facilitation de la communication rêvée par la théorie du même nom. Et de façon générale, les éléments de culture hérités du passé peuvent apparaitre comme des obstacles à la réussite immédiate des échanges langagiers.

Dans la partie suivante, la question sera donc posée de savoir si la crise du langage que nous venons d'analyser n'aurait pas pour origine une crise globale de la culture. Le succès contemporain de la théorie de la communication ne pourrait-il pas s'expliquer par une crise de la culture ?

Deuxième partie :
La crise de la culture,
Une aubaine pour la communication

1. Le malentendu sur le malentendu

1.1 Le malentendu de Crésus

Le malentendu est souvent tragique. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'il soit toujours un accident. Dans certains cas, le malentendu est voulu, délibérément alimenté par le locuteur. Car il semble parfois préférable de ne pas se comprendre. Que veut autrui ? Qu'attend-il de moi ? Parler n'est pas forcément collaborer et témoigner de sa bonne volonté. Entretenir le malentendu nous donne parfois une marge de liberté. Car il offre souvent cette possibilité d'une illusion protectrice. Ne faudrait-il pas être insensé pour se livrer ainsi, donner son dire à comprendre sans retenue ? Attendons-nous de l'autre qu'il devine entièrement notre pensée ? En réalité, le malentendu est tout le contraire de la faillite de la relation : il en est la condition nécessaire de sa réussite. Le malentendu fait partie de notre façon de communiquer. Stendhal ne s'y trompait pas lorsqu'il écrivait : « la parole a été donnée à l'homme pour dissimuler sa pensée. »[188] La parole est tout autre chose qu'un moyen de transmission de renseignements non déguisés. Et le malentendu est parfois tout sauf un accident que l'on voulait éviter à tout prix.

« Que se passera-t-il si j'entreprends cette guerre contre les Perses ? – Tu détruiras un grand royaume. »[189] Voici l'origine d'un des plus célèbres malentendus de l'histoire. Malentendant l'oracle, Crésus, roi de Lydie, partit en guerre, causant la ruine de son propre royaume.

[188] Stendhal, *Le rouge et le noir*, Paris, le livre de poche, librairie générale française, 1972, p. 151.
[189] Clément B., « Malentendu et histoire littéraire », in *Le Malentendu, Généalogie du geste herméneutique*, sous la dir. de Clément B. et Escola M., Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2003, p. 133.

La pythie était une devineresse. Elle rendait ses oracles une fois chaque année, dans un état de transe hystérique. Les prêtres ou les prophètes qui lui servaient d'assistants recueillaient et interprétaient de manière censée les paroles incohérentes qu'elle prononçait. Interpréter l'oracle signifiait inévitablement risquer de mal entendre puisque nul ne savait d'où venait la parole à déchiffrer. La question qui se posait alors était : quel est le Dieu qui a parlé au travers de la pythie ? La pythie était inconsciente ; après avoir jeûné plusieurs jours, elle mâchait des feuilles de laurier avant de commencer à méditer. Petit à petit elle commençait à délirer. Prise dans un transport frénétique, c'est comme une autre, comme étrangère à elle-même qu'elle s'exprimait, dans une confusion caractéristique et attendue par l'auditoire.

Qui fut le fautif dans cette histoire ? Crésus, peu méfiant, fit une grave erreur. Cependant, la faute ne lui en incombe peut-être pas totalement. L'oblique avait parlé à sa guise ordinaire, de façon à la fois prudente est ambiguë, tout en prévoyant la possibilité récurrente d'une mésentente. La colère de Crésus s'adresse en partie à la pythie. Elle aurait dû éviter toute ambiguïté. Elle serait donc la responsable. Mais n'est-ce pas par excès de confiance que le roi de Lydie partit en guerre, se fit battre et ruina son pays ? Condamné à mort, Crésus demanda l'autorisation de punir l'oracle, qui lui répondit : « Crésus, tu as agi imprudemment, il fallait d'abord te demander : quel empire sera détruit ? Car cet empire était le tien. »

On peut penser que la Pythie a dit exactement ce qu'elle voulait dire et de la façon dont elle voulait le dire. Elle s'exprimait d'ailleurs toujours de cette façon, sous une forme opaque et mystérieuse. Car si la pythie parlait comme tout le monde, elle ne serait plus parole d'oracle, elle ne pourrait plus jouer ce rôle. La possibilité du malentendu est donc inévitable. Car la pythie ne souhaite pas informer sur ce qui est ; bien davantage, elle prétend pouvoir évoquer un futur possible. Elle s'exprime donc sous forme d'énigme.

Et puis l'art de la divination était à cette époque très difficile, et les oracles étaient souvent amenés à se prononcer sur des sujets complexes et dangereux. Ces derniers subissaient de nombreuses pressions de la part des différents pouvoirs. Ils devaient donc se protéger, discourir de telle façon qu'ils ne puissent être tenus pour seuls responsables. Il fallait entretenir le malentendu pour toutes ces raisons.

Quoiqu'il en soit, la réponse à la question « pourquoi y a-t-il du malentendu ? » semble infinie. Car le malentendu, « ce n'est pas seulement ce qui se dissipe, c'est ce dont on

raconte la dissipation. »[190] La parole produit du malentendu. Puis, en cherchant à dissiper le malentendu, on engendre davantage de parole, et donc du malentendu. On parle pour dissiper le malentendu qui naît dans la parole. C'est une boucle sans fin. Le malentendu n'est pas négatif mais il est tragique ; il doit nécessairement survenir. De quoi parlerions-nous si l'on se comprenait totalement ?

1.2 Le malentendu créateur

Selon Paul Valéry, « si le langage était parfait, l'homme cesserait de penser. »[191] Le malentendu n'est pas ablatif mais bâtisseur ; il suscite d'autres paroles, et ce faisant, il suscite de la pensée et de la réflexion. Il est comme un moteur qui se recharge lui-même sans cesse. La parole est le malentendu. Les interlocuteurs parlent pour s'accorder les uns avec les autres. Il faut parler pour se mettre d'accord, justement parce que la parole est toujours un désaccord potentiel. La question : « entendons-nous la même chose lorsque nous parlons ? » revient sans cesse. Puis la parole devient un retour sur elle-même, discutant continuellement les ambiguïtés qu'elle a inévitablement laissées échapper.

Mais l'imperfection du langage ne m'éloigne pas seulement de l'entente avec les autres. Le malentendu est dans la langue, et ce faisant, je ne dis pas exactement ce que je voudrais dire. La question de savoir si le langage va nous trahir est inutilement anxiogène ; car chaque langue nous impose inévitablement sa façon de non-coïncider avec les choses.

« Si le langage n'était pas impropre, ni décalé, ni en retard, il ne serait pas. Plus le langage coïnciderait avec ce à quoi il correspond, moins il serait langage. »[192] C'est la non coïncidence du langage humain qui en fait un langage. Il y a toujours un reste dans les interstices et ce reste donne à penser. A partir de là, il faut inférer, interpréter, remonter le fil du sens pour essayer de tendre vers la dissipation de malentendus inépuisables.

Le malentendu n'est donc pas un ratage. Il est au contraire le fruit de la communication ; la matière première qu'il va falloir travailler. On parle toujours pour négocier du « bien entendu » ou du malentendu. Le langage ne fait qu'évoquer les choses. Et si le malentendu de Crésus est un exemple particulier, il comporte néanmoins des éléments généralisables.

---

[190] *Ibidem*, p. 134.
[191] Valéry P., *Cahiers I*, Coll. La Pléiade, Paris, Gallimard, 1999, p. 400.
[192] Goldschmidt G.-A., *A l'insu de Babel*, Paris, CNRS éditions, 2009, p. 43.

Certes, la Pythie s'exprime d'une façon particulière, elle transmet des énigmes, prétend communiquer avec l'au-delà. Mais dans tous les cas, on ne peut jamais dire les choses. On produit toujours une évocation et cette évocation se transforme. Si Crésus fait une erreur, c'est aussi parce qu'il est dominé par son appétence et son désir d'agrandir son empire. Et si chacun peut voir midi à sa porte, c'est bien parce que chacun veut bien « mal entendre », parce que chacun accepte le malentendu lorsqu'il s'agit de poursuivre des désirs toujours supérieurs à la stricte volonté de communiquer, de comprendre ou de se faire comprendre.

Les langues naturelles ne sont pas faites pour être utiles à la communication. Elles sont le fruit d'une tradition, d'un héritage avec lequel nous négocions pour nous comprendre. Chaque langue a sa propre façon de produire du malentendu. Comme Crésus écoutant la Pythie, nous devons donc faire avec ce que l'on recueille ; des langues-cultures complexes, des idiomes que nous n'avons pas choisis, produits de l'histoire et d'évolutions embrouillées par le temps. Tout au plus peuvent-elles servir de moyens d'évocation. Nous devons toujours faire avec le jeu de nuances et les sous-entendus qui en découlent. La langue dit toujours en se passant de dire certaines choses. Il faut sans cesse discriminer des formulations proches, comme par exemple : « Tu détruiras un empire » ; « tu détruiras cet empire » ; « tu détruiras ton empire » ; etc.

Le malentendu dans la langue, c'est donc souvent ce qu'on n'entend plus, l'histoire, l'épaisseur temporelle d'un idiome qui se dévoile toujours *hic* et *nunc*. Et à ce propos, la langue française fournit un exemple convaincant.

2. La langue française

2.1 Une construction aristocratique

L'histoire du français moderne est l'histoire d'une construction politique, culturelle et idéologique surprenante. En 1539, François Ier signe l'édit de Villers-Cotterêts, la langue française devient langue administrative et gagne en importance. Petit à petit, le français parvient à concurrencer le latin. Les clercs et les scribes instruits et puissants tentent de promouvoir cette lange en en faisant une langue d'héritage, d'apparence complexe, savante et originale.

On invente les accents, la cédille et l'apostrophe. La graphie du français devient exagérément sophistiquée. Malgré cela, la langue écrite et la langue parlée se différencient toujours davantage. Paradoxalement, le fait de distinguer la langue écrite de celle qui était orale fut un choix délibéré. C'est que la langue française était une langue aristocratique - une langue de distinction ; elle se devait d'être le témoin d'un passé idéalisé. Le français s'intellectualisait et devenait ainsi le domaine des lettrés, des poètes et des grammairiens.

A l'aube du grand siècle, seulement deux pour cent des Français pouvaient écrire et parler le français. Mais peu importe ; la vocation du français était sans doute d'être davantage qu'une langue fonctionnelle ou qu'une langue de communication. La langue française était délibérément fondée pour véhiculer une vision du monde, une histoire particulière et un certain type de sensibilité. L'évolution du français était donc le contraire d'une évolution naturelle.

Fruit de l'interventionnisme linguistique, le français se transforme pendant toute la période du moyen français puis se stabilise au dix-septième siècle. Comme l'écrivait Voltaire, « c'est au siècle de Louis XIV que le français a été fixé. »[193]

De 1594 à 1715, la France connaît une période de stabilité sociale et de prospérité économique. La France et la langue française atteignent un prestige inégalé dans les domaines politiques, littéraires et artistiques. Imposé par les souverains de France, le français était dorénavant considéré à égalité avec les autres langues de prestige comme l'hébreu, le grec et le latin.

[193] Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, in *Œuvres de Voltaire*, Paris, Imprimerie de Cosse et Gaultier-Laguionie, 1838, p. 516.

Pour fixer la langue, Richelieu créa l'Académie française en 1635 qui fut chargée de veiller sur le français, sur ce qu'il devenait et sur ce qu'il devait être.

Mais le français, malgré son succès symbolique, restait une langue officielle, essentiellement courtisane, aristocratique et bourgeoise, littéraire et académique. Le bon usage dont parlait Vaugelas ne concernait finalement que peu de personnes. Jusqu'à la révolution française, la langue française reste une langue très élitiste : au dix-septième siècle, l'analphabétisme se situait autour de quatre-vingt-dix-neuf pour cent. Pour Claude Fabre de Vaugelas, il importait avant tout de distinguer le bon usage du mauvais usage : « Le mauvais usage se forme du plus grand nombre de personnes, qui presque en toutes choses n'est pas le meilleur, et le bon au contraire est composé non pas de la pluralité, mais de l'élite des voix, et c'est véritablement celui que l'on nomme le maître des langues. Voici donc comment on définit le bon usage : c'est la façon de parler de la plus saine partie de la cour. »[194] L'usage du français consistait donc à témoigner de son appartenance à l'élite, de se distinguer de ceux qui ne maîtrisaient pas le bon usage. Il s'agissait de refuser l'utilité de la langue au profit d'une forme de snobisme particulière à cette époque.

Ce fétichisme de la langue a transformé l'outil linguistique en symbole. La langue devait être élégante avant d'être utile. Elle était comme une marque de différenciation, un vecteur d'élégance et de pureté. Elle devait être le contraire d'une langue utilitaire. Les provincialismes et les termes techniques, liés au monde du travail étaient jugés « bas » et corrupteurs. La langue française devait être littéraire, et ne devait pas être obligatoirement efficiente en toute circonstance.

Chez Vaugelas, par exemple, lorsqu'il faut tendre vers le bon usage, il s'agit de tendre vers un usage aristocratique institué par la tradition. Le bon usage est une norme arbitraire, une façon de parler et de se comporter qui se promeut elle-même en tant que norme supérieure. Le bon usage n'a pas à être rationnel. Il n'a pas le souci de l'efficacité ou de la logique. Le bon usage n'est ni pratique ni commode. A rien ne sert de vouloir connaître ses avantages. Il se contente d'être le marqueur d'une certaine tradition.

Il semble donc difficile *a posteriori* de reconnaître le *bon usage* comme norme légitime puisque, comme l'avoue Vaugelas, « il fait beaucoup sans raison et beaucoup contre raison. »[195] Il apparaît donc que le *bon usage* n'est au départ qu'un moyen de distinction, une norme débarrassée du souci contemporain de la clarté et de l'efficacité. Claude Fabre de

[194] Vaugelas C.-F. de, *Remarque sur la langue française, Utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, Paris, Ed. Champs Libre, 1981, p. 10.
[195] *Ibidem*, p. 18.

Vaugelas dit souvent que le *bon usage* est surtout le *bel usage*, qu'il est avant toute chose une esthétique, comme une attitude qui tend vers les critères en vigueur du beau. C'est ainsi qu'à l'origine du français moderne, on retrouve avec cette notion de *bon usage* une posture idéologique davantage esthétique que pratique, quasiment anti-communicative. Car le bon usage ne doit pas être commode, il doit au contraire faire œuvre de discrimination.

2.2 Essor et déclin symbolique du français

Au début du dix-huitième siècle, le français devient la langue de la diplomatie internationale. En 1712, lors du traité de Rastadt, le français « officiel » est employé pour la première fois dans la rédaction d'un document juridique international. A partir de ce temps, le français restera la langue diplomatique jusqu'à la guerre de 1914.

Au dix-huitième siècle, le français est parlé dans presque toutes les chancelleries d'Europe. Il est omniprésent dans certains domaines comme par exemple la politique ou la diplomatie. A cette époque, la langue française continue ses conquêtes à l'étranger, au point qu'en 1782 l'Académie de Berlin mettait au concours l'étude des causes de l'universalité de la langue française. « Le français régnait en effet à la cours du roi de Prusse, Frédéric II, […] il était plus ou moins la langue de cours et d'académie de divers pays : Piémont, Autriche, Suède, Russie, Hongrie. »[196]

Le français était alors une langue au statut particulier, elle était considérée comme une langue noble. Au milieu du seizième siècle, Charles Quint tenait déjà ce genre de propos : « Je parle anglais aux commerçants, italien aux femmes, français aux hommes, et allemand à mon cheval. » Les langues européennes se distinguaient nettement sur certains points. Alors que l'anglais était déjà la langue véhiculée par le commerce, la langue française était davantage vue comme une langue de culture.

Au dix-huitième siècle, L'Angleterre prend la place de la France et devient la première puissance mondiale. Cependant, le français reste la langue véhiculaire en Europe. Sans doute parce qu'elle était censée être davantage qu'un outil, la langue française subsista dans ses sphères d'influence. Elle était utilisée par les classes instruites pour certains domaines considérés comme spécifiques, comme la politique ou la diplomatie, et restait influente dans les domaines littéraires et philosophiques. C'est-à-dire qu'elle resta attachée à des domaines

[196] Cohen M., *Histoire d'une langue, le français*, Paris, éditions sociales, 1997, p. 222.

qui lui étaient familiers sans pour autant que la raison en fut uniquement le bénéfice d'une domination politique, économique ou marchande.

A cause de sa vanité - ou grâce à son orgueil - et de sa volonté de « distinction culturelle », le français refusa un certain temps de devenir une langue soumise aux impératifs de la communication. La langue française a été conçue volontairement pour apparaître d'abord comme une langue de culture, une langue débarrassée du souci d'être fonctionnelle. Pour cette raison, la langue française peut paraître désuète, surtout lorsqu'elle cherche à se tourner vers un passé qu'elle idéalise. Au dix-septième siècle, le français servait à exprimer un certain raffinement des mœurs. Aujourd'hui, il doit s'adapter à un monde gouverné par les idéologies de la technique et du commerce. Il importe grandement de prendre en compte l'histoire et les spécificités de chaque langue-culture. Ce que le français fut autrefois explique ce qu'il est aujourd'hui. Le français moderne fut originellement détaché du souci de fonctionnalité. Le Français Langue Etrangère à donc tout à perdre en voulant faire la promotion d'une langue française orientée uniquement vers la communication sans prendre en compte sa dimension historique.

2.3 La période révolutionnaire

La période révolutionnaire a mis en valeur le sentiment national et la volonté d'unifier la nation. L'unification linguistique a permis d'éliminer les patois et de rendre homogène le sentiment d'appartenance. Il fallait que le peuple français puisse prendre conscience de lui-même et qu'il puisse exister politiquement. Il fallait qu'il y ait une seule langue pour une seule nation.

Le mouvement révolutionnaire s'ensuit donc d'un grand mouvement de démocratisation et de diffusion du français. L'impulsion donnée par l'abbé Grégoire fut incisive lorsqu'il affirma qu'il fallait extirper toute « cette diversité d'idiomes grossiers » composée de patois et de parlers locaux. Au détriment des dialectes, le français est placé sur un piédestal. Paradoxalement, le projet révolutionnaire sur le plan linguistique ne consista absolument pas à rejeter la langue de l'ancien régime. Au contraire, le tournant de 1789 eut pour conséquence de prolonger l'essor du français moderne et de donner comme un présent la langue de l'aristocratie au peuple dans tout son ensemble. L'utopie révolutionnaire consista à

promouvoir l'idée d'une langue noble pour tout le monde. A ce moment là, le français devint une langue populaire.

La langue française resta donc ce qu'elle était, c'est-à-dire une langue soumise à des volontés politiques. Il y eut toujours dans l'histoire du français moderne une volonté de fixer quelque chose, comme si la langue pouvait témoigner d'une époque, restituer sans cesse quelque chose *a posteriori*, comme s'il fallait ne jamais cesser d'entretenir ce lien avec le passé dont la langue était le support.

C'est comme si la langue française ne devait pas être laissée aux caprices de l'histoire, aux hasards d'une évolution naturelle non guidée, qui aurait fait évoluer la langue vers toujours plus de commodité sans se soucier du reste. Or, la langue dans son épaisseur historique se devait d'incarner la spécificité de la nation.

D'ailleurs, le français a relativement peu évolué durant la période révolutionnaire. « Les transformations au cours de cette période de vingt-cinq ans n'ont pas été plus rapides que dans le même intervalle de temps à tel moment moins marquant de l'histoire. La constitution du français, tel qu'il était écrit et parlé par tous ceux qui le savaient, c'est-à-dire ne s'exprimaient pas en quelque patois, est resté ce qu'elle était. »[197]

La période révolutionnaire a donc été davantage un prolongement qu'une rupture sur le plan de la langue. La diffusion du français s'est accélérée, surtout à l'intérieur de la France, alors qu'auparavant, l'expansion de la langue se faisait essentiellement à l'étranger. « De 1789 à 1815, le nombre des français pouvant parler français a beaucoup augmenté. »[198] Bien sûr, ce n'était malgré tout qu'une première impulsion. L'instruction était encore très peu répandue dans les campagnes, et « au début du dix-neuvième siècle, seulement un français sur sept savait lire et écrire. »[199] Cependant, jamais personne n'a parlé en faveur d'autres langues dans les assemblées délibérantes. La langue française a donc continué sa propagation. Elle a été diffusée ainsi, telle qu'elle était pour l'essentiel depuis deux siècles. La démocratisation du français a donc été la diffusion paradoxale d'une langue élitiste pour tout le monde, la donation d'une langue aristocratique et parisienne pour le peuple de France.

[197] *Ibidem*, p. 235.
[198] *Ibid*., p. 238.
[199] *Ibid*., p. 239.

2.4 Les spécificités de la langue française

Il importe donc de prendre en compte toutes les spécificités de la langue française ainsi que tous les éléments de son histoire qui expliquent ce qu'elle est aujourd'hui. L'avènement du français comme langue diplomatique fut un événement important dans l'histoire moderne. En pratique, la langue diplomatique est celle qui est employée pour conclure un traité international entre des états qui, au moment de traiter, sont théoriquement sur un pied d'égalité. C'est pourquoi aucune langue n'était reconnue de façon explicite comme internationale. L'usage de la langue française fut le fruit d'un accord tacite. Cependant, l'adoption du français n'a jamais été liée à une suprématie militaire ou politique de la France.

Depuis le moyen âge, c'est le latin qui servait dans les relations internationales. Mais à partir du seizième siècle, le statut du latin commença à décliner. Pendant la période de la Renaissance, c'est un latin plus classique qui fut mis en avant. Ce latin classique ne parvenait plus tout à fait à satisfaire les besoins nouveaux, à exprimer des notions nouvelles, culturelles, juridiques, économiques ou politiques. Et puis les guerres de religions ont défavorisées le latin au profit de la langue française, devenue langue de l'église protestante. François Ier fit alliance avec les protestants et donna davantage d'importance au français notamment avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539.

Le latin n'était plus la langue maternelle de personne. Il y avait donc une place à prendre et une langue à pourvoir. La langue française avait pour elle moult avantages. Elle était à cette époque la seule langue vraiment fixée en Europe. Depuis le seizième siècle, les grammairiens et les lexicologues se multipliaient pour affermir et stabiliser la langue en essor. Ils tentèrent notamment de supprimer nombre d'équivalents et de synonymes et de fixer l'ordre des mots. Marcel Cohen considère qu'à partir « du dix-septième siècle tous les traits fondamentaux du français ont été fixés : la prononciation dans l'ensemble, la morphologie du verbe, du nom, du pronom, la constitution de la proposition simple et de la phrase complexe, le vocabulaire fondamental. »[200] L'académie française a permis de veiller sur le français et d'affirmer son statut de langue véhiculaire. Si bien que tout un chacun savait que les phrases formulées en français ne prendraient pas un sens différent quelques années plus tard.

Par ailleurs, le français était devenu au cours du seizième siècle une langue littéraire. Il bénéficiait donc d'un prestige grandissant. Le dix-septième siècle fut le « siècle des arts », et

[200] *Ibid*., p. 175.

la production littéraire, philosophique et scientifique en français s'exportait abondamment et connaissait une influence croissante.

La question qui se pose est de savoir pourquoi la langue française est devenue la langue diplomatique. Fut-ce le hasard qui fit de cet idiome la langue du compromis ? Certains prétendirent que la langue française avait les qualités requises pour un domaine tel que celui de la diplomatie, nécessitant du tact, de l'habilité, du doigté, de la finesse, de la souplesse, une dose de mensonge, une propension à ne froisser personne et à ne pas dire les choses de façon abrupte. Mais ces qualités ne sont pas spécifiques à une seule langue. Et laissant de côté un chauvinisme à la Rivarol, il est plus probable de penser que le français soit devenu diplomatique grâce à un concours de circonstances.

Le grand siècle n'a pas apporté de grandes nouveautés dans la langue française, mais il l'a consolidé dans ses acquis politiques et culturels. Le français devint la langue des cours d'Europe, la langue de l'aristocratie et des personnes cultivées. Si bien que la plupart des souverains d'Europe parlaient français. Il semblait alors pratique de choisir une des langues nationales comme langue de référence, et qui plus est parmi celles-ci, celle qui était parlée dans toutes les chancelleries d'Europe.

2.5 Le français de cour

Sans aller jusqu'à affirmer que la langue française serait par nature une « langue diplomatique », il semble intéressant d'étudier le fait qu'elle ait jouée ce rôle pendant une longue période de son histoire moderne.

Dans le milieu de la cour, l'usage sophistique du langage était l'arme principale des courtisans. Tel était le moyen de construire des alliances, de monter des intrigues et surtout de plaire aux puissants. C'est-à-dire que le français moderne naît à une époque – le dix-septième siècle – où le mensonge est considéré comme une aptitude indispensable. L'une des devises fameuses de ce temps était : « Intus ut libet, foris ut moris est » - En ton for intérieur, fais comme il te plaît, à l'extérieur, agis selon la coutume. Le for intérieur était considéré comme le seul espace de vérité, alors que l'espace social était soumis au règne de l'hypocrisie et du mensonge.

La maîtrise d'une parole habile était centrale, non pas pour communiquer des informations réelles, mais pour faire illusion, tromper et mystifier. La conversation fut élevée

au rang d'art ; elle consistait alors, parmi d'autres choses, à connaître des formules, composer des jeux de mots et faire des traits d'esprits.

Pour Jean-Michel Delacomptée, le langage de la cour devait principalement permettre d'entretenir et de dissimuler le malentendu : « L'homme de cour est un être dissimulé […]. Le malentendu lui est consubstantiel, c'est un malentendu intérieur et secret dont il a besoin pour être ce qu'il est, qui porte sur ce qu'il montre indépendamment de ce qu'il ressent, et qui participe de son essence dans la mesure où le courtisan est, au regard des autres, tout entier dans ce qu'il paraît. »[201] Parfois même, le malentendu peut-être pour le courtisan sa dernière chance de salut. Dans certains cas, « le malentendu vaut pour le courtisan comme argument en dernier recours pour justifier ce que le prince perçoit comme une faute, et participe, à ce titre, de sa survie. »[202]

La langue de la cour nécessite un malentendu fonctionnel, elle doit entretenir certaines ambiguïtés et se jouer des invraisemblances. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Régis Debray qu'il faut nécessairement posséder « L'art du malentendu » pour être un bon ministre des affaires étrangères[203]. Pour ce dernier, il y a un éternel paradoxe de la diplomatie qui fait de cet art de la conciliation une négociation permanente entre deux propensions automatiquement coexistantes : d'une part, la prise en compte de l'évidente utilité qu'il y a à entretenir certaines formes de malentendu, et d'autre part, la volonté de limiter cette quantité de malentendu à un seuil raisonnable pour que l'entente ne devienne mésentente.

En matière de diplomatie, il y a un malentendu négatif, synonyme de dissension, de décalage ou d'opposition. Ce dernier est dangereux en tant qu'il risque de rompre l'harmonie entre les parties. Il est évidemment nécessaire d'être rigoureusement clair, net et précis sur de nombreux points importants. Malgré tout, l'auteur nous rappelle que les relations diplomatiques sont bien souvent des jeux de séductions ou des moments de défiance, parfois des moments de comédie et souvent des efforts complexes pour tendre vers des compromis malgré des intérêts divergents.

Jean de La Bruyère se plaisait en son temps à décrire les mœurs et les habitudes de la cour en soulignant l'habilité stratégique et la corruption des courtisans. En voici une remarquable illustration dans *De la Cour* : « Qui sait parler aux rois sait peut-être où se termine toute la prudence et toute la souplesse du courtisan ; une parole échappe et elle tombe de l'oreille du Prince bien avant dans sa mémoire, et quelquefois jusque dans son cœur, il est

[201] Delacomptée J.-M., « Le malentendu, condition du politique : une visite aux courtisans », in *Le Malentendu, Généalogie du geste herméneutique*, *op. cit.*, p. 109.
[202] *Ibidem*.
[203] Cf. Debray R., *Loués soient nos seigneurs*, Paris, Folio, Gallimard, 2000, p. 447.

impossible de la ravoir ; tous les soins que l'on prend et toute l'adresse dont on use pour l'expliquer ou pour l'affaiblir, servent à la graver plus profondément, à l'enfoncer davantage. »[204] La prudence était l'une des grandes vertus du langage à l'âge classique. La parole protège, et lorsque le malentendu survient, c'est encore le malentendu que sera salvateur. Etre courtisan consiste très souvent à plaider le malentendu.

Cette période qui débute l'aventure du français moderne envisage la parole comme un déguisement de la pensée. La Bruyère dit encore : « Un maître qui sait la cour, est maître de son geste, de ses yeux, et de son visage ; il est profond, impénétrable ; il dissimule les mauvais offices, sourit à ses ennemis, contraint son humeur, déguise ses passions, dément son cœur, parle, agit contre ses sentiments : tout ce grand raffinement n'est qu'un vice que l'on appelle fausseté. »[205]

La question se pose alors de délimiter le champ de la communication. Les échanges ayant lieux dans des circonstances proches de celles dépeintes par La Bruyères ne sont pas des échanges volontaires d'informations. S'il y a bien transmission de quelque chose à autrui, il ne s'agit pas de messages dont la visée serait d'informer, mais plutôt d'actions sur le destinataire d'autant plus opérantes qu'elles procèdent en masquant des informations.

2.6 Bajazet

Tout le théâtre du dix-septième siècle tourne autour de cette thématique. Dans la trame des pièces de Corneille, de Racine ou de Molière, nous voyons mise en scène la question du malentendu. A cette époque, la langue française est toujours le moyen de mentir, de ne pas dire les choses, de faire semblant et de dissimuler sa pensée.

La figure du malentendu occupe une place sans doute particulièrement centrale dans l'œuvre de Racine. Dans la plupart de ses pièces, le malentendu apparaît comme un horizon indépassable. Bien souvent les personnages n'envisagent même pas de dénouer les malentendus qui structurent les modes de vie de l'aristocratie.

La pièce intitulée *Bajazet* met en scène un triangle amoureux tragique et impossible. Roxane aime Bajazet, qui lui aime Atalide. Cette dernière n'est qu'une fille de sang ottoman, alors que Roxane est une Sultane, et qui plus est, la favorite du sultan Amurat. Dans cette

[204] La Bruyère J. de, *Les Caractères*, Paris, Imprimerie nationale, La salamandre, 1998, p. 276.
[205] *Ibidem*, p. 262.

pièce, les protagonistes ne parlent que pour ne pas dire leur amour contraint par des impossibilités insurmontables.

Lorsque la parole est toujours fausse, certains choisissent de se taire. Pour Atalide et Bajazet, le bonheur, c'est de se taire et de ne rien dire :

> « Conservant sans nous voir le désir de nous plaire,
> Nous avons su toujours nous aimer et nous taire. »[206] (Vers 365-366)

Roxane est la rivale, celle qui aime sans être aimée, qui souffre et ne supporte pas le silence – elle veut parler et faire parler. Lorsque Roxane le menace, Bajazet résiste et ne prononce mot. Il préfère se murer dans le silence. Bajazet ne veut rien dire car s'il exposait la situation telle qu'elle est réellement, les circonstances ne feraient probablement qu'empirer. Dévoiler la vérité ferait de tout le monde un perdant ; il n'y aurait plus d'espoir et le malentendu évoluerait vers une divergence évidente, un différend irréconciliable. Le malentendu est donc inévitable.

Roxane exige une déclaration de la part de Bajazet. Ce dernier use de ruse et de « diplomatie ». Il parle pour ne pas dire les choses, il alimente toujours davantage la confusion. Dans l'univers de Racine, le fait de s'exprimer, de faire connaître un sentiment, une volonté ou une vérité de façon manifeste est impossible. Pour le dramaturge, les mots du langage ne constituent pas à proprement parler un moyen d'expression. Il y aurait toujours un écart minimal entre le mot et la pensée.

On peut penser, comme Franc Schuerewegen, que l'essentiel de la communication n'est pas de croire ou de ne pas croire aux informations censées être transmises. Si la communication fonctionne en apparence, ça suffit. « On ne parle pas pour dire ce qu'on pense, on parle pour convaincre. En somme, on parle pour gagner. »[207] C'est également l'avis d'Acomat, le grand vizir qui vient conseiller son prince :

> « Ah ! Si nous périssons tous, n'en accusez que vous,
> Seigneur. Dites un mot, et vous nous sauvez tous. »[208] (Vers 619-620)

Un mot suffirait, et pourtant la parole salvatrice ne peut être dite et reste indicible. Le mot nécessaire est aussi le mot interdit. Bajazet ne parvient jamais à dire ce qu'on l'empresse

---

[206] Racine J., *Bajazet*, Paris, GF Flammarion, 1995, p. 35.
[207] Schuerewegen F., « Express yourself », in *Le malentendu, Généalogie du geste herméneutique*, *op. cit.*, p. 81.
[208] Racine J., *op. cit.*, p. 44.

de dire. Souffrant du tragique de la situation, il supplie Roxane de ne pas lui demander de dire ce qu'il ne peut dire :

> « Que ne m'épargnez-vous la douleur de le dire ? » (Vers 454)

Et plus loin, en s'adressant à Roxane :

> « O ciel, que ne puis-je parler ? » (Vers 561)

Et Roxane de répondre :

> « Quoi donc ? Que dites-vous ? et que viens-je d'entendre ?
> Vous avez des secrets que je ne puis apprendre ! » (Vers 562-563)

Bajazet se défend en avouant son impuissance. Il y aurait un obstacle insurmontable, un malentendu inévitable. Une éternelle illusion ne se lasserait de nous empêcher de nous comprendre :

> « Un obstacle éternel rompt notre intelligence »[209] (vers 578)

Cependant, Bajazet est un homme de parole, il refuse obstinément de prononcer les fameuses paroles tant attendues. Roxane et Atalide n'y peuvent rien ; la rectitude de Bajazet fera sa perte. Il faut savoir mentir ou périr. Jusqu'à la fin, Bajazet refuse d'admettre que « les mots ne sont autre chose qu'une façade derrière laquelle on se cache ou un rite prescrit par quelque impitoyable et absurde liturgie. »[210] Et c'est ainsi que Bajazet signe son arrêt de mort.

Racine illustre l'idée selon laquelle il y aurait une nature foncièrement rhétorique, c'est-à-dire douloureuse du langage humain. Les mots sont traîtres, et malgré tout nous devons nous en servir pour obtenir certaines choses ou pour produire certains effets. Par delà le bien et le mal, le mensonge est toujours vital. Il faut savoir adapter son discours aux circonstances pour réussir à se sauver soi-même, avant même d'imaginer pouvoir suggestionner les autres.

---

[209] *Ibidem*, p. 42.
[210] Schuerewegen F., *op. cit.*, p. 82.

Le langage est tragique : « Un cri se fait entendre, le sang coule. C'est le prix que nous payons pour avoir parlé. »[211] Tantôt le malentendu est fortuit, tantôt il est entretenu. Ainsi, quand Roxane ouvre son cœur à Bajazet :

> « Bajazet, écoutez, je sens que je vous aime »[212] (Vers 538)

Bajazet répond, mais sans répondre tout à fait, en taisant l'essentiel, sans dire qui il aime réellement :

> « J'aime je le confesse […] »[213] (Vers 1497)

Le malentendu ici présenté est un malentendu neutralisateur. Bajazet, se défend, se protège, et cherche à gagner du temps. Comment dire sans dire que je ne peux dire ce qu'il faudrait que je dise. Chez Racine, le discours n'a jamais pour fonction d'être un réel éclaircissement. Bien au contraire, le discours n'est utile qu'en tant qu'il crée du malentendu. Et lorsque Bajazet s'exprime de façon transparente, Atalide semble le regretter :

> « Hélas ! Que me dit-il ? Croit-il que je l'ignore ?
> Ne sais-je pas assez qu'il m'aime, qu'il m'adore ? »[214] (Vers 1145-1146)

Atalide semble dire : « A quoi bon dire ce qui est ? A quoi bon dire ce que l'on connaît déjà ? ». Il importe avant tout que le discours serve un dessein. On ne parle pour soi, on parle pour l'autre, pour le changer, pour le transformer. C'est comme s'il n'y avait de bonne parole que mensongère, c'est-à-dire efficace. La question devient donc de savoir à qui il faut mentir, sur qui il faut agir. Ainsi, Atalide, en s'adressant à Bajazet :

> « C'est Roxane, et non moi, qu'il faut persuader »[215] (Vers 1468)

Si Bajazet s'adresse à Atalide, c'est parce qu'il ne peut rien dire à Roxane. Le destinataire n'est jamais le bon. Et vers la fin de la pièce, Bajazet donne l'impression de vouloir se taire définitivement pour mettre fin à ce processus de création de malentendu

---

[211] *Ibidem*.
[212] Racine J., *op. cit.*, p. 40.
[213] *Ibidem*, p. 80.
[214] *Ibid.*, p. 64.
[215] *Ibid.*, p. 79.

permanent. Mais, de manière ironique, Bajazet finit par faire une erreur tragique : il ne peut empêcher l'égarement d'un message sincère et inutile, qui se met à circuler de main en main avant de finir par être lu dans les appartements de la sultane. Cette lecture imprévue et illégitime n'est qu'un accident, mais elle donne du sens. Et c'est alors seulement, quand le message fait l'objet d'une lecture malencontreuse et inattendue, que la déclaration prend tout son effet.

C'est un accident, un détour, qui donne au message un sens enfin pertinent. Le malentendu s'arrête provisoirement et c'est la guerre qui commence ; Roxane prépare sa vengeance :

> « Ah ! de la trahison me voilà donc instruite.
> Je reconnais l'appât dont il m'avait séduite. »[216] (Vers 1270-1271)

Dans ce type de contexte, le malentendu est souvent préférable à la transparence ; il y est également presque toujours nécessaire. De ce point de vue, la théorie de la communication est un malentendu sur le malentendu. Racine donne à voir comment le langage nous éloigne d'un idéal où les échanges d'informations seraient maîtrisés. A l'opposé, la pièce *Bajazet* donne l'impression d'édifier une théorie de la non-communication, où les échanges visent à voiler, à obscurcir et à mystifier plutôt qu'à communiquer.

2.7 La langue mythique

Henriette Walter considère également qu'il serait difficile de faire la promotion d'une langue française uniquement orientée vers une communication réduite à la fluidité des échanges. Il importe d'après elle de prendre en compte l'histoire de cette langue, la façon dont les Français se représentent cet idiome et le rapport d'affection et d'antipathie qu'ils entretiennent avec la tradition. « Dans les langues voisines, les usagers fabriquent des mots à volonté sans que personne y retrouve rien à redire, à condition qu'ils se fassent comprendre. Le Français au contraire ne considère pas sa langue comme un instrument malléable, mis à sa

[216] *Ibid*., p. 70.

disposition pour s'exprimer et pour communiquer. Il la regarde comme une institution immuable, corsetée dans ses traditions et quasiment intouchable. »[217]

Alors qu'il est tout à fait admis que l'on puisse inventer spontanément de nouveaux mots dans d'autres langues, il est souvent mal vu d'inventer de nouveaux mots prétendument français. De la même façon, l'usage de mots étrangers pour se faire comprendre est souvent déconsidéré. On retrouve ici cette ancienne antienne que l'on entend et que l'on interroge sans cesse depuis au moins 1635 ; cette idée selon laquelle il y aurait une norme du français qui aurait été fixée et qui représenterait un patrimoine qu'il faudrait maintenir coûte que coûte inaltéré. Mais la langue de Racine pourrait-elle être éternelle ?

Au final, deux conceptions de la langue – et du français – coexistent irrémédiablement ; une conception romantique, quelque peu mythifiée, ainsi qu'une conception plus prosaïque, détachée de tous les soucis du passé. Cette dualité explique la coexistence de deux conceptions opposées : d'une part, cette conception d'une langue française « mythique, réputée belle, claire et achevée », et d'autre part, une autre conception prenant en compte la façon dont la langue se développe pour plus de commodité – d'un côté, la langue mythifiée, et de l'autre, « la langue de tous les jours », la « langue qui fonctionne »[218].

Il semble que cette tension soit toujours aussi vivace, d'autant plus que le français n'a plus cette position internationale privilégiée qui fut la sienne pendant plusieurs siècles. Pour certains la question se pose avec toujours plus d'insistance et le risque de voir la didactique abandonner totalement le français-langue-de-culture pour un français-langue-de-communication grandit constamment.

Claude Hagège s'interroge également sur cette tension liée à la subsistance de cette langue française mythique apparemment en décalage avec les besoins de la société de communication. De façon inévitable, la langue française semble constamment témoigner de son époque classique, de part son histoire, sa littérature, son étymologie et surtout les images qu'elle véhicule. Se couper du passé, cela serait abandonner la fierté du prestige. « La vogue des salons et le culte de la conversation de bonne compagnie ont beaucoup fait, durant l'âge classique, pour le prestige intellectuel français. »[219] Mais les temps ont changés et les représentations avec.

---

[217] Walter H., *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont, 2008, p. 19.
[218] *Ibidem*, p. 22.
[219] Hagège C., *Le souffle de la langue*, Paris, Odile Jacob, 2000, p. 114.

Aujourd'hui nous dit l'auteur, le français apparaît davantage comme « une langue exigeante »[220], avec une grammaire souvent rebutante, parfois décourageante. Et la langue française ne parvient à se défaire de cette image et reste attachée à ce passé qui éloigne du présent. Cependant, vouloir faire table rase ne saurait être une solution. Il ne reste donc plus qu'à négocier avec cette image quasiment indélébile de langue exigeante dont l'apprentissage serait inévitablement laborieux.

Pour Hagège, qu'on le veuille ou non, le choix du français suppose, « au-delà du désir élémentaire de communiquer, la recherche de l'élégance du style, reflétant le raffinement de la pensée. »[221] Faut-il assumer ou renier cet avatar de la tradition classique ? La langue de Racine ou de Molière n'a guère le choix. Cette image de sophistication excessive parait incontrôlable.

A cet égard, « la diffusion de l'anglo-américain pouvait paraître plus facile, puisqu'elle est servie par l'image démocratique d'une langue à fonction utilitaire immédiate, au moins sous celle de ses formes qui est familière à l'européen moyen. »[222] Au regard des critères de l'ère de la communication, la langue française peut paraître quelque peu désuète. En réalité, la langue française n'a rien d'une langue morte. Elle nécessite seulement – comme toutes les autres langues - que l'on prenne en compte ses caractéristiques particulières.

2.8 Langue orale, langue écrite

L'une des spécificités de la langue française concerne son orthographe. Si l'on compare le français à la plupart des autres langues romanes, on est frappé par l'« usure phonétique » subie par les formes latines pour aboutir au vocabulaire d'aujourd'hui. De nombreuses consonnes ont disparues au cours de cette évolution. Pour cette raison, il y a fréquemment plusieurs voyelles côte à côte, visibles à l'écrit, mais non prononcées à l'oral. Par exemple :

- « foie » en français comporte trois phonèmes
- « higado » en espagnol comporte cinq phonèmes
- « fegato » en italien comporte six phonèmes

[220] *Ibidem.*
[221] *Ibid.*
[222] *Ibid.*

Il faut véritablement effectuer une contention d'esprit pour retrouver en français les consonnes disparues. « Dans le cas d'un mot comme *oie*, nous n'avons aucun moyen, dans l'inventaire lexical du français, de retrouver le *c* du latin *AUCA*, tandis qu'il est encore présent dans l'italien *oca*. »[223] La comparaison avec l'italien permet de mettre en valeur ce déficit de consonnes : croire, credere ; foi, fede ; roue, ruota ; tuile, tegola ; tête, testa ; eau, acqua, etc.…

Une des conséquences de cette évolution phonétique du français est le nombre particulièrement grand d'homophones – mots de sens différent mais qui se prononcent de la même façon et qui sont donc difficiles à discriminer à l'oral. En guise d'exemple, on cite souvent ces quelques séries :

- *sain*, *saint*, *sein*, *ceint*, *seing*, *cin(q)*
- *ver*, *vert*, *vers*, *verre*, *vair*
- *saut*, *seau*, *sot*, *sceau*
- etc.…

Cette présence en grand nombre d'homophones dans la langue française ne facilite pas la communication et laisse souvent place à plusieurs interprétations possibles. Par ailleurs, l'homophonie augmente les risques de malentendus. Il n'y a donc pas de quoi s'en réjouir si l'on se place au strict point de vue de la fonction de communication. Par contre, cette particularité du français offre de nombreuses possibilités expressives grâce aux ambiguïtés suscitées. Elle est très favorable aux jeux de mots, aux calembours et à certains usages stylistiques ou littéraires. Henriette Walter dit d'ailleurs à propos du jeu de mot ou du calembour, que « la langue française semble être faite pour cet exercice. »[224]

L'art de jouer sur les mots, de choisir le bon mot ou de faire un bon jeu de mot est une activité parfois dépréciée mais néanmoins intéressante en tant qu'elle permet de jouer avec les ambiguïtés phoniques de la langue française. D'où la phrase célèbre de Paul Valéry : « entre deux mots, il faut choisir le moindre. »[225]

[223] Walter H., *op. cit.*, p. 301.
[224] *Ibidem*, p. 302.
[225] Valéry P., *Tel Quel*, in *Œuvre*, Coll. La Pléiade, t. II., Paris, Gallimard, 2008, p. 555.

2.9 La langue écrite en question

Il est vrai que l'orthographe française est souvent illogique, voire incohérente. A partir du treizième siècle, les formes graphiques se sont étoffées, allongées, et se sont de plus en plus éloignées des mots prononcés. Ainsi, les langues orales et écrites se sont de plus en plus différenciées. Depuis 1635 et la création de l'académie française, il y eut des débats incessants entre réformistes et conservateurs jusqu'à nos jours. L'orthographe française aime à être au centre des débats.

D'un côté, certaines volontés réformatrices arguent que l'orthographe doit être impérativement simplifiée. Et de l'autre côté, ceux qui ne partagent pas cet avis ont tendance à dire qu'il faudrait plutôt essayer de s'intéresser au problème en relation avec l'école – selon eux, la solution serait de modifier l'enseignement.

On retrouve souvent chez les réformateurs l'idée selon laquelle la langue écrite serait secondaire par rapport à la langue parlée. Il faudrait privilégier la langue orale, plus commode et plus essentielle. Il apparaît que la langue écrite se réfère souvent à la langue parlée. La langue orale est plus « naturelle », plus souple, en évolution permanente. La langue écrite est davantage une construction, elle est comme une élaboration secondaire. Et puis l'accès à l'écriture ne va pas de soi, alors que l'immense majorité des êtres humains a accès de façon spontanée à la parole. Tel est l'avis de Jakobson lorsqu'il écrit que « tous les humains sains parlent, mais près de la moitié des habitants du monde sont totalement illettrés, et l'usage effectif de la lecture et de l'écriture n'est l'atout que d'une faible minorité. Cependant, même alors, l'alphabétisme est une acquisition secondaire. Quel que soit le système d'écriture employé, il se réfère généralement à la langue parlée. »[226]

Toutefois, Jakobson semble illustrer ci-dessus une vision du langage qui n'est pas indubitablement universelle. Contrairement à ce qui est dit *supra*, la tradition française diffère de cette conception nord-américaine de la langue. Il y a en français une autonomie relative de la langue écrite par rapport à la langue parlée. Ce qui fait dire à Claire Blanche-Benveniste qu'il y a dans la langue française un mode d'appréhension du message propre à la langue écrite, et fort différent de ce qu'il est par oral. « Tout se passe comme si notre écriture révélait

[226] Cf. Jakobson R., « De la relation entre signes visuels et auditifs », in *Essais de linguistique générale*, t. II, Paris, Ed. de Minuit, 1973, p. 104-112, cité in Désirat C., Hordé T., *La langue française au vingtième siècle*, Paris, Bordas, 1976, p. 206.

une langue différente de la langue parlée »[227], au point qu'on peut se demander si ces deux sortes d'intellections ne correspondent pas à deux langues distinctes.

2.10 Les singularités d'une langue

Il ne fait nul doute que chaque langue a une quantité non négligeable de spécificités, de particularités diverses et variées, et qu'il faut prendre en compte autant que faire se peut tous ces éléments pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité. Reste la difficulté suivante : s'il est aisé de décrire la substance phonique, syntaxique ou lexicale d'une langue, il semble bien plus complexe d'essayer d'en donner une vision globale et clairvoyante, qui serait davantage qu'une image subjective, et plus pertinente que les habituelles représentations qui lui sont communément associées.

Dans *Combat pour le français*, Claude Hagège se propose de défendre la langue française en l'envisageant comme une certaine façon de ressentir, d'imaginer et de penser. Dans cette optique, la langue française ne pourrait être défendue qu'en tant que langue-culture, c'est-à-dire en tant qu'une langue-reflet d'une histoire et d'une culture particulière. La langue y est définie comme « mode d'expression d'une certaine culture, nourrie par tout ce que le passé y a construit de traces, et ainsi équipée pour affronter les incertitudes de l'avenir. »[228]

Le fait de vouloir amarrer la langue française à son histoire ne consiste pas forcément à lui donner une image vieillotte ou désuète. Cela consiste bien plutôt à la considérer aussi comme une vision du monde et pas seulement comme un système de signes. Cette démarche visant à regarder la langue française d'abord comme une langue-culture a pourtant un risque : elle peut avoir tendance à accentuer l'image élitiste de cette langue.

Depuis l'époque classique, le français a parfois une image de vanité et d'arrogance. La langue française fut d'abord la langue de l'aristocratie, bien qu'elle fût transmise à tout un chacun par la suite. Mais il y a encore une autre raison : pour Hagège, un élément très important est le lien très étroit unissant français moderne et littérature classique. Le hasard de l'histoire serait à l'origine de cette coïncidence ; il se trouve qu'à ses moments de rayonnement, le français portait sur des discours littéraires – plutôt que sur des discours

[227] Blanche-Benveniste C., Cherviel C., *L'orthographe*, Paris, Maspero, 1969, p. 199.
[228] Hagège C., *Combat pour le français*, Paris, Odile Jacob, 2006, p. 8.

économiques par exemple. La littérature classique est ainsi devenue consubstantielle au français moderne.

Il ne s'agit pas de prétendre que la littérature française serait incomparable à d'autres, ou encore que le français serait en substance davantage littéraire. Seulement, la littérature française s'étant considérablement propagée durant l'âge classique, une évidente réputation de langue littéraire pour le français naquit et perdura jusqu'à ce jour. « L'emploi de toute langue implique une participation à certains, au moins, des schémas de pensée dont elle a été, et dont elle est aujourd'hui, le vecteur. Tout ce qui a été dit plus haut sur le lien entre le discours libéral et la langue anglaise le montre clairement. La seule différence entre le français et l'anglais, sur ce point, est le fait qu'à ses moments de rayonnement, le français portait des discours littéraires plus souvent qu'économiques, et qu'aujourd'hui l'anglais international porte des discours économiques, plutôt que littéraires. »[229]

2.11 L'opacité du français

Georges-Arthur Goldschmidt aime dépeindre la langue française comme une langue allusive, implicite ou évocatrice. Ce faisant, il prend le contre-pied exact du présupposé de la clarté du français que l'on retrouve par exemple chez Rivarol[230]. Il utilise pour sa démonstration la comparaison avec l'allemand. En comparaison avec les mots allemands, les mots français paraissent souvent opaques. « Qui donc, à moins d'être helléniste, à défaut d'être botaniste, peut savoir ce qu'est une plante allophile ? L'allemand l'appelle tout simplement *eine salzliebende Pflanze*, « une plante qui aime le sel ». »[231]

C'est à partir d'elle-même que la langue allemande fabrique ses propres mots composés. De ce fait, les mots allemands apparaissent souvent d'emblée compréhensibles pour tout le monde. La psychographie, se dit *Seelenbeschreibung* en allemand, c'est-à-dire : « la description de l'âme ». Un oto-rhino-laryngologiste, se traduit en allemand par *Hals-Nasen und Ohrenarzt* – « le médecin pour la gorge, le nez et les oreilles ». Les hématies sont en allemand « des petits corps rouges », *Rotkörperchen*. L'hydrogène se dit en allemand *Wasserstoff*, « le tissu à eau ». Le mammifère se dit en allemand, un *Säugetier*, « un animal

[229] *Ibidem*, p. 176.
[230] Cf. Rivarol A. de, *L'universalité de la langue française*, Paris, Ed. Arléa, 1991.
[231] Goldschmidt G.-A., *Quand Freud voit la mer, Freud et la langue allemande*, Paris, Ed. Buchet-Chastel, 1999, p. 23.

qui se nourrit par sucement » – *Tier* (animal) et *säugen* (sucer). Les mots français, presque toujours composé de racines grecques ou latines, semblent en comparaison de l'allemand bien abstraits et bien difficiles à saisir. De ce point de vue, la langue française donne plutôt l'impression d'une langue qui se devine difficilement.

Pour Goldschmidt, l'une des grandes différences entre les deux langues – le français et l'allemand - est la discernabilité (ou l'indiscernabilité) des étymologies. « Le français, dirait-on, se dérobe à sa propre investigation, au regard analytique tel qu'il est à tout instant possible en allemand. »[232]

La langue allemande donne un éclairage intéressant sur la langue française. Contrairement à la langue française, la langue allemande est une langue essentiellement populaire, tirant ses étymologies d'elle-même. *Deutsch* est d'ailleurs un ancien mot signifiant « populaire ». « Ce caractère à la fois populaire et païen est presque l'essence de la langue allemande […] de là procède également sa capacité à dire n'importe quoi, à former du vocabulaire à volonté, aussi bien concret qu'abstrait. »[233] C'est ainsi qu'en allemand, tout radical peut se combiner avec un certain nombre de suffixes, comme par exemple *–keit*. Die Sprache, en allemand, « la langue », peut aisément se transformer en : *die Sprachlichkeit*. Traduit en français, *die Sprachlichkeit,* devient souvent : « la langagéité ». A propos de ce terme de « langagéité » l'auteur le décrit comme « une composition verbale insupportable de cuistrerie et de prétention »[234]. En comparaison de l'allemand, la langue française, lorsqu'elle se caricature elle-même, peut donc parfois devenir « insupportable de cuistrerie et de prétention » ; telle est en tout cas l'une des premières impressions qui se dégage de cette comparaison.

Cependant, Goldschmidt définit surtout la langue française comme un ensemble de connivences et de sous-entendus, comme une manière de frôler l'essentiel. La langue française serait comme une habile façon de ne pas vraiment dire les choses. La langue allemande, au contraire, reposerait sur des stations très précises, sur des indications et des articulations élémentaires. Il y aurait également une tendance allemande « à ne rien faire à moitié, à aller jusqu'au bout, jusqu'au fond des choses sans pouvoir s'arrêter en chemin. »[235] Et la langue française, à l'opposé, serait une langue qui s'arrêterait sans cesse en chemin, qui refuserait d'aller jusqu'au bout, d'aller au fond des choses et de toucher directement sa cible.

---

[232] *Ibidem*, p. 27.
[233] *Ibid.*, p. 30.
[234] *Ibid.*, p. 30.
[235] Goldschmidt G.-A., *A l'insu de Babel*, *op. cit.*, p. 11.

Le français, en éludant certaines choses, serait plus consensuel. « Le français, bien plus que l'allemand, et ceci pour des raisons historiques, est une langue du consensus, de l'accord qui depuis le seizième siècle se dispense de dire un certain nombre de choses. »[236] La langue française procéderait bien plus par allusions, se permettant d'éluder, de ne pas tout dire. « Pour résumer de façon paradoxale et volontairement provocante, pour mieux faire voir ce qui est en question, l'allemand est une langue de la précarité, de la survie, du monde immédiat, là où le français est déjà une langue urbaine, débarrassée du souci de la survie immédiate, une langue de trottoir contre une langue de chemin de campagne et ceci pour des raisons purement historiques : il n'y a pas eu en Allemagne de pouvoir centralisé transformant la langue de pouvoir en langue du peuple. »[237] Sans doute pour cette raison, la langue française donne l'impression de pouvoir se payer le luxe de flâner en chemin.

Voici donc le français dépeint comme une langue de la suggestion, comme un art de l'anti-communication, une façon diplomate de ne pas dire les choses de but en blanc. La langue française rechignerait à transmettre des informations totalisées, abruptes, indistinguées de la réalité. La langue allemande donne à voir en comparaison la façon dont le français se montre parfois filandreux lorsqu'il s'agit de décrire les choses de façon efficiente. Car il y aurait en allemand, « du fait d'une apparence d'immédiateté au sein de la langue, une « approche » plus directe, plus soudaine de la réalité qu'elle décrit, comme s'il n'y avait pas ou peu d'écran entre ce que dit la langue et ce dont elle parle, comme si la part métaphorique en était plus réduite qu'en français. »[238]

Ce côté péremptoire, voire impérieux, disparaît en français. C'est comme si « la langue allemande mettait tout sur la table, faisait tout voir, là où le français se contente d'allusions. »[239] Tel est donc le point de vue de l'auteur de *A l'insu de Babel*. Au-delà des désaccords éventuels et des discussions possibles qui pourraient sourdre au sujet de ce type de discours portant sur les spécificités de telle ou telle langue, il importe avant tout de souligner le fait que les langues ne seront jamais superposables et nécessiteront donc toujours la prise en compte de ces incommensurables différences. La raison en est que les langues naturelles ne sont pas de simples outils, elles sont fondamentalement des langues de culture, c'est-à-dire les supports de multiples visions du monde induisant chacune un rapport au réel particulier dont la prise en compte semble indispensable.

---

[236] *Ibidem*.
[237] *Ibid*., p. 12.
[238] *Ibid.*, p. 45.
[239] *Ibid*.

3. Une langue pour quoi faire ?

3.1 Langue familière et langue de culture.

Pierre Judet de La Combe et Heinz Wismann s'intéressent à la façon dont l'apprentissage d'une langue inconnue nous impose de quitter le cercle des savoirs familiers. Tel serait d'ailleurs l'une des missions de l'école, faire en sorte que rien n'apparaisse plus comme « naturel » ; pouvoir émanciper les enfants en leur donnant la possibilité de sortir de leur monde familier pour aller vers un monde plus vaste. Même la langue maternelle devient comme une langue étrangère à travers le prisme de l'école, puisque cette dernière devient grammaire, orthographe, un système de règles qui n'a plus grand-chose à voir avec l'usage des mots dans la sphère de l'intime.

Le savoir a une dimension universelle lorsqu'il s'abstrait du familier et qu'il tend vers l'appropriation d'une étrangeté. Ce faisant, le savoir permettrait d'accéder à une certaine liberté. Mais « le lointain, auquel, par vocation, l'Ecole doit faire aspirer, s'est peu à peu concrétisé en compétences permettant l'adaptation immédiate à la société contemporaine. »[240] De ce fait, une nouvelle proximité est réintroduite, non plus avec soi-même, sa langue ou sa culture, mais avec les rudesses d'un monde économique décentré. Le risque de privilégier l'adaptation à la société de communication avant toute autre chose dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, est de négliger cette autre dimension plus essentielle consistant à pouvoir se familiariser avec du non-familier, acquérir la faculté d'évoluer franchement dans un rapport au monde inouï et apprivoiser de l'inconnu.

Le lointain, l'étranger, est une ouverture au monde à condition qu'il ne soit pas rabaissé, réduit ou simplifié pour paraître plus accessible. L'enseignement de langues étrangères est une institution de mise à distance qui s'oppose au faux sentiment de maîtrise du discours instrumental de l'« outil-langue ». De la même façon, à l'école aussi, « le travail d'éloignement, de renoncement aux certitudes immédiates, qu'impose la scolarité introduit un écart, une forme d'étrangeté au sein de ce qui est censé appartenir le plus aux individus, leur langue de tous les jours. »[241]

L'apprentissage d'une langue inconnue permet de regarder la langue pour elle-même, de la voir surprenante, parfois même insolite, et de sortir de ce rapport au langage quotidien

[240] Judet de La Combe P., Wismann H., *L'avenir des langues*, *Repenser les Humanités*, Paris, Les Editions du CERF, 2004, p. 9.
[241] *Ibidem*, p. 10.

où la langue va de soi et n'a pas à être interrogée. Par l'intermédiaire de ce nouveau regard distant, la puissance expressive et inventive de la langue se fait jour. En se détachant de son dire « naturel », de ce que l'on dit « naturellement », « on enrichit sa capacité à parler et à entendre, mais plus fondamentalement, on découvre ce qu'est une langue, toute langue. »[242]

Cette curiosité de l'inconnu, cet éloignement nécessaire, est liée à l'épaisseur de la langue, au fait que la langue n'est pas seulement un système prosaïque mais aussi une culture, une histoire, une manière de se rapporter au monde. Et c'est bien justement cela, c'est-à-dire ce qui nous échappe dans la langue, qui suscite notre intérêt.

Au-delà des différences entre les langues, il y a donc également une différence à l'intérieur de sa propre langue, une séparation liée à l'histoire, aux éléments du passé toujours présents mais parfois devenus imperceptibles. En passant par ces strates qui constituent la langue, on découvre alors à quel point la langue est une culture - peut être même sa propre culture s'il s'agit de sa langue maternelle. Mais cette culture, nous en sommes toujours plus ou moins séparés. Il faut la reconquérir, travailler à la comprendre, pour appréhender ce qu'elle est réellement, y compris ici et maintenant.

C'est pourquoi l'apprentissage des langues ne peut pas se limiter par un souci d'efficacité au seul présent. « Les langues sont des êtres historiques, où s'est sédimenté le travail de formulation et d'expérimentation de rapports passés au monde. »[243] Il y a sous chaque langue une culture qui sous-tend l'ensemble. S'ouvrir à ce sous-entendu de la langue qui est sa culture, est la seule ouverture à une existence autonome, certes en rapport avec de l'obscur, du mystère, mais dans une situation où le sens peut être réapproprié, où ce détour par un au-delà du connu peut-être enrichissant.

3.2 Dimension expressive et dimension stratégique

Cette dimension historique inhérente à l'usage quotidien de la langue transmise oblige à distinguer deux formes d'utilisation des langues. D'une part, parler peut servir à s'exprimer, et d'autre part, parler peut témoigner d'une volonté d'obtenir quelque chose de la part d'autrui. Dans le premier cas, lorsque la langue est utilisée dans sa fonction expressive, on mobilise une culture, un monde acquis, reçu en héritage, pour essayer de transmettre quelque chose qui

[242] *Ibid*.
[243] *Ibid.*, p. 11.

concerne soi-même. C'est-à-dire que l'on dit des choses singulières avec des éléments qui ne le sont pas, avec le fruit d'une tradition qui nous dépasse et qui nous englobe.

Lorsque notre usage de la langue est stratégique, lorsqu'il vise à agir sur le destinataire, la langue sert d'instrument, et cette dernière n'a donc plus tout à fait ce statut de langue de culture. Dans ce deuxième cas, « la règle sera l'adaptation au contexte, pour que le but visé se réalise », car ce qui importe alors, c'est « la possibilité d'un usage fonctionnel de la langue, dans une relation réussie avec autrui. »[244]

Dans tous les cas, le discours est adressé à quelqu'un, à un « tu » - interlocuteur, lecteur, auditeur, ou autre -, et s'institue autour d'une relation entre un « je » et un « tu ». Mais la seconde personne, le « tu », n'a pas la même fonction dans les deux types d'usages mentionnés ci-dessus. La relation « je – tu » est centrale dans l'usage stratégique, puisque la prise de parole vise avant tout à faire changer, à transformer l'interlocuteur, à agir sur lui, et éventuellement le faire agir, le faire passer d'un état à un autre. Le « tu » est donc omniprésent dans le cas d'une fonction stratégique de la parole. En revanche, le « tu » est nettement moins présent dans le cas de la parole expressive, où le « tu » est surtout présent comme témoin, comme auditeur ou spectateur des efforts d'un « je » pour se dire soi-même. Dans le cas d'une fonction expressive de la parole, le discours renvoie davantage à l'intériorité du « je », à de l'intime qui a besoin d'un « tu » presque comme d'un prétexte.

Un autre type de discours pourrait être mentionné : il s'agit du discours centré sur la relation « je-il », lorsque quelqu'un parle d'une réalité extérieure dans une dimension dénotative ou référentielle du langage. C'est le cas par exemple du discours scientifique ou de tout discours visant à décrire le réel. Ce type de discours n'implique pas nécessairement une relation à la seconde personne, il ne vise pas directement à agir sur un destinataire.

Pourtant, la description des choses n'est rarement proposée pour elle-même. Bien souvent les textes assertifs se répondent les uns les autres. Aux arguments répondent des contre-arguments. La communauté scientifique, par exemple, est fondée sur cette idée d'une interlocution ouverte. La parole a plus souvent qu'on ne le pense une dimension stratégique. Et puis le *Bajazet* de Racine, par exemple, montre bien la part d'illusion souvent présente dans la volonté de dire le réel. « Dire ce qui est » est rarement l'objectif premier de la parole.

[244] *Ibid*., p. 32.

3.3 Parole stratégique et réductionnisme

Quoiqu'il en soit, les dimensions langagières mentionnées ci-dessus – les relations « je-je », « je-tu » et « je-il » adressé à un « tu » doivent être pensées ensemble. C'est-à-dire que les énoncés concrets ne rentrent presque jamais dans une seule catégorie. « Tout énoncé, en situation réelle, repose sur les trois personnes, « je-tu-il » ; chacun actualise les différentes dimensions de la communication, mais en les accentuant différemment. »[245]

Or les théories modernes du langage ont souvent tendance à les absolutiser et à placer l'activité langagière dans une seule dimension, soit la stratégique, soit l'expressive. Lorsque la parole stratégique l'emporte, la langue est utilisée seulement pour les échanges. Elle devient un instrument pour agir et transformer l'autre, pour me permettre d'obtenir ce que je souhaite obtenir d'autrui.

Envisager le langage comme un instrument de l'action stratégique est un réductionnisme. Certes, la langue a une dimension pratique très importante. Mais cette théorie antique du discours associée à la rhétorique est une parmi d'autres ; elle ne peut être la seule prise en compte dans le schéma de la communication. Seule ne compte pas l'efficacité de l'action de l'émetteur sur le récepteur. Et même encore, la théorie antique de la rhétorique coïncidait avec un usage artiste de la parole, alors que l'on vante aujourd'hui souvent un usage techniciste de la parole, totalement détaché de la tradition de l'éloquence. Il y a donc un double réductionnisme : d'une part une réduction de la parole à la rhétorique, et d'autre part une réduction de la parole rhétorique à un fonctionnement archétypal du type de celui du schéma de Jakobson.

Le modèle sous-jacent de la parole stratégique est clairement celui « d'une action technique réussie (selon la métaphore du télégraphe, ce qu'indiquent les mots de code et de message). » Et dans cette optique de fluidification des échanges, « les différences qui surgissent entre les individualités mises en présences, entre les cultures qui, au sein d'une même société, donnent à chacun ses évidences propres selon ses appartenances sociales, les différences entre les codes […] sont alors perçues comme autant d'obstacles s'opposant à une communication parfaite. »[246]

Ainsi, les cultures elles-mêmes deviennent des obstacles lorsque la parole prétend n'être plus qu'une parole stratégique, c'est-à-dire lorsqu'elle entretient fatalement l'illusion de pouvoir agir de façon purement mécanique. La tendance serait alors de vouloir libérer la

[245] *Ibid*., p. 34.
[246] *Ibid*., p. 36.

parole de toutes ses contraintes apparentes, de supprimer les obstacles à la communication, ce qui fait l'épaisseur – mais peut-être aussi le fardeau - de la parole : son attache culturelle.

Cependant, l'usage stratégique de la langue ne peut pas ne pas du tout prendre en compte le lointain de son action verbale. Son contexte ne se limite pas au *hic* et au *nunc de* son moment d'action. Le contexte particulier d'un usage stratégique *lambda* de la parole couvre des histoires différentes : l'histoire de celui qui parle, l'histoire de l'interlocuteur et l'histoire des matériaux symboliques dont ils disposent. Peu importe si ces histoires ne sont pas le sujet de la conversation. Ce sont ces histoires qui garantissent la possibilité de l'entente et de la discussion. Il y a nécessairement autour des interlocuteurs une réalité partagée que les interlocuteurs ne maîtrisent pas tout à fait. Les interlocuteurs savent – ou croient savoir - ce qu'ils disent et à qui ils le disent. Cependant, « les acteurs que la stratégie met en relation, ne sont pas des sujets seulement calculateurs, jouant plus ou moins bien une partie en fonction de leurs intérêts, mais des individus entiers participant d'une même situation particulière, qui a sa place dans l'histoire. »[247] Le contexte de la situation renvoie à une situation plus globale que les individus ne maîtrisent pas entièrement ; ils participent malgré eux, au-delà de leur intérêt supposé bien compris, à une histoire qui les absorbe et les dépasse.

Il semble donc difficile de vouloir abstraire la langue de son vaste contexte, de la couper des ses liens historiques et culturels. La décision d'agir de façon verbale exclusivement pour son intérêt ne dissipe pas pour autant l'histoire individuelle et collective qui entoure cette action stratégique.

3.4 La langue orpheline de sa culture

L'ambition de la théorie de la communication consiste à vouloir faire abstraction du fait que la langue serait aussi une culture. C'est que le modèle fonctionnel de la communication porte en lui l'utopie d'une communication universelle réussie, où tous les individus pourraient se réunir, fusionner dans une intrication totale, pour finalement appartenir à un même monde d'où le malentendu serait éradiqué.

Mais le problème suivant demeure : il y a une quantité de langues différentes, de systèmes variés qui régissent les échanges. La solution envisagée par la théorie de la communication pour qu'il n'y ait point de parasitages liés à la multiplicité des idiomes serait

[247] *Ibid*., p. 37.

alors de promouvoir un « code » unique, pouvant légitimement se substituer à tous les autres. Du point de vue de l'efficacité de la transmission de l'information, et de l'action que l'on pourrait ainsi exercer sur autrui, une seule langue devrait suffire. On pourrait ainsi soutenir l'idée consistant à remplacer toutes les langues nationales par la langue anglaise internationale. Peu importe la langue pourvu qu'il n'y ait qu'une seule langue. On retrouve donc en filigrane cette idée selon laquelle les langues seraient des codes qui pourraient être interchangeables. Séparées de leur culture, les langues ne sont plus que des codes hiérarchisés en fonction de leur utilité immédiate.

L'universalisme absolu de la théorie de la communication est ainsi « pensé de manière horizontale, spatiale et non historique, comme extension d'un seul code utile, valant dans un éternel présent, que renouvellent perpétuellement l'intensité et la rapidité des conversations à « flux tendu ». »[248] C'est ainsi que la langue, qui n'a plus que l'utilité d'un véhicule d'informations, se standardise, et perd tout ce qui faisait sa spécificité, sa culture propre ; sa façon particulière de voir, de dire, de penser et de ressentir.

Bien souvent, la syntaxe s'appauvrit, la langue se déleste, et le lexique devient de plus en plus univoque. Toujours la même utopie qui revient, celle d'une langue mécanique, désincarnée, infaillible et sans malentendu. La question se pose malgré tout de savoir pourquoi la langue de communication semble l'emporter. Quelles sont les forces qui font basculer la langue du côté de la culture, ou au contraire, du côté de l'instrumentalisation des échanges ? Y aurait-il eu une crise de la culture telle que la culture serait apparue comme un poids superflu, une charge dont il aurait fallu se débarrasser ?

Nous serions bizarrement passés d'un extrême à l'autre. « Devant l'échec manifeste en France d'une pédagogie distanciée des langues, par la grammaire et par la littérature, on s'est mis à les enseigner comme si elles étaient d'abord un milieu d'échanges immédiats, de rencontres rapides entre des stimuli linguistiques et des réponses adaptées, et pour cela, on a prôné une pédagogie de l'immédiateté, du plaisir de l'immersion. »[249]

Après la méthodologie traditionnelle, des méthodologies sans traditions ; tel est le paradoxe d'une évolution par antagonisme dans le domaine de la didactique. Dans le prolongement de cette rupture et de l'avènement de la didactique pour la communication, la vie des langues vivantes est devenue synonyme d'adaptation et de réussite. Désormais, la langue n'est plus vraiment perçue comme une histoire, ou comme une recomposition permanente d'une tradition linguistique. C'est ainsi que les langues vivantes sont désormais

[248] *Ibid*., p. 46.
[249] *Ibid*.

substituables, uniquement « soumises à une exigence d'efficacité dans le présent, dans une sorte de convivialité ludique. »[250]

3.5 Patrimoine ou tradition

Invoquer la culture, rappeler que la langue implique une culture, ce n'est pas pour autant tomber dans un passéisme obtus, ni faire des langues-cultures des objets qu'il faudrait entretenir pour eux-mêmes sans se soucier du présent à venir. La langue est toujours en train de s'accomplir, toujours en train d'écrire son histoire. L'idée que la langue-culture serait un objet poussiéreux nécessitant protection et entretien nous est étrangère.

L'idée selon laquelle cette langue intriquée avec sa culture serait un patrimoine est une erreur qui participe de la théorie fonctionnaliste. En effet, cette notion de patrimoine semble inadéquate en tant qu'elle contribue à cette illusion de l'efficacité absolue ; elle suppose que « le passé que l'on va admirer au musée ou dans les livres est disponible, connu, qu'on le possède et qu'il suffit d'aller le consulter pour qu'il déploie toute sa force de séduction. »[251] Mais la langue-culture n'est pas un objet que l'on restaure et protège pour le contempler à loisir. Elle n'est pas disponible à tout moment, tel un objet de la consommation libre et généralisée.

Il y a quelque chose dans la langue-culture qui échappe à une appréhension directe. Ce qui renvoie sous l'apparence familière de la langue à un passé inconnu, donne accès à cette tradition énigmatique, à cette étrangeté toujours présente qui éloigne et rattache au présent dans un même mouvement. Séparer la langue de sa culture, c'est faire de cette histoire du passé jusqu'à aujourd'hui un élément « figé, hors d'atteinte, privé de ce qui fait sa valeur vraiment actuelle, à savoir la possibilité qu'il offre d'être vraiment interrogé, actualisé de manière nouvelle pour le présent, comme passé recelant un futur possible, à découvrir. »[252]

C'est-à-dire que la vision patrimoniale de la langue refuse de voir l'actualité potentiellement déroutante du passé, qui d'une part, résiste dans son opacité à une saisie directe et sans engagement, et d'autre part, résiste dans son essence même à la mise au rebus, à l'éloignement du présent dont elle est le fondement. Bien heureusement, nous n'avons pas à

[250] *Ibid*.
[251] *Ibid*., p. 49.
[252] *Ibid*., p. 50.

choisir entre la vision romantique et inactuelle du conservateur de musée et la vision strictement utilitariste du technicien apatride de la cyber-modernité.

Lorsqu'il est conçu comme patrimoine, le passé devient un « il », il est dé-personnifié, on en parle mais lui ne parle pas, comme si l'on pouvait le convoquer à notre guise. Le risque serait donc de se retrouver dans cette relation objectivante « je-il » à la tradition, entretenant l'illusion moderne qu'il suffirait de couper le lien au passé pour faire tendre les sujets vers leur émancipation. La césure entre langue et culture témoigne en réalité d'un « détachement, une prise de distance vis-à-vis d'un passé auquel on ne demande plus de dicter les conduites à tenir dans le présent. »[253] Lorsque s'instaure la relation « je-il » à la tradition, cette dernière se retrouve en position d'extériorité, elle ne peut plus jouer le rôle d'un « je » qui puisse enseigner le sens des choses, demander pourquoi, expliquer comment, retracer des chaînes causales dans l'histoire. Et la langue de tous les jours de notre temps serait advenue *ex nihilo* comme par magie. Dans ce contexte, la tradition est là sans y être, discrète voire transparente, elle ne joue plus son rôle ; le passé n'est plus cette histoire cumulative bâtissant sans cesse de nouveaux présents.

Il reste à savoir comment cette coupure a pu se faire, comment la langue a pu se délester de sa culture. Car la culture est intrinsèquement présente dans toute relation « je-tu ». Les langues de culture contiennent en elles-mêmes leur propre histoire, elles sont en réalité des langues composites, stratifiées, qui portent en elles des passés culturels insécables. D'où le mystère de cette cassure, liée sans doute à un sentiment trouble ; à la perception du passé comme soudainement inadapté à la langue présente.

3.6 La dynamique de la langue

Nous l'avons vu, la vision patrimoniale de la langue ne permet pas de rendre compte de cette disjonction problématique entre langue et culture. Au contraire, elle en est elle-même le symbole et la conséquence. Il faudrait donc essayer d'apercevoir ce phénomène sous un autre angle pour tenter de concevoir cette désunion.

Si l'on s'attend à ce qu'il y ait toujours un lien entre la langue présente et son histoire, c'est bien parce que ce lien est censément indéfectible. En effet, l'histoire ne s'arrête pas soudainement pour laisser place à un système figé séparé des autres époques. De même, la

[253] *Ibid*.

langue est toujours en mouvement, et c'est peut-être ici que se trouve la véritable opposition. Plutôt que cette opposition rebattue entre la langue du présent et la langue du passé, il faudrait sans doute privilégier cette autre opposition entre *langue figée* et *langue dynamique*.

Les variations d'une langue non seulement dans le temps mais aussi dans l'espace font intrinsèquement partie de toute langue. William Labov, par exemple, a toujours dénoncé la référence implicite à cette idée de « communauté homogène unilingue » comme présupposé assuré chez certains chercheurs. Une telle communauté n'existe pas. Il y a toujours de la variation dans le temps et dans l'espace. Et puis l'idée de communication se retrouverait restreinte à nouveau, dans le cas où l'on envisagerait invariablement une communauté homogène parlant toujours une langue elle-même tout aussi homogène. Cela limiterait – comme à l'accoutumée - la communication à la fonction dénotative du langage. L'idée selon laquelle les individus pourraient aussi, en sus de transmettre des informations, dire quelque chose d'eux-mêmes serait alors complètement niée.

Si les langues sont différenciées en elles-mêmes, nous dit Labov, c'est non seulement parce qu'il y aurait une hétérogénéité des locuteurs, mais encore, parce que les différents groupes sociaux tenteraient de se distinguer les uns des autres en ayant recours à de multiples innovations linguistiques.

Les différentes innovations peuvent concerner la prononciation, une extension sémantique donnée à une expression ou encore des emprunts à d'autres langues ou d'autres dialectes. Labov a ainsi montré comment « des formes de négations redoublées, facultatives dans les dialectes blancs de New York, deviennent la règle, et entrent dans une syntaxe différente pour les locuteurs noirs, et acquièrent par là une valeur expressive, signalant l'identité de celui qui parle. »[254] Bien souvent, l'identité individuelle ou collective a besoin, pour se construire, d'une certaine dynamique dans la langue. Il y a ainsi constamment des innovations, des transformations, collectives ou individuelles, qui sont elles-mêmes susceptibles d'être transmises ou non, de faire tradition.

La tradition peut être définie ainsi : comme la somme des innovations ayant été transmises. Il y a donc un dialogue permanent entre la tradition et la tendance à l'innovation. Sans tradition, pas d'innovation. Les transformations - ou innovations - lorsqu'elles sont réutilisées, signalent un rapport à une culture. L'affirmation de soi passe forcément par ce rapport à sa propre culture à la fois étrangère et familière. La façon de dire, la façon de négocier avec une culture héritée ayant sa propre façon d'exprimer les choses, renvoie aux

[254] *Ibid*., p. 64.

locuteurs une image d'eux-mêmes, qu'ils peuvent, éventuellement, retravailler et modifier. Cet échange symbolise la vie d'une langue, lorsqu'elle n'est pas figée, coupée artificiellement de son substrat culturel et historique.

3.7 Variation, histoire et vision du monde

Il en va de même pour la variation diachronique, qui, outre la variation diastratique et la variation diatopique, fonctionne selon le même schéma. D'une manière générale, Pierre Judet de La Combe considère que la variation est toujours liée au caractère temporel de la langue. La variation correspond toujours à une temporalité qui n'est certes pas celle d'une évolution générale et continue, indépendante de l'activité des locuteurs, mais qui est en rapport avec l'histoire de la langue et l'évolution des usages.

Le feuilletage historique des langues naturelles fait apparaître que « les écarts entre les états d'une même langue apparaissent tout de suite, et l'on perçoit que ces différences sont liées à des changements de mœurs, de représentations. »[255] La culture de chaque époque détermine la langue correspondante. Les énoncés renvoient toujours, implicitement ou non, à une histoire des usages de la langue en question. Pour cette raison, la langue n'est pas seulement un système de signes. Elle est également toujours conditionnée par une vision particulière du monde.

Chaque langue se bâtit une représentation du monde à partir des termes qu'elle emploie pour désigner et écrire les objets du monde qui l'entoure. Cette question du rapport entre langage et appréhension du monde et entre langage et pensée avait déjà été soulevée au début du dix-neuvième siècle par Wilhelm von Humboldt et D. E. Schleiermacher. Ces deux auteurs tentaient déjà de ne pas dissocier langue et pensée. Au delà de la communication, la langue n'est pas seulement conventionnelle, elle est aussi une histoire déterminante dans notre rapport au monde. L'opacité de la langue, que nous refusons souvent de considérer, est pour Humboldt comme une « nature seconde » pour le locuteur. C'est-à-dire qu'elle participe de son identité fondamentale.

Schleiermacher va jusqu'à dire qu'un individu trouve dans sa langue « un principe directeur », qui rend possible sa pensée ; « il est ainsi l'organe de sa propre langue, « il ne

[255] *Ibid*., p. 67.

peut dire que ce qu'elle veut ». »[256] Cependant, il ne faudrait pas non plus nous penser condamnés à nous résigner à un relativisme culturel, renvoyant chaque individu à son appartenance historique. Sans aller jusque là, le lien fondamental entre langue et pensée semble malgré tout essentiel ; il doit nécessairement être pris en compte.

Il n'y a pas de pensée hors langue, et chaque langue influe les pensées. Les langues ne sont donc pas échangeables, remplaçables ou superposables. Parler telle ou telle langue n'est pas anodin. De ce fait, certains scientifiques tentent d'ailleurs de prouver à quel point les langues structurent notre cerveau. Patrick Wauquier montre dans ses travaux que l'apprentissage de telle ou telle langue structure le cerveau différemment. L'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple, solliciterait des zones du cerveau différentes de celles qui sont utilisées habituellement. En définitive, la plasticité du cerveau serait soumise en grande partie à l'apprentissage des langues naturelles. « Par exemple, la matière grise située dans la partie inférieure du cortex pariétal est beaucoup plus dense chez les bilingues. »[257]

« Même apprendre une langue à l'âge adulte modifie les connexions du cerveau. »[258] Apprendre une langue serait toujours synonyme de nouvelles créations d'interrelations et de connexions neuronales. Et chaque langue serait spécifique. Dans certains cas, les aires de Wernicke seraient plus volumineuses, et dans d'autres ce serait l'aire de Broca qui serait favorisée.

Cyrille Javary fait également partie de ceux qui tentent de démontrer *a posteriori*, grâce aux neurosciences, cette intuition déjà relativement ancienne. Pour lui, il ne fait nul doute que « les groupes humains qui écrivent dans des systèmes graphiques différents – idéogrammes, écritures consonantiques des langues sémitiques, alphabet grec - s'inscrivent différemment dans le monde. »[259]

Son hypothèse serait la suivante : le cerveau gauche, ou cerveau « analytique », permettrait de lire les langues alphabétiques. C'est grâce à cette partie du cerveau que nous serions capables de lire des images sonores mentales lorsque nous lisons une langue phonétique. En revanche, la lecture d'un idéogramme chinois suit un processus complètement différent. « Pour lire un idéogramme, le cerveau gauche est assez inopérant, parce qu'on ne peut pas épeler un idéogramme. »[260] *A contrario*, la lecture des idéogrammes mettrait en jeu l'hémisphère droit, cette partie de notre cerveau qui excelle dans la reconnaissance des formes.

---

[256] *Ibid.*, p. 70.
[257] Wauquier P., « Apprendre les langues développe le cerveau », in *RH Tribune*, n°141, mai 2010.
[258] *Ibidem*.
[259] Javary C., « Pourquoi les chinois n'ont pas le même cerveau », in *CLES*, n°69, février-mars 2011.
[260] *Ibidem.*

Et si l'on en croit les neuroscientifiques, ces derniers auraient déjà réussi à démontrer le fait que, durant l'enfance, l'apprentissage des idéogrammes façonneraient le mode de fonctionnement du cerveau en favorisant particulièrement le développement de l'hémisphère droit.

3.8 Culture, modernité et adaptation

Il existe donc beaucoup de façons de le faire voir, et peut importe d'ailleurs de quel domaine on se réclame pour le démontrer ; nous tenons pour acquis ce lien élémentaire, cette interdépendance originelle entre langue et culture, entre langue et vision du monde.

Cependant, dans un passé proche, une certaine critique moderniste de l'héritage culturel aurait eu pour conséquence de rompre cet équilibre et de dissocier la langue de sa culture. Pour Pierre Judet de La Combe et Heinz Wismann, il y aurait eu, à partir des années soixante, au nom d'idéaux démocratiques, une critique de la culture qui cherchait à abolir des privilèges sociaux. « Puisque la culture était la possession quasi exclusive des milieux bourgeois, puisque les valeurs qui s'y rattachaient (le bon goût, la sensibilité, l'élégance) servaient de signe de ralliement pour les prétendues élites et facilitaient leur autoproduction sociale, l'impératif de l'égalité, disait-on, imposait qu'on en réduise drastiquement la place dans l'Ecole. »[261] Ainsi, nous fîmes le choix de mettre au centre de l'enseignement des savoirs apparemment plus objectifs et plus facilement mesurables pour que les compétences requises ne dépendent plus de telle ou telle origine sociale.

Cette critique reprenait en apparence les idéaux des lumières, où, déjà, la part de la culture classique se trouvait quelque peu minorée face aux acquis de la connaissance scientifique. Mais cette vision a ensuite été véritablement affadie, puisqu'on « s'est mis à transmettre d'abord des méthodes et des techniques d'application, plutôt que la capacité à se forger une relation scientifique au monde, comme le réclamaient les Encyclopédistes dans leurs attaques contre le collège de l'époque. »[262] Le savoir-faire remplaça le savoir. L'individu s'adaptait petit à petit aux nouvelles lois du marché, aux nouvelles exigences de flexibilité et de rentabilité.

[261] Judet de La Combe P., Wismann H., *op. cit.,* p. 94.
[262] *Ibidem*, p. 95.

« Cette adaptation, involontaire, au capitalisme a d'autant mieux réussi que la valorisation tronquée de la rationalité s'appuyait sur une autre critique plus radicale encore, d'inspiration rousseauiste, de la culture bourgeoise. »[263] La culture était remise en question non seulement parce qu'elle était porteuse d'inégalité, et donc contraire à l'idée de progrès universel, mais aussi et surtout en raison de son caractère inauthentique et aliénant pour l'individu. De ce fait, l'idée qu'il fallait transmettre un savoir constitué et hérité du passé est devenue suspecte. Car l'idée centrale du *pédagogisme* est la suivante : l'individu pourrait, grâce aux nouvelles pédagogies, apprendre et se former par lui-même. Il faudrait donc garder méfiance vis-à-vis de tout ce qui, venu du lointain, pourrait-être imposé à la monade individuelle. Il y aurait une liberté supposée originelle des individus, une spontanéité mythifiée qu'il faudrait protéger de la culture et de la transmission des savoirs.

La démocratisation impliquait, croyait-on alors, que les individus soient libérés de toute forme de pesanteur ou d'archaïsme venus du passé. Mais paradoxalement, en barrant l'accès à la culture, en la délégitimant au lieu de la poser pour pouvoir se confronter à elle, on immergeait les sujets dans un monde qui servait encore davantage les intérêts de la classe dominante. « La critique de l'ancien modèle aidait ainsi le capitalisme à s'adapter à sa nouvelle situation internationale : il avait besoin d'acteurs moins chargés de culture et davantage tournés vers des biens de consommation, en tout cas plus efficaces dans les échanges immédiats. »[264]

Tel fut le malentendu : en participant à la dénonciation rousseauiste de la violence liée à la culture et au savoir, les nouvelles pédagogies ont contribué à la diffusion dans la didactique d'un modèle privilégiant une conception technique des savoirs. Et ce faisant, ils ont fait la promotion d'une pédagogie renforçant encore plus les inégalités.

Soit, le modèle humaniste ancien, laissait généralement, il est vrai, peu de place à la spontanéité des sujets. La tradition scolaire reposait sans doute sur une conception de la culture un peu trop normative. Lorsque la culture devient trop figée, lorsqu'elle est indéfectiblement répétée, et qu'elle tend à s'éloigner du monde moderne, il semble logique qu'elle n'apparaisse plus comme le moteur émancipateur qu'elle était censée être. Mais dans une logique inverse, l'idéal de l'activité spontanée de la perspective rousseauiste pose de nouveaux problèmes. En mettant l'accent sur l'autoformation des sujets, on empêche ces derniers de se confronter à l'histoire et à la culture. Et il ne reste alors plus grand-chose à

[263] *Ibid*.
[264] *Ibid*., p. 97.

cultiver, si ce n'est la spontanéité elle-même, et pour elle-même, sans égard ni pour le savoir, ni pour la culture.

3.9 La dissociation des sphères d'activités

La modernité se caractérise selon Max Weber par une dissociation – ou différentiation – entre les sphères de l'activité humaine qui tendraient à ne plus dépendre les unes des autres, mais à se penser comme des mondes autonomes, distincts les uns des autres. A partir du seizième siècle, la dissociation aurait commencé à s'imposer petit à petit. Ce processus historique nous impose de tenir compte de la spécificité de chacun de ces mondes autonomes - comme par exemple l'économie, la politique, la science ou la culture - et de ne surtout pas tenter de les concevoir dans une unité possible à partir d'un seul d'entre eux.

Weber présente souvent la modernisation comme une rationalisation expansive qui aurait pour but « une maîtrise théorique croissante de la réalité par des concepts de plus en plus précis et abstraits »[265]. Pour cette raison, la pensée et l'usage du langage sont eux-mêmes de plus en plus décomposés en différents modes d'appréhension du réel. Ce qui était auparavant « mêlé, dans les institutions, dans les pratiques ou dans les représentations du monde, se scinde parce que chaque dimension de la vie sociale est progressivement réalisée ou conçue pour elle-même, selon sa logique propre. »[266] La rationalisation du monde serait comme une séparation illimitée des domaines d'activité, de manière à ce qu'ils deviennent toujours plus isolés, accomplis et performants.

Mais la différenciation est aussi une complexification, et rend de plus en plus difficile la perception globale des sociétés. Cette séparation entre langue et culture fait partie des avatars nouveaux des sociétés fractionnées en de nombreux mondes distincts. Cette spécialisation parfois exagérée en domaines toujours plus précis est une explication possible de la tendance décrite plus haut, à savoir l'avènement de langues sans culture. Il semble en effet que cela touche directement la question des langues. Car nous voyons désormais l'avènement de langues spécialisées, permettant soit d'accéder à la culture, au savoir, à la pensée, soit de communiquer ou d'échanger des informations pratiques. Et pour Pierre Judet de La Combe et Heinz Wismann : « ce n'est pas avec le langage technique, spécialisé, de

[265] Bouretz P., *Les promesses du monde : philosophie de Max Weber*, Paris, Gallimard, 1996, p. 105.
[266] Judet de La Combe P., Wismann H., *op. cit.,* p. 105.

chacun de ces mondes que leur relation pourra être réfléchie, mais avec un langage commun, tel que l'élaborent les différentes langues de culture. »[267]

Face à cette spécialisation constituant des domaines toujours plus précis, les langues-cultures peuvent permettre de faire le lien et de donner un sens à cet éparpillement. Mais pour ce faire, il faudrait bien entendu que les langues naturelles cessent de se délester de leur pendant culturel. Il importe dans un premier temps de retrouver les racines du problème ; comprendre pourquoi et comment il y eut un malaise dans la culture. Il reste donc encore à expliquer ce phénomène déconcertant : l'avènement d'une hostilité à l'égard de la culture.

[267] *Ibidem*, p. 109.

4. Le malaise de la culture

4.1 Les origines de la crise de la culture

Le vingtième siècle fut le siècle des guerres mondiales et des affrontements internationaux entre superpuissances. La notion de crise semble consubstantielle de ce siècle. A la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle, la crise des valeurs annonce déjà les catastrophes à venir. De nombreux textes célèbres se sont interrogés sur cette période de transition dans la culture. Le *Malaise dans la culture* fait partie de ceux-là.

Pour Freud, il ne fait aucun doute que l'homme souhaite accéder au bonheur, et que cet espoir est comme une tension permanente déterminant nos volontés et nos aspirations. Cependant, il semblerait difficile aux hommes de devenir heureux. Nous serions victimes des trois sources d'où provient la souffrance : « la puissance supérieure de la nature, la caducité de notre corps et l'insuffisance des institutions qui règlent les relations entre les hommes au sein de la famille, de l'Etat et de la société. »[268] Concernant les deux premières, il nous faut nécessairement reconnaître ces sources de souffrance comme inéluctables. Nous ne serons jamais totalement maîtres et possesseurs de la nature. Nos corps sont périssables, nous ne sommes pas éternels ; la finitude de l'être humain n'est pas négociable.

La troisième source de la souffrance, en revanche, pose d'autres problèmes. Nous ne voulons pas l'admettre, elle nous dérange. En effet, cette dernière n'est pas inévitable puisque nous en sommes nous-mêmes à l'origine. Les institutions que nous avons nous-mêmes crées devraient être bien plutôt des protections et des bienfaits pour nous. Ainsi, les souffrances liées à la culture sont en quelque sorte redoublées : elles nous font souffrir et elles nous font regretter d'en être à l'origine.

La culture est ainsi envisagée comme une part de la prévention contre la souffrance. Les moments tragiques sont ceux où cette culture semble inefficace, où la nature apparaît comme invincible face à nos modestes moyens humains. Il y a également malaise dans la culture, lorsque nous constatons avec effroi que : « c'est ce que nous appelons notre culture qui porterait une grande part de la faute dans notre misère ; nous serions bien plus heureux si nous y renoncions et retrouvions des conditions primitives. »[269]

---

[268] Freud S., *Le malaise dans la culture*, trad. Astor D., Paris, GF Flammarion, 2010, p. 102.
[269] *Ibidem*, p. 103.

Habituellement, la culture est au contraire ce par quoi nous tentons de nous protéger contre la menace des sources de souffrance ; elle devrait donc être un avantage. Pour cette raison, l'hostilité à la culture, si elle peut survenir, n'en est pas moins exceptionnelle. L'état d'hostilité envers la culture est un état de crise. Cet état correspond à une durable insatisfaction à l'égard d'un état de culture, à certaines circonstances particulières dans lesquelles la culture apparaît plus désavantageuse qu'avantageuse et où s'ensuit une condamnation à son égard.

L'époque de Freud est celle où l'on découvre que « l'homme devient névrotique parce qu'il ne peut plus supporter la quantité de frustrations que lui impose la société au service de ces idéaux culturels. »[270] Certains pensent alors qu'il suffirait de suspendre ces exigences, de renoncer à la culture. Il faudrait, croyait-on, se débarrasser de tout ce que nous avons produit pour retrouver des possibilités de bonheur.

Il s'ajoute encore un autre facteur de déception : les progrès extraordinaires des sciences de la nature et de leurs applications techniques n'ont pas augmenté la satisfaction du plaisir. L'homme ne devient pas plus heureux en affermissant constamment sa domination sur la nature. En définitive : la science ne suffit pas. Il y a donc un vide à combler que seule la culture pourrait remplir.

Cette culture qui met en doute notre bonheur et qui pourtant se montre indispensable. Car la culture désigne à la fois « la somme totale des réalisations et des institutions par lesquelles notre vie s'éloigne de celle de nos ancêtres les animaux et qui servent à deux fins : la protection des hommes contre la nature, et le règlement des relations des hommes entre eux. »[271] La culture devrait être une exigence, son renoncement implique un trouble très grave. La renonciation à la culture est un sacrifice qui implique la perte de cette double protection : contre la nature, et contre l'homme – contre cet *homo homini lupus*.

4.2 Idéalisation de la culture, culture de l'idéalisme

La culture, bien souvent, souhaite atteindre, de façon très ardue, un idéal d'ordre, de beauté et de propreté. Cela n'est pas chose aisée ; pour Freud, « l'homme révèle bien plutôt un

[270] *Ibid*., p. 104.
[271] *Ibid*., p. 107.

penchant naturel à la négligence, à l'irrégularité et au manque de fiabilité. »[272] L'éducation à l'imitation des modèles célestes serait fort pénible. Et pourtant, qui n'a jamais rêvé d'un monde où tout ne serait qu'ordre et beauté, luxe, calme et volupté ?

La culture est un phénomène complexe qui se complexifie encore lorsqu'il ne se préoccupe pas seulement d'utilité mais aussi de beauté, d'idéal, de représentations idylliques. Cette vision d'une perfection possible des individus et de l'humanité toute entière est à l'origine de bon nombre de spéculations philosophiques et de systèmes religieux. Sans doute lorsque cet idéal est trop dur à atteindre, son effet s'inverse et n'est plus tout à fait bénéfique. En deçà de cette volonté de promouvoir l'ordre et l'harmonie, le chaos des pulsions désorganise et va à l'encontre de ces exigences supérieures. Le gain de plaisir lié à ces représentations quelque peu abusives éloigne parfois trop de la nature humaine. En effet, il ne faudrait pas oublier l'utilité première de la culture consistant à protéger des sources de la souffrance. Or, Il devient parfois « difficile de s'affranchir de certaines exigences idéales, et de saisir ce qui est proprement culturel. »[273]

L'une des premières tentatives de l'élément culturel est de tendre à régler les relations sociales. Si cette tentative échoue, les relations humaines se retrouvent soumises à l'arbitraire des individus – et à la loi du plus fort. L'humain doit être protégé des pulsions humaines. Il semble sage de partir de cette nature humaine, de cette spontanéité pulsionnelle qu'il faut canaliser. La culture idéalisée est parfois déconnectée des nécessités premières. Il faut sauver l'essentiel, trouver un lieu commun où la vie des hommes en société soit rendue possible par la réunion d'une majorité plus forte que chaque individu. Il faut que s'établisse un « droit » face à la violence brute des pulsions individuelles.

« Cette substitution du pouvoir de la communauté à celui de l'individu est le pas culturel décisif. »[274] C'est-à-dire que la culture doit nécessairement restreindre les membres d'une communauté dans leurs possibles satisfactions. Pour l'individu, la culture est d'abord une somme de restrictions. Il peut ainsi légitimement souhaiter se débarrasser de cette dernière s'il la juge désavantageuse. Pour la possibilité de la vie en communauté, chacun doit apporter une contribution consistant à faire des sacrifices pulsionnels. Il y a donc un conflit entre la liberté et la culture. « La liberté individuelle n'est pas un bien de la culture. C'est

[272] *Ibid*., p. 112.
[273] *Ibid*., p. 113.
[274] *Ibid*., p. 114.

avant toute culture qu'elle était la plus grande. »[275] Le développement culturel est douloureux, il fait subir des restrictions multiples ; il bride la liberté de tout un chacun.

L'instinct de liberté est donc en perpétuel conflit avec la culture. Il y aurait comme « une personnalité originelle indomptée par la culture » qu'il faudrait contenir. Dans cette situation de précarité, il faut toujours maintenir l'équilibre, faire en sorte que n'advienne pas cette fameuse pulsion destructrice, cette hostilité à l'égard de la culture. Et la situation se pose de savoir si cette lutte entre instinct de liberté et culture peut être soluble. Car l'homme « défendra toujours son exigence de liberté individuelle contre la volonté de la masse. »[276] Il s'agit donc de trouver un équilibre approprié, qui puisse rendre heureux, en faisant un compromis entre les exigences individuelles et les exigences culturelles. La question se pose alors de savoir si un tel équilibre est réellement possible ou s'il s'agit d'un idéal. Et si cet équilibre est accessible, comment l'atteindre ? Autrement dit, quelle est la configuration de culture permettant de l'atteindre ?

Il est difficile de dire si ce conflit puisse ne pas être irréconciliable. La culture apparaît comme un perfectionnement, une tendance vers cet équilibre ponctué de crises plus ou moins douloureuses. Avant d'être un nouvel élan vers plus de perfection, la culture est d'abord un moindre mal, un soulagement de l'état de nature. Le perfectionnisme de la culture court parfois le risque de devenir un idéalisme, et par là même, de délégitimer la culture. La méfiance à l'égard de la culture naît sitôt que cette dernière se fourvoie dans une idéalisation trop grande de ses aspirations.

Une solution peut être la sublimation de certaines pulsions, l'effectuation de cette sorte de détour permettant de contraindre les pulsions et de les faire s'exprimer autrement. Dans l'état de culture, la sublimation consiste essentiellement en la canalisation des pulsions par le langage. Cette sublimation est un trait particulièrement saillant du développement culturel ; elle est le destin auquel la culture oblige les pulsions. La sublimation peut faciliter le renoncement pulsionnel, et permettre de négocier une certaine dose de non-satisfaction. Cela dit, cette frustration culturelle reste toujours partiellement insurmontable. La culture doit toujours lutter contre cette hostilité dont elle est la visée.

[275] *Ibid*.
[276] *Ibid*.

4.3 De la culture à la névrose

Lorsque la frustration culturelle se fait trop forte, lorsque les limitations induites par la culture ne peuvent plus être supportées, les sujets ont alors tendance à développer des névroses en réaction à cette situation devenue intolérable. Dans leurs symptômes, les névrosés se créent des satisfactions de substitutions, mais qui bien souvent engendrent de nouvelles souffrances. A partir d'une certaine quantité de névroses, la parole tourmentée du névrosé témoigne d'un niveau de sacrifice excessivement élevé exigé par la culture. C'est alors qu'il y a un malaise lié aux difficultés de développement de la culture – qui peut d'ailleurs se reconnaître dans la parole embrouillée de la névrose.

Expliquer le malaise dans la culture de l'occident n'est pas une mince affaire. Freud préconise de partir de cette essence de la culture, du fait que « l'une des aspirations principales de la culture est d'agglomérer les hommes en grandes unités. »[277] La culture veut lier entre eux les membres d'une communauté, elle se sert pour cela de tous les moyens, et « mobilise la plus grande quantité de libido réfrénée dans sa visée pour renforcer les liens de la communauté. »[278] La production de névroses est donc inévitable lorsque la culture se veut opérante et efficace pour atteindre ses exigences.

Il y a une menace lorsque ces exigences sont trop idéalisées, lorsqu'elles produisent des névroses en trop grand nombre. Freud prend l'exemple suivant : lorsque l'une des exigences historiques de la culture occidentale dit : « Tu aimeras ton prochain comme toi-même », elle préconise une injonction particulièrement surprenante. « Tu aimeras ton prochain comme toi-même » n'est pas un ordre auquel il est facile d'obéir, et d'une certaine façon il est presque irréalisable. En effet, ce type de langage qui est pure contrainte peut poser des problèmes car son accomplissement demande dans tous les cas un très grand effort. Après tout, en quoi cela nous aiderait-il d'aimer notre prochain ? Et comment y parvenir ? Comment cela serait-ce possible ? Comment pourrait-on distribuer ainsi son amour à tout un chacun sans requête particulière ? Autrui ne doit-il pas mériter que je l'aime ?

Malheureusement, l'homme n'est pas toujours aussi bon que nous souhaiterions le croire. « La part de réalité qui se cache derrière tout cela, et qu'on dénie volontiers, est que l'homme n'est pas un être doux, avide d'amour, qui tout au plus serait capable de se défendre s'il était attaqué ; mais que parmi les pulsions qui lui ont été données, il peut compter aussi

[277] *Ibid*., p. 123.
[278] *Ibid*., p. 129.

une part puissante de penchant à l'agression. »[279] En conséquence de quoi, le prochain représente souvent une tentation de satisfaire son agression et sa volonté de puissance. On ne souhaite pas toujours le bien d'autrui. Et bien souvent l'homme est un loup pour l'homme.

A rien ne sert de noircir le tableau ; la vie et l'histoire suffisent à donner de multiples exemples et illustrent très bien le fait que la part d'animalité en l'homme n'est jamais tout à fait étouffée par la culture. La culture doit réduire cette hostilité primaire des hommes les uns envers les autres. La société culturelle est précaire justement parce qu'elle est irrationnelle, parce que les passions de type pulsionnel sont plus fortes que les intérêts rationnels.

La culture met donc en œuvre des barrières pour contenir les pulsions humaines. Cependant, ces barrières s'avèrent parfois trop hautes. Cet écart entre la nature humaine et les exigences culturelles semble parfois beaucoup trop important, et les exigences de la culture apparaissent quelquefois totalement irréalistes. Elles produisent ainsi en trop grande quantité des névroses dont les souffrances subséquentes, si elles sont ressenties comme insupportables, peuvent entretenir ce sentiment d'hostilité vis-à-vis de la culture, et finalement même, déboucher sur cette volonté radicale d'en finir avec toute culture, de faire *tabula rasa* et de sacrifier toutes ces productions culturelles qui étaient jusque là autant de garde-fous censés protéger la vie sociale de la bestialité.

La culture, lorsqu'elle impose de trop grands sacrifices, pose également la question du bonheur. Il devient de plus en plus difficile à l'homme de se trouver heureux au fur et à mesure que l'expression de ses pulsions se trouve entravée. Le malentendu qui peut s'ensuivre consiste à faire l'interprétation suivante : finalement, « l'homme originel s'en portait mieux, car il ne connaissait aucune restriction pulsionnelle »[280], et n'avait pas à entendre ce langage contraignant de la culture qui limite notre puissance.

Néanmoins, son assurance de jouir longtemps de ce bonheur était mince. L'homme originel ne bénéficiait pas de cette sécurité, de cette protection de la culture. *A contrario*, l'homme culturel a « troqué une part de possibilité de bonheur contre une part de sécurité. »[281] Il y a donc un choix sans cesse renouvelé, et sans cesse à renégocier lorsque l'on se situe dans un état de culture. Il consiste à troquer une part de sa liberté contre une part de sécurité. Cet état de précarité permanent, où le risque de voir s'effondrer des constructions certes profitables mais toujours imparfaites est persistant, peut s'effondrer à chaque instant,

[279] *Ibid*., p. 132.
[280] *Ibid*., p. 137.
[281] *Ibid*.

entraînant avec lui dans sa chute des sociétés entières, dépossédées du filet de protection de la culture.

Si nous objectons à notre état actuel de culture son incapacité à remplir suffisamment nos exigences d'une vie heureuse et harmonieuse, si nous lui objectons une quantité de souffrance trop grande et qui pourrait vraisemblablement être évitée, nous sommes encore dans une critique légitime et justifiée. Il est du bon droit de chacun d'aspirer à vouloir corriger les imperfections d'un état de culture. Cependant, dans certains cas, il convient sans doute de distinguer nettement la critique de la culture de l'éradication de toute culture. La modification de la culture n'est pas une suppression. Et une telle suppression serait d'ailleurs impossible, car les langues dont nous héritons continuent toujours de transmettre quelque chose de l'état de culture qui préexistait.

« Peut-être nous familiarisions-nous aussi avec l'idée qu'il y a des difficultés inhérentes à l'essence de la culture, et qui ne céderons devant aucune tentative de réforme. »[282] Pour cette raison devons nous assurément nous garder de tout idéalisme, et prendre garde à combattre avec autant de vigueur les risques de crises de culture et d'agonies des langues-cultures que les défauts de telle ou telle culture partiellement délégitimée par les excès de ses discours.

[282] *Ibid*., p. 138.

5. Les conséquences de la crise de la culture

5.1 L'autorité dans le monde moderne

Cette crise de la culture aurait des conséquences multiples. D'après Hannah Arendt, la crise de la culture engendrerait un malentendu concernant l'autorité. L'autorité réelle aurait disparue du monde moderne et nous ne parviendrions plus à nous représenter ce concept d'autorité de façon claire et précise. Le problème serait qu'il n'y aurait plus grand-chose dans la nature de l'autorité qui paraisse évident ou facilement compréhensible à tout le monde ; la définition même de cette notion poserait problème. Et cette confusion concernant le concept d'autorité serait consubstantielle du développement d'une culture en mutation.

Cette incompréhension est sans doute liée à la montée dans la première partie du siècle dernier de mouvements politiques résolus à remplacer le système des partis. Ces mouvements politiques furent à l'origine de l'avènement de plusieurs gouvernements totalitaires. Cependant, ces événements se déroulaient alors qu'en arrière fond, on pouvait nettement observer « un effondrement plus ou moins général, plus ou moins dramatique, de toutes les autorités traditionnelles. »[283]Tout se serait passé comme si le totalitarisme avait été le mieux fait de tous les systèmes pour tirer partie d'une atmosphère générale dans laquelle l'autorité de gouvernement n'était plus reconnue. L'autoritarisme aurait été le fruit paradoxal d'une absence d'autorité.

Cette crise de l'autorité ne concerne pas uniquement la sphère politique, elle s'est également disséminée dans les sphères de l'éducation et de l'instruction des enfants. Pourtant, l'autorité - au sens le plus large - aurait toujours été acceptée comme une nécessité naturelle par les époques antérieures. D'une part, parce que il y a une dépendance évidente des enfants, et que dans ce contexte, le besoin d'autorité apparaît comme une nécessité naturelle. D'autre part, parce que la continuité d'une civilisation constituée « ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde préétabli où ils naissent en étrangers. »[284] Il y aurait donc une logique culturelle de l'autorité, et inversement, l'autorité ferait fatalement les frais d'une crise de la culture.

[283] Arendt H., *La crise de la culture*, trad. Lévy P., Paris, Gallimard, 1985, p. 122.
[284] *Ibidem*.

Même cette autorité pré-politique qui présidait aux relations entre adultes et enfants, maîtres et élèves, ne serait plus assurée. Il y aurait une remise en cause radicale de toutes les formes traditionnelles d'autorité. « Toutes les métaphores et tous les modèles de relations autoritaires traditionnellement à l'honneur ont perdu leur plausibilité. »[285]

D'une manière générale, l'autorité requiert l'obéissance. Le malentendu habituel consiste à penser que cette obéissance résulterait systématiquement d'un pouvoir ou d'une violence exercée sur le sujet subissant cette autorité. En réalité, « l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. »[286]

D'autre part, l'autorité est également incompatible avec la persuasion, car l'autorité se situe en deçà, à un niveau plus fondamental que celui des joutes verbales et des argumentations. Lorsque l'on doit avoir recours à des arguments, l'autorité fait défaut. L'autorité est en fait un entre deux, elle ne repose ni sur une raison commune que l'on pourrait démontrer de façon dialectique, ni sur une puissance de domination effective qui permettrait au tenant de l'autorité d'asseoir son pouvoir. En fait, il ne peut y avoir autorité que si les protagonistes ont en commun la même vision particulière de leur relation ; si tous reconnaissent la justesse et la légitimité de cette situation d'autorité. Il y a donc autorité si toutes les personnes impliquées dans la relation d'autorité reconnaissent que leur place a été fixée d'avance et que cette organisation est légitime.

5.2 Le doute et l'autorité

« Historiquement, nous pouvons dire que la disparition de l'autorité est simplement la phase finale, quoique décisive, d'une évolution qui, pendant des siècles a sapé principalement la religion et la tradition. »[287] C'est-à-dire que la disparition de l'autorité serait l'effet d'un déclin des valeurs traditionnelles et religieuses ; comme s'il fallait qu'il y ait obligatoirement un discours extérieur et englobant permettant de légitimer l'autorité. Ces transformations concernant la tradition, la religion et l'autorité ont été accompagnées d'un doute général concernant les domaines politiques et privés.

[285] *Ibid*.
[286] *Ibid*., p. 123.
[287] *Ibid*., p. 124.

Ce doute radical du monde moderne explique le déclin de l'autorité. En effet, le monde moderne apparaît comme un monde dominé par le scepticisme. Aucune autorité ne peut se fonder dans un contexte de scepticisme radical. Depuis le seizième siècle, les critiques radicales adressées à la religion ont été autant de remises en causes de l'un des principaux fondements de l'autorité. La question se pose désormais de savoir quelles sont les vérités sur lesquelles il serait possible de fonder une autorité apparaissant comme légitime.

Ce doute généralisé ne concerne pas seulement le temps présent, il concerne également – et peut-être surtout - le passé et la fondation du présent dans le passé. C'est la remise en cause du passé qui déséquilibre le temps présent. Car il faut que l'autorité puisse venir d'ailleurs, qu'elle se donne une légitimité au-delà de *hic* et *nunc*, qu'elle ait une épaisseur, une consistance que pourrait lui donner l'histoire et la perduration dans le temps. Il n'y a de réelle autorité que dans la durée. Ainsi, « l'autorité reposait sur une fondation dans le passé qui lui tenait lieu de constante pierre angulaire, donnait au monde la permanence et le caractère durable dont les êtres humains ont besoin précisément parce qu'ils sont mortels – les êtres les plus fragiles et les plus futiles que l'on connaisse. »[288]

C'est ainsi que la perte de l'autorité est comme « la perte des assises du monde »[289]. Cette perte de la solidité et de la permanence du monde ressemble à une accélération. L'impression est qu'il n'y a plus désormais de savoir que l'on puisse poser avec une totale assurance et qui ne puisse être sans cesse remplacé. Tout ce qui n'est plus soumis à l'autorité semble interchangeable. De ce fait, le monde parait se déplacer, changer et se transformer avec une rapidité toujours croissante en passant d'une forme à une autre, comme si tout pouvait advenir à la place de n'importe quoi. Ainsi, la remise en cause radicale du passé, lorsqu'elle engendre un déficit d'autorité, débouche parfois sur une errance difficile à appréhender, apparaissant paradoxalement asservissante alors qu'elle visait sûrement une émancipation au départ.

5.3 L'autorité et l'idéologie libérale

D'une manière générale, la libéralisation des sociétés va de pair avec une diminution de l'autorité. Dans la théorie libérale, le parcours vers le progrès suppose toujours plus de

[288] *Ibid*., p. 126.
[289] *Ibid*.

liberté. Dévier de ce programme sous-entendrait que l'on se dirigerait dans une direction inverse, dans un processus réactionnaire et déliquescent.

Pourtant, il importe de faire des distinctions entre les différents types d'autorité. Car il ne faut pas négliger « les différences de principe entre la restriction de la liberté dans les régimes autoritaires, l'abolition de la liberté politique dans les tyrannies et les dictatures, et l'élimination totale de la spontanéité elle-même, c'est-à-dire de la manifestation la plus générale et la plus élémentaire de la liberté humaine, élimination à laquelle visent seulement les régimes totalitaires, au moyen de leurs diverses méthodes de conditionnement. »[290]

D'un point de vue libéral, le pouvoir, l'autorité, sont toujours des corruptions de la liberté individuelle. La constance du progrès exigerait une disparition constante du pouvoir. Dans cette optique, toute limitation de la liberté se retrouve dans une confusion de l'autorité avec la tyrannie, du pouvoir légitime avec la violence. L'idée selon laquelle la vie en société nécessite la restriction d'une part de la liberté de chacun va à l'encontre des processus de libéralisation. De ce fait, l'idéologie libérale est toujours méfiante vis-à-vis de l'autorité. Tel est le malentendu libéral : il y aurait une tendance totalitaire dès qu'il y aurait de l'autorité. L'autorité serait toujours « en trop », et il faudrait constamment veiller à ce qu'elle ne glisse pas sur la pente de l'autoritarisme.

Il faut pourtant distinguer différentes formes de l'autorité. Il y a davantage qu'une forme de degré entre l'autorité et l'autoritarisme. L'autorité et l'autoritarisme diffèrent en nature. Alors que l'autoritarisme est un pouvoir excessif, voire illimité, d'un tyran qui gouverne conformément à sa volonté et à son intérêt, l'autorité tire sa légitimité d'au-delà d'elle-même. La source de l'autorité est toujours une force extérieure et supérieure au pouvoir d'un seul individu. Il est par exemple difficile pour un enseignant d'avoir une autorité réelle si la qualité de son savoir et de ses connaissances n'est pas globalement reconnue.

L'autoritarisme n'est donc pas de l'autorité en quantité excessive ; il est au contraire une coercition qui s'exerce par la force ou la violence dans un contexte où l'autorité est absente. Pourtant, le « l'écrivain libéral voit la certitude essentielle d'un progrès dans la direction de la liberté, qui n'est que temporairement interrompu par d'obscures forces du passé. »[291] De son point de vue, et malgré les quelques résistances accidentelles, toutes les formes d'autorité devraient idéalement disparaître à long terme. L'autorité sous toutes ses formes serait toujours un obstacle à la libéralisation. En tant que telle, l'autorité devrait être éradiquée.

---

[290] *Ibid.*, p. 128.
[291] *Ibid.*, p. 129.

Pour d'autres, en revanche, il ne fait nul doute que la liberté ne puisse être maintenue que par une certaine autorité. L'autorité serait paradoxalement un gage de liberté. L'autorité restreint la liberté dans une certaine mesure, mais dans le même temps, elle la protège, elle lui donne des frontières et un point d'appui sans lequel cette dernière ne pourrait perdurer. L'autorité serait de ce point de vue la condition de la liberté.

Tel est le paradoxe mis en relief par Hannah Arendt et que la théorie libérale ne parvient pas à expliciter : le totalitarisme serait le résultat quasiment inévitable de « la disparition de toutes les autorités traditionnellement reconnues. »[292] Au-delà des conceptions manichéennes, l'autorité n'apparaît pas comme l'inverse de la liberté. Bien souvent, l'autorité est même l'une des exigences de la liberté. Le malentendu consiste à ne pas voir au-delà de cette opposition apparente. Le constat qui nous échoit, si l'on en croit la philosophe, est le suivant : « nous sommes en fait confrontés à une régression simultanée de la liberté et de l'autorité dans le monde moderne. »[293]

5.4 Le malentendu concernant la liberté

La liberté est une notion difficile à concevoir de façon claire, tant elle a été galvaudée, utilisée, redéfinie et sans cesse retravaillée par l'histoire. Si nous écoutons notre conscience, notre liberté semble évidente. Il va de soi que nous sommes libres et responsables. Nous choisissons pour nous-mêmes et nous ne tolérerions pas qu'autrui s'accapare de façon ostensible notre liberté. Pourtant, lorsque nous adoptons un point de vue distancié, il apparaît clairement que la vie en général, et nos vies en particulier, sont soumises à des enchaînements de causes. L'impression que l'on maîtrise l'intime peut aisément être mise en doute.

En effet, la liberté devient comme un mirage lorsque la psychologie pénètre dans son domaine, c'est-à-dire dans le domaine de l'intime. Il apparaît que certaines causes sont difficilement explicables et que l'on reste souvent pantois devant une opacité intérieure impossible à élucider. Les motifs humains restent souvent cachés à tous les regards, et y compris à celui de l'introspection.

[292] *Ibid*., p. 130.
[293] *Ibid*., p. 133.

Pour Hannah Arendt, la difficulté serait la suivante : « la pensée elle-même, aussi bien sous sa forme théorique que sous sa forme préthéorique, fait disparaître la liberté. »[294] Car il faudrait, pour pouvoir s'assurer de notre totale liberté, que l'on puisse maîtriser notre psyché ; que l'on puisse posséder la cause de nos jugements et de nos actions.

Pourtant, la tradition philosophique majoritaire se serait engouffrée dans une autre voie. Habituellement, le phénomène de la liberté était logiquement rattaché à des questions d'ordre politique. Mais bizarrement, l'idée même de la liberté aurait été faussée lorsqu'elle fut transposée, hors du champ de la politique et des affaires humaines en général, à un domaine intérieur, un domaine intime idéalisé, où nous serions maîtres de nos volontés, de nos désirs, et d'où nous pourrions refuser les contraintes extérieures.

Pour tout un courant de pensée, la liberté est intérieure ou elle n'est pas. Parmi les causes, il y a certainement cette aspiration moderne, qui fait que l'individu désire se déployer, se développer, et s'épanouir tout en redoutant que la société puisse absorber son originalité ou barrer son individualité. A l'encontre de ma liberté, la société pourrait m'imposer des choses de façon subreptice. La liberté intérieure serait supérieure car elle me permettrait de me retrancher dans mon for interne, de ne pas subir les exigences communes. Dans les époques où la culture est mise en doute, il apparaît que pour tout un chacun, la société semble prendre davantage qu'elle ne donne, aliéner davantage qu'elle n'émancipe.

Déjà dans l'Antiquité, certains arguments en faveur de la liberté intérieure, et au détriment de la liberté réelle – ou politique -, se faisaient entendre. Ainsi, par exemple, cette phrase d'Aristote où « l'affirmation : « La liberté pour un homme signifie faire ce qu'il désire » est placée dans la bouche de ceux qui ne savent pas ce qu'est la liberté. »[295] De la même façon, pour Epictète, un homme libre doit se limiter à ce qui est en son pouvoir et ne doit pas s'engager dans un domaine où il pourrait rencontrer des obstacles. Le monde extérieur serait hostile et nous ne pourrions le dominer, il faudrait donc nous concentrer sur notre « Moi », sur cette idée – en fait illusoire - que nous nous faisons de notre psyché, qui nous donne l'impression de maitriser notre esprit et notre parole, et de ne révéler de nos pensées intérieures que ce que nous aurions choisi.

Pour être libre, il suffirait d'adopter l'état d'esprit adéquat. Ainsi, même un esclave pourrait être libre – intérieurement. Cette séparation de la liberté et du politique indique que la liberté n'est plus envisagée comme la liberté d'agir. La liberté devient plus abstraite, elle se négocie. Certes, on peut m'imposer de faire telle ou telle chose, d'accomplir telle ou telle

[294] *Ibid*., p. 188.
[295] *Ibid*., p. 191.

tâche. En revanche, je n'en pense pas moins. Ce qui désormais serait intolérable, ce serait que l'on m'impose de l'extérieur une façon d'appréhender la situation dans laquelle je me trouve. La liberté réelle semble hors d'atteinte. Cependant, il y a comme une volonté de se dissocier de la culture supra-individuelle, le refus de recevoir une influence qui ne serait pas familière.

C'est ainsi que pour Louis Porcher, le principal défaut de la méthodologie traditionnelle est qu'elle est « centrée sur le maître ». Pour cette raison, « les enseignés sont livrés aux représentations que se fait l'enseignant et de la discipline à enseigner, et des compétences des élèves. »[296] Il ne faudrait pas que les enseignés puissent être influencés par les représentations des enseignants. Car si les rapports au monde sont toujours médiatisés par des représentations irrationnelles, il faudrait alors prendre en compte cet « obstacle pédagogique ». En conséquence, on pourrait atteindre un niveau scientifique de la pédagogie alors que l'enseignant resterait toujours victime de ses représentations. Car l'enseignement traditionnel est « constitué seulement par les représentations mentales du maître, c'est-à-dire par une vision du monde subjective, et donc à la limite fantasmatique. »[297]

Cette méfiance vis-à-vis du professeur, de celui qui est représentant d'un état de culture, est caractéristique de notre époque. L'acte d'apprendre pourrait être dissocié dès le départ de toute forme d'autorité. Il y aurait une méfiance originelle. Aujourd'hui, on aime à dire que l'apprenant est actif, c'est-à-dire que s'il accepte de participer à l'acte d'apprentissage, il accepte la forme mais pas forcément le fond ; il reste sur son quant-à-soi. Sa liberté est de garder son for intérieur immaculé. Les libertés intérieures de l'individu doivent primer sur les autres formes de liberté.

Cette suspicion serait plus généralement liée à une méfiance de la politique, aux contraintes liées aux destins communs des peuples. Suite à la période totalitaire dans la première moitié du vingtième siècle, nous aurions de plus en plus tendance à douter non seulement de la coïncidence de la politique et de la liberté, mais encore de leur compatibilité. Nous pensons désormais que la liberté commence là où la politique finit. Ce point de vue favorise grandement l'idéologie libérale, dont le credo peut se résumer ainsi : « moins il y a de politique, plus il y a de liberté. »

---

[296] Porcher L., « Qui progresse vers quoi ? », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°16, Paris, Didier, octobre-décembre 1974, p. 6-13.
[297] *Ibidem*.

5.5 Liberté et individualisme

La liberté semble plus grande en apparence, une fois délestée de sa dimension politique. On pourrait penser que la liberté dans une communauté politique serait mesurable en fonction de l'espace de liberté toléré concernant les activités non politiques. Ainsi, comme valeurs absolues, seraient placées la libre entreprise, la liberté de l'enseignement, de la religion, des activités culturelles et intellectuelles. Mais de ce point de vue, la politique ne serait que le moyen de se libérer de la politique. Cette conception particulière de la liberté, cette conception apolitique, est comme une nouvelle idéologie ; elle fait de l'individu le seul étalon de la liberté. Dans cette optique, l'individu est vu comme une tour d'ivoire qu'il faudrait protéger de tout ce qui lui est extérieur.

Pour Alain Bihr, cette liberté de l'individu envisagé comme totalement dissocié de la communauté humaine est illusoire. Il définit cette liberté idéologique comme « la liberté de conscience, la liberté de choisir par soi-même son mode de pensée et de vie, de choisir par conséquent ses propres normes et valeurs esthétiques, éthiques, politiques, religieuses, etc. »[298] Mais cette liberté idéologique présuppose nécessairement l'autonomie du sujet individuel. C'est-à-dire que l'on pose la capacité du sujet à penser, décider et agir par lui-même. De cette façon, toute la responsabilité repose sur le sujet lui-même. Le sujet peut choisir ses modes de vie et de pensée de façon apparemment totalement libre. Et de ce fait, le politique peut se déresponsabiliser totalement ; puisque les sujets sont libres et autonomes, ils n'ont aucune exigence particulière à avoir.

C'est ainsi que, « au nom de sa liberté présupposée par les rapports sociaux actuels, le *loser* est tenu pour responsable de l'échec de son existence, le chômeur est tenu pour responsable voire coupable de son inemploi et le pauvre de sa pauvreté […]. Dans toutes ces occurrences, la liberté supposée de l'individu se referme sur lui comme un piège qui le conduit à accepter voire à aimer son propre esclavage, ce qui est bien la pire aliénation qui soit. »[299] Cette liberté apparaît donc illusoire ; elle présuppose une autonomie qu'elle ne permet pas d'atteindre. Par un travestissement du sens, par l'intermédiaire d'un malentendu contradictoire, l'aliénation du malaise dans la culture se déguise avec l'accoutrement d'une liberté nouvelle ; comme un effet caractéristique de la novlangue libérale.

---

[298] Bihr A., *La novlangue néolibérale, la rhétorique du fétichisme capitaliste*, Lausanne, Cahiers libres, Editions page deux, 2007, p. 135.
[299] *Ibidem*, p. 139.

5.6 La désolidarisation

Au moment de l'antiquité tardive est apparu pour la première fois le concept de liberté comme phénomène de la pensée par lequel l'homme pouvait sortir du monde, et se convaincre de sa liberté en éprouvant une certaine autonomie dans son introversion. Dans cette optique, il serait possible de décréter subitement sa souveraineté, de décider de son autonomie avant même qu'elle soit avérée, mais pour cela, il faudrait d'abord que l'on sorte du monde, que l'on se place dans des conditions quasi autistiques et que l'on se considère en situation d'indépendance vis-à-vis du monde extérieur, comme si l'on était dans un monde intérieur coupé du reste.

Par la suite, ce concept de liberté comme liberté intérieure s'est logiquement marié avec la notion à la fois très chrétienne et très moderne de libre arbitre. En effet, le libre arbitre est la faculté d'opérer des choix en toute liberté, sans parasitage, sans influence extérieure, dans la totale maîtrise de sa faculté de juger. La renonciation stoïcienne et la morale chrétienne étaient faites pour s'apparier. C'est ainsi que « notre tradition philosophique est presque unanime à soutenir que la liberté commence là où les hommes ont quitté le domaine de la vie politique habité par le nombre, et qu'elle n'est pas expérimentée dans l'association avec les autres, mais dans le rapport avec soi-même. »[300]

Le malentendu vient du fait que dans la tradition chrétienne, la liberté repose sur l'illusion de la volonté et néglige complètement la capacité de désirer. La liberté en tant que phénomène de la volonté reste une liberté partielle car elle ne prend pas en compte le désir de l'Autre, le rapport à l'altérité. C'est ainsi que la liberté « fut expérimentée comme quelque chose qui se produisait dans le rapport entre moi et moi-même, et hors du rapport entre les hommes. »[301] La liberté fut éprouvée dans la solitude complète, dans un lieu reclus où nul autre ne pouvait venir troubler ce que Saint Augustin appelait la « demeure intérieure » de l'âme, ou encore « la chambre du cœur ».

Dans cette perspective, la liberté ne peut être qu'individuelle, c'est-à-dire qu'elle se construit sans les autres - voire contre les autres. Ce n'est que coupé de la communauté humaine, sur le strict plan de l'individualité, que le sujet moderne semble vouloir se réaliser. Désormais, la liberté n'est plus expérimentée « dans le fait d'agir et de s'associer avec d'autres, mais dans le vouloir et dans le commerce avec soi-même. »[302]

---

[300] Arendt H., *op. cit*., p. 204.
[301] *Ibidem*, p. 205.
[302] *Ibid*., p. 201.

Cette conception de la liberté fait écho à la philosophie de Jean-Jacques Rousseau. En effet, ce dernier a toujours été l'un des représentants de cette théorie de la souveraineté de la volonté individuelle. L'individualisme extrême de Rousseau le pousse à considérer la volonté individuelle comme tout à fait primordiale. Cette volonté individuelle devrait être protégée par tous les moyens possibles des volontés extérieures. Tel serait le droit de l'individu à cultiver son jardin et à ne pas subir de gênes venues d'ailleurs. Pour Rousseau, la liberté ne serait totale que dans un « état idéal », où les citoyens n'auraient « aucune communication entre eux » et où « chaque citoyen n'opinerait que d'après lui »[303]. Toute liberté collective serait illusoire. Pour tendre vers la liberté, il suffirait d'éloigner les individus les uns des autres, et ne pas les obliger à partager quelque représentation commune. Supprimer tout échange entre les individus permettrait de faciliter l'avènement de cette société idéale, où « chaque homme ne pense que ses propres pensées. »[304]

« A chacun ses pensées », cela va de soi. Mais désormais le mot d'ordre serait plutôt : « à chacun son apprentissage ». C'est ainsi que l'Emile de Rousseau est le précurseur du fameux « sujet-apprenant » de notre temps, sujet exigeant une attention particulière et un enseignement adapté à lui-même. De nos jours, ces positions focalisées sur la souveraineté individuelle trouvent leur prolongement apparent dans la mode de l'apprentissage personnalisé - ou individualisé. Il s'agit d'une stratégie d'apprentissage portant une attention très grande concernant l'individualisation du temps et du lieu de l'apprentissage, ainsi que l'adaptabilité des activités et le suivi personnalisé. Cette façon de concevoir l'apprentissage comme étant nécessairement adapté à un individu isolé, semble entretenir une relation autistique de l'apprenant avec lui-même, tel narcisse contemplant le reflet de son image, non plus sur la surface d'un plan d'eau, mais sur l'écran d'un ordinateur.

Cette désolidarisation de l'individu du cadre général de la société intervient donc dans ce contexte où la liberté de l'individu est vue comme antagoniste à la liberté du groupe. L'affiliation est remise en cause à mesure que s'impose cette idée de liberté individuelle comme liberté d'autonomie, sorte de détachement de l'individu vis-à-vis du lointain qui ne reconnaît comme unique souveraineté que celle de sa propre volonté.

---

[303] *Ibid*., p. 212.
[304] *Ibid*.

6. Conséquences sur l'éducation

6.1 Le pathos de la nouveauté

Les malentendus concernant l'autorité et les incompréhensions relatives au concept d'autonomie qui sont symptomatiques de notre temps participent de la crise générale de l'éducation dans le monde moderne. Pour Hannah Arendt, la crise périodique de l'éducation serait l'un des aspects les plus caractéristiques et les plus révélateurs de cette crise plus générale que l'on nomme communément crise de la culture. Dans ce contexte d'une crise générale de la culture et d'une mondialisation des problèmes, le cadre national ne suffit plus pour appréhender les phénomènes de ce type. « On peut, en effet, poser comme règle générale de notre époque que tout ce qui peut arriver dans un pays, peut aussi, dans un avenir prévisible, arriver dans presque tous les autres pays. »[305]

Au départ, la crise de l'éducation s'est d'abord révélée aux Etats-Unis, puisqu'elle y revêtait déjà une forme assez extrême. L'un des symptômes pourrait être la devise inscrite sur chaque dollar : *Novus Ordo Saeclorum* - Un nouvel ordre du monde – qui symbolise l'importance accordée à la rupture, au changement et à l'innovation. Le but du nouvel ordre serait de créer un nouveau monde opposé à l'ancien. Cette volonté de rupture correspond à l'espoir d'éradiquer la pauvreté et l'oppression. Il y aurait un nouveau monde, constamment renouvelé, comme un éternel recommencement toujours détaché du poids encombrant des injustices passées. « Cet extraordinaire enthousiasme pour tout ce qui est nouveau »[306] serait caractéristique de ce pathos de la nouveauté dont la généalogie du concept remonte au dix-huitième siècle. Il y a à partir de ce moment là un virage dans le développement de l'éducation. L'éducation est de plus en plus teintée de rousseauisme, c'est-à-dire qu'elle est de plus en plus envisagée comme un moyen de la politique.

Le pathos de la nouveauté sacralise tous les nouveaux, et les nouveaux sont bien souvent les nouveaux venus sur terre, c'est-à-dire les enfants. Les utopies politiques ont toujours essayé de changer l'école pour changer le monde car « il paraît naturel de vouloir fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature. »[307] Elles essayent donc de faire des enfants les citoyens d'un utopique lendemain.

---

[305] *Ibid*., p. 224.
[306] *Ibid*., p. 226.
[307] *Ibid*., p. 227.

Cependant, « c'est bien le propre de la condition humaine que chaque génération nouvelle grandisse à l'intérieur d'un monde déjà ancien. »[308] Le monde dans lequel les enfants sont introduits est toujours un monde ancien, et vouloir rompre totalement avec le passé est certainement une utopie. Il y a un monde préexistant, construit par les vivants et les morts. Le monde nouveau à construire n'est pas nouveau d'emblée, il est d'abord une matière à transformer. Pour que l'on puisse parler d'un « nouveau monde », il faut qu'il y ait nécessairement un « ancien monde » dont nous pourrions nous éloigner, et avec lequel nous pourrions rompre.

6.2 La question de l'autonomie

C'est à partir du vingtième siècle que le pathos de la nouveauté a réellement commencé à modifier l'éducation en profondeur. Il aurait permis « à cet assemblage de théories modernes de l'éducation, qui consistent en un étonnant salmigondis de choses censées et d'absurdités, de révolutionner de fond en comble tout le système d'éducation, sous la bannière du progrès et de l'éducation. »[309] Il y eu d'abord en Europe des expériences nouvelles tentées dans quelques écoles. En Amérique, le changement fut plus radical, et toutes les méthodes traditionnelles d'enseignement furent complètement bouleversées presque du jour au lendemain.

Si les problèmes furent d'abord visibles en Amérique, c'est paradoxalement parce que ce pays était le plus moderne du monde, et qu'il a accepté les théories pédagogiques nouvelles de la façon la plus servile et la moins critique. Cette crise aurait pu annoncer la faillite des méthodes modernes d'éducation, mais il n'en fut rien.

L'une des principales raisons est la suivante : Il y aurait un égalitarisme américain qui aurait pour objectif d'égaliser ou d'effacer, « autant que possible, la différence entre jeunes et vieux, doués et non doués, c'est-à-dire finalement entre enfants et adultes et en particulier entre professeurs et élèves. »[310] L'éradication des différences et l'indifférenciation générationnelle sont les prolongements logiques de cette volonté de toujours recommencer un nouveau monde, sans rien imposer à ceux qui sont le commencement, c'est-à-dire : ceux qui ne sont pas encore adultes.

---

[308] *Ibid*., p. 229.
[309] *Ibid*.
[310] *Ibid*., p. 232.

De ce fait, il tend de plus en plus à exister un monde de l'enfant séparé du monde des adultes. Le lien se fait de plus en plus ténu entre les générations. Car la société formée entre les enfants apparaît comme autonome, c'est-à-dire qu'ils sont censés se gouverner eux-mêmes. Ainsi, le rôle des adultes n'est plus un rôle d'autorité, il est seulement un rôle d'assistance au gouvernement des enfants par les enfants. L'adulte doit aider les enfants à se gouverner eux-mêmes. Car c'est l'enfant ou plutôt le groupe d'enfants qui détient lui-même l'autorité. C'est le groupe des enfants qui dit à chacun des enfants ce qu'il doit faire et ne pas faire. « C'est ainsi qu'entre enfants et adultes sont brisés les relations réelles et normales qui proviennent du fait que dans le monde des gens de tous âges vivent ensemble simultanément. »[311] Les adultes sont comme désarmés face à des enfants pris dans des sphères séparées de celles des adultes. L'autonomie présupposée des enfants brise les relations qu'ils pourraient avoir avec le monde des adultes.

Si l'enfant ne subit plus l'autorité des adultes, il subit néanmoins une autre autorité : l'autorité du groupe, l'autorité du nombre. Dans cette situation, l'enfant ne peut que tenter de se fondre dans la masse. Il n'a pratiquement aucune chance de se révolter. Contre qui se révolterait-il ? Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a pas été libéré, mais au contraire, soumis à la tyrannie de la majorité.

Affirmer l'autonomie des enfants, cela revient à bannir les enfants du monde des adultes et à les livrer à eux-mêmes. Le monde des adultes leur est ainsi fermé. Car ils sont placés dans un univers apparemment autorégulé et quasi-autonome. Et placer les enfants dans ce monde de l'enfance, cela revient à leur spolier la possibilité de se confronter avec le monde des adultes. Il ne leur reste alors plus d'issue de sortie ; si le monde des enfants est totalement séparé du monde des adultes, il ne peut plus jouer ce rôle de passage vers un monde mature.

6.3 Une science de l'enseignement

Comme il ne s'agissait plus tellement d'imposer des objets de savoir et des disciplines venus du monde des adultes, l'accent a été mis de plus en plus sur la pédagogie et sur la façon de guider et d'accompagner le mieux possible les apprentissages. C'est ainsi que « sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de

[311] *Ibid*., p. 233.

la matière à enseigner. »[312] Un bon professeur serait d'abord un bon pédagogue, c'est-à-dire qu'il aurait une capacité d'enseigner relative à sa pédagogie, quasi indépendamment de ce qu'il a à enseigner. A partir de ce moment là, la manière d'enseigner prévaut sur la matière à enseigner. La maîtrise de la discipline perd en importance, et dans le même temps, la pédagogie est érigée au rang de science. Dans certains cas, cela peut même conduire « à négliger complètement la formation des professeurs dans leur propre discipline. »[313] Dans le même ordre d'idée, on voit bien que dans le domaine de la didactique des langues, la connaissance de l'objet de savoir, c'est-à-dire l'objet-langue, à perdu sa prééminence au profit de la capacité à faciliter la communication.

Dans ces conditions, c'est comme si les élèves apprenaient par eux-mêmes. C'est à eux d'agir, d'expérimenter, de parler, de communiquer. Ils sont dans une sorte de processus d'auto-apprentissage. Ils doivent donc trouver des solutions, réussir eux-mêmes à tirer leur épingle du jeu et à essayer d'apprendre tant bien que mal des objets de savoir qu'ils découvrent au fur et à mesure de manière plus ou moins autonome.

Cette vision du professeur comme n'étant pas forcément « celui qui en sait le plus », mais comme étant avant tout un bon pédagogue, a de nombreuses conséquences. D'une part cela sous-entend que l'élève est forcément autonome, puisque le professeur n'est pas le détenteur du savoir, et qu'il va donc devoir découvrir par lui-même ce qu'il doit apprendre. D'autre part, le professeur est ainsi complètement dépossédé de toute autorité symbolique, car traditionnellement l'autorité du professeur reposait justement sur le fait qu'il tirait sa position de son savoir et de ses compétences.

6.4 Du savoir au savoir-faire

Ce pragmatisme a pour conséquence que les élèves doivent apprendre et découvrir par eux-mêmes. Et comme le savoir n'est plus fondé par quelque autorité symbolique, la découverte visée se veut plus prosaïque que l'objet de savoir traditionnel. Il importe avant tout de faire, de savoir-faire et d'expérimenter par soi-même puisqu'il n'y aurait plus de véritable détenteur du savoir. Il n'y a plus cette confiance indubitable de l'enfant pour le monde de l'adulte. Puisque l'enfant est autonome, il va lui-même se construire des savoirs de façon

[312] *Ibid*., p. 234.
[313] *Ibid*.

empirique plutôt que théorique. Car il y a toujours cette méfiance vis-à-vis du dogmatisme potentiel de l'enseignement traditionnel ; il ne faudrait pas que le monde des adultes influence celui des enfants – ou que le monde extérieur influence celui de l'individu.

L'idée du pragmatisme en matière de pédagogie est « que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même. »[314] Par conséquent, il faudrait, autant que faire se peut, substituer le faire à l'apprendre. Dans cette optique, le professeur ne doit pas dominer sa discipline. Ainsi, il est obligé de rester alerte, de sans cesse se remettre en question et reconstruire des objets d'apprentissage qui ainsi ne sont pas figés. Il importe d'expérimenter constamment et de toujours montrer comment un savoir s'acquiert. Il ne faut pas qu'il y ait de part obscure dans l'apprentissage. Il s'agit donc d'inculquer des savoir-faire en montrant l'exemple, en se mettant à égalité avec les élèves.

Cette prime à l'action - ce tâtonnement expérimental permanent - dérive aussi du primat accordé aux sciences expérimentales. L'expérimentation est comme un nouveau départ, elle est son propre commencement puisqu'elle se base sur l'observation et l'expérimentation en train de se faire. La valorisation des savoir-faire au détriment des savoirs témoigne donc de cette méfiance vis-à-vis de tout ce qui n'est pas nouveau et qui est rattaché à un usage du passé ou à un savoir du professeur.

C'est dans ce prolongement qu'apparaît l'apologie du jeu dans le processus d'apprentissage. Le jeu pourrait être un moyen de donner envie de faire, comme un moteur de la motivation, qui permettrait de rendre l'apprentissage plus ludique et moins austère. On s'est donc efforcé « de supprimer autant que possible la distinction entre le travail et le jeu, au profit de ce dernier. »[315] Le jeu était vu comme un mode d'expression vivant alors que l'école était vue comme poussiéreuse. Puisque l'objectif était de faire faire, de faire apprendre par le faire, il fallait promouvoir toute activité permettant de faire jaillir spontanément de l'action et de la vivacité.

L'enfant doit jouer pour s'épanouir et se comporter comme un enfant, pensait-on. Et le propre de l'activité caractéristique de l'enfance est d'être une activité ludique. Apprendre, dans un sens ancien, forçait l'enfant à adopter une attitude passive et à subir un apprentissage fastidieux. Puisque l'enfant serait désormais dans une logique de l'amusement, il pourrait de lui-même prendre l'initiative et agir spontanément étant donné que le jeu lui fait plaisir et le pousse à faire ce qu'il ne ferait peut-être pas sous la contrainte.

---

[314] *Ibid*.
[315] *Ibid*., p. 235.

Il y aurait dans le jeu des initiatives spontanées qui permettraient de faire – et donc d'apprendre – sans qu'il y ait de résistance. Dans le jeu, le fait d'agir spontanément est logique. Il n'y a pas de difficultés particulières à surmonter car la volonté de jouer est instinctive, évidente.

De ce fait, apprendre en s'amusant, apprendre en jouant, serait comme un apprentissage classique, mais sans avoir à effectuer tout le travail habituellement synonyme de l'apprentissage. L'apprentissage serait ainsi fluidifié, facilité, et se déroulerait presque machinalement, comme l'eau qui descend le courant de la rivière.

6.5 Le savoir-communiquer

On a retrouvé cette volonté de promouvoir le jeu dans l'apprentissage dans le domaine de l'enseignement des langues. En effet, « l'enseignement des langues illustre directement le lien étroit entre ces deux points ; la substitution du faire à l'apprendre et du jeu au travail. »[316] Il faut apprendre en parlant, en communiquant, c'est-à-dire faisant, et non en étudiant des domaines préétablis tels que la grammaire, la syntaxe ou l'orthographe. Il s'agit donc de découvrir par soi-même l'objet d'apprentissage. Bizarrement, il faut pour apprendre à communiquer, commencer par communiquer. Savoir-communiquer, c'est tout simplement se jeter dans la communication, ne pas attendre des savoirs venus d'ailleurs, expérimenter soi-même la communication, faculté que l'on possède nécessairement déjà, puisqu'elle apparaît comme spontanée, mais qu'il s'agit encore de perfectionner.

La substitution du faire par l'apprendre signifie adopter une méthode naturelle, simple, coulante, spontanée, sans contrainte, sans pré-construction. Du tâtonnement expérimental résultera forcément quelque apprentissage ou savoir nouveau. Il s'agit donc d'éviter toute métaréflexion et de laisser l'initiative à l'élève de faire le premier pas dans son apprentissage. Car ce dernier doit être actif, expérimenter d'abord et apprendre par la suite.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, il s'agirait, dans cette logique de l'acquisition de savoir-faire, d'apprendre les langues étrangères comme s'il s'agissait de langues maternelles, selon cette ancienne antienne disant qu'il suffirait de changer les codes linguistiques pour passer d'une langue à l'autre. L'idée est toujours qu'il ne faudrait pas

[316] *Ibid.*, p. 236.

rompre la continuité de l'existence habituelle des sujets. Apprendre serait une activité comme une autre qui serait dans le prolongement de la vie quotidienne.

C'est ainsi qu'à partir de la méthode directe, les méthodes devinrent plus expérimentales et plus spontanées. En ce qui concerne la grammaire, la démarche devint davantage inductive et implicite. C'est-à-dire que le sujet-apprenant, en expérimentant et en observant lui-même les formes d'une langue, tente de reconstruire par lui-même une grammaire reconstituée. Lorsqu'il rencontre un obstacle dans la communication, il tente de le résoudre ou demande des explications à l'enseignant. Depuis l'approche communicative, et jusqu'à l'approche actionnelle, le point de départ consiste également à se placer dans des situations de la vie courante et d'expérimenter la communication dans de telles situations. D'abord « faire », c'est-à-dire réaliser des tâches communicatives, et ensuite, voir *a posteriori* ce qui a posé problème dans la communication.

C'est ainsi que la communication et l'apprentissage de la communication apparaît comme presque instinctif, comme si l'on pouvait apprendre presque sans s'en rendre compte, sans effort et sans peine, sans sortir du confort de l'univers auquel on est habitué. L'objet-langue n'est alors plus un savoir enseigné par une figure de l'autorité symbolique, mais une expérimentation, un tâtonnement encadré par un tuteur permettant de tendre vers la maximisation de la compétence de communication.

6.6 Le niveau infantile

Cependant, le fait de ne pas exiger de l'apprenant qu'il rompe la continuité de son existence habituelle consiste à le maintenir à un niveau infantile, c'est-à-dire que l'autonomie se paye d'une astreinte à rester à sa place. L'idée qui prédomine est que l'apprenant n'a pas les capacités de sortir de son monde. Remplacer l'apprendre par le faire et le travail par le jeu revient à faciliter et à rendre confortable l'acte d'apprentissage. Il s'agit de revoir à la baisse les exigences sous couvert d'une réclamation d'autonomie plus grande.

Le monde de l'enfance, envisagé comme un monde libre, sans contrainte, est envisagé comme un absolu. L'autonomie de l'enfance est pourtant une illusion : l'enfant ne peut se développer spontanément vers l'âge adulte sans se confronter à ce qu'il ne connaît pas encore. L'enfance n'est qu'une étape transitoire qui a pour vocation de tendre vers un ailleurs d'elle-

même. Car l'enfant est normalement un adulte en puissance, et sa logique est de devenir adulte.

C'est ainsi, que « sous prétexte de respecter l'indépendance de l'enfant, on l'exclue du monde des adultes. »[317] Et il en va de même pour tous les apprenants, quel que soit leur âge. Le sujet-apprenant est sous-estimé puisqu'on ne lui demande plus cette exigence d'accéder à un au-delà de lui-même. Il est maintenu là où il est, mis à l'écart de ce qui lui est inconnu.

L'enfance est particulièrement une phase transitoire qui aspire à autre chose qu'elle-même, c'est-à-dire : à de l'inexploré. Le stade de l'enfance aspire en réalité à une autonomie plus grande. Et l'enfant maintenu dans une situation d'autonomie artificielle où l'adulte est absent n'a progressé en rien. Il ne se nourrit que de cette illusion d'autonomie où l'immaturité apparaît comme une liberté plus grande que celle qui consiste à s'émanciper du monde de l'enfance. « En essayant d'instaurer un monde propre aux enfants, l'éducation moderne détruit les conditions nécessaires de leur développement et de leur croissance. »[318] Car ainsi, l'enfant n'a plus la possibilité de se confronter aux normes du monde des adultes.

6.7 La responsabilité du monde

Traditionnellement, les adultes, les professeurs, les éducateurs, représentent un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité. La difficulté vient du fait de devoir assumer cette responsabilité alors qu'en réalité, à la fois tout le monde et personne n'est réellement responsable du monde actuel. Bien souvent, les adultes souhaiteraient que le monde soit différent. Il leur incombe pourtant d'être tenus pour responsables de ce monde-là face aux générations nouvelles. Le risque est donc de voir croissant le nombre d'adultes refusant cette responsabilité du monde. Car sans cette responsabilité du monde, il ne peut y avoir de transmission. Ainsi, ce jugement sévère de Arendt : « qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation. »[319]

Car dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. Et sans autorité symbolique, il ne reste plus qu'à vanter les mérites de l'autonomie de l'apprenant. Certes, la compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir

[317] *Ibid.*
[318] *Ibid.*, p. 240.
[319] *Ibid.*, p. 243.

transmettre cette connaissance aux autres. Mais son autorité symbolique ne peut se fonder que sur son rôle de responsable du monde.

Dans une période de crise de la culture, c'est comme si personne ne voulait assumer la responsabilité du monde. « On ne veut plus demander à personne de prendre ni confier à personne aucune responsabilité, car, partout où a existé une véritable autorité, elle était liée à la responsabilité de la marche du monde. »[320] C'est ainsi que l'autonomie est en réalité le symptôme d'une grande déresponsabilisation, où tout le monde se rejette la responsabilité d'un monde qui n'appartient plus à personne. Alors que la culture permettait autrefois d'agglomérer les hommes en grandes unités insécables, l'aire de l'autonomie autoproclamée correspond davantage à une réduction des individus en monades autonomes, où chacun ne souhaite assumer la responsabilité que de soi-même.

Le constat pourrait être résumé de la façon suivante : « L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants. »[321] Cette attitude ne correspond pas tout à fait à cette fameuse antienne, à cette volonté récurrente de faire table rase et de construire un nouvel ordre du monde. Il ne s'agit pas seulement d'une volonté de tourner la page, de créer un monde nouveau et de laisser l'ancien aux oubliettes. Il y a véritablement un désarroi lié à la crise de la culture, une aliénation symptomatique d'un monde qui ne sait pas quel présent pour quel futur construire.

Les expériences modernes d'éducation, malgré leurs bonnes intentions, ont été prises dans cette incertitude, amenées dans cette difficulté consistant à transmettre du doute - voire même à douter de la transmission. Bien sûr, l'éducation ne doit pas être dogmatique. Cependant, l'éducation, en tant qu'elle transmet des éléments du passé, est naturellement un processus de conservation, en tout cas dans un premier temps. « Le conservatisme, en tant que conservation, est l'essence même de l'éducation. »[322] Lorsque le présent est délié du passé, lorsqu'il n'y a plus d'autorité symbolique tirant sa légitimité du passé, l'éducation périclite.

C'est ainsi que la responsabilité du monde implique une attitude conservatrice dans le domaine de l'éducation. Dans d'autres domaines cependant, l'attitude conservatrice peut-être néfaste. En politique, par exemple, le conservatisme risquerait de livrer le monde à la destruction du temps. Les humains doivent sans cesse intervenir, créer du neuf, changer le cours des choses pour entretenir un élan qui perdure.

---

[320] *Ibid*.
[321] *Ibid*., p. 244.
[322] *Ibid*., p. 246.

Mais en ce qui concerne les relations parent-enfant ou professeur-élève, il en va tout autrement. Ce type de relation ne peut être basé que sur une attitude visant à conserver, et ceci afin que notre monde, composé de simples mortels, puisse perdurer davantage que la durée de la vie d'un homme. Et pour conserver le monde au-delà de la mortalité de ses créateurs, il faut constamment le remettre en place. L'éducation doit donc éduquer de façon telle qu'une remise en place du monde demeure effectivement possible. Et c'est seulement ainsi que chaque génération peut apporter des éléments de nouveauté, et les introduire comme un ferment dans un monde déjà ancien.

6.8 Le proche et le lointain

Plus généralement, la crise de la transmission, la crise de notre attitude envers ce qui touche au passé pose problème. Car le rôle du professeur est de faire le lien entre le nouveau et l'ancien, entre le proche et le lointain.

Tout au long de la période de civilisation romano-chrétienne, le respect du passé était un trait essentiel de l'esprit transmis, dans un premier temps chez les Romains, et ensuite, jusqu'à la renaissance, chez les chrétiens. L'essence de cet esprit était de considérer le passé comme un modèle, et de considérer les ancêtres comme des exemples. La vieillesse, par exemple, était considérée comme le sommet de la vie d'un homme, et le vieillard devait servir de modèle aux plus jeunes. Mais tout cela est désormais en contradiction avec notre époque. Car notre temps a pris l'exact contre-pied de cette tradition.

D'une manière générale, l'éthique particulière des principes d'éducation est en parfait accord avec les principes éthiques et moraux de la société en général. Autrement dit, le mode d'éducation d'une société correspond à son état de culture. Au moment de l'antiquité grecque, Polybe, l'un des plus grands historiens de cette période, considérait l'éducation comme le fait de « vous faire voir que vous êtes tout à fait digne de vos ancêtres. »[323] Aujourd'hui, notre vision de l'éducation a beaucoup changé. Et désormais, ce type d'autorité entièrement fondé sur le passé a disparu.

Malgré tout, il ne servirait à rien de vouloir retourner dans le passé : « Partout où la crise a éclaté dans le monde moderne, nous ne pouvons nous contenter de continuer, ni même simplement de retourner en arrière. Un tel retour en arrière ne fera jamais que nous ramener à

[323] *Ibid.*, p. 249.

cette même situation d'où justement a surgi la crise. »[324]Ainsi, la solution n'est ni dans le présent, ni dans un passé lointain désormais inaccessible.

Quoiqu'il en soit, réfléchir sur cette question de la transmission implique de tenir compte de ce processus d'aliénation par rapport au monde. Dans le monde moderne, le problème tient au fait que le lointain semble hors d'accès. Notre époque tente comme elle peut de faire fi de l'autorité symbolique et de la tradition de la transmission. Dans cette situation, elle ne peut que revoir à la baisse ses prétentions.

En temps normal, « le rôle de l'école est de dire ce qu'est le monde. »[325] Et comme le monde est vieux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé. D'où ce subterfuge de notre temps consistant à faire l'apologie de l'autonomie. Dans ce contexte, « vous êtes autonomes » signifie : « il n'y a plus de monde commun », « à chacun son monde », « il n'y a rien que nous puissions dire du monde », « spécialisez-vous donc dans un secteur limité bien particulier », et « n'allez pas vous perdre dans le lointain ». La question qui se pose est donc de savoir si nous aimons suffisamment le monde pour en assumer la responsabilité, ou si au contraire il nous parait plus simple de le désagréer et d'en faire rejaillir de multiples monades autonomes, dispersées, indépendantes.

[324] *Ibid.*
[325] *Ibid.*, p. 250.

7. La délégitimation de la culture

7.1 L'éducation de masse

Au départ, la crise de l'éducation s'est d'abord révélée aux Etats-Unis, dans un contexte où les méprises concernant l'autorité et les incompréhensions relatives au concept d'autonomie étaient déjà fort répandues. Cette crise a engendré de nombreux malentendus. Les incessantes réformes de l'éducation en occident n'ont fait qu'accompagner ce mouvement, et n'ont pas réussi à inverser la tendance. Il est parfois difficile de démêler le vrai du faux, de savoir ce qu'il aurait fallut faire ou ce qu'il aurait fallut éviter à tout prix - la crise de la culture embrouillant les pistes et ne permettant pas de démêler les justes causes et les solutions appropriées.

Dès lors, les raisons invoquées pour expliquer la décadence du système éducatif en occident se multiplièrent. Plusieurs arguments sont généralement avancés, comme par exemple l'argument de la massification du système scolaire. Christopher Lasch considère à ce sujet que « l'extension de la scolarité aux groupes sociaux qui en étaient jadis exclus est l'un des phénomènes les plus frappants de l'histoire moderne. »[326]

Pour les conservateurs, la question se pose de savoir si l'éducation de masse ne serait pas incompatible avec le maintien d'un enseignement de qualité. La foi dans le pouvoir merveilleux de l'enseignement est ainsi mise à mal. La démocratisation de l'enseignement n'aurait pas suffisamment permis de réduire les inégalités, de mieux comprendre la société, de développer l'esprit critique, ou encore d'améliorer la culture populaire. Ainsi, une solution pourrait être de revenir à des critères d'excellence intellectuelle, et de revenir de la sorte à un certain élitisme.

Pour les réformateurs, le problème viendrait d'un enseignement désuet, perpétuant une culture littéraire démodée, et un mode de penser excessivement lié à la chose écrite. A rien ne servirait de s'efforcer d'imposer aux masses cette culture bourgeoise qui ne serait *in fine* qu'un moyen déguisé utilisé pour maintenir dans l'ignorance la vaste majorité de la population.

Ainsi, sans le vouloir, le radicalisme fait écho au conservatisme. Le pessimisme des radicaux et des conservateurs a le même fondement. Dans les deux cas, les exigences de

[326] Lasch C., *La culture du narcissisme, la vie américaine à un âge du déclin des espérances*, trad. L. Landa M., Paris, Champs essais, Flammarion, 2006, p. 166.

l'école sont revues à la baisse. Pour les conservateurs, il faudrait revenir à un élitisme, à une exigence intellectuelle à laquelle les masses ne pourraient - selon eux - pas prétendre. Et pour les radicaux, il s'agirait de « justifier l'abaissement des niveaux d'enseignement, étape nécessaire sur la voie de l'émancipation culturelle des opprimés. »[327]

Il y aurait dans tous les cas une détérioration nécessaire de l'intellect. La massification de l'école nous imposerait de choisir entre un élitisme exagéré et un abaissement du niveau dissimulé derrière de fausses bonnes intentions.

Cependant, pour Christopher Lasch, la massification de l'éducation ne serait pas le vrai problème. La massification de l'école servirait en réalité d'alibi pour couvrir les échecs de l'institution scolaire. Au-delà du système scolaire en lui-même, le problème viendrait de bien plus en amont. A partir du moment où la culture a été délégitimée, à partir du moment où le contexte de crise de la culture ne permettait plus de justifier les enseignements traditionnels, la donne a changée. Les intérêts économiques se sont engouffrés dans la brèche. Le monde du travail s'est emparé du monde de l'école. Il y avait comme un vide laissé par la disparition de l'autorité symbolique liée à la culture et au savoir. Les intérêts prosaïques de la sphère du travail se sont alors imposés.

7.2 Le remplacement de la culture

« Dans la société moderne, l'école sert surtout à former les gens à travailler ; or la plupart des professions, même à des niveaux de rémunération élevés, n'exigent plus un haut niveau de compétence technique ou intellectuelle. »[328] Dans ce contexte, la transmission de la culture est reléguée au second plan, au profit de formations professionnelles spécialisées, poursuivant des objectifs de plus en plus restreints.

Lasch considère que bon nombre de professions et de formations sont une routine et ne nécessitent pas un esprit d'initiative et d'inventivité extraordinaire. L'erreur serait donc de voir l'école uniquement à travers le prisme du travail. Car l'école traditionnelle apparaîtrait ainsi beaucoup trop exigeante du point de vue des nécessités professionnelles. En effet, la nouvelle organisation du travail a modifié le contexte général. Cette dernière, mieux agencée

[327] *Ibidem*, p. 167.
[328] *Ibid*.

et plus spécialisée, nécessite vraisemblablement de moins en moins d'initiative de la part des travailleurs.

Le désir de réussir à tout prix a laissé place au nouveau désir insatiable du divertissement. Le point de vue cynique consisterait alors à envisager le peuple des travailleurs comme « résigné à effectuer un travail sans intérêt et de mauvaise qualité, et disposé à ne chercher satisfaction que dans les heures consacrées au loisir. »[329] Le travail ne serait affaire que de compétences à mettre en œuvre de façon machinique. Il n'y aurait plus d'épanouissement possible dans le travail. Le temps du travail ne serait qu'un moment pénible qu'il faudrait faciliter autant que faire se peut. Et l'acquisition minimale de quelques savoir-faire spécifiques serait suffisante pour effectuer sa besogne convenablement.

C'est-à-dire que l'activité professionnelle serait complètement rationalisée, et guidée uniquement par un intérêt financier, par des considérations simples et calculables. Le travail serait un moment de souffrance nécessaire dans l'attente des moments de loisir. Il ne servirait à rien de s'investir dans son travail davantage que nécessaire. Il suffirait de se concentrer sur la tâche précise à accomplir.

Dans cette optique, le travail serait par définition anti-créatif, répétitif et fastidieux. Il n'y aurait de création qu'en dehors de cette sphère, dans le temps libre, dans ce temps de liberté envisagé comme une réparation du temps consacré à la chose non-ludique : le travail. Cette vision abstraite de la division du travail comme unique principe directeur de l'organisation scolaire et sociale tend à nier l'existence des sujets dans leur totalité. Chaque sujet ne pourrait avoir pour ambition que d'acquérir les capacités de remplir son rôle de rouage de la machine globale. Quelques savoir-faire suffiraient à se rendre utile, et le temps du hors-travail permettrait de retrouver cette impression d'autonomie, cette satisfaction de ne plus rien devoir à personne.

Selon R. P. Blackmur, « la crise de notre culture tire son origine de la fausse croyance selon laquelle la société ne réclame que peu d'esprits capables de créer et de faire fonctionner les machines, mais exige, en revanche suffisamment de nouveaux illettrés pour que les autres machines – celles des mass médias – puissent les exploiter. »[330] Cette situation semble très gaspilleuse de talents potentiels puisque l'école se contente de plus en plus de préparer les individus à appréhender un monde du travail mouvant fondé sur une économie de la connaissance où le savoir est exclu.

---

[329] *Ibid*., p. 168.
[330] Blackmur R.-P., « Toward a Modus Vivendi », in *The Lion and the Honey-comb*, New-York, Harcourt, Brace and World, 1955, p. 3-31, cité par Lasch C., *op. cit.*, p. 168.

Ainsi, les difficultés de l'éducation de masse sont indirectement liées à cette crise de la culture qui ne permet plus de légitimer la transmission du savoir. Il ne reste par défaut que cet autre impératif lié aux nécessités de la division et de l'organisation du travail ; préparer les individus à la flexibilité du monde en leur faisant acquérir quelque compétence ou savoir-faire jugé utile. A l'origine, deux raisons présidèrent à la démocratisation de l'éducation : « il s'agissait d'une part, de fournir à l'état moderne des citoyens éclairés, et d'autre part, de former une force de travail efficace. »[331] Aujourd'hui, seule la deuxième raison semble encore se maintenir. Et en outre, la définition des qualités requises pour être efficace dans son travail tend à se réduire toujours davantage. Néanmoins, cette idéologie de l'efficacité n'en est pas moins de plus en plus mise en avant.

7.3 Une formation « efficace »

Au tournant du vingtième siècle, l'éducation acquit une vocation de plus en plus industrielle. Aux Etats-Unis, les porte-parole de l'industrie donnèrent de nouveaux impératifs à l'école et clamèrent qu'elle avait désormais la responsabilité d'enseigner aux basses classes les métiers manuels qui feraient de leurs membres des travailleurs productifs. L'école avait pour vocation de former des citoyens « utiles », c'est-à-dire des travailleurs efficaces. De ce point de vue, les savoir-faire étaient plus utiles que les savoirs traditionnels.

C'est ainsi que Georges Eastman, le célèbre industriel américain, détenteur du quasi-monopole de l'industrie photographique, pouvait déclarer sans coup férir : « le seul espoir de la race nègre, et la solution de ce problème résident dans une éducation appropriée… presque exclusivement orientée de manière à faire des noirs des citoyens utiles, en leur donnant une formation à vocation industrielle. »[332]

On considéra à partir de ce moment-là que les classes populaires se devaient avant tout d'acquérir des savoir-faire utiles ; pour cette classe sociale, la meilleure formation devait être « utilitaire d'abord, culturelle ensuite. »

Aux Etats-Unis, en 1908, on décida d'augmenter le nombre de classes traitant de sujets commerciaux et industriels dans le cycle de l'école élémentaire. Il fallait rendre la scolarité « plus efficace ». L'école devint l'agent principal de recrutement, de sélection et de

[331] Lasch C., *op. cit.*, p. 172.
[332] *Ibidem*, p. 176.

formation pour l'industrie. L'ordre donné par les grands industriels à l'association de l'éducation nationale était le suivant : les réformes de l'éducation doivent permettre à l'école de seconder l'économie et « d'ajuster l'homme au poste. »[333]

7.4 L'apprentissage sans douleur

La question se pose alors de savoir quelle est l'efficacité visée dont il s'agit. S'agit-il d'être efficace dans l'adaptation à la vie ou au travail ? S'agit-il au contraire d'être efficace en ce qui concerne le rôle traditionnel d'émancipation intellectuelle de l'école ? Dans le cas d'une formation à vocation professionnelle dès le départ, l'école doit profondément changer son mode de fonctionnement.

L'enseignement traditionnel des savoirs ayant été mis entre parenthèses, il est apparu qu'il fallait désormais trouver un autre moyen d'occuper le temps de l'élève tout en lui procurant une satisfaction. C'est alors que la décision fut prise de mettre en place des ateliers, des travaux à réaliser en groupes, et toutes sortes d'activités réservées habituellement aux sphères localisées hors de l'école.

Dans de nombreux domaines, en particulier lorsqu'il s'agit de l'acquisition de savoir-faire, le leitmotiv : « l'expérience enseigne mieux que les livres » est de coutume. En réalité, tout dépend de la matière enseignée. Quoiqu'il en soit, les livres furent peu à peu remplacés au profit de « l'expérience », et de « l'apprendre par le faire ». Pour ces nouvelles disciplines et cette nouvelle organisation, « apprendre par l'expérience », « expérimenter soi-même » de façon empirique était comme « une mise en contact avec la vie ».

L'idée mise en avant était celle d'un apprentissage fluide, naturel et spontané, sans entrave, où les difficultés semblaient s'estomper d'elles-mêmes. L'écrivain Joyce Maynard décrivit ainsi sa scolarité dans les années 1960 : « Lorsque nous écrivions à l'école, on nous encourageait à oublier la grammaire et à nous concentrer sur une libre expression de nous-mêmes – quitte à ne pas écrire du tout et à communiquer de façon non verbale. »[334]

La tendance, sans doute par facilité, suivait la ligne de moindre résistance. Le rôle de l'enseignant était de rendre « les cours aussi peu douloureux que possibles, dans l'espoir de

[333] *Ibid*., p. 177.
[334] Maynard J., *Looking back*, New York, Double day, 1973, cité par Lasch C., *op. cit.*, p. 183.

pacifier leurs élèves et de leur adoucir le temps qu'ils devaient passer à l'école. »[335] Le temps passé à l'école, puisque cette dernière n'était plus alléguée par la culture, était pénible à supporter. Le moindre mal était donc de faire en sorte que le temps passé dans la salle de classe soit le moins douloureux possible.

Dans les cas de crise de l'éducation, l'enseignant a naturellement tendance à vouloir limiter les risques de confrontation. Il est difficile d'être exigeant dans un contexte où la transmission est mise en doute. Il ne reste alors qu'une seule possibilité : tenter de sauver les apparences. C'est ainsi qu'est apparue la mode de l'apprentissage sans douleur.

L'adaptation de l'éducation aux temps modernes signifie cela : une adaptation aux difficultés liées à l'enseignement, c'est-à-dire une facilitation des échanges. L'exigence intellectuelle fait partie de ces difficultés, elle est comme une entrave au déroulement des cours, puisque ceux-ci doivent être sans mal et sans peine. Dans le même ordre d'idée, le militantisme pour l'abolition des notes prit son essor dans les années soixante. Pour Lasch, cela reflétait en réalité un désir de moins travailler et de poursuivre ce rêve d'une éducation enfin totalement indolore.

[335] Lasch C., *op. cit.*, p. 183.

8. Le soupçon porté sur la culture

8.1 La critique du capital symbolique

La question se pose dans ce contexte de crise de la culture de savoir quels sont les savoirs légitimes. *A priori*, les écoles doivent transmettre en priorité des savoirs nécessaires, à propos desquels le doute ne peut pas s'immiscer. Mais la question de la « culture » se pose de façon de plus en plus insistante. Les institutions scolaires distribuent ou redistribuent une certaine culture, mais cette dernière n'est plus fondée sur de l'indubitable. Les écoles tenteraient de transmettre une sorte de « capital symbolique ». Mais cette idée qu'il y aurait un « capital symbolique » à transmettre est souvent critiquée pour plusieurs raisons. Cette culture serait-elle profitable à tout le monde ? Qui en définit les normes ? Quel est le noyau culturel, le « minimum culturel » devant être transmis ? Autrement dit : y aurait-il une culture assurée qui pourrait ne pas être remise en cause ?

On considère habituellement que les écoles forment des individus, cultivent des compétences, dispensent des connaissances ; mais aujourd'hui, elles se doivent en sus « d'instituer littéralement l'espace des références partagées au sein d'un monde social menacé d'éclatement. »[336]

Comme les références sont remises en cause, c'est à l'école de trancher et de faire un choix concernant la culture. Il faudrait pouvoir mettre fin à cette errance doublée d'une suspicion générale vis-à-vis des contenus à transmettre. La culture est d'ailleurs très souvent connotée négativement du fait de ce contexte de précarité. Par exemple, la culture est souvent critiquée en tant qu'elle serait une culture trop « scolaire », en tant qu'elle ne serait qu'une somme de savoirs enfermés dans l'école et coupés de la vraie vie. Et de la même façon, on oppose le langage de l'école et le langage du quotidien, plus ordinaire et moins guindé.

Pour cette raison, les savoirs sont questionnés pour tenter de soupeser leur utilité réelle. La réflexion pédagogique du dernier quart de siècle considère bien souvent que le savoir en tant que tel est insuffisant. La transmission du savoir en lui-même et pour lui-même serait inopérante. Il y aurait désormais une attente et une demande de l'« apprenant », une volonté très claire de prendre en compte la relation entre le savoir et le destinataire. Le savoir devrait être ainsi adapté à chacun. Il faudrait toujours se demander : « Quel est l'intérêt pour tel ou tel

[336] Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Hachette Littératures, 2003, p. 194.

individu d'apprendre telle ou telle chose ? » Dans cette optique, les spécificités de chaque apprenant devraient être prises en compte pour que son apprentissage lui soit vraiment « utile ».

Ce type de critique de la culture et du savoir a grandement favorisé l'accaparement de l'école par la sphère du travail. Car si la culture transmise n'est plus instituée par le consensus, la puissance du monde du travail peut s'emparer sans résistance de la sphère de l'école. Les réponses pragmatiques et les nécessités économiques ont bien plus de poids que la culture quand elle-même semble à la fois désarrimée et dissensuelle.

8.2 La crise de la transmission

Un déplacement s'est produit dans la façon dont nous nous représentons aujourd'hui les buts de l'école. Jusque dans un passé relativement récent, il allait de soi que l'école avait pour mission de transmettre des savoirs. Désormais, l'école doit s'efforcer de donner le goût et le sens de ces savoirs dont l'acquisition pose problème. Il faut sans cesse construire des passerelles vers les possibilités de l'apprentissage. L'acquisition de savoirs n'apparaît pas toujours comme une nécessité.

Pour comprendre ce phénomène, il faut remonter aux sources et faire l'analyse des idées qui donnèrent les premières impulsions vers cette remise en cause. Il y eut au départ un mouvement radical de délégitimation des savoirs. « Les critiques du système scolaire se sont concentrées dans les années 1960 et 1970 sur le contenu des programmes. »[337] Les savoirs étaient réputés « scolaires » et artificiels. Les « savoirs » de l'école étaient en réalité des savoirs bourgeois, décadents, des sortes de simulacres. Ces « savoirs » enseignés à l'école n'auraient été en réalité qu'un moyen détourné pour permettre à la classe bourgeoise de garder ses privilèges et sa position dominante. Il y aurait eu un complot déguisé pour faire sentir aux classes prolétaires qu'elles ne pourraient jamais, malgré toute leur bonne volonté, accéder au savoir véritable. L'école était alors une tromperie dont les classes populaires devaient se méfier à tout prix. C'est ainsi que l'idée fut avancée qu'il valait mieux rejeter la culture – puisqu'elle était « bourgeoise » - et privilégier des savoirs plus en rapport avec la « vie réelle » et concrète.

[337] *Ibidem*, p. 198.

Selon Marcel Gauchet, « dans une attitude teintée à la fois de populisme et d'élitisme, les sociologies dites de la reproduction ont jeté le soupçon sur cette tâche de transmettre les savoirs. »[338] C'est ainsi que la désaffection de la population scolaire n'a été en réalité que le prolongement de cette offensive intellectuelle primordiale. Cette critique de l'école a été suivie de façon mécanique par un renoncement de la part du monde de l'école.

L'incertitude des finalités de l'école s'alimente donc essentiellement de cette source intellectuelle faisant la critique radicale des contenus transmis. En outre, il se surajoute un autre problème, lié à la transformation des attentes des « usagers ». Dans ce contexte global, le rapport de notre culture au savoir est profondément modifié. Le savoir n'est plus systématiquement un élément à transmettre, il est d'abord une mise en question, comme un objet de suspicion.

8.3 La relativisation du savoir

« Les sociologies dites de la reproduction ont contribué à la dévalorisation du travail scolaire depuis les années 1970 en particulier sous l'influence des théories de Pierre Bourdieu. »[339] Cette sociologie pose que le prix des connaissances ne dépend pas de la valeur intrinsèque de ces connaissances, mais d'un processus de hiérarchisation des strates sociales. Dans *la distinction*, Bourdieu élabore l'idée que la valeur attachée à un objet est toujours fondée sur le fait qu'elle produit de la différence, c'est-à-dire de l'inégalité. En poursuivant ce raisonnement, il considère que si l'on accorde une valeur particulière à la culture transmise, c'est forcément qu'elle permet de façon habile la reproduction des inégalités sociales. C'est ainsi que « l'institution scolaire redouble l'action de la famille bourgeoise. »[340]

Bourdieu considère que l'appropriation culturelle est d'abord « une exigence objective dans l'appartenance à la bourgeoisie », et que la transmission culturelle est essentiellement assurée par la famille. Ainsi, la transmission culturelle assurée par l'école serait secondaire et son efficacité ne dépendrait que « de l'importance du capital culturel directement hérité de la famille. »[341] De ce point de vue, le rôle de l'école serait de contribuer à « constituer la

[338] *Ibid.*
[339] *Ibid*., p. 199.
[340] Bourdieu P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de minuit, 1979, p. 28.
[341] *Ibidem*, p. 22.

disposition générale et transposable à l'égard de la culture légitime. »[342] C'est à dire que l'école serait le moyen de justifier la position des classes dominantes en exposant la supériorité de leur culture légitime. Ceux qui n'auraient pas ce capital culturel hérité de leur famille n'auraient aucune chance de devenir à leur tour « détenteurs de titres de noblesse culturelle ».

Bourdieu va jusqu'à dire que pour les « roturiers de la culture », la seule solution serait peut-être l'autodidaxie - le fait d'apprendre par soi-même. Mais cette autodidaxie serait mise à mal par l'école, qui refuserait toute culture acquise « en dehors du contrôle de l'institution spécifiquement mandatée pour l'inculquer et en sanctionner officiellement l'acquisition. »[343]

A l'origine de ce relativisme, il y a sans doute l'influence du contexte paradigmatique de cette époque. Bourdieu subit l'impact de la redéfinition de la culture ayant lieu à ce moment-là. Le fait d'accorder à des cultures diverses la même valeur fut d'abord un moyen de sortir de l'ethnocentrisme et de critiquer les prétentions hégémoniques de la civilisation occidentale. Le malentendu de Bourdieu consista à transposer ce mode de penser dans l'analyse de la société elle-même. L'égalité des cultures dont parlait Claude Lévi-Strauss concernait des cultures et des sociétés différentes. La spécificité de la méthode bourdieusienne est d'appliquer cette méthode à l'intérieur même de la société.

Bourdieu modifie le sens des concepts marxistes et refuse l'idée du déterminisme économique. Il pose le postulat d'une tendance naturelle de la société à la hiérarchisation, faisant intervenir un rapport de force d'ordre symbolique. A l'origine, la notion de capital dans la philosophie marxiste signifie la détention de richesses matérielles ou financières, et des profits qui en découlent. Dans la philosophie de Bourdieu, la notion de capital culturel donne un sens nouveau, très différent du sens d'origine à ce concept de capital. Le capital symbolique serait un bien de nature symbolique difficile à appréhender. Cependant, il serait comme un bien matériel, dans le sens où il serait possédé par un individu qui pourrait rentabiliser cette forme de capital de manière analogue à un capital financier.

L'injustice de l'école serait liée au fait inéluctable de l'acquisition presque exclusive de ce capital culturel dans la sphère familiale. Il y aurait comme un déterminisme lié à la classe sociale. L'école ne serait que le moyen de donner aux possesseurs du capital culturel la possibilité de s'approprier à terme la domination symbolique, par l'acquisition d'un certain savoir et d'un certain langage.

---

[342] *Ibid*.
[343] *Ibid*., p. 24.

8.4 Le procès du savoir

Il y avait sans doute quelque pertinence dans cette dénonciation de l'école et de son fonctionnement « bourgeois ». Pourtant, force est de remarquer que les difficultés sociales n'ont pas été pour autant résolues. Les contradictions du système scolaire républicain n'ont pas été surmontées. Et la question de savoir comment donner l'accès à une culture et un savoir à la fois légitimes et utiles au plus grand nombre reste en suspens.

Concernant l'avènement de l'idéologie bourdieusienne, Marcel Gauchet considère qu'on est aujourd'hui « obligé de constater que c'est plutôt le procès du savoir qui s'est ouvert alors. »[344] En effet, dans l'analyse de Bourdieu, le savoir se trouve réduit au statut de moyen pour l'obtention d'une plus-value symbolique. Ainsi, la valeur du savoir serait toujours relative. Elle serait comme une monnaie d'échange. La valeur du savoir serait uniquement définie par ce que le savoir en question permettrait d'obtenir.

Cette vision cynique du savoir s'accompagne de l'idée que le savoir scolaire serait un sous-savoir. La culture serait bourgeoise par essence, et la culture scolaire ne serait qu'une culture dénaturée, une culture adaptée aux classes dominées.

De même, la notion de « culture légitime » est en elle-même une relativisation du savoir puisque elle signifie que la culture est légitime lorsqu'elle est associée à une culture dominante. Les caractères distinctifs de la culture légitime ne seraient que des outils de domination. De ce point de vue, le rapport au savoir ne pourrait être qu'un rapport intéressé. L'élite bourgeoise ne valoriserait certaines références culturelles que pour pouvoir se distinguer par leur connaissance. La seule solution pour la classe dominée serait ainsi de renoncer à la culture imposée.

Ce point de vue reste donc un point de vue utilitariste. La question posée est toujours : « en quel sens, comment et pour qui le savoir est-il utile ? » Ce raisonnement débouche alors sur une réduction du savoir. Le savoir – y compris les langues - serait systématiquement un calcul ; il serait un bien à acquérir comme n'importe quel bien de consommation.

Ce malentendu concernant la culture eut des conséquences fâcheuses pour l'école. Car « la question de l'inégalité a occulté celle du savoir. »[345] Bernard Lahire, comme Marcel Gauchet, a pris ses distances avec la vision bourdieusienne[346]. Pour ce dernier, Les sociologies de la reproduction ont voulu « dénoncer les injustices du système scolaire sans se

[344] Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., *op. cit.*, p. 202.
[345] *Ibidem*, p. 205.
[346] Cf. Lahire B., « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », in *Education et sociétés*, n°4, 1999.

donner les moyens d'élaborer une vision théorique ou pratique de ce que serait un partage démocratique du savoir. »[347]

En réalité, il est impossible de faire le détour de la question du rapport au savoir. La transmission enseignante n'a de sens que si l'objet de savoir à transmettre est considéré comme émancipateur. La relativisation du savoir est une impasse. Loin d'être un simple élément d'un mécanisme concurrentiel, le savoir peut avoir une fonction émancipatrice à condition de prendre sens pour l'individu qui apprend. Pour Bernard Lahire, l'exigence primordiale est celle de la construction du sens. L'espoir doit d'abord être de faire progresser l'élève par rapport à lui-même, de l'amener vers un univers qu'il ne connait pas. Dans un deuxième temps, la progression de l'élève dans l'échelle sociale viendrait de surcroît sans qu'on ait besoin d'en faire le but immédiat des études. Dans tous les cas, l'acquisition du savoir ne peut pas être uniquement le fruit d'un calcul froid. Il y a toujours une part de gratuité dans l'acte d'apprendre ; la pulsion à connaître a nécessairement besoin pour se développer qu'une relation s'instaure entre l'objet de savoir et le désir du sujet. Décrédibiliser l'objet de savoir consiste à saper de façon inévitable la pulsion épistémique indispensable dans l'acte d'apprendre.

8.5 La culture hors de l'école

Pour la sociologie de la reproduction, l'école serait le problème. Cette dernière serait le bourreau des classes défavorisées. Etant donnée les impasses de cette théorie sociologique, la question demeure de comprendre pourquoi des individus peuvent avoir un rapport problématique au savoir. Le problème pourrait bien être le rapport de la société toute entière vis-à-vis du savoir. En effet, la place du savoir a profondément changé dans la société. La raison en est probablement le contexte de crise de la culture. La culture supposée élitiste de l'école serait désormais en concurrence avec une autre culture, celle qui serait hors de l'école.

La question qui se pose est donc celle du contexte culturel global dans lequel les élèves doivent réussir à construire un rapport à l'école et aux objets de savoir de l'apprentissage scolaire. Les individus vivent désormais dans une société de l'information. Pour cette raison, il incombe à l'école de choisir entre deux possibilités : d'un côté, s'adapter en privilégiant la communication d'informations au détriment de la transmission du savoir, ou

[347] Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., *op. cit.*, p. 206.

de l'autre côté, maintenir un certain niveau d'exigence et de transmission du savoir, et ce faisant, entrer inévitablement en conflit avec cet autre champ culturel hors de l'école. Cela revient également à choisir entre deux types de langages : un langage de communication ou un langage de transmission.

La sociologie des médias s'intéresse à la crise de l'école en partant d'un autre point de départ. Il y aurait un conflit entre l'éducation et les médias. L'école serait la victime plutôt que le bourreau. De nombreux changements ont lieu dans ce contexte de sociétés constamment médiatisées. Dans la culture occidentale, les modifications du statut de l'enfant seraient à l'origine de plusieurs difficultés. L'école devrait sans cesse se protéger des effets dévastateurs des médias et de la publicité. De la même façon, l'éducation familiale et scolaire serait mise à mal par la puissance grandissante du discours médiatique. Le contexte sociétal hors de l'école modifierait en profondeur les conditions de l'enseignement.

La télévision a désormais investi la vie familiale. La communication de masse s'adresse de façon permanente à tout un chacun. La parole des médias est adressée à tout le monde, donc à personne. Pour cette raison, la parole n'est pas une parole véritable. Par définition, la parole est un parler qui s'adresse nécessairement à quelqu'un. Il y a tout au contraire dans le discours médiatique une indifférenciation du public potentiellement récepteur du message.

Les sujets sont donc immergés dans une culture médiatique impersonnelle. Les messages médiatiques visent un consommateur abstrait. La télévision, l'internet et les médias effectuent ce que Karl Popper appelle « l'éducation clandestine ». Pour cette raison, l'éducation médiatique entre inévitablement en conflit avec l'éduction institutionnelle. L'éducation clandestine des médias est une éducation qui est certes dissimulée, mais qui véhicule de toutes autres valeurs que l'éduction scolaire. Cet enseignement clandestin serait en réalité comme une perversion de la démocratie qui délivrerait des messages plurivalents de façon totalement « égalitaire » - et surtout indifférenciée - à tous les individus.

Il s'agit en fait d'un malentendu concernant l'égalitarisme. L'aspect « égalitaire » des médias de masse est en réalité le masque de son indifférenciation générale. Une certaine idéologie est ainsi véhiculée subrepticement dans toute la société hyper médiatique. Si les messages apparaissent comme « égalitaires », étant donné qu'ils sont envoyés à tous indistinctement, ils n'en sont pas moins le véhicule d'une idéologie faisant l'apologie du chacun pour soi, du mercantilisme et de la pulsion d'achat.

Les médias de masse induisent donc une nouvelle relativisation du savoir. L'éducation par les médias tend à faire croire que les messages existent indépendamment des destinataires.

Les paroles ne sont pas forcément adressées puisque tout le monde est supposé pouvoir se contenter de la même chose, d'un même discours général délivrant clandestinement une morale et une éducation d'apparence universelle. La parole quotidienne des médias, par son omniprésence, acquiert une autorité très grande, et tend à prendre l'ascendant sur la parole de l'institution scolaire. Face au discours ambiant, l'école perd encore le peu de crédit qui survivait jusque-là malgré la crise de la culture et son pendant : la relativisation du savoir.

8.6 L'apprenant n'a pas d'âge

Les relations enfants-adultes sont automatiquement affectées par cette emprise des médias sur l'éducation. Depuis l'antiquité, les relations enfants-adultes étaient hiérarchisées. Cette hiérarchisation était l'une des conditions de la transmission. Vues sous cet angle, les conditions actuelles de l'éducation sont inédites dans l'histoire. L'élève est aujourd'hui confronté à une telle circulation de messages, qu'il peut déjà supposer être suffisamment submergé d'informations. Que devrait-il apprendre de plus ?

C'est ainsi que la transmission devient en elle-même un problème. « Qui transmet quoi à qui ? » est une question qui reste en suspens. La transmission se heurte à l'hypertrophie des échanges. Le monde de la communication est un monde égalitaire dans le sens où son univers est de forme plate. Tout le monde est relié au réseau avec un statut *a priori* équivalent. Il n'y a plus d'enfant ni d'adulte, de professeur ni d'élève. Avec l'engouement actuel pour *l'apprentissage tout au long de la vie*, tout le monde est à égalité, tout le monde est dorénavant un *apprenant*, quel que soit son statut, quel que soit son âge.

Visiblement, un certain nombre d'obstacles se dressent devant l'acquisition des savoirs en général. Et paradoxalement, l'apprentissage est devenu une obsession à tel point qu'il y a désormais la volonté d'étendre le temps de l'apprentissage à la vie entière. « Nous vivons dans un monde où coexistent une crise de la transmission et l'omniprésence dans le monde du travail, dans le monde de l'adulte, de la notion d'apprentissage. »[348]

Dans cette situation paradoxale, les sujets-apprenants témoignent fréquemment et avec force de leur refus d'apprendre. « Quel est le sens du savoir ? » n'est plus une question dont la réponse va de soi. Il n'y a plus de réponse collective à cette question du sens du savoir. Sous

[348] *Ibidem*, p. 212.

le pouvoir des médias commerciaux, l'autorité régresse, et les conditions psychologiques se modifient.

D'une part, l'adulte ne veut plus se poser comme éducateur, et d'autre part, l'enfant ne veut plus être vu comme nécessitant une éducation. C'est ainsi que le projet de généraliser l'apprentissage tout au long de la vie séduit de nombreuses personnes. L'apprentissage pourrait ainsi se répartir tout au long de la vie d'un individu, et l'école n'aurait même plus la prérogative de dispenser l'enseignement aux enfants. Au-delà de toutes les différences – y compris les différences générationnelles – nous serions tous des apprenants, nous serions donc tous égaux, il n'y aurait plus de hiérarchie.

C'est ainsi que se développe le concept d'*apprenance*. L'*apprenance* serait une chose neutre, naturelle, évidente. Nous sommes en vie et donc nous sommes en *apprenance*. Vivre signifie apprendre. L'*apprenance* serait une caractéristique anthropologique dont l'école aurait injustement acquis le monopole.

Derrière ces théories scientifiques et biologistes, se cache un discours politique libéral dirigé contre l'école. L'acte d'apprendre aurait été confisqué par l'école. L'institution scolaire serait une « violence synonyme d'enfermement »[349]. Pour les théoriciens de l'*apprenance*, cette violence de l'école aurait lieu « lorsqu'un organisme vivant est empêché d'être porteur de son propre potentiel d'évolution, de transformation, d'adaptation, et donc d'*apprenance*. En fait, la forme la plus insidieuse du chômage serait le chômage cognitif »[350].

C'est à partir de ce type de théories néo-organicistes que naît l'idée d'un enseignant essentiellement guide, médiateur ou facilitateur. Pour trouver une alternative à la culture soi-disant majoritaire et instituée, les théoriciens de l'*apprenance* proposent de promouvoir une forme de culture « en rupture avec cet héritage autoritaire de transmission de savoirs figés »[351]. Dans le monde idyllique de l'*apprenance*, la culture serait « le prolongement de la vie », « l'apprentissage et la liberté » seraient réconciliés, il n'y aurait plus d'opposition entre la liberté et la contrainte, la vie et le travail, et le développement personnel serait en harmonie avec le développement professionnel.

Cet idéal peut être très séduisant. Tout le monde trouve *a priori* séduisante la perspective d'apprendre tout au long de la vie. Car on n'a jamais fini d'apprendre, et la soif de connaissance n'est jamais rassasiée. Mais en réalité, la théorie de l'*apprenance* est une théorie de relativisation du savoir qui promeut l'acquisition de savoirs jetables et le devoir d'être

---

[349] *Ibid*., p. 215.
[350] Trocmé-Fabre H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Ed. d'organisation, 1999, p. 34.
[351] Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., *op. cit.*, p. 216.

flexible dans ses métiers et dans ses spécialisations. C'est ainsi que nous voyons aujourd'hui la promotion d'un apprentissage où les langues seraient des objets offerts à la préhension, dont on pourrait se saisir et se défaire à loisir, au gré des besoins ou des envies.

Derrière le voile charmant des illusions, le mot d'ordre impérieux qui se détache est de communiquer et d'échanger des informations coûte que coûte, tout en sachant que les contenus sont toujours transitoires, et que ce mouvement de la communication est un mouvement qui se dégrade sans cesse. Le bien commun de cet apprentissage serait comme un flux incessant qu'il faudrait maintenir interminablement.

L'apprenant est ainsi condamné à rester un éternel apprenant. L'apprenant reste toujours en puissance, il ne peut jamais sortir de sa condition. C'est pourquoi la culture de la communication dispense une éducation globale, adressée à des apprenants qui n'ont pas d'âge. L'apprenant est subséquemment dans une situation d'infantilisation où il ne peut rien acquérir définitivement pour pouvoir progresser sur le plan symbolique.

Selon Gauchet, « La communication permanente permet d'assurer l'équilibre provisoire de la transaction (car on ne peut plus parler de savoir ou de vérité) »[352] et produit ainsi des apprenants précaires, redevenant toujours à nouveaux ce qu'ils étaient déjà : de sempiternels apprenants, des sortes de néophytes impénitents.

Les adultes et les enfants deviennent par là même égaux et interchangeables. Car l'enfant n'a pas de modèle pour son appropriation du savoir. Qu'il soit élève, collégien ou stagiaire adulte dans une école de langue, l'apprenant est un apprenant, c'est-à-dire qu'il est à la fois indistinguable et en proie à un recyclage permanent. La religion de l'*apprenance* met tout le monde à égalité dans une même situation de fragilité. Et dans une telle situation, il semble de plus en plus difficile pour les enseignants de pouvoir encore avoir la prétention de transmettre le savoir.

De façon générale, ce que Hannah Arendt appelait la crise de la culture a eu de nombreuses conséquences, sur le plan des sociétés de façon générale, et sur le plan des écoles et de la transmission du savoir de façon plus particulière. Si l'on peut faire, comme elle, la critique des méthodes modernes d'enseignement en partant de la question de l'enfance, on voit bien que les méthodes d'enseignement utilisées dans les structures pour adultes découlent

[352] *Ibidem*, p. 221.

des mêmes principes. L'apprenant est un terme générique qui ne distingue pas les enfants et les adultes. Et d'ailleurs, les grands principes d'autonomie et d'action se retrouvent dans les écoles pour enfant et dans les structures pour adultes à égale mesure.

La crise de la culture et la relativisation du savoir ont également changé notre rapport au langage. Car la crise de la culture est corrélativement une crise du langage. Les langues sont elles-mêmes des cultures, des visions du monde, des modes d'appréhension de la réalité. Les langues et les cultures sont *a priori* consubstantielles. Néanmoins, la perte de repères évoquée plus haut a favorisé une idéologie de la communication, ainsi qu'un langage de l'immédiateté médiatique et de l'échange verbal conçu come une action technique, stratégique et intéressée.

Après ce tour d'horizon global de la question de la crise de la culture et de ses conséquences sur notre rapport au langage, il convient désormais d'étudier de façon plus spécifique comment cette évolution s'est produite dans le domaine de la didactique des langues et dans l'évolution des méthodologies. Depuis l'enseignement des scribes à l'époque du royaume de Sumer jusqu'à aujourd'hui, les méthodes d'enseignement des langues ont subies des changements remarquables. Il s'agira donc dans la partie suivante de dresser l'historique de l'enseignement des langues pour pouvoir analyser les mutations méthodologiques qui ont amené à la période contemporaine.

Troisième partie :
De l'école sumérienne
A l'approche actionnelle

1. Les premiers enseignements d'une langue vivante

1.1 La civilisation Sumer et les langues

La civilisation Sumer est probablement la première civilisation du monde occidental. La culture sumérienne s'est développée il y a plus de 5000 ans dans la région mésopotamienne. La langue des sumériens était basée sur un système d'écriture original : le système appelé cunéiforme.

En cette époque et en ce lieu, l'habitude était d'écrire sur des tablettes d'argile. Grâce à quelques vestiges de ce type ayant été conservés, on dispose encore à ce jour de plusieurs travaux d'écoliers s'exerçant à tracer sur les tablettes les signes de leur écriture. Il est donc possible de se faire une idée concernant cet enseignement d'une langue vivante considéré comme le plus ancien parmi ceux ayant laissé des traces.

Le but de l'enseignement du Sumer dispensé par des scribes-professeurs était avant tout de former d'autres scribes, c'est-à-dire : de leur apprendre à écrire et à bien tracer les caractères cunéiformes. Il fallait pour apprendre faire des lignes en grande quantité, recopier des textes, écrire et réécrire sans cesse. L'école, désignée comme « la maison des tablettes » dispensait un enseignement répétitif et basé exclusivement sur l'écriture. Le primat accordé à la transmission de la langue écrite justifiait le côté harassant et laborieux de l'apprentissage.

Ce type d'enseignement nous parait fastidieux vu de notre époque. Les professeurs établissaient des listes et compilaient des répertoires de mots et d'expressions. Le mode d'apprentissage était long et répétitif. Les étudiants travaillaient de l'aube au crépuscule, et s'efforçaient de retenir le plus de caractères possibles.

Il s'agissait principalement pour l'élève de mémoriser de longues listes de mots. Par ailleurs, il existait également, en plus des listes lexicales, un certain nombre de listes de

formes grammaticales. En revanche, il n'existait apparemment pas de théorisation grammaticale, de définition ni de règle de grammaire. Il n'y avait donc pas de véritable enseignement de la grammaire. La langue était comme une somme de listes et de répertoires à apprendre. Les principales qualités des apprentis scribes devaient être la patience et la persévérance ; ils devaient nécessairement avoir une capacité de travail hors du commun. Pour devenir scribe, il fallait donc le mériter, démontrer que l'on avait une capacité de travail et de mémorisation hors du commun.

Le royaume de Sumer fut petit à petit conquis par les akkadiens à partir de -3000 avant JC. Ces derniers, vraisemblablement en reconnaissance de la grande valeur de la civilisation sumérienne, se mirent à apprendre la langue de leurs sujets conquis. Ce faisant, ils décidèrent d'adopter le système d'écriture correspondant.

Pour cela, les professeurs scribes élaborèrent les plus anciens dictionnaires connus à ce jour. Ils dressèrent toutes sortes de listes de mots, en colonnes, accompagnés de signes phonétiques et des traductions permettant la prononciation en langue akkadienne. La langue Sumer parlée disparu peu à peu. Cependant, la langue Sumer écrite demeura la langue « sacrée », et les « akkadophones » continuèrent d'apprendre le Sumer à l'école.

L'un des principaux rôles des scribes était alors de constituer de nombreux répertoires bilingues. Il s'agissait essentiellement d'apprendre le vocabulaire Sumer et de pouvoir l'écrire en cunéiforme. Pour le reste, l'apprentissage de l'oral se faisait par immersion. Bizarrement, la langue maternelle des akkadiens n'était pas enseignée. L'apprentissage du Sumer se faisant directement et sans détour préalable. « En ce sens, il semble que l'on soit autorisé à prétendre que le premier enseignement des langues connu à ce jour était semblable, jusqu'à un certain point, à ce que l'on appelle de nos jours « l'immersion ». »[353]

L'apprentissage du sumérien correspondait à l'apprentissage d'une langue savante. Le sumérien était la langue de culture, et l'akkadien était la langue de communication, utilisée surtout pour la vie matérielle, les armées, le commerce, et dans les communications quotidiennes. La langue akkadienne était totalement négligée par l'école.

En définitive, cette forme originelle d'apprentissage d'une langue étrangère privilégiait une langue de culture au détriment de la langue orale, également langue de communication. En outre, elle apparaît comme une méthodologie très répétitive, basée sur l'écriture, sur la mémoire et sur l'acquisition du vocabulaire.

---

[353] Germain C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Ed. CLE international, 1993, p. 24.

1.2 L'enseignement chez les Egyptiens et les Grecs

Les deux grandes civilisations de l'antiquité occidentale furent l'Egypte et la Grèce. Dans ces deux civilisations, il ne s'agissait pas à proprement parler d'enseignement de langues étrangères, mais plutôt d'enseignement de langues archaïques. Néanmoins, avec le temps, les langues archaïques finirent par devenir des langues presque totalement étrangères au fur et à mesure que les langues se modifièrent.

Le cas des Egyptiens s'apparente à celui des akkadiens. A partir de -1600 avant JC, les Egyptiens maîtrisaient plusieurs langues étrangères. Les archéologues ont retrouvé de nombreuses tablettes multilingues datant de cette époque. Les travaux sur les langues étaient principalement des travaux d'écriture. Pour les scribes, enseigner une langue, cela revenait toujours à « enseigner par les livres ». L'école était « la place de l'enseignement des livres ». Et les Egyptiens ne faisaient pas cas d'un éventuel enseignement de langue orale.

Les langues étaient synonymes d'écriture. Au départ, les hiéroglyphes – qui signifient « écriture des dieux » - étaient des signes voués à une expression supérieure, de nature transcendante et religieuse. L'écriture était très minutieuse et demandait beaucoup de temps. Petit à petit, d'autres formes d'écriture plus adaptées aux nécessités de la vie courante apparurent. L'écriture hiératique par exemple, est une écriture « beaucoup plus pratique, dite cursive, « qui court » sur le papyrus »[354]. Et vers 650 avant notre ère apparut encore une autre forme d'écriture : l'écriture démotique, ou « populaire », ayant une graphie encore plus claire, plus rapide et ligaturée.

Si l'écriture devint plus commode, elle resta cependant une écriture de la sacralité. Apprendre une langue, pour les Egyptiens, c'était d'abord apprendre la doctrine du Ma'at, c'est-à-dire un ensemble de maximes et de sentences sacralisées à apprendre par cœur.

De même que les sumériens et les akkadiens, les Egyptiens faisaient très peu d'exercices de grammaire. L'essentiel du travail était un travail à la fois d'écriture et de mémorisation de phrases ou d'expressions.

En ce qui concerne les Grecs, leur spécificité fut de ne jamais s'intéresser à aucune langue étrangère. Pour les Grecs, toutes les langues étrangères étaient des langues barbares, et aucune d'entre elles n'était digne d'intérêt. Même lorsqu'ils furent sous domination romaine, la plupart des Grecs refusèrent d'apprendre le latin.

[354] *Ibidem*, p. 34.

Cependant, les Grecs étaient obnubilés par l'*Iliade* et l'*Odyssée*, qui étaient pour eux les deux textes fondamentaux. La composition de l'épopée homérique remonte aux alentours des années 850-750. Vers le cinquième siècle avant notre ère, le grec parlé en Grèce - la Koinê - était devenue très différent du grec classique.

Pour expliquer les textes d'Homère, les Grecs faisaient d'abord des résumés, des peintures et des bas reliefs représentant les épisodes principaux. Ensuite, pour pouvoir faire une explication « mot à mot », ils devaient nécessairement traduire ces textes écrits dans une langue archaïque différente de la leur. Ils firent donc des tableaux à deux colonnes en grande quantité : les mots homériques à gauche, et les mots en grec de l'époque à droite. Par la suite, les écoliers essayaient de reconstituer par comparaison avec leur langue les formes linguistiques de la Grèce antique.

1.3 Le grec et les Romains

Les Romains ont toujours ignoré avec dédain les langues germaniques et les langues celtiques qu'ils considéraient comme des langues grossières et arriérées. En revanche, ils avaient une très grande admiration pour la langue et la culture grecques. Tout comme les akkadiens et les Egyptiens, les conquérants romains se mirent à apprendre la langue parlée par leurs sujets conquis. Ainsi commencèrent-ils, même avant le début de l'empire, à apprendre le grec comme langue seconde à l'école. Le latin était la langue nationale et le grec était la langue de prestige.

Le système d'éducation des romains était un système bilingue. Vers l'an 100 avant notre ère, les Romains appartenant aux classes cultivées pouvaient parler le grec aussi bien que le latin. Certains même dédaignaient le latin par snobisme. Cependant, à partir de Cicéron, la langue grecque se mit à décroître. Si le grec continua d'être enseigné à l'école, il devint malgré cela une langue uniquement livresque et scolaire.

Au troisième siècle de notre ère, plusieurs manuels pratiques de vocabulaire et de conversation furent élaborés. Ces livres contenaient des listes de vocabulaire, des séries de petits textes et des dialogues, toujours présentés sous la forme d'un tableau à deux colonnes : les phrases latines d'un côté, et les équivalents grecs de l'autre côté. Il s'agissait donc de trouver les phrases équivalentes d'une langue à l'autre, de faire correspondre les deux langues en les mettant en parallèle, comme si les deux langues dialoguaient entre elles.

Chez les Romains, l'enseignement des langues se déroulait en trois temps : Il fallait d'abord apprendre à lire et à écrire dans les deux langues, suivre ensuite des cours dispensés par des grammairiens, puis, finalement, apprendre la rhétorique à l'université. Chaque étape de l'apprentissage était marquée par une certaine importance. Il y avait un bornage très net entre les moments de l'apprentissage qui donnait une impression de solennité et d'importance aux différents moments de l'enseignement.

A l'école primaire, on commençait par apprendre les lettres de l'alphabet. Dans un deuxième temps, on apprenait les syllabes et leurs combinaisons. Dans un troisième temps, on s'entraînait enfin à la lecture des mots complets. Il s'agit de la méthode : *abecedarii, syllabarii, nominarii*. Par la suite, les textes travaillés étaient lus à haute voix, et souvent appris par cœur. L'écriture et la lecture étaient les deux exercices principaux.

Dans le secondaire, l'enseignement était dirigé par le *grammaticus*. Ce dernier enseignait conjointement la grammaire grecque et la grammaire latine. En outre, il donnait à faire des explications de textes et des exercices de style. Enfin, dans l'enseignement supérieur, l'objectif était surtout de faire maîtriser l'art oratoire aux étudiants.

Globalement, l'école romaine enseignait la langue des grands écrivains classiques plutôt que la langue d'usage du quotidien. C'est comme si la langue de tous les jours allait de soi et qu'elle n'était pas une langue nécessitant un apprentissage. Ce type d'enseignement était un enseignement sélectif et à finalité culturelle.

Comme nouveauté apparaît avec l'école romaine la traduction, à la fois sous la forme du thème et de la version. Les traductions nombreuses dans les écoles romaines symbolisent le dialogue récurrent entre le grec et le latin à cette époque. Ce fut comme si les deux langues s'interpénétraient sans cesse. Pour le reste, le vocabulaire était présenté comme les akkadiens sous la forme de listes bilingues en deux colonnes. La mémorisation de listes de mots était toujours aussi centrale. Et l'accent était toujours mis, comme auparavant, sur la langue écrite.

1.4 L'enseignement du latin

Plus tard, l'expansion de la langue latine suivit le développement de l'empire romain. Par l'intermédiaire des contacts militaires et commerciaux, le latin en vint petit à petit à se répandre dans tout l'empire. D'autant plus que la langue de propagande du christianisme était également le latin. C'est ainsi que dans les premiers siècle de notre ère, le latin devient « la

langue internationale de la culture, de la religion, de la philosophie, du droit, du gouvernement et des communications »[355].

Mais à partir du cinquième siècle, le latin classique se distingua de plus en plus du latin populaire. Le latin classique était la langue de l'église et de la culture. Le latin populaire était la langue du parler quotidien.

En Gaule, l'ancien français, issu du latin populaire, devint véritablement distinct du latin classique enseigné dans les écoles. C'est ainsi qu'à partir du neuvième siècle environ, le latin fut enseigné dans les écoles avec le statut d'une langue étrangère. Le français était la langue populaire, et le latin était la langue savante.

Quoi qu'il en soit de l'évolution des langues nationales à cette époque, « il semble bien que le type d'enseignement du latin enseigné en Irlande, en Angleterre, en Allemagne ou en France varie peu »[356]. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, le principe était toujours le même : de la lettre aux syllabes, puis des syllabes aux mots et aux phrases. En revanche, au moyen âge, les phrases ne sont plus tirées des écrivains classiques mais du psautier latin. Les élèves apprenaient par cœur les psaumes en balançant leur corps. On voit bien que jusqu'à cette époque, l'enseignement des langues avait une dimension sacrée, transcendante, et que l'objet-langue était un objet divinisé par ce à quoi il donnait accès. Au-delà de ses possibilités de communication, la langue apprise était d'abord une langue religieuse ou culturelle, une langue à transmettre dont on n'osait interroger la sacralité.

Cependant, avec l'apprentissage du latin, la grammaire commence à revêtir plus d'importance. Il importait en ce temps que les élèves commencent assez tôt à s'initier aux livres de grammaire. La plupart des livres de grammaires étaient inspirés de la grammaire de Donat – comme cette dernière, la plupart recourraient fréquemment à des dialogues pour expliquer les règles et les récurrences.

En ce qui concerne le vocabulaire, l'objectif était simplement d'apprendre par cœur le plus grand nombre de mots possibles, à l'aide de listes de mots, de lexiques et de glossaires bilingues.

A mesure que les diverses langues nationales supplantèrent le latin comme langue de communication, elles commencèrent à devenir elles-mêmes l'objet d'apprentissages dans le cadre de l'école. Cependant, le mode d'enseignement du latin restait prédominant. Et petit à petit, l'enseignement du latin devint le modèle de l'enseignement de toutes les langues

[355] *Ibid*., p. 51.
[356] *Ibid*., p. 54.

vivantes. C'est ainsi que l'enseignement des langues vivantes jusqu'à cette époque était toujours dans la lignée du mode d'enseignement de l'antiquité.

1.5 Le français en France et en Angleterre

Avec Guillaume le Conquérant, le français devint au onzième siècle la langue officielle du royaume d'Angleterre. Jusqu'en 1485 et l'avènement des Tudor, le royaume d'Angleterre fut bilingue anglais-français. C'est ainsi qu'un certain nombre de manuels destinés à l'apprentissage du français firent leur apparition, notamment à partir du quatorzième siècle.

La plupart des méthodes de français ressemblaient sur la forme à des méthodes de latin et contenaient comme de coutume de nombreux dialogues. Cependant, les méthodes de français d'alors reflétaient davantage la langue de tous les jours. En outre, la grammaire se faisait moins présente.

Le manuel « double » de Caxton, publié en 1483, fut le premier manuel véritablement bilingue. Il s'agissait d'un ouvrage très pratique, visant avant tout à répondre aux besoins commerciaux du public visé. Le manuel contenait des textes et des phrases très simples, destinés à présenter le vocabulaire utile pour la vie prosaïque et quotidienne. De façon traditionnelle, il y avait encore fréquemment cette présentation typique en deux colonnes bilingues, ou alors parfois cette autre version équivalente faisant alterner, lignes par ligne, le texte anglais avec le texte français.

Il apparaît donc qu'il y eut une continuité, depuis l'antiquité romaine jusqu'à la fin du Moyen-âge, concernant l'enseignement des langues étrangères. « La méthodologie de l'enseignement des langues vivantes (autres que le latin) est, à l'époque de la renaissance, inspirée directement de la méthodologie de l'enseignement du latin conçu jusque-là comme une langue vivante. »[357]

En France, vers la fin du Moyen-âge et au début de la renaissance, le français supplanta petit à petit le latin. Les premières versions françaises de la Bible virent le jour. De la même façon apparurent plusieurs dictionnaires bilingues latin-français et français-latin, ainsi que des grammaires françaises calquées sur les grammaires latines.

[357] *Ibid*., p. 59.

Avec l'édit de Villers-Cotterêts en 1539, Le français devint la langue de toute l'administration royale. Le latin perdit alors peu à peu la place prééminente qu'il avait jusque-là. Le latin devint une langue morte, ne subsistant que par son enseignement scolaire. Cependant, la langue latine resta prédominante à l'école jusqu'à la fin du dix-septième siècle. Le latin devint *a contrario* des langues parlées de l'époque une langue dont l'apprentissage n'était plus censé permettre la communication. L'enseignement du latin devint comme une gymnastique de l'esprit, visant uniquement à développer certaines habiletés intellectuelles. La langue française pris donc au latin cette place primordiale à laquelle elle ne pouvait prétendre auparavant.

2. Les langues vivantes dans la modernité

2.1 Locke ou le rejet de la grammaire

Avec la prépondérance croissante des langues vivantes, le rapport à la didactique change. Le français et l'anglais, par exemples, gagnent de plus en plus de terrain même si le latin reste encore une langue de communication pour de nombreux intellectuels.

La question se pose alors d'adapter la méthodologie d'enseignement en fonction de la langue à apprendre. La façon d'étudier les langues peut varier en fonction de nombreux facteurs. La quantité de langues en présence à cette époque soulève de nombreuses questions. C'est ainsi qu'au dix-septième siècle, Locke affirme qu'il faut d'abord prendre en compte les buts de chacun. La question qui se pose désormais est la suivante : « Pour quelles raisons avons-nous besoin de parler telle ou telle langue ? ». C'est en quelque sorte la première révolution communicative. Pour la première fois, l'enseignement traditionnel est très clairement remis en cause. La question qui se pose alors est de savoir s'il n'y aurait pas des méthodes d'apprentissage plus appropriées pour l'usage des langues à des fins de communication.

La spécificité de Locke est donc de mettre l'accent sur ceux qui apprennent les langues uniquement à des fins de communication. Après tout, les langues vivantes pourraient être apprises « pour le commerce ordinaire de la société, pour la communication des pensées dans la vie commune, sans avoir le dessein de les faire servir à d'autres usages »[358]. En pareil cas, il suffirait selon l'auteur de recourir à une méthode « naturelle » basée sur la mémoire et sur l'imitation.

Locke s'élève surtout contre l'étude de la grammaire, qu'il considère comme inutile lorsqu'il s'agit d'apprendre à communiquer dans une langue. La vraie méthode serait « la plus courte et la plus simple », c'est-à-dire celle qui consisterait à se passer de la grammaire. Il suffirait de parler continuellement la langue cible, sans faire intervenir les règles grammaticales. Pour Locke, même le latin pourrait s'apprendre uniquement « en causant et en lisant », sans accabler les élèves avec des règles strictes.

En revanche, lorsqu'il s'agit d'un apprentissage de la langue pour le perfectionnement du style, la grammaire s'impose. Car cet apprentissage est nécessaire pour pouvoir parler

[358] *Ibid*., p. 75.

« purement et correctement »[359]. La grammaire ne devrait donc être enseignée que dans un deuxième temps, alors que les élèves auraient déjà appris à parler la langue « naturellement » et qu'ils ambitionneraient en outre de travailler dans un domaine linguistiquement exigent.

Pour les linguistes et les philologues par exemple, la grammaire devrait être étudiée avec le plus grand soin. Cependant, il s'agit là de cas minoritaires. Pour la grande majorité des gens, Locke considère l'étude de la grammaire comme parfaitement inutile.

En ce qui concerne la méthode a proprement dite, Locke préconise de prendre un livre et de commencer à en faire la traduction interlinéaire, en traduisant mot à mot dans sa langue maternelle. La traduction en langue maternelle serait ensuite retraduite en langue étrangère et ainsi de suite.

Locke fait donc une critique de l'apprentissage des langues uniquement à visée culturelle, religieuse ou marquée par la coutume. Ce faisant, il privilégie les besoins de la communication. Il considère par exemple l'oralité comme très importante puisque c'est elle qui permet de se faire comprendre. De la même façon, il tente de revaloriser sa langue maternelle – l'anglais – bien que cette dernière n'avait pas à l'époque le statut prestigieux du latin, ni même du français.

Cependant, il semble important de contextualiser les propos de Locke et de bien avoir à l'esprit que ses propos concernaient avant tout l'apprentissage particulier des langues par des individus appartenant à des classes aisées, sous la direction de précepteurs vivant constamment à leurs côtés et leur parlant continuellement en langue étrangère. Dans ce contexte, l'apprentissage dit « naturel » est grandement facilité. Néanmoins, ce type de pédagogie reste inévitablement le privilège d'une minorité.

2.2 Le malentendu à propos de Montaigne

Lors de cette période de la renaissance, Montaigne a également eu une influence non négligeable. L'auteur des *Essais* proposa en effet une conception de l'apprentissage des langues fondée sur sa propre expérience de l'apprentissage du latin. Montaigne fut confié dès son plus jeune âge à des précepteurs qui ne furent autorisés à ne lui adresser la parole qu'en latin. C'est ainsi que Montaigne parvint à parler couramment la latin très jeune, sans effort et sans apprentissage de la grammaire.

[359] *Ibid*.

Cependant, le latin n'était déjà plus une langue vivante, et Montaigne perdit quelque peu l'habitude de converser en latin à l'âge adulte. Pour cette raison, Montaigne insista constamment sur le fait qu'il fallait apprendre « au moyen d'un contact direct avec des locuteurs natifs »[360]. Il fit très souvent l'éloge du voyage et des visites à l'étranger. Pour Montaigne, le fait de se confronter à d'autres langues était rien moins qu'une étape obligatoire pour l'apprentissage et la formation des jeunes nobles.

Cependant, la conception de Montaigne à propos des langues et de leur apprentissage est très liée à la personnalité même de cet auteur. Le fait de prendre cet exemple et de généraliser la méthode serait bien sûr un malentendu. D'une part, Michel de Montaigne a bénéficié du travail incessant et quotidien de plusieurs précepteurs. Bien évidement, seule une famille très riche peut mettre en place ce type d'apprentissage. L'enfant était l'unique élève de plusieurs précepteurs dévoués à son apprentissage. Il s'agissait donc d'une situation exceptionnelle et non généralisable.

Par ailleurs, on ne peut nier qu'il y avait une part de génie chez cet auteur qui maitrisait de nombreuses langues. Lorsqu'il décida d'apprendre le grec par exemple, il réussit assez rapidement à s'approprier cette langue uniquement « par forme d'ébat et d'exercices »[361], c'est-à-dire sous forme de jeux. Mais au final, le « plus remarquable dans l'expérience de Montaigne, ce n'est pas tellement le fait qu'il ait appris le latin en bas âge, mais bien qu'il soit devenu l'un des grands écrivains français alors qu'il n'a commencé à apprendre cette langue qu'à l'âge de sept ans environ »[362].

Et pour finir, la finalité de l'apprentissage des langues reste pour Montaigne le savoir et la connaissance. De ce point de vue, le philosophe reste très proche de la finalité accordée à l'enseignement des langues dans l'enseignement traditionnel. S'il s'agit bien chez Montaigne de communication, il s'agit plus précisément au final d'une communication philosophique avec les grands auteurs du passé. Montaigne n'est donc pas ce que l'on appelle aujourd'hui un tenant du communicatif.

---

[360] *Ibid*., p. 73.
[361] *Ibid*.
[362] *Ibid*.

2.3 Comenius et les images

Tout comme Locke, Comenius insiste sur l'importance de commencer par bien apprendre sa langue maternelle. Dans un deuxième temps, il faudrait s'intéresser aux autres langues nationales des pays voisins. Enfin, l'étude du grec, du latin ou de l'hébreu pourrait être envisagée, mais seulement pour ceux qui se destinent à des carrières scientifiques ou ecclésiastiques. Ainsi, les langues de la proximité devraient être privilégiées au détriment des langues du lointain. Plus les langues seraient proches et plus elles seraient utiles.

Par ailleurs, Comenius rêve d'une langue universelle, permettant une communication parfaite entre tous les peuples. Sa vision est très utopique. Il pourrait selon lui exister une langue parfaite, rendant possible un parallélisme exact entre les mots et les choses.

Le raisonnement de Comenius est le suivant : Dieu aurait d'abord crée les images, les formes et les idées des choses. Ensuite ces formes auraient été imprimées sur les choses elles-mêmes. Dorénavant, les choses imprimeraient à leur tour leur effigie sur les sens, sur la pensée, et enfin sur la langue. Par voie de conséquence, la langue nous permettrait ainsi d'atteindre directement les choses. Ce présupposé représentationaliste est nécessaire pour Comenius. Car si la langue ne pouvait pas dire les choses de façon parfaite, la communication serait remise en cause. Or, pour Comenius, la langue est d'abord un instrument servant à désigner les choses, à représenter les pensées, et bien sûr à communiquer.

Chez les Grecs et les Romains, l'apprentissage des langues permettait aussi de dire quelque chose de la gloire du passé. Chez Comenius, la langue a un objectif utilitaire immédiat ; elle permet de dire le monde et de transmettre des informations certaines. Comme Locke, Comenius insiste sur le fait qu'il faudrait apprendre en premier lieu les langues les plus utiles et les plus nécessaires. C'est ainsi que l'apprentissage d'une langue apparaît différemment à partir de cette époque. Apprendre une langue n'aurait plus systématiquement pour but unique le contact avec les cultures antiques. Selon des auteurs comme Locke ou Comenius, il y aurait un nouveau clivage ; l'apprentissage traditionnel serait vu quelquefois comme un luxe ou une activité superflue ; et *a contrario*, l'apprentissage de langues pour la communication apparaîtrait comme davantage indispensable.

En ce qui concerne la méthodologie, Comenius défend l'idée d'une méthode unique et universelle permettant d'apprendre toutes les langues. Tout enseignement devrait se dérouler

ainsi : il devrait « se faire à l'aide d'exemples d'abord, de règles ensuite, et enfin d'exercices »[363].

Pour chaque mot ou expression, les méthodes de Comenius sont illustrées d'images. Les mots latins, allemands, anglais ou français sont disposés en colonnes parallèles, en correspondance avec des illustrations représentant les objets dont les dénominations sont à apprendre. Mais pour Comenius, il n'y aurait pas de différence entre la chose et le concept. Le mot ne renverrait pas à une idée ou à un concept, mais il désignerait directement l'objet visé. C'est ainsi que les images peuvent permettre de jouer le même rôle que le mot. Le signifié apparaît comme une évidence. Le recours aux images participe sans doute d'une volonté de dire le réel.

Le recours systématique à des illustrations dans l'enseignement d'une langue étrangère est né d'abord de cette illusion du parallélisme entre les mots et les choses. Le mot serait la chose, et de même, l'image serait à la fois le mot et la chose, de telle façon que les illustrations pourraient dissiper tout malentendu possible. Le parallélisme représentationaliste témoigne également d'une volonté d'efficacité. Il faut bien définir les objectifs de l'apprentissage. Si l'on veut apprendre une langue pour la communication, autant pouvoir désigner clairement les choses. La représentation iconique des mots et des idées permettrait de clarifier et de présenter directement les choses.

Comenius distingue nettement les apprentissages jugés pratiques des apprentissages plus prestigieux. Il faudrait selon lui d'abord partir de ce que l'on connaît en prenant modèle sur la façon dont nous avons appris notre langue maternelle. Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère serait le même que le processus d'apprentissage de la langue maternelle. Cela faciliterait l'apprentissage des langues dites vulgaires, comme par exemples l'italien, le français ou l'allemand, qui pourraient s'apprendre par l'usage, d'après le modèle de l'apprentissage des langues maternelles orales. En revanche, les langues dites savantes, comme le latin ou le grec, devraient être apprises suivant le modèle de la langue maternelle écrite. D'un côté, la langue de l'écrit et du lointain, et de l'autre, celle de l'oral et de la proximité.

Même si Comenius témoigne des interrogations de son époque, il faut cependant préciser qu'il n'a pas eu beaucoup d'influence en France. Il a eu davantage d'influence dans d'autres pays comme par exemple l'Allemagne ou d'autres pays européens.

---

[363] *Ibid*., p. 88.

3. La méthode classique

3.1 La méthode grammaire-traduction

De façon opposée à cette tendance visant à distinguer nettement l'enseignement du latin et l'enseignement des langues vivantes, la méthode grammaire-traduction – ou méthode traditionnelle – s'inspira d'abord de l'enseignement traditionnel des langues classiques comme le grec ou le latin. Le latin devint à partir de la Renaissance une discipline essentiellement mentale. Autrement dit, le latin n'était plus un moyen de communication. Si la langue latine garda de son prestige, elle perdit cependant de son utilité concrète. Son apprentissage fut donc envisagé différemment, principalement comme une formation de l'esprit et de l'intelligence. Cette évolution est une des origines de l'évolution de la méthode classique, même si cette dernière devait ensuite concerner également les langues vivantes.

Par la suite, cette conception de l'enseignement du latin servit indirectement à l'enseignement des langues modernes. Généralement, la langue latine ou la langue étrangère était enseignée systématiquement en relation avec la langue maternelle. La méthode classique mettait au cœur de son processus des allers et retours incessants entre langue maternelle et langue seconde. Il s'agissait essentiellement au départ de privilégier les contenus grammaticaux devant être mémorisés par l'élève, et de donner ensuite à faire des traductions, des thèmes et des versions - sortes d'allées et venues récurrentes entre les deux langues.

Au départ, l'alliance de la grammaire et du thème – puis de la version – n'apparaissait pas comme un mariage basé sur l'évidence. L'apprentissage isolé de la grammaire apparaissait à la fois comme un héritage méthodologique des temps anciens et comme la nouvelle marotte de Port-Royal. Avec l'importance du latin et la vision rationaliste de l'époque, l'enseignement des langues vit s'accentuer l'importance de la présence de la grammaire dans les modes d'apprentissage. Mais par la suite, le thème, puis la version, prirent de plus en plus d'importance, et devinrent même le point de départ de l'étude théorique de la grammaire à partir du dix-huitième siècle.

Par moments, l'objectif de la méthode classique sembla parfois se réduire au perfectionnement de la langue maternelle – comme si la langue-cible elle-même n'était plus la finalité de l'apprentissage. L'idée sous-jacente à cette méthodologie était d'envisager l'enseignement du latin comme une langue jouant le rôle de soubassement indispensable au français, ou comme le moyen d'accès à un univers culturel ancien. Cette méthodologie

pouvait donc prétendre à une certaine utilité malgré tout, en tant qu'elle favorisait indirectement la langue maternelle. L'un des buts fondamentaux de cette méthode était également de rendre l'élève capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible. La visée était donc essentiellement littéraire et culturelle. C'est une des raisons pour lesquelles cette méthodologie fut souvent critiquée parce qu'elle apparaissait comme intrinsèquement élitiste.

Parmi les visées de cet enseignement, on retrouvait également le développement des facultés mentales, ou encore l'amélioration de la mémoire. La méthode classique pouvait donc apparaitre d'abord comme un luxe superflu du point de vue utilitariste ; son objectif apparent était désintéressé, et la langue cible était dans un premier temps une langue ancienne, et pour cette raison une langue inadaptée à la communication.

Dans ce cadre méthodologique, les langues étaient appréhendées comme des langues de culture. Il y avait dans cette perspective une exigence intellectuelle mettant la littérature et les textes anciens à la première place de la hiérarchie. A l'époque où ce courant méthodologique dominait, l'apprentissage d'une langue étrangère était souvent synonyme d'intérêt pour une culture étrangère, pour une littérature, pour les beaux-arts, la peinture, la musique, la sculpture, etc.

En ce qui concerne les résultats, cette méthodologie était réputée pour produire de bons traducteurs. Cependant elle mit dans un premier temps l'accent sur une langue écrite et littéraire. Les deux habitudes privilégiées furent d'abord la lecture et l'écriture. Cependant, des réformateurs s'opposèrent à la mise au second plan de la compréhension et de l'expression orale. La langue enseignée devait devenir avec l'évolution une langue un peu plus pratique.

La langue fut conçue au départ de façon peut-être un peu trop stricte comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans la langue et susceptibles d'être rapprochées des règles formelles. En ce qui concerne le vocabulaire, le lexique était appris par cœur, de façon fastidieuse et à l'aide de listes de mots.

La place accordée à la grammaire était parfois disproportionnée. Cette dernière était sans doute enseignée de façon un peu rébarbative, avec toujours le même déroulement en trois étapes : l'énonciation des règles dans un premier temps, la présentation d'exemples dans un deuxième temps, et l'effectuation d'exercices d'application dans un troisième temps.

Certains reprochèrent à la méthode grammaire-traduction « le caractère abstrait de ses activités totalement coupées de la pratique de la langue »[364], comme par exemple

[364] Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1988, p. 36.

l'apprentissage par cœur de règles et de listes de mots. Par ailleurs, le parti pris de cette méthode ne pouvait qu'opposer l'acquisition naturelle et l'apprentissage scolaire. L'insouciance concernant l'oral par exemple, appelait tôt ou tard une revanche sur l'écrit.

La méthode grammaire-traduction a sans doute le mérite de prendre en compte non-seulement la forme de la langue, mais aussi le sens des textes étudiés. En effet, elle visait originellement la compréhension de textes littéraires et négligeait parfois l'oral, sans doute parce qu'elle fut « le produit de gens surtout formés en littérature plutôt qu'en linguistique ou en didactique des langues secondes »[365].

On peut donc reprocher à cette méthode d'avoir accordé une place très grande à l'apprentissage des règles de grammaire sans voir que la connaissance de ces règles n'était pas une condition suffisante pour parler correctement une langue étrangère. Les phrases proposées dans les exercices de traduction étaient souvent des phrases artificielles. De plus, l'exercice de la traduction est un exercice souvent difficile. Il n'est pas chose aisée de traduire mot à mot sans que la traduction soit un peu embrouillée.

Cependant, il semble difficile de résumer cette méthode en ces quelques traits dominants. La méthode classique fut une méthode évolutive aux multiples facettes. Depuis le dix-septième siècle, les méthodes rangées sous la bannière de la méthode classique furent complexes et disparates. Il convient donc d'en retracer les principaux courants.

3.2 La rupture du langage-représentation

A l'origine de la méthode classique, il y eut au cours du dix-septième siècle une rupture concernant la façon dont on se représentait les langues. En effet, il y eut dans ce siècle un changement dont les conséquences n'eurent de cesse d'influer sur l'évolution méthodologique des méthodes dites classiques. Après l'exubérance et l'opulence de la renaissance, la langue du dix-septième siècle se voulait une langue de la rigueur, de la clarté, de la pureté et de l'élégance.

Le dix-septième siècle marqua donc le refus de ce qui lui précédait. La langue devait alors faire une ascèse, se délester de tout ce qu'il y avait encore en elle d'excès de la Renaissance. C'est ainsi que la modernité du dix-septième siècle se construisit sur une épuration de la langue du passé, et non pas sur un rajout venu d'ailleurs. L'âge classique se

[365] Germain C., *op. cit.*, p. 106.

tourna ainsi vers la clarté, la rigueur, en modifiant une langue presque trop foisonnante pour les critères de l'époque. Car la langue française devait alors être claire, précise, ordonnée et régulière.

Cependant, le rationalisme typique de la méthode classique ne triompha pas tout de suite. Au départ, l'exigence fut d'abord esthétique. Ce fut le cas du bon goût et du bon usage. Vaugelas affirmait : « Quand je parle du *bon Usage*, j'entends parler aussi du *bel Usage*, ne mettant point de différence en ceci entre le bon et le beau »[366]. Pour Vaugelas, les critères esthétiques primaient sur les autres. Certains usages et certaines expressions de la cour étaient validés bien qu'ils semblaient complètement contraires à la raison.

Cependant, on considérait déjà qu'il fallait quelque peu modifier le français de la Renaissance pour l'amener vers une autre maturité, et qu'il fallait faire tendre la langue vers une esthétique de la pureté et de la clarté, pour qu'elle atteigne enfin la perfection attendue. C'est ainsi qu'il y eut à l'époque une véritable épuration du lexique et du tour de phrase. On bannit de nombreux anachronismes, des provincialismes et plusieurs mots issus du jargon de la pédanterie latinisante. Il fallait une langue purifiée, plus douce, plus simple. La langue française devint alors la langue de la « bonne tenue » et des « honnêtes gens ».

Mais il est surprenant de voir aussi à quel point l'exigence de clarté devenait primordiale. A l'origine l'idée était la suivante : tout énoncé doit être proféré pour être entendu. Il fallait donc distinguer les mots avec soin, les définir clairement. Il fallait également chasser les équivoques. Autrement dit : il fallait que les mots soient clairement rattachés à leurs idées, faire en sorte de supprimer le plus d'ambigüités possibles.

Pour Daniel Mercier, cette nouvelle exigence de « clarté, de précision, de rigueur, et d'ordre constitue l'un des éléments fondateurs essentiel d'un nouvel être du langage qui naît avec le siècle »[367]. Car ce projet de perfectionnement de la langue trahit déjà certaines choses. Puisque la langue doit être perfectionnée, on sous-entend alors qu'elle est imparfaite. La relation entre le langage et les choses du monde est d'office considérée comme problématique. Ainsi, l'imperfection du langage est une donnée de départ. Le mythe de la renaissance d'une langue parfaite s'évanouit. A partir de ce moment là, les langues sont considérées comme imparfaites, trahissant toujours d'une façon ou d'une autre les idées qu'elles étaient supposées transmettre.

---

[366] Mercier D., *L'épreuve de la représentation, L'épreuve littéraire des langues étrangères et la pratique de la traduction en France aux 17 ème et 18 ème siècles,* Paris, Les belles lettres, 1995, p. 10.
[367] *Ibidem*.

Le langage devient donc une affaire de représentation. « Le langage ne dit plus les choses : il ne fait que représenter les idées des hommes »[368]. La question est alors de savoir si les langues représentent plus ou moins bien ou plus ou moins mal les idées censées être transmises. Il faut donc travailler à perfectionner les langues, à les rendre plus claires et plus précises, et aussi plus belles et plus agréables. La perfection des langues ne dépend plus que de ceux qui les transforment. C'est donc à l'homme de transformer l'outil-langage qui lui permettra au mieux de relier son dire et sa pensée.

Mais pour Mercier, cette exigence de clarté trahit également la rationalisation déjà en germe au dix-septième siècle de la langue française. « Cette exigence de clarté conduit à une indiscutable rationalisation de la langue française »[369]. Pourtant, il y a bien un irrationalisme chez Vaugelas, qui affirme que le premier principe des langues, c'est de ne pas raisonner sur elles. Chez Vaugelas, le langage est arbitraire et il ne peut être rationalisé après-coup. La langue est une somme d'usages, et les usages résultent de la fantaisie des hommes.

3.3 La raison dans le langage

De façon totalement opposée à Vaugelas, l'école de Port-Royal a un point de vue beaucoup plus austère et plus strict. Peu importe le bon goût ou le bel usage. Pour les cartésiens Arnauld, Lancelot et Nicole, aucune élite ne peut déterminer ce que doit être le bon ou le mauvais usage. Si le langage n'est que représentation, alors le langage doit être le plus clair, précis et fidèle possible. Le degré de perfection du langage ne dépend que de son degré de fidélité avec lequel il est capable de peindre les idées et l'activité de la pensée. Avec Port-Royal, la langue devient principalement rationnelle. Et si elle ne l'est pas intrinsèquement au départ, alors elle devra le devenir. Les cartésiens écartent nettement les critères esthétiques. La question est essentiellement de savoir qui doit avoir le pouvoir de décider parmi les différents usages celui qui sera proclamé correct à l'exclusion des autres.

C'est ainsi que les rationalistes prennent petit à petit le pouvoir et appellent de leurs vœux une langue toujours plus ordonnée, plus claire et plus régulière. Car après tout, les mots n'auraient été inventés que pour faire connaître nos pensées. La parole devient donc elle aussi rationnelle parce qu'elle doit signifier les idées, elle représente la raison, la pensée, le travail

[368] *Ibid*., p. 11.
[369] *Ibid*., p. 12.

de l'esprit, et reste constamment décollée des choses du monde. Le lien entre le signe et la chose signifiée perd de son importance. Ce qui importe désormais, c'est la représentation des pensées subjectives. Le langage ne permet plus de décrire le monde, il permet désormais de communiquer rationnellement, de façon sûre et efficace.

Selon Beauzée, les langues sont « destinées à représenter les pensées afin de les communiquer »[370]. Les langues deviennent ainsi des instruments de communication. Et Gabriel Girard tient le même genre de discours lorsqu'il écrit dans *Les vrais Principes de la Langue Françoise* que les hommes sont faits pour la société, qu'ils sont « sans cesse occupés d'affaires ou de besoins communs »[371] et qu'il faut donc nécessairement qu'ils parlent, qu'ils communiquent. Le langage serait alors le remède, la solution au besoin de communication des humains. L'homme est un être social et il doit donc communiquer de la façon la plus efficace possible.

Il y aurait une pensée latente et un besoin d'exprimer cette dernière qui serait comblé par le langage. Au-delà de l'esthétisme qui précédait au début du dix-septième siècle, il faut désormais pouvoir signifier des idées claires et rationnelles qui puissent être aisément transmises et comprises par les destinataires. Et pour les tenants de Port-Royal, le langage arrive après-coup. Ce qui revient à dire que la pensée préexiste toujours à la parole. Les idées naissent et sont appréhendées par l'entendement. L'activité de la pensée classe, organise, combine les idées. Puis les idées sont représentées par la parole.

Les idées seraient ainsi en attente d'être exprimées. L'âme penserait déjà en deçà du langage. L'âme serait toujours-déjà en train de raisonner. Et le langage devrait par la suite rester le plus fidèle possible à cette rationalité de l'esprit humain. C'est pourquoi la langue devrait être dans l'idéal la plus rationnelle possible. Rationnel est ici entendu également comme compréhensible, clair, accessible, logique, en un mot : *communicable*.

Comme l'homme vit en société, et qu'il désire faire part de ses idées à autrui, il doit avant toute chose satisfaire à cet impératif de communicabilité. C'est pourquoi la finalité de la parole doit être pour Port-Royal de pouvoir « penser extérieurement ». Si la question de la représentation prend tant d'importance, c'est que la finalité de la communication, c'est la représentation. Ce qui importe c'est de bien transmettre ses idées. La théorie de la représentation est donc somme toute assez simple. Les idées sont elles-mêmes des

[370] *Ibid*., p. 31.
[371] Girard G., *Les vrais Principes de la langue Françoise, ou la Parole réduite en Méthode conformément aux loix de l'usage*, Genève-Paris, Librairie Droz, 1982, p. 2.

représentations représentées par des mots. Et si la représentation est un enjeu, c'est que la prouesse de la représentativité doit permettre une communication claire et rationnelle.

3.4 Le malentendu d'Arnauld et Nicole

L'effet de cette vision des langues comme représentations induit que les langues sont toujours considérées comme secondes par rapport à la pensée. On sous-entend que les pensées sont claires au départ, et que l'esprit progresse toujours de façon logique et ordonnée. Il y aurait d'abord une pensée pure hors langage. Et la communication par la parole ne serait qu'une extériorisation, une diffusion du dedans vers le dehors.

Pourtant, la question se pose de savoir s'il est possible de concevoir une pensée pure, abstraite, préexistant aux mots. Les idées communiquées ne seraient-elles que des représentations, c'est-à-dire des idées déjà existantes, mais re-présentées une deuxièmes fois, reformulées dans un langage compréhensible par tous ? La pensée n'est-elle pas ainsi idéalisée, magnifiée comme le fruit d'un esprit parfaitement rationnel et produisant une intelligence que seul le langage pourrait venir corrompre ? Il semble aujourd'hui bien évident que l'antériorité de la pensée sur le langage ne va pas de soi.

Rousseau, par exemple, s'était également posé cette question de savoir s'il pouvait y avoir une pensée abstraite dépourvue de toute représentation par les mots. Pour le philosophe, il ne fait pas de doute que les objets se présentent à la perception avant que chaque perception puisse recevoir un nom propre. Cependant, il semble difficile d'imaginer des idées précédant le langage. Car le langage – comme la pensée – fonctionne par généralisation. Le langage et la pensée sont donc nécessairement corrélés.

Les langues ne sont pas des listes de noms propres, ni de simples nomenclatures. Toutes les langues sont obligées de « généraliser des mots ». Les langues inventent systématiquement des signes désignant des collections d'objets, des ensembles, et par conséquent, les idées sont toujours des sortes de généralisations. Par exemple : « une chaise, un triangle, une orange », sont des généralisations. Les idées se fabriquent à partir de genres ou d'espèces. C'est pourquoi Rousseau considère que les idées ne peuvent être produites que dans le langage. « La définition seule du triangle vous en donne une véritable idée »[372].

[372] Rousseau J.-J., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in Œuvres, t. III, Paris, Coll. La Pléiade, Gallimard, 1975, p. 150.

Selon Rousseau, l'esprit rationnel fonctionne par généralisation. Il n'y donc pas de représentation après-coup, mais élaboration de l'idée dans le langage selon le principe de généralisation. Les idées générales sont intellectuelles, abstraites, et ne se conçoivent que par le discours. Le langage lui aussi influe sur la pensée, il n'est pas un simple ajout *a posteriori*. Il n'y donc pas un ordre d'élaboration de la communication où les mots seraient convoqués après-coup, où le langage resterait toujours extérieur à la pensée. « Il faut énoncer des propositions, il faut parler pour avoir des idées générales »[373] écrit Rousseau. Autrement dit : On pense toujours dans le langage. C'est par l'intermédiaire de la parole que nous parvenons à concevoir bon nombre des idées qui habitent notre esprit. Le langage n'est pas réductible à un simple miroir de la pensée qui donnerait à voir à l'extérieur ce qui existe indépendamment à l'intérieur. Il y une insécabilité dans le double déploiement de la pensée et du langage. Le langage est bien plus que cela, il n'est pas seulement « l'outil de représentation de la pensée, *il est son mode d'être manifeste* »[374].

3.5 Un langage et plusieurs langues

Le rationalisme mis en avant par l'école de Port-Royal a encore d'autres conséquences. Pour être équivalentes, les langues doivent avoir une dimension universelle. Si les langues sont trop spécifiques, elles sont alors forcément hasardeuses, puisqu'elles pourraient être encore toutes différentes de ce qu'elles sont. Les langues, pour être rationnelles, doivent avoir une part d'objectivité. Elles ne peuvent être réduites à de simples particularismes sous peine de toujours trahir la pensée dans un sens ou dans un autre.

Pour l'époque, il va de soi qu'il y a une nature humaine. Tous les hommes participent de la même nature, et par conséquent, tous les hommes sentent, perçoivent, analysent, pensent, réfléchissent de la même manière. Le fondement de l'homme est le même dans tous les temps et dans tous les lieux. En conséquence, tous les hommes usent de leur entendement de la même manière. L'activité de l'esprit est fondamentalement identique chez tous les individus. De ce point de vue, l'universalisme mis en avant semble tenir. Cependant, la pluralité des langues pose problème. S'il y a plusieurs langues, toutes différentes entre-elles, la pensée –

[373] *Ibidem*.
[374] Mercier D., *op. cit*., p. 25.

dans sa dimension universelle - risque alors d'être trahie par la spécificité des langues, par leur façon à chacune particulière de représenter la pensée.

Pourquoi y a-t-il pluralité des langues ? La faculté de langage est identique pour tous. Toutes les langues ont en commun un certain nombre de choses. Toutes les langues distinguent soigneusement différentes espèces de mots – comme par exemple les noms, les adjectifs, les verbes… Toutes les langues permettent d'exprimer des idées et les enchainements d'idées qui les unissent. Toutes les langues peuvent donc exprimer une certaine logique. Il y aurait donc sous la diversité des langues, et au-delà des apparences, une dimension universelle permettant de regrouper tous les idiomes. L'école de Port-Royal va insister sur cette idée : les langues diffèrent en surface, mais se ressemblent toutes en profondeur puisqu'elles sont toutes l'expression d'un même langage, faculté unique résultant d'une même nature humaine.

Cependant, tous les hommes ne parlent pas la même langue. Et seul le fait d'avancer que toutes les langues sont les manifestations d'un même langage permet de rationaliser l'usage des langues. Toutes les langues participeraient donc d'un même langage. On peut penser que toutes les langues « n'en demeurent pas moins, en dépit de tous les particularismes, les représentations *équivalentes* d'une même pensée et les manifestations circonstancielles d'un même langage »[375]. Toutes les langues s'inscrivent ainsi dans le même espace de la représentation. Les langues sont reliées par ce critère d'équivalence. Cela explique les nombreux passages d'une langue à l'autre dans la méthode classique. Car les langues sont décloisonnées et mises en parallèle, rendant ainsi plus facile le passage d'une langue à l'autre.

Les langues sont donc équivalentes puisqu'elles réalisent toutes le processus de représentation. De ce point de vue, les particularismes apparaissent comme secondaires. L'histoire a spécifié les langues qui se sont éloignées et ont évolué de façon arbitraire. Et puis la fantaisie des locuteurs serait également responsable de cet éclatement. L'usage de la métaphore, par exemple, enrichit constamment les langues d'expressions de l'histoire. De même que le brassage des langues et les événements de l'histoire conduisent également à ce foisonnement des langues que nous constatons aujourd'hui.

Mais au-delà du hasard de l'évolution des langues et des particularismes que l'on constate, le rôle d'instrument-représentationnel des langues est primordial. Car le fait de mettre l'accent sur cette équivalence des langues permet de sauver la communication. Toutes les langues permettraient de façon similaire de représenter les pensées et donc de les

[375] *Ibidem*, p. 31.

transmettre. La communication serait universelle et ainsi supérieure à tous les particularismes. Les langues n'auraient d'autre destinée que de « représenter les pensées afin de les communiquer »[376]. L'unique finalité du langage serait la communication. Et la rationalité des langues serait aussi le gage de leur capacité à communiquer.

3.6 Une ancienne nouvelle méthode

Avant d'être appelée « méthode classique », la méthode ainsi nommée fut d'abord une méthode qui se voulait résolument moderne. Une des nouveautés de la méthode classique fut de considérer toutes les langues comme équivalentes. Et comme les langues étaient considérées comme équivalentes, la méthode classique mit en œuvre le recours systématique à la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères. Les langues n'étaient plus cloisonnées, elles pouvaient s'aider les unes les autres, se compléter.

A l'origine de ce bouleversement, il y eut d'abord l'opposition des cartésiens de Port-Royal aux méthodes traditionnelles d'enseignement des langues vivantes qui préexistaient. C'est donc une critique de la tradition qui amena cette réflexion sur la possibilité d'une équivalence des langues. La question était alors de mettre en lumière les éléments communs à toutes les langues, la logique universelle qui commandait touts les idiomes. Ainsi, apprendre des langues étrangères ne serait plus si ardu si l'on considérait les langues comme différents accès à un même langage. Il suffirait de considérer les langues sur un pied d'égalité, et de rechercher entre les langues, les points de similitudes.

Le rapport à la langue - comme par exemple la langue latine - fut chamboulé par ces évolutions. D'une part, toutes les langues furent mises sur un même pied d'égalité. Le latin n'était plus la seule langue pouvant prétendre à la perfection. Le français était déjà une langue qui avait été transformée, améliorée, épurée, perfectionnée. D'autre part, le latin était de moins en moins parlé, il n'était plus la langue usuelle de la plupart des activités intellectuelles. Le latin devenait petit à petit une langue morte, une langue dont l'apprentissage renvoyait à l'étude d'une histoire et d'une littérature spécifique. Autrement dit : la latin n'était plus qu'une langue de culture, et n'était plus du tout une langue de communication.

Comme le latin n'était plus une langue de communication, il semblait désormais inutile de faire des exercices oraux ou des compositions. Il apparut de plus en plus clairement

[376] *Ibid*.

qu'il serait préférable d'enseigner le latin en français, en ayant donc recours à la langue maternelle des étudiants. Par ailleurs, la version devint « le seul exercice raisonnable pour préparer l'élève à la fréquentation suivie et exclusive des « bons » auteurs »[377].

Le pluralisme linguistique de Port-Royal systématise cette méthode dans la célèbre *Grammaire générale*. En partant de ce qui est commun à toutes les langues, la première étape consiste à « présenter, méthodiquement, simplement et rapidement au débutant les équivalents étrangers »[378] des éléments représentant la pensée dans sa propre langue. Le point de départ est donc une analyse d'éléments déjà connus. Ainsi, le début de l'apprentissage s'apparente à une reconnaissance. Le débutant apprend grâce à sa raison, à son intelligence. Il reconnait par lui-même les éléments équivalents dans les deux langues.

Le fait que l'apprentissage des langues soit d'abord considéré comme un travail de reconnaissance est un changement capital. C'est cette nouvelle perspective qui va fonder par la suite la possibilité même d'un enseignement des langues vivantes. Car cette rationalisation des usages fait que le débutant peut apprendre par lui-même, en usant de sa raison, en essayant de penser de façon logique au lieu de privilégier la seule répétition fastidieuse. L'apprentissage des langues étrangères devient ainsi une affaire de logique. Il s'agit de reconnaître la logique intrinsèque du langage. L'apprentissage devient presque mathématique, comme une contention de l'esprit qui serait guidée par l'effort de bien suivre un raisonnement cartésien, cohérent, déductif. Et c'est en se basant sur cette intuition que vont fleurir plusieurs méthodes « pour apprendre facilement et rapidement les langues étrangères ». Un élément essentiel de ces nouvelles méthodes est la promesse d'efficacité et de vitesse de l'apprentissage.

L'objectif était de rendre l'apprentissage des langues européennes plus facile et plus rapide. Cependant, certaines limites apparaissent assez clairement. Les premières méthodes élaborées par Lancelot à Port-Royal concernent les langues italiennes et espagnoles, deux langues relativement proches de la langue française. La méthode par reconnaissance fonctionne évidemment beaucoup mieux lorsque la langue cible et la langue maternelle ne sont pas trop éloignées. Dans de nombreux cas, il s'agissait de langues voisines.

Par ailleurs, il ne s'agissait pas de méthodes d'apprentissage de la langue parlée mais essentiellement de méthodes visant un apprentissage de l'écrit. Ces nouvelles méthodes s'adressent à ceux qui désirent lire des textes étrangers, comme par exemple des textes littéraires, sans pour autant prétendre pouvoir parler une langue nouvelle. L'oral est donc

[377] *Ibid*., p. 38.
[378] *Ibid*., p. 42.

quelque peu négligé dans ces premières méthodes issues de Port-Royal. Lancelot consacre par exemple une de ces *méthodes* à un exposé des règles en usage dans la poésie italienne et espagnole. L'objectif premier est de pouvoir effectuer la reconnaissance des équivalences lexicales et syntaxiques pour réussir à déchiffrer et découvrir le sens d'un texte étranger. En revanche, apprendre à parler et à écrire une langue nouvelle est un autre type de travail, plus long et plus difficile.

3.7 La méthode classique et la communication

Pour ce qui est de la communication à l'oral, Lancelot préconise de pratiquer avec des locuteurs natifs. « Il est presqu'impossible de bien parler sans avoir beaucoup conversé avec les naturels du païs »[379]. D'après le grammairien, s'il est facile d'apprendre à lire en peu de temps, la communication concrète, par la parole, pose davantage de problèmes. Paradoxalement, Lancelot reconnait implicitement que les langues étrangères ne peuvent être apprises uniquement grâce à la méthode raisonnée. La maitrise de la parole nécessite davantage que de la logique, elle nécessite surtout « une longue pratique des utilisateurs nationaux ».

Si la rationalité de l'apprentissage et de l'usage des langues semble être une condition nécessaire au bon fonctionnement de la communication, elle n'est pourtant pas suffisante. Malgré tout, la pratique, l'usage, reste indispensable. Cela montre bien qu'il n'est pas chose aisée de circuler d'une langue à l'autre, et que les spécificités de chaque langue subsistent malgré tout, et nécessitent de l'effort et de la pratique pour s'y adapter.

Pourtant, ces méthodes nouvellement conçues et destinées à l'apprentissage de langues vivantes ressemblaient encore beaucoup a celles que l'on appelait les « Nouvelles méthodes » et qui jusque là étaient destinées à l'apprentissage des langues mortes. Les méthodes d'alors prenaient très peu en compte les particularités des langues, et les méthodes destinées aux langues vivantes s'inspiraient grandement des méthodes destinées aux langues mortes.

La réforme qui s'opère au milieu du dix-septième siècle ne tire donc nullement son origine d'une attention nouvelle portée à la spécificité des langues particulières. Au contraire, le projet qui se met en œuvre consiste à raisonner les usages communs aux langues et « de

[379] Lancelot C., *Nouvelle méthode pour apprendre facilement & en peu de temps la Langue Italienne*, Paris, P. le Petit, 1664, Préface, p. 15.

faire par la science ce que les autres font seulement par la coutume »[380]. On voit bien la limite de cette vision scientiste. L'usage et la coutume ne disparaissent jamais tout à fait, et les méthodologies habituellement utilisées pour l'apprentissage du latin continuaient d'influencer l'enseignement des langues modernes – ce dernier prétendant pourtant se fonder uniquement sur la science et la rationalité.

Au départ donc, cette vision scientifique, idéalisée, considère que toutes les langues obéissent aux mêmes principes, et que les principales différences entre ces idiomes sont négligeables. Le même type de méthode d'apprentissage permettrait alors d'apprendre toutes les langues, les vivantes et les mortes. Il suffirait de bien chercher les ressemblances plutôt que de vouloir révéler les nuances différenciatrices.

Mais dans un deuxième temps, lorsque les débutants se sont déjà familiarisés avec la langue cible, et que l'apprentissage rentre dans sa seconde phase, les tenants de Port-Royal finissent malgré tout par opérer une distinction entre les langues vivantes et les langues mortes. Sont mises d'un côté les langues parlées, ou langues modernes, et de l'autre côté, les langues anciennes, qui subsistent uniquement par des traces écrites, et qui sont donc des langues devenues « silencieuses ». A partir de ce moment là s'opère une distinction très nette : l'apprentissage des langues modernes doit être celui de la parole, et celui des langues anciennes doit se limiter à la lecture.

Finalement, c'est l'usage qui l'emporte, car c'est l'utilisation que l'on fait des langues qui commandent le type d'apprentissage. L'histoire a voulu que le latin devienne une langue survivant uniquement à l'écrit. Et les circonstances font qu'habituellement, ceux qui apprennent le latin le font pour pouvoir lire les auteurs qui jadis ont écrit dans cette langue. C'est ainsi que la fin principale des méthodes dites classiques pour le latin était de faire entendre, le plus tôt possible, les auteurs latins.

La question de la finalité des langues devient donc une question essentielle. S'agit-il d'une langue pour communiquer ou s'agit-il d'une langue permettant l'accès à certains textes du passé ? C'est alors que dans la méthodologie des langues, on en vient à distinguer très nettement deux types de langues : les langues de culture et les langues de communication - le français étant devenu à l'époque la langue de communication par excellence, langue véhiculaire qui plus est, et le latin étant uniquement une langue de culture et de textes littéraires. La langue française devint ainsi la langue de l'efficience, de la communication, et

[380] Arnauld A., Lancelot C., *Grammaire générale & raisonnée*, Paris, Paulet, 1969, Préface de Lancelot, p. 4.

qui à l'oral comme à l'écrit, permettait efficacement de traduire en langage, avec les moins de malentendu possible, les idées destinées à être partagées et transmises.

3.8 Dumarsais et la grammaire

Dumarsais est l'un des principaux réformateurs de la méthode classique. Dans sa *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, il développe l'idée d'une indispensable réforme des méthodes habituelles. Pour le grammairien, il y avait quelque chose d'absurde dans la façon dont on enseignait le latin à son époque. On commençait d'abord par abreuver les débutants d'une infinité des règles à apprendre par cœur, avant même de les confronter réellement à la langue latine. L'ordre d'apprentissage était donc à revoir. Commencer par apprendre une très grande quantité de règles semblait trop difficile, trop long et trop fastidieux. Cela représentait tant d'éléments à retenir pour finalement ne pas encore savoir réellement pratiquer la langue.

Il y a donc également chez Dumarsais une critique implicite de l'emprise de la grammaire dans les enseignements de langue. Commencer par la grammaire rendrait l'apprentissage trop difficile. L'apprentissage devrait être plus « naturel » et moins stricte. Habituellement, on demande aux enfants d'effectuer des compositions latines et d'expliquer des passages excessivement difficiles sans prendre suffisamment en compte leur niveau, et sans réfléchir aux possibilités de facilitation des exercices. « On encombre ainsi l'esprit des enfants dès la première année d'étude et sans bénéfice réel, d'un inutile fatras »[381].

Pour Dumarsais, la méthode classique thème-version est trop difficile. La solution serait alors de simplifier les exercices, de supprimer les difficultés majeures dans les textes et dans les activités. L'esprit des enfants doit s'accoutumer à une autre langue et à sa façon d'ordonner les pensées. De la même façon que les enfants pratiquent intuitivement la mise en ordre des idées dans leur langue maternelle, il faudrait que l'expression des idées en langue étrangère puisse devenir intuitive, machinale.

Dumarsais prône la suppression de la plupart des règles de grammaire. L'apprentissage ne doit plus être rébarbatif. Au contraire, pour les commençants, il faudrait privilégier un contact immédiat des textes latins didactisés, simplifiés, et présentés avec une traduction en vis-à-vis. D'une certaine façon, l'intuition est plus précieuse que la mémoire

[381] Mercier D., *op. cit.*, p. 64.

forcée, et c'est par une pratique routinière que les mots peuvent le plus facilement rester gravés dans l'esprit des élèves.

Malgré tout, la méthode de Dumarsais est elle aussi répétitive, mais d'une façon peut-être plus souple. L'élève se contente d'accumuler des lectures relativement simples. A force de répétition se forme dans l'esprit de l'élève une association du mot français et du mot latin équivalent. L'avantage de la méthode est que les enfants accumulent sans trop d'effort une grande quantité de vocabulaire.

Cette première partie de la méthode, qui est en quelque sorte une phase instinctive de l'apprentissage s'appelle *Routine*. Dumarsais dit à propos de cette *Routine*, qu'elle est « une imitation de la manière dont on apprend les langues vivantes »[382]. Il est intéressant de voir le renversement effectué : ce n'est plus les méthodes d'apprentissage des langues mortes qui inspirent celles des langues vivantes, mais l'inverse. Par ailleurs, cette *Routine* permet également de redonner de l'importance à l'usage. La Routine l'emporte sur l'apprentissage grammatical et limite ce dernier par son importance.

Dans un deuxième temps, l'apprentissage peut évoluer pour s'intéresser davantage à la « mécanique de la construction » de la langue. Ce deuxième temps de l'apprentissage s'appelle : *Raison*. L'explication rationnelle arrive après-coup, car, comme l'écrit Dumarsais, « la grammaire n'est venue que longtemps après le langage »[383]. L'intuition du grammairien est de ne pas grammaticaliser l'apprentissage dès le départ, pour que les élèves se familiarisent plus vite avec la langue. Finalement, l'apprentissage se fait beaucoup - et beaucoup plus rapidement - par intuition, et donc par l'usage spontané – voire inconscient – de la langue. La grammaire, la rationalisation du langage, sont secondaires dans le temps car ils sont comme un approfondissement qui ne peut avoir lieu que plus tard, dans un deuxième mouvement de l'apprentissage.

3.9 La critique de l'abbé Batteux

L'abbé Charles Batteux se montra sceptique vis-à-vis de la méthode de Dumarsais. Pour faciliter l'apprentissage, ce dernier arrangea quelque peu les textes latins pour les faire ressembler à des textes français. En voulant adapter les textes aux élèves, Dumarsais modifia

[382] Dumarsais C.-C., *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la Langue Latine*, Paris, E. Ganeau, Quillau père et fils, J. Dessaint, 1722, p. 33.
[383] *Ibidem.*

les textes latins, et surtout la syntaxe des phrases latines. Pour Batteux, il est inadmissible de vouloir faire ressembler le latin au français. En ce qui concerne la syntaxe notamment, les deux langues ne peuvent jamais tout à fait correspondre.

Dumarsais avait fait le choix de fonder l'apprentissage de la langue latine sur l'analyse d'un ordre qu'elle ne respecte jamais. En faisant ressembler la syntaxe à celle du français, il rendait ainsi l'apprentissage à la fois plus intuitif et plus rapide. Le parti pris consistait donc à calquer le latin sur le français, et à toujours privilégier l'ordre des phrases françaises sur l'ordre du latin.

Mais pour l'abbé Batteux, l'ordre de la phrase latine n'est pas accessoire. L'ordre des mots est extrêmement important et il participe de l'essence fondamentale de la langue. Des deux ordres en questions, celui de la phrase latine et celui de la syntaxe française, il ne semble pas nécessaire d'en choisir un et d'éluder l'autre. Pourtant, à l'origine, Dumarsais semblait légitimer sa méthode en parlant d'un ordre naturel, plus logique et plus rationnel que les autres. Mais quel est cet ordre naturel des mots dans la phrase ? Représenter la pensée consiste à en donner une image conforme à la succession réelle des idées, mais quelle est cette succession réelle propre à la pensée spontanée ? Peut-on la reconstituer après-coup ?

Pour l'abbé Batteux, la syntaxe est en elle-même porteuse de sens. Elle n'est donc pas annexe ou secondaire. Changer la syntaxe, c'est nécessairement dénaturer la langue. La place des mots dans l'énoncé a donc une fonction essentielle. En insistant sur ce point, le grammairien s'oppose subrepticement à la grammaire générale et à la théorie des équivalences. La spécificité des langues est alors envisagée comme un problème, comme une difficulté non négligeable.

Il prend l'exemple suivant en guise de démonstration : en latin, les deux phrases, « Romanus sum civis » et « civis Romanus sum », ont deux sens très différents. Dans la première phrase, c'est la qualité de Romain qui l'emporte, mais dans la seconde, c'est celle de citoyen. Le latin permet de représenter clairement cette différence uniquement par l'ordre des mots. Mais le français dira toujours de façon contrainte : « Je suis citoyen romain », et perdra ainsi un élément capital du sens de la phrase latine.

En partant d'une analyse de l'ordre des mots dans la phrase, Batteux montre que les procédés mis en œuvre dans les différentes langues pour représenter la pensée ne sont pas équivalents. Les langues ne sont donc pas équivalentes entre elles. En voulant faciliter l'apprentissage du latin, Dumarsais a quelque peu dénaturé la langue latine. En partant de ce cas particulier, Batteux montre également les limites de la méthode analytique qui réduit les particularismes et détruit la richesse des langues. Ses travaux conduisirent à rejeter la méthode

traditionnelle des thèmes – en ce qui concernait l'enseignement des langues mortes – ainsi que toute méthode grammaticale fondée sur la restitution de l'ordre analytique.

Il apparait clairement que la méthode classique n'a cessé d'évoluer au gré des critiques et des contradictions. La question se posa alors de savoir si la méthode idéale pourrait un jour advenir. L'usage rationnel des langues étrangères permettrait-il un jour d'atteindre l'idéal d'un langage enfin maitrisé, d'une communication sans problème insoluble, d'une intraduisibilité entre les langues enfin résolue ?

3.10 Pluche, Chompré et la nouvelle didactique

L'abbé Pluche et Pierre Chompré font également partie des réformateurs. Dans la lignée de l'abbé Batteux, ils s'opposent sur quelques points à Dumarsais. Comme leur prédécesseur, ils considèrent qu'apprendre une langue en commençant par des règles de grammaire est le plus sûr moyen de courir à l'échec. Pluche écrit d'ailleurs : « Prétendre à force de raisonnements, & de compositions modelées sur des règles, attraper ce caractère & ce tour, c'est se charger d'un travail fort désagréable & fort long pour ne rien gagner »[384]. Même si l'abstraction grammaticale fournit de l'orgueil et des raisonnements subtils, la grammaire ne doit pas être le début ni la fin de toute chose. Pour Pluche et Chompré, c'est d'abord le commerce – la discussion - avec les gens instruits d'une nation qui permet d'en acquérir véritablement la langue.

Là encore, les théoriciens des nouvelles méthodes en reviennent à l'usage et posent en filigrane des limites à la rationalisation des méthodes de langues initiée par Port-Royal. Pour Pluche, la théorisation a des limites et la didactique des langues ne doit pas être trop présomptueuse. Ce que l'on appelle communication est d'abord le fruit d'un usage inconscient. Il suffit de jeter l'homme dans la foule de ses semblables pour le faire apprendre, disait-on alors. Apprendre, c'est être amené à parlé, à se faire comprendre. La nécessité de se faire comprendre est plus forte que la logique. En tant qu'*être social*, l'homme doit nécessairement se faire comprendre, et ce, avant même d'avoir le temps et la possibilité de théoriser les processus langagiers à l'œuvre dans sa communication.

On retrouve ici l'éternelle obsession de la communication. Mais la communication de Pluche et de Chompré n'est pas exactement celle des rationalistes purs. Elle n'est pas

[384] Pluche N.-A., *La Mécanique des langues et l'Art de les enseigner*, Paris, Vve Estienne et fils, 1751, p. 43.

seulement pour eux le fruit des progrès de la raison. Elle n'est pas seulement le moyen logique et efficient de se faire comprendre. Elle est aussi, et surtout, le fruit de la volonté de Dieu.

Selon l'abbé, c'est Dieu qui a destiné les hommes à la vie en société et qui leur a fourni la capacité de communiquer et d'échanger des idées. L'exercice consistant à communiquer, c'est-à-dire à fournir une manifestation extérieure de la pensée, serait « naturelle » et ne nécessiterait donc pas tant de raisonnements ou de déductions logiques qu'il n'y parait. Car, finalement, « tous les hommes pensent et parlent selon la même « mécanique » »[385]. Et la communication ne nécessite pas d'avoir connaissance de toutes les parties de la mécanique universelle du langage. Le langage, et la communication par le langage, sont universels et spontanés. En conséquence, il y a de la communication avant même que nous en ayons conscience ou que nous nous interrogions sur le pourquoi et le comment des échanges d'informations par le langage. De la même façon que nous n'avons pas besoin de connaître la physiologie de l'appareil respiratoire pour respirer, nous n'avons pas besoin de connaître toutes les règles et toutes les délicatesses de la grammaire pour pouvoir communiquer.

Nous communiquons d'abord intuitivement, avant même d'analyser les langues, leur grammaire et leur mode de fonctionnement. D'ailleurs, les langues nous apparaissent d'abord de façon confuse. Elles ne cessent d'évoluer au gré du hasard à travers l'histoire et il semble bien difficile de vouloir tout expliquer par la logique. Les langues particulières ont subi l'outrage du temps et nous devons faire avec ce qu'elles sont devenues, avec ce qu'elles sont aujourd'hui : des langues sophistiquées et illogiques. L'histoire des langues n'est guidée par aucun principe rationnel : « emprunts et transformation se succèdent ainsi, sans règles, sans projet raisonné, et le tableau de tous ces événements semble ne présenter que les variétés du hasard »[386]. L'histoire semble anarchique et contingente. Il ne reste donc pour seule possibilité que de s'adapter à l'usage, à ce qui est particulier dans les langues, à ce qui résulte de l'histoire sans que l'on puisse légitimer ce restant par la logique ou par le raisonnement.

Le point de vue purement rationaliste ne semble pas tenir. Pluche admet qu'il y ait un langage universel comme fondement de toutes les langues. Mais il distingue ce *fondement* abstrait des langues de ce qu'il appelle le *corps* et l'*ornement*. Le *Corps de l'ouvrage* est constitué « des sons et des articulations propres à chaque langue, de ses tours et arrangements

[385] Mercier D., *op. cit.*, p. 78.
[386] *Ibidem*, p. 80.

spécifiques »[387]. Le *corps de l'ouvrage* est donc ce qui fait la spécificité des langues, les particularités grammaticales et lexicales. L'*ornement* est encore davantage lié à l'usage. Il est dû aux efforts des grands écrivains, à l'embellissement et au perfectionnement de la langue par les lettrés.

Le *corps de l'ouvrage* est contingent et ne peut s'apprendre que par l'usage. Et il en va de même pour l'*ornement* dont les finesses ne peuvent être pénétrées que par la fréquentation des textes des « grands auteurs ». Il y a donc chez Pluche et Chompré une idéalisation de la belle langue et des grands auteurs. Lorsqu'ils évoquent la communication, il ne s'agit pas d'une communication fonctionnelle mais bien plutôt d'une discussion émérite, d'un commerce intelligent avec des « gens instruits ». Pour eux, la communication est comme un dialogue au-delà du temps avec les écrivains et les penseurs.

Plutôt que de trop étudier une grammaire abstraite, ou d'apprendre des règles de syntaxes parfois trop nombreuses, il importerait donc que les élèves soient confrontés le plus rapidement possible à la traduction des « bons auteurs ». Les grands écrivains font autorité, et ils suffisent à structurer l'apprentissage. De ce point de vue, il ne sert à rien que les méthodes d'apprentissage soient excessivement didactisées. Il faudrait plutôt savoir rester fidèle à la langue cible et à ses spécificités.

En définitive, ce qui fonde l'opposition de Pluche et Chompré à la méthode Dumarsais, c'est le plus grand respect par les premiers du discours latin dans ce qu'il a de particulier, dans sa syntaxe et dans l'ordre de ses constructions. Cette différence mise à part, tous trois prétendent permettre aux débutants d'accéder rapidement à une connaissance solide de la langue latine. Tous trois s'opposent également aux méthodes fondées sur le rabâchage et sur l'apprentissage de règles trop nombreuses et souvent discutables. Par ailleurs, les trois réformateurs considèrent la traduction comme le meilleur exercice et comme la base de l'apprentissage chez les débutants.

L'idée essentielle de cette époque reste donc la suivante : les langues peuvent s'expliquer les une les autres car elles ont toutes en commun de participer à un même langage. Il y a donc une forme de compréhension possible par-delà les différences de langues. Les langues pourraient de façon complémentaire s'éclairer les unes les autres. L'exercice de la traduction, par exemple, est le meilleur symbole de cette méthode. Les différences entre les langues sont aisément surmontables. Il suffirait pour cela de déceler les éléments communs de la communication langagière dans toutes les langues. Mais il reste cependant à définir le type

[387] *Ibid*.

de communication dont il est question. Car il peut s'agir soit d'une communication pratique, fonctionnelle, soit d'un usage différent, supérieur - voire artiste - des langues auquel nous aurions accès par un maniement du langage plus subtil et moins schématique que celui de la communication basique.

3.11 Grammaire et rhétorique

En définitive, l'opposition fondamentale concerne la grammaire. Dumarsais fut le plus radical à propos de cette question car il ne préconisait aucun apprentissage préalable de la grammaire avant le commencement de la première leçon de sa *Routine*. Pluche et Chompré, en revanche, proposaient une rapide initiation aux grammaires françaises et latines en début de méthode. Mais dans tous les cas, l'objectif était le même : il s'agissait dans un premier temps de se familiariser le plus rapidement possible avec la langue latine, son lexique, sa syntaxe. Mais la contradiction apparut lorsqu'il s'agît de départager la belle langue des auteurs de la langue la plus efficace pour représenter les pensées des locuteurs.

Du point de vue purement rationaliste, c'est l'étude de la grammaire qui doit permettre de représenter le mieux possible les idées des locuteurs. L'esprit logique est celui de la grammaire et de la régularité dans le discours. A l'inverse, du point de vue de la rhétorique, le discours est d'abord une affaire d'usage, c'est à dire de pratique, et l'embellissement du discours ne correspond pas nécessairement aux jugements des esprits cartésiens.

La *Routine*, qui amène par la suite à la *Raison,* a pour but d'apprendre, d'abord par l'usage, et ensuite par le raisonnement, la « nomenclature » et les procédés syntaxiques de la langue cible. La deuxième partie de l'apprentissage fait donc appel au raisonnement. En revanche, la troisième partie appelée *Ornement* consiste à étudier les « bons auteurs » pour donner à la langue « agrément et vivacité »[388]. La distinction entre les critères d'efficacité et d'esthétique est nettement mise en évidence.

Cette distinction apparait très clairement alors que les langues sont définies essentiellement comme des outils de représentation de la pensée. Les langues doivent être belles ou doivent être opérantes. A ce propos, Beauzée se plaint de la manie chez certains de vouloir conserver à tout prix le nombre et l'harmonie de la langue latine. « Laissez ce soin à

[388] *Ibid*., p. 89.

mon maître de rhétorique »[389] écrit-il à ce propos dans l'*Encyclopédie*. Il y a d'un côté la communication, dont les lois sont dictées par la raison, et de l'autre, la rhétorique, et son soucis de l'élégance et du style. Il ne faut pas confondre l'esthétisme et l'efficacité du discours.

Mais cette séparation entre le fond et la forme, entre la grammaire et l'ornementation, semble quelque peu abstraite. Il y aurait comme deux niveaux distincts, totalement dissociables et différenciables. Pour Dumarsais, « la grammaire donne la première forme aux pensées que l'on veut énoncer, c'est elle qui leur donne des membres et des parties, ensuite elle les livre à l'élocution oratoire, pour les orner et les embellir »[390]. Pourtant, deux énoncés distincts ne sont jamais tout à fait assimilables. La pensée n'est pas représentée de la même façon selon les ornements et les embellissements appliqués au discours. L'abstraction rationaliste fait cette erreur de vouloir voir dans les langues une proportion purement rationnelle. La représentation des pensées est nécessairement liée à la forme, et les détails de l'ornementation ne sont jamais anodins. En deçà de l'accès à une rationalité pure, le discours doit composer avec l'usage et ses spécificités contingentes. La croyance en un ordre naturel de la syntaxe a entretenu l'idée d'une logique intrinsèque et la possibilité d'une séparation abstruse entre la logique grammaticale et la soi-disant futilité rhétorique, comme si l'on pouvait séparer le fond et la forme.

3.12 La synthèse de Beauzée

Beauzée fut celui qui s'essaya à faire la synthèse des méthodes précitées, celles de Dumarsais, de Pluche et de Chompré. Mais Beauzée est également connu pour avoir insisté sur un point particulier : il fit une distinction très nette entre deux types de langue enseignée, les langues vivantes et les langues mortes. Selon qu'il s'agit d'une langue morte ou d'une langue vivante, la pédagogie doit grandement différer dit le grammairien.

En effet, les langues vivantes s'enseignent d'après lui surtout pour être parlées. Dans ce cas là, la méthode est relativement simple : il suffit de prendre des « maîtres nationaux », d'écouter, de parler, d'apprendre la grammaire, et de lire les « meilleurs livres ». Pour Beauzée, l'apprentissage des langues vivantes n'est pas une problématique difficile à résoudre.

[389] *Ibid*.
[390] *Ibid*., p. 90.

D'autant plus qu'à l'époque de Beauzée, les langues vivantes apprises étaient ressemblantes au français. Dans ce cas, il n'y a pas pour Beauzée de difficulté majeure. « Lorsqu'un Français apprend l'italien ou l'espagnol, il retrouve dans ces langues des procédés et des constructions fondamentalement semblables à ceux qu'il utilise spontanément dans son propre idiome »[391]. Apprendre une langue vivante ressemblante est donc un travail plus facile et plus instinctif.

Par contre, la difficulté est beaucoup plus grande lorsqu'un élève apprend une langue transpositive, comme par exemple le latin, car la distance est plus grande entre la langue maternelle et la langue cible. L'élève rencontre alors des procédés syntaxiques inconnus, des flexions, des constructions singulières. Ce type d'apprentissage doit donc différer de l'apprentissage des langues vivantes pour plusieurs raisons, non seulement à cause de la nature des langues, mais aussi parce que les objectifs ne sont pas les mêmes.

Pour Beauzée, l'apprentissage d'une langue vivante était nécessairement une fin en soi. On apprenait l'italien pour pouvoir le parler, le lire, l'écrire. « Mais on ne peut apprendre le latin ou le grec que comme un moyen d'étudier l'histoire dans Hérodote, la Mythologie dans Homère, la Morale dans Platon »[392]. L'apprentissage d'une langue morte ne peut être que celui de la traduction de textes anciens, offrant ainsi l'accès à une culture éloignée dans l'histoire.

L'apprentissage des langues anciennes est d'abord l'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'un apprentissage à visée culturelle. A l'opposé, l'apprentissage des langues vivantes a d'abord pour objectif de pouvoir parler dans la langue cible. L'objectif est de parvenir à communiquer de façon efficace avec les locuteurs nationaux. On retrouve donc cette éternelle dichotomie entre les langues de culture et les langues de communication, et de façon sous-jacente, entre l'usage et la raison, mais toujours dans l'optique d'une amélioration de la représentation des pensées par la rationalisation du langage et l'optimisation des échanges langagiers.

[391] *Ibid*., p. 93.
[392] *Ibid*., p. 94.

3.13 Une méthode multiple

En définitive, la méthode classique reste une méthode qui fut traversée par de multiples tendances. Elle n'est donc pas une méthode que l'on peut résumer de façon succincte. A l'origine, elle concerna surtout l'apprentissage des langues anciennes, comme le grec ou le latin. Bien qu'elle chercha par la suite à s'en défaire pour mieux s'adapter à l'apprentissage des langues vivantes, elle resta malgré tout relié à ce type spécifique d'enseignement où la version avait une place prépondérante.

La méthodologie traditionnelle est héritée de l'enseignement des langues anciennes et elle apparut comme n'étant pas forcément la plus adaptée pour l'enseignement des langues vivantes. Il y eut cependant plusieurs réformateurs et la méthode subit de nombreux réajustements. Elle ne cessa d'évoluer, et vit en son sein de nombreuses oppositions notamment à propos de la question de la grammaire. En se voulant moderne et adaptative, elle prétendit pouvoir faciliter l'apprentissage en considérant les langues comme suffisamment proches et participant d'une même logique universelle permettant de raccorder toutes les langues en gommant les trop grandes différences.

La question qui se développa de façon interne à cette méthode au cours de l'histoire fut de savoir s'il fallait promouvoir une langue parfaitement rationnelle et logique, centrée sur la question de la grammaire, ou s'il fallait également relativiser la proportion de rationalité dans les langues pour laisser de la place à la pratique et à l'usage.

Dans tous les cas, le recours à la langue maternelle était considéré comme primordial. Puisque toutes les langues sont traversées par une même mécanique universelle, il est possible de passer par l'une par accéder à l'autre. Finalement la méthode classique donnait presque autant d'importance à la langue maternelle qu'à la langue cible. D'autant plus que les langues en question n'étaient pas très éloignées, et c'est peut-être là une des limites de ce procédé. La méthode classique concernant des langues relativement proches de la langue française et cela facilitait grandement l'apprentissage. A propos de l'enseignement du grec et du latin, l'enseignement reposait beaucoup sur des exercices de traduction dont la finalité était l'accès au sens des textes anciens. A propos de l'enseignement des langues vivantes, essentiellement l'italien et l'espagnol, l'accent était mis sur un apprentissage rationnel de la grammaire devant permettre un apprentissage plus rapide et plus facile. L'objectif était malgré tout de pouvoir parvenir à une maitrise de la communication telle que la représentation des idées à transmettre soit le plus fidèle possible.

4. Au tournant du vingtième siècle

4.1 La méthode naturelle de François Gouin

A la fin du dix-neuvième siècle, l'enseignement des langues vivantes choisit pour se renouveler de s'opposer à certains traits des façons anciennes, traditionnelles, d'enseigner les langues. Ce fut le début de la deuxième révolution communicative. A partir de là, plusieurs méthodes virent le jour, des méthodes apparemment plus directes, plus simples ou plus « naturelles ». Dans tous les cas, il s'agit d'arriver à communiquer plus rapidement et plus simplement en se basant sur de nouvelles méthodes privilégiant l'oral et l'instinct dans l'apprentissage. Après le rationalisme de la méthode classique advinrent des courants méthodologiques prônant l'apprentissage naturel et instinctif par la communication.

C'est à cette époque que François Gouin découvre ce qu'il appelle par la suite « la méthode des séries » en observant son petit neveu apprenant à parler. Il s'agissait pour lui d'observer à l'œuvre « les recettes de la nature ».

Pour Gouin, la nécessité d'apprendre des langues vient du besoin de l'homme de communiquer. L'apprentissage serait selon lui « un chemin de fer moral pour le commerce des esprits »[393], de la même façon que le chemin de fer véritable servirait à faire communiquer les corps. Cette méthode serait comme une « locomotive » permettant de franchir les barrières, de surmonter les obstacles, et de fluidifier la communication.

En rapport avec cet impératif de la communication, l'oral devrait toujours précéder l'écrit dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'écriture ne serait que le dérivé d'une langue orale scripturalisée. Par ailleurs, le pivot de la langue serait désormais le verbe et non plus le substantif comme dans de nombreuses méthodes précédentes.

A partir de cette époque, les méthodes sont en rupture oppositionnelle avec la méthode classique. Contre la langue normée, écrite et littéraire prônée par la méthode précédente, Gouin considère qu'il faudrait promouvoir « la langue usuelle », « la première et la plus solide assise du langage »[394].

Par ailleurs, cette méthode s'oppose aux méthodes antérieures destinées à apprendre des langues déconnectées de la vie quotidienne. Il faudrait plutôt partir de l'analogie avec le mode d'apprentissage par l'enfant de sa langue maternelle. Au lieu de se projeter dans le

[393] Germain C., *op. cit.*, p. 114.
[394] *Ibidem*, p. 116.

lointain de la langue étrangère, il faudrait au contraire partir du plus proche, et apprendre les langues secondes en imitant l'ordre dans lequel nous apprenons naturellement nos langues maternelles.

Gouin s'oppose également à cette vision selon laquelle les langues s'apprendraient dans les livres. L'organe réceptif du langage serait essentiellement l'oreille et non pas l'œil comme c'est majoritairement le cas dans la situation de l'école. La langue véritablement « pratique » serait d'abord une langue de l'oral. En conséquence, la langue orale devrait être valorisée pour elle-même indépendamment de la langue de l'écrit, sans que son utilisation nécessite de passer par l'intermédiaire de la forme écrite. En d'autres termes, « l'oreille doit toujours précéder l'œil ». Dans le prolongement de cette idée, la prononciation, précédemment négligée par les méthodes plus anciennes devrait être revalorisée, et bénéficier d'une importance accrue.

En ce qui concerne le contenu pédagogique, Gouin mettait en avant ses fameuses séries linguistiques. Elles sont définies comme « une suite enchaînée de récits, de tableaux, de descriptions, de « thèmes » enfin, roulant sur un même ordre de faits, en exprimant successivement tous les moments et phénomènes connus de nous, et reproduisant ceux-ci dans l'ordre de leur développement naturel »[395].

Dans cette perspective, l'univers pourrait être divisé en sept grandes catégories de « faits ». Chaque catégorie se subdiviserait à son tour en plusieurs séries générales, et ainsi de suite. Chaque série se subdivisant à nouveau en d'autres séries plus spécifiques. Dans la série des éléments par exemple, on retrouve les séries générales du fleuve, de la mer, de l'orage, du soleil, etc.

Selon Gouin, la totalité du vocabulaire – environ 30000 mots – devrait être appris dans une langue seconde. Pour ce faire, les séries pourraient intégrer le lexique correspondant à chaque thème dans des propositions qu'il faudrait apprendre. Plutôt que de faire des listes de mots, il faudrait donc faire des listes d'idées abstraites et en faire ressortir des mots appartenant au même champ sémantique.

La méthode des séries rendrait plus facile le fonctionnement de la mémoire. L'objectif était de faciliter l'apprentissage. Les séries linguistiques permettraient de limiter l'ennui et le désintéressement. L'une des intuitions de cette méthode fut l'idée suivant : il ne sert à rien d'apprendre une langue en étudiant des mots isolés. La proposition remplaça ainsi le mot comme unité d'étude.

---

[395] *Ibid*., p. 118.

Toujours dans une volonté de rendre l'apprentissage plus naturel, Gouin a finalement beaucoup insisté sur le fait que les langues étrangères pourraient s'apprendre comme on apprend les langues maternelles. Ce rapprochement sera remis en cause plus tard par la méthode audio-orale. Cependant, la méthode des séries poursuit cette idée d'une méthode « naturelle », dans un ordre cohérent, où le processus serait comme un enchainement évident, et où la progression serait beaucoup plus rapide que celle de l'enseignement traditionnel.

4.2 La méthode directe

La méthode directe est considérée historiquement comme l'une des premières méthodes modernes spécifiques pour l'enseignement des langues vivantes. Elle se situe dans le prolongement de la méthode naturelle et s'oppose elle aussi frontalement à la méthode grammaire-traduction.

Le but général de la méthode directe est d'apprendre à communiquer. La langue doit d'abord être utile aux échanges, principalement d'ailleurs à l'oral. Cette priorité accordée à l'oral ressemble à une revanche contre la méthode classique. A quoi servirait d'apprendre une langue que l'on ne parviendrait pas à parler ?

C'est aussi que du point de vue de la communication, l'écrit n'est pas toujours considéré comme un système autonome. L'écrit, considéré comme exagérément privilégié par le passé, ne serait en fait qu'une langue orale « scripturée », comme une sorte de décalque de la langue orale. L'usage de la langue en situation de communication devient le critère primordial. Comme la langue serait avant toute chose un phénomène oral, il faudrait communiquer à l'oral le plus possible.

L'apprenant devrait être entrainé à penser dans la langue cible le plus tôt possible, sans pour autant avoir préalablement appris des quantités énormes de vocabulaire. Ainsi, l'apprentissage serait pour ainsi dire « direct », il ne nécessiterait pas des allers et retours incessants entre la langue maternelle et la langue cible. La langue maternelle pourrait-être mise entre parenthèses.

Dans ce contexte, l'enseignant recoure aux objets présents dans l'environnement, à des images ou à de la paraphrase pour désigner les choses. L'objectif est toujours le même : être spontanément efficace en situation de communication. C'est ainsi que l'apprentissage de la grammaire, par exemple, est relégué au second plan. Ce dernier ne fait plus l'objet d'un

enseignement explicite. L'important serait d'abord de communiquer et de faire communiquer sans qu'il y ait d'appréhension. Si l'élève fait une erreur, l'enseignant devrait pouvoir le guider pour qu'il puisse s'auto-corriger. Ainsi, la connaissance de la grammaire pourrait sourdre de la communication au fur et à mesure de l'apprentissage.

L'un des grands principes de cette méthode est l'apprentissage en immersion. C'est à dire que la langue cible pourrait être apprise sans passer par l'intermédiaire d'une autre langue. Ainsi, l'apprentissage se déroulerait en totale immersion dans la langue cible. L'objectif est de refuser autant que faire se peut d'avoir recours à des détours par la langue maternelle ou par la langue écrite. Au final, le sujet pourrait directement penser, parler, comprendre, sans devoir effectuer des traductions instantanées incessantes.

En définitive, l'apparition des méthodologies naturelles et directes est un véritable tournant dans l'histoire de l'enseignement des langues. Ce virage méthodologique marque une révolte contre l'enseignement traditionnel. L'objet-langue doit servir à quelque chose ; désormais, la société ne veut plus d'une langue exclusivement littéraire. Le besoin du sujet-apprenant serait dès lors un besoin de communication. Alors que l'ancienne méthodologie favorisait une langue écrite, littéraire, toujours en rapport avec la langue maternelle, au tournant du dix-neuvième et du vingtième siècle, les méthodologies privilégient une langue pratique, surtout orale, un instrument de communication à acquérir en immersion, de façon directe et naturelle.

4.3 La méthode audio-orale

A partir du milieu du vingtième siècle, Les méthodologies se veulent de plus en plus « scientifiques ». Les nouvelles méthodes prétendent pouvoir incorporer des nouveaux éléments objectifs, venant des domaines psychologiques ou linguistiques, et sur lesquels elles pourraient s'appuyer avec une certitude suffisante. Puisque les méthodologies se succèdent, et puisqu'aucune d'entre-elles ne parvient à la perfection, les didacticiens cherchent à donner des fondements rationnels à l'enseignement des langues.

La méthode audio-orale a été développée au cours de la Seconde Guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine de former le plus rapidement possible des gens capables de parler d'autres langues que l'anglais. Le linguiste Leonard Bloomfield a participé

à l'élaboration de cette méthode qui se voulait être une synthèse de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique au service de l'enseignement des langues.

Comme de coutume en ce qui concerne les méthodologies modernes, le but de la méthode audio-orale était de parvenir à communiquer rapidement dans une langue étrangère. Dans cette méthode, toutes les habiletés étaient visées, en vue de la communication et dans la vie de tous les jours. Dans le prolongement des méthodes précédentes, la MAO – ou méthode audio-orale - continuait d'accorder une grande priorité à l'oral. L'écrit venait seulement en second lieu, et cet écrit n'était en réalité qu'un oral « scripturé ».

Une autre spécificité de la MAO était de privilégier les structures syntaxiques. En conséquence, le vocabulaire occupait une place moindre par rapport à ces structures devant être apprises et réutilisées plusieurs fois.

Dans la MAO, il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques. En s'appuyant sur la psychologie béhavioriste, cette méthode considérait les langues comme n'importe quel autre comportement humain. Les langues étaient ainsi réduites à n'être que des habitudes comportementales à acquérir. Il s'agissait d'acquérir certains comportements selon le schéma de base du béhaviorisme ; le célèbre reflexe conditionné *stimulus-réponse-renforcement*. Les réponses provoquées par les stimuli étaient supposées devenir des reflexes, des habitudes acquises de façon définitive. La MAO s'est donc concentrée sur un travail très répétitif, en valorisant des exercices structuraux souvent rébarbatifs, dans la perspective de réussir à atteindre de cette façon une bonne mémorisation et une automatisation des structures de la langue.

Avec l'introduction dans la classe de nouveaux moyens techniques d'enregistrement et de transmission comme par exemple la bande magnétique, les rôles de l'enseignant et de l'élève sont profondément modifiés. L'attention est désormais portée à la fois sur l'enseignant et sur la bande magnétique. Puisque l'enseignant s'occupe à la fois de son public et de la technique, il devient « comme un chef d'orchestre : il dirige, guide, et contrôle le comportement linguistique des apprenants. »[396]

Plusieurs critiques ont été adressées à la méthode audio-orale. Le vocabulaire présenté était plutôt limité puisqu'il devait nécessairement entrer dans les cadres structuraux initialement choisis. Par ailleurs, la méthode orale ne permettait pas toujours de réutiliser de façon spontanée les formes linguistiques apprises en classes. Les exercices de structure

[396] *Ibid.*, p. 144.

apparaissaient artificiels et inefficaces face à l'imprévisibilité de la vie réelle. L'élève était conditionné pour répondre automatiquement à certaines questions. Il se trouvait donc dépourvu lorsque la réponse apprise ne correspondait pas à la situation.

En outre, au fur et à mesure de la progression, la méthode audio-orale apparaissait de plus en plus répétitive et ennuyeuse. D'autant plus que les exercices structuraux étaient la plupart du temps non-situationnels, et donnaient ainsi l'impression d'être des pâles contrefaçons auxquelles il aurait fallu faire semblant de croire. Pour cette raison, une certaine démotivation survenait souvent. Le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané se faisait difficilement.

4.4 La méthode audio-visuelle

En Europe, la méthode grammaire-traduction a coexisté avec la méthode directe jusqu'au milieu du vingtième siècle. Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, la langue anglaise s'impose de plus en plus et devient nettement majoritaire en ce qui concerne la communication internationale. Afin de mieux promouvoir et diffuser la langue française à l'étranger, le ministère de l'éducation nationale mit en œuvre divers moyens pour lutter contre l'essor de l'anglais. C'est ainsi que fut mis sur pied une commission chargée de mettre au point « un français élémentaire », conçu comme une gradation grammaticale et lexicale.

Au milieu des années cinquante, les premières formulations de la méthode structuro-globale-audio-visuelle virent le jour. Le premier cours élaboré en France suivant la méthodologie dite « SGAV » est la méthode *Voix et Images de France* publiée en 1962.

Dans cette méthode l'objectif général visé était la communication et plus particulièrement la communication orale. De plus, cette langue orale devait être une langue de tous les jours, une langue parlée familière, adaptée aux situations concrètes dans lesquelles se déroulent les échanges linguistiques. La méthode SGAV cherchait à nouveau une efficacité plus grande encore dans la communication.

La priorité fut mise sur la compréhension orale, devant l'expression écrite. Ensuite vint la compréhension écrite puis, en dernière position, l'expression écrite. L'habileté de l'écriture sembla quelque peu négligée. De fait, dans *Voix et Images de France*, il faut attendre la trente-deuxième leçon avant que la lecture ne soit introduite. « Au bout de quelque soixante ou soixante-dix heures de cours, l'élève pourra commencer à lire, à faire des dictées,

et bientôt après à rédiger. »[397] L'écrit est donc différé pendant relativement longtemps. Là encore, on retrouve encore cette volonté de se distinguer de l'enseignement classique qui était un enseignement par le livre. La spontanéité de l'oral doit être rendue par une méthodologie appropriée.

Car dans la méthode SGAV, la langue est vue avant tout comme un moyen de communication orale. Pour cette raison, l'écrit n'est envisagé que comme un dérivé de cette langue parlée. La priorité est accordée à l'acoustique. Ainsi, les signes écrits peuvent même être considérés comme des nuisances. Dans certains cas, les théoriciens de la méthode SGAV pensent que les signes écrits pourraient nuire à la compréhension et à la prononciation. L'enseignement par le livre doit donc être remis « à sa place ».

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Les supports sonores étaient constitués par des enregistrements sur bande magnétique et les supports visuels étaient constitués par des vues fixes. Les images étaient organisées en séquences, dont le but était de représenter des contenus sémantiques ou des situations contextualisant les dialogues.

Le processus d'apprentissage se déroulait en quatre étapes. Dans un premier temps avait lieu la phase d'écoute, puis la phase de répétition, et ensuite la phase de compréhension, qui était également une phase de mémorisation. Enfin se déroulait la phase d'exploitation, où le stagiaire était amené à produire lui-même de nouveaux énoncés.

Dans le prolongement de la méthode directe, le recours à la langue maternelle était déconseillé. L'enseignant devait recourir aux gestes, à la mimique et aux images pour expliquer les significations nouvelles.

Une nouveauté fut la remise en cause du rapport professeur-élève induite par l'apparition du support audiovisuel. Dès lors, la classe ne dépendait plus uniquement du professeur. Le support-audiovisuel pouvait être lui aussi un appui dans le processus d'enseignement-apprentissage ; il accaparait de ce fait une partie de l'autorité. Dans un but d'adaptation, l'enseignant devait également se faire technicien : « il devait savoir faire fonctionner en synchronisation le magnétophone et le projecteur à films fixes car il importait que l'image soit projetée quelques secondes seulement avant de faire entendre le segment sonore auquel correspond l'illustration. »[398]

En définitive, la méthode SGAV avait elle aussi pour objectif d'apprendre le plus rapidement possible à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères. Se

[397] *Ibid*., p. 154.
[398] *Ibid*., p. 156.

situant dans le prolongement de la méthode directe, la méthode avait le mérite d'accorder beaucoup d'importance aux situations et aux contextes sociaux d'utilisation des langues, ce qui n'était pas le cas avec la méthode audio-orale.

Si la méthode SGAV eut un certain succès, c'est peut-être aussi parce qu'elle demandait un faible investissement de la part de ceux qui la pratiquaient. Cette méthode avait la réputation d'apprendre relativement rapidement à communiquer oralement. Cependant, « elle ne permettait pas de comprendre facilement les natifs entre eux ou dans les médias, vraisemblablement à cause des dialogues de départ « épurés » qu'on trouvait dans les leçons. »[399]

4.5 L'approche communicative

L'approche communicative correspond au troisième et dernier mouvement de la révolution communicative. Cette approche porte clairement le nom de l'objectif assigné à l'enseignement des langues à partir de la fin du dix-neuvième siècle et du début du vingtième siècle : communiquer, apprendre à communiquer. Bizarrement, on ne parle pas de méthode communicative mais d'approche communicative. Cette appellation témoigne d'une certaine prudence, voire d'un scepticisme lié à la succession sans fin des méthodes. Chaque méthode semble avoir des avantages et des inconvénients.

Malgré tout reste l'essentiel : une volonté d'efficacité dans les échanges. La réussite est un gain toujours accru en termes de « communicabilité ». En même temps, il n'y a une certaine méfiance ; il devient de plus en plus difficile de vouloir convaincre de la perfection d'une méthode. Au-delà de la prudence, il reste cependant la même volonté, la même résolution d'améliorer et de promouvoir la communication. Cela demande souplesse et adaptation. Pour cette raison, nous parlons désormais d'approche et non plus de méthode.

L'approche communicative est une méthode de réajustement, c'est-à-dire qu'elle doit avant tout s'adapter. Cette approche est la première approche méthodologique ayant clairement pour but de faciliter l'adaptation à la mondialisation. Pour s'adapter à ce courant d'universalisation, l'approche communicative met en avant une très grande flexibilité. Finalement, tout dépend des besoins présupposés de l'apprenant ; cette pédagogie voulait s'adapter à certains des besoins nouveaux de notre temps.

[399] *Ibid*., p. 161.

Ainsi, nous avons désormais tendance à penser qu'il n'y aurait plus de méthodologies constituées solides, mais au contraire, de multiples courants linguistiques, didactiques, psychologiques, qui se croiseraient et qui pourraient répondre à certains besoins. Dans les années soixante et soixante-dix, la linguistique chomskyenne faisait partie des influences notables. Cependant, cette dernière n'est pas directement à la source de l'approche communicative puisque pour Chomsky, la langue est davantage un moyen d'expression qu'un moyen de communication. Chomsky utilise le premier le terme de *compétence*. Mais il parle de la *compétence* comme d'une capacité innée, possédée par une locuteur-auditeur idéal, capable de produire des énoncés nouveaux dont il n'aurait pas eu connaissance.

En s'opposant à Chomsky, c'est Hymes qui modifie le sens des concepts chomskyens. A partir de là, la compétence est envisagée comme une capacité d'adaptation aux différentes situations et aux différents contextes sociaux.

Dans le même temps, Austin et Searle insistent sur le fait que la linguistique traditionnelle ne prend pas suffisamment en compte le « langage ordinaire », c'est-à-dire le langage-pour-la-communication. Ils insistent sur le fait que le langage permet de remplir des fonctions, qu'il doit donc être concrètement utile et permettre de réaliser des actions en rapport avec des intentions de communication.

Les théories en vogue de cette époque trouvent un écho très fort dans le contexte linguistico-politique européen. « C'est la convergence de ces quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre d'une Europe élargie (marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à « l'approche communicative »»[400]. C'est pourquoi l'expression « approche communicative » n'est apparue que vers l'année 1975.

On n'observe pas de rupture véritable dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle. Cependant, il y a une rupture au niveau de la compétence. Pour les structuralistes, la compétence linguistique avait plus d'importance. En revanche, à partir du tournant fonctionnaliste, puis communicatif, on considère qu'il faut davantage privilégier la compétence de communication, la capacité d'échanger dans des situations concrètes sans prendre en compte des critères uniquement linguistiques.

En outre, les besoins supposés de l'apprenant sont mis au centre du processus d'enseignement-apprentissage. La question sous-jacente de savoir de quoi l'apprenant a besoin se concrétise dans certains choix pédagogiques. L'analyse des besoins devient

[400] *Ibid*., p. 202.

primordiale. A partir de l'approche communicative, « apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant le code de la langue cible. »[401] Ainsi, l'apprenant n'a pas directement besoin d'apprendre une langue, il a d'abord le besoin impérieux de se comporter et d'agir socialement.

Puisque elle envisage la langue comme un strict instrument de communication, l'approche communicative met généralement l'accent sur la compétence orale, tantôt sur la compréhension, tantôt sur l'expression. La compétence de communication suppose l'acquisition relativement rapide d'une capacité à comprendre, à se faire comprendre, à échanger de façon efficace. Dans un premier temps, le sujet-apprenant n'aura pas nécessairement besoin d'écrire une grande quantité de textes. Il importe d'abord qu'il puisse effectuer les actes de paroles qu'il aura à réaliser dans telle ou telle situation. L'enseignement communicatif est volontairement utilitaire ; seules les situations prévisibles dans lesquelles les sujets risquent de se retrouver sont prises en compte. Comme précédemment, l'objectif est la communication. La principale nouveauté est la plus grande contextualisation et la plus grande segmentation des actes de paroles.

En isolant chaque situation possible et en distinguant les différentes intentions de communication parmi celles répertoriées, l'approche communicative souhaiterait dissiper tout caractère problématique de la communication. Dans n'importe quelle situation, le sujet devrait pourvoir démêler tous les nœuds de la communication, défaire tous les malentendus. La compétence de communication serait comme la capacité d'adaptation à toutes les situations possibles. L'impossibilité de communiquer serait toujours surmontée grâce à des qualités supra-linguistiques et à une habileté communicative qui faciliterait les échanges malgré les éventuelles difficultés linguistiques.

L'enseignement traditionnel inculque des règles de grammaire, du vocabulaire, des structures syntaxiques. L'approche communicative considère également nécessaire l'apprentissage de ce type d'éléments. Cependant, cela ne serait pas l'essentiel. Il faudrait impérativement apprendre également comment pouvoir s'adapter à des situations différentes. Connaître les règles d'emploi d'une langue ne suffit pas. Il importe avant tout de réussir à faire en sorte que son intention de communication puisse advenir. La linguistique devient secondaire dans ce contexte où prime l'efficacité de la communication. Ainsi, « la forme

[401] Puren C., *op. cit.*, p. 372.

linguistique doit être adaptée à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication. »[402]

A rien ne servirait de maîtriser parfaitement une langue normée séparée de la vie réelle et de la langue parlée tous les jours. L'important n'est pas de bien parler, mais de bien se faire comprendre, d'autant plus que même dans le cas de l'écrit, « le sens ne réside pas exclusivement dans le texte proprement dit, mais est le produit d'une négociation entre au moins deux personnes. »[403] Bien savoir négocier, interagir, peuvent être des capacités tout aussi utiles que les capacités linguistiques proprement dites pour les tenants du communicatif.

L'apprenant est donc considéré comme un « communicateur », comme un partenaire dans la négociation du sens du message. Le sens du message importe moins que l'action du message, son transfert vers le destinataire et l'action qui en résulte. Autrement dit : « l'accent est nettement mis sur le processus plutôt que sur le produit de la communication. »[404]

4.6 La facilitation

L'approche communicative vise à faciliter la communication, et à retenir uniquement l'essentiel de ce qui fait la réussite possible de la communication. Pour cette raison, le rôle de l'enseignant se trouve modifié de nouveau. A partir de l'approche communicative, l'enseignant est appelé tantôt « facilitateur », « organisateur des activités », « conseiller », « tuteur », « analyste des besoins », « co-communicateur » ou « animateur », etc.

Le rôle de l'enseignant est profondément modifié. Par exemple, on considère désormais dans certaines institutions scolaires ou d'enseignement que l'un des principaux rôles de l'« enseignant » est de « développer et maintenir une attitude positive face à l'apprentissage et face à l'emploi de la langue-cible. »[405] L'enseignant doit faciliter, encourager, assister, aider, mettre en place des conditions favorables pour que l'apprenant puisse ensuite apprendre comme par lui-même.

Faciliter l'apprentissage, c'est aussi savoir s'adapter aux besoins et aux intérêts des apprenants, conformément à l'un des principes de base de l'approche communicative. Dans cette optique, il est recommandé, dans la mesure du possible, de recourir à des documents

[402] Germain C., *op. cit.*, p. 203.
[403] *Ibidem,* p. 204.
[404] *Ibid*., p. 206.
[405] Cf. *Ibid*.

authentiques. L'idée sous-jacente est que l'apprenant aurait essentiellement besoin de se confronter à des documents authentiques, c'est-à-dire issus de la vie extrascolaire, et qu'un enseignement de type scolaire traditionnel exigerait de lui des activités parfois inutiles. L'apprenant aurait besoin que l'on prenne en compte ses besoins concrets, et qu'on ne lui en impose pas d'autres qu'il n'aurait pas choisis. Cela dit, le recours à des documents dits authentiques ne permet pas systématiquement de développer une véritable pédagogie de l'authenticité. Le fait d'atteindre à une authenticité d'interaction verbale en salle de classe semble encore plus difficile et ne dépend peut-être pas uniquement de la méthodologie.

Néanmoins, il reste cette idée fondamentale qu'il ne faudrait pas demander à l'apprenant d'apprendre ce qu'il estime ne pas avoir besoin d'apprendre. L'approche communicative apparaît également comme une réaction à l'enseignement traditionnel et à l'image parfois poussiéreuse et désuète d'une école dont on imagine qu'elle transmettait des éléments de connaissances de façon parfois routinière. Le scepticisme du communicatif se demande sans-cesse si les éléments à apprendre sont réellement utiles du point de vue de la communication. L'objet de savoir doit être questionné ; n'est-il qu'une survivance de la tradition ou est-il réellement le fruit d'une réflexion sur les besoins réels de l'apprenant ?

La question des besoins est liée à la question de la facilitation. La prise en compte des besoins serait une facilitation de l'« apprendre-à-communiquer » pour des apprenants qui auraient désormais la liberté de suivre des types d'apprentissages plus souples et plus adaptés. Les apprenants auraient désormais le choix des contenus et des moyens pour les acquérir. Mais bizarrement, l'approche communicative sous-entend que lorsque l'apprenant aurait davantage de choix dans son apprentissage, ce dernier choisirait automatiquement d'apprendre une langue plus utilitaire et plus fonctionnelle.

En réalité, il faut probablement distinguer les besoins supposés de l'apprenant d'une part, et d'autre part, le choix véritable qu'il pourrait effectuer s'il en avait l'entière liberté. Deux contextes s'opposent fréquemment : celui de l'école et celui de la formation professionnelle. Les nouvelles méthodologies laissent à penser que « les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation. »[406] Les élèves en milieu scolaire seraient moins attirés par une approche purement pratique parce qu'ils ne percevraient pas les bénéfices qu'ils

[406] Rodriguez Seara A., « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », [en ligne], 2001, http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm, consulté le 10 octobre 2011.

pourraient obtenir à court terme. A l'école, on serait obligé d'apprendre des langues étrangères et on ne se poserait pas la question de l'utilité ou des gains possibles d'un apprentissage des langues pour le travail.

On observe que le sujet-apprenant est très souvent envisagé comme étant plus ou moins forcé d'apprendre une langue étrangère, soit parce qu'il est un écolier, soit pour des raisons de contraintes professionnelles. En effet, il est facile d'imaginer un écolier enfermé dans sa salle de classe, ennuyé par un cours qu'il n'a pas choisi de suivre. Mais de la même façon, apprendre une langue pour le travail n'est pas non plus forcément un choix de cœur.

En effet, le travail est bien souvent une raison suffisante pour apprendre une langue étrangère. On ne peut nier qu'il y ait une pression de la part du marché du travail. Certains postes nécessitent des contacts réguliers avec des personnes qui parlent des langues étrangères. D'autre part, la connaissance de langues étrangères augmente les chances de trouver un nouveau travail ou d'être promu. IL faudrait, pour être exhaustif, parler encore des déplacements de travailleurs liés aux délocalisations, aux stages et aux séjours à l'étranger, aux voyages d'affaires, aux mutations à l'étranger, à l'immigration de travail, etc. Toutes ses raisons doivent être prises en compte. Cependant, il serait triste d'envisager l'apprentissage d'une langue étrangère uniquement comme une obligation ou comme une contrainte.

Les nouvelles méthodologies semblent parfois considérer les apprenants comme des personnes à qui il faudrait épargner le plus possible la douleur d'avoir à apprendre une langue étrangère. La critique routinière de l'école poussiéreuse et du maitre autoritaire a laissé place à un apprenant contraint indirectement par la flexibilité nouvelle d'un monde du travail internationalisé à faire des choix tout à fait prévisibles. Car en réalité, les besoins langagiers des apprenants sont naturellement dictés par le marché du travail. Il s'agit indubitablement d'être performant et efficace dans la société de la communication.

Dans cet ordre d'idées, Claude Germain pense que « dans la plupart des cas où l'élaboration des programmes est fondée sur une analyse des besoins, il s'agit pratiquement toujours de besoins de l'institution plutôt que de besoins de l'apprenant en tant qu'individu. »[407] De ce point de vue, la pédagogie prétendument centrée sur l'apprenant serait en réalité une pédagogie centrée sur des besoins institutionnels plutôt qu'individuels.

L'approche communicative eut tout de même le mérite de prendre en compte le fait qu'une langue ne peut pas se réduire, comme le croyaient les béhavioristes de la méthode

[407] Germain C., *op. cit.*, p. 214.

audio-orale, à créer des habitudes ou des réflexes. Cette méthode a fait la critique des exercices répétitifs et lassants au profit d'une communication plus naturelle.

Cela dit, la question se pose de savoir si l'on peut instaurer dans la salle de classe une communication identique à celle de la vie « réelle ». Pour tendre vers cela, l'approche communicative a essayé de favoriser les jeux, les jeux de rôles et les simulations en salle de classe. Cependant, il n'est pas toujours facile de transformer la classe en un îlot de communication « authentique ». D'une part, la classe n'est pas un lieu où l'on discute normalement comme si l'on était au bistrot du coin. Et puis d'une façon plus générale, on peut se demander, avec Daniel Coste, s'il existe des discours purement authentiques ou naturels. En réalité, « tous les discours relèvent d'un rituel »[408]. Il n'y a donc pas d'un côté les discours spontanés, réel, authentiques, et de l'autre, celui de la classe de langue. Malgré les injonctions à communiquer le plus naturellement possible, il y a toujours quelque chose de l'ordre du rituel qui fait que dans le cadre étroit d'une salle de classe, la communication n'est pas toujours aussi spontanée que dans l'idéal.

Mais cette volonté d'instaurer une « véritable » communication dans la salle de classe témoigne aussi d'une volonté d'adapter l'apprentissage aux nouvelles conditions extérieures. Par glissement, la communication devient synonyme d'adaptation, et l'adaptation renvoie à cette idée selon laquelle nous devons acquérir des langues pour nous en servir concrètement, comme des instruments de communication indispensables pour nous adapter aux besoins nouveaux et à la précarité corollaire de la mondialisation.

4.7 L'approche éclectique

Dans la deuxième moitié du vingtième siècle, les nouvelles méthodologies se sont succédé de façon rapide et récurrente. L'impression qui en ressort est qu'il n'y aurait plus désormais la possibilité de fonder une méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tout le monde serait d'accord.

Le paradoxe de l'approche communicative et des approches qui s'ensuivent est qu'elles se refusent à être des méthodologies constituées. Si elles ont parfois été employées comme des méthodologies, elles ne sont en réalité que des approches - approche

[408] Coste D., « Les discours naturels de la classe », *op. cit*.

communicative ou approche actionnelle par exemple. C'est ainsi que l'on constate une montée de l'éclectisme méthodologique.

Certains pensent que la nouvelle génération d'enseignants « a une forte tendance à l'éclectisme, et utilise d'une manière subversive le manuel car elle refuse d'employer la méthode telle que l'auteur le préconise. »[409] Les professeurs se construisent grâce à la photocopieuse une méthode propre en empruntant divers éléments de cours à diverses méthodes déjà publiées.

J. C. Beacco, pour sa part, considère qu'il y a aujourd'hui « une méthodologie circulante »[410] sur laquelle plusieurs méthodologies constituées viennent se greffer ou se diluer. La nouvelle méthodologie serait ainsi caractérisée par une stratégie de polyvalence, de souplesse et d'adaptabilité.

D'une manière générale, la flexibilité et l'adaptabilité sont les maîtres-mots des nouvelles méthodes. Cependant, le traitement de l'apprentissage ne serait pas si différent de celui des méthodes antérieures et le schéma des leçons resterait très habituel. Il y aurait en matière d'apprentissage « un éclectisme de surface sur fond de classicisme. »[411] Car l'adaptabilité préconisée n'obligerait en rien à révolutionner la technique de classe.

En réalité, l'éclectisme actuel ressemble beaucoup à un éclectisme par dépit. Il y a une absence de repères qui ne permet pas de fixation méthodologique. L'approche communicative prétend seulement imposer une prise en compte plus grande des besoins de l'apprenant et des objectifs d'apprentissage. Mais en ce qui concerne les techniques de classe réelles, on observe des assortiments méthodologiques qui témoignent de l'incertitude contemporaine.

C'est un peu comme si la prise en compte des besoins de l'apprenant primait sur la méthode concrète de l'apprentissage. Et bien sûr, ce que l'on appelle les besoins de l'apprenant ne sont pas nécessairement les besoins réels du sujet. Ils correspondent davantage aux nécessités de la société de communication, et à la nécessité pour les individus mobiles de devenir rapidement capable de comprendre les points essentiels d'une communication.

Et dans ce cadre d'une pédagogie par objectif, le risque est d'enseigner une langue réduite à une langue-pour-le-travail. « Le risque est donc […] d'en venir à enseigner non plus la langue, mais bien la langue d'un métier. »[412] En bâtissant sur mesure des enseignements

---

[409] Rodriguez Seara A., *op. cit.*
[410] Beacco J.-C., « La méthode circulante et les méthodologies constituées », in *Le Français dans le monde*, Numéro spécial « Méthodes et méthodologies », janvier 1995, p. 36-41.
[411] Rodriguez Seara A., *op. cit.*
[412] Germain C., *op. cit.*, p. 214

pour des objectifs toujours plus spécifiques, le risque est de délaisser complètement la langue pour elle-même.

Certaines contradictions demeurent. La pédagogie par objectif est une méthodologie de l'adaptation. Mais de ce fait, elle induit une incertitude et un éclectisme dont il est difficile de se défaire. Sans doute ne s'agit-il pas d'affirmer qu'il pourrait y avoir une méthode unique et universelle, mais plutôt de s'interroger sur l'aspect apparemment anarchique des méthodes concrètes qui sont utilisées de façon embrouillée. Ce mélange éclectique est peut-être la marque de la coexistence de deux types d'apprentissages depuis quelques décennies : apprendre une langue pour elle-même et apprendre une langue pour un métier.

5. L'approche actionnelle

5.1 Rupture ou continuité ?

L'approche actionnelle est prônée par le *cadre européen commun de référence pour les langues* publié en 2001. Selon le *CECR*, nous sommes des usagers des langues, et nous nous en servons pour pouvoir accomplir des actions. Ce faisant, nous développons des compétences permettant de mieux communiquer. Le fait de s'adapter à des conditions et des contextes différents nécessiterait la mobilisation de stratégies permettant d'accomplir des tâches. L'acte de communiquer devient ainsi l'accomplissement d'une ou plusieurs tâches. La question se pose alors de savoir s'il y a continuité ou rupture entre les approches communicatives et actionnelles.

De façon prudente, le *CECR* se refuse de proposer une méthodologie véritable. « Le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. »[413] Le Cadre se borne à faire un inventaire d'options méthodologiques dont le caractère serait non prescriptif. Cependant, la dimension méthodologique n'est pas tout à fait absente, elle s'exprime par exemple à travers la notion de *tâche* qui est comme l'emblème de l'approche actionnelle. Désormais, la compétence de communication ne suffit plus, il faut encore que la communication passe par la réalisation de *tâches*. Malheureusement, la *tâche* est définie de façon très elliptique. Il est dit peu de choses à son propos ; qu'elle sollicite la compétence à communiquer, qu'elle implique des activités langagières et aussi non langagières. Elle reste donc difficile à saisir.

Pour cette raison, le CECR accepte de fait cette situation d'éclectisme. « La plupart des étudiants et des enseignants « courants », ainsi que les supports pédagogiques, suivront des pratiques éclectiques. »[414]

Habituellement, les méthodologies constituées s'édifiaient avant tout en réaction ou par opposition aux méthodologies précédentes. L'approche communicative, par exemple, instaurait une rupture avec la méthode SGAV en affirmant que l'objectif visé n'était plus la compétence linguistique mais plutôt la compétence de communication. On insistait à l'époque sur le fait qu'il fallait davantage prendre en compte les dimensions extra linguistiques, et être capable de mettre en pratique des savoir-faire en situation et de façon appropriée.

---

[413] Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer, op. cit.*, p. 110.
[414] *Ibidem*, p. 109.

Vis-à-vis de l'approche communicative, le cadre semble n'instaurer aucune rupture fondamentale. Il opte volontairement pour un parti-pris de non-directivité. Comme dans l'approche communicative, les objectifs sont d'abord mis en avant. Le Conseil de l'Europe « a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés. »[415]

5.2 L'approche par les tâches

J.C. Beacco considère également l'actionnel du *CECR* comme le simple prolongement du communicatif. Pour ce dernier, « le terme *tâche* et la perspective actionnelle, dont il est le concept témoin, n'introduisent pas d'éléments radicalement novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement. »[416] En effet, la perspective actionnelle mise en relief dans le *CECR* semble s'inscrire dans des perspectives antérieures. C'est ainsi que la théorie tracée par Austin et Searle considérant le langage comme un moyen d'actions semble toujours être le fondement du *CECR*. La linguistique actionnelle s'inscrit manifestement dans la continuité de la pragmatique.

Il s'agit donc toujours dans cette perspective de s'appuyer sur une théorie de l'action. *A priori*, le fait que l'action doive désormais être réalisée par l'intermédiaire de l'accomplissement d'une *tâche* pourrait semble-t-il ne pas être une nouveauté révolutionnaire. Sans doute l'action est-elle désormais davantage planifiée, typifiée par des cadres, des schémas, des plans et des taxinomies diverses. Malgré tout, il s'agit toujours de développer un modèle capable de décrire cette antienne pragmatique selon laquelle il y aurait un jeu constant d'influences entre le langage et l'action.

De même, la notion de compétence était déjà présente à l'ère du communicatif. Le cadre insiste sur cette notion et la subdivise en plusieurs sous-catégories – compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique. C'est ainsi que le

[415] *Ibid*., p. 110.
[416] Beacco J.-C., « Tâches ou compétences ? », in *Le français dans le monde*, n°357, Paris, CLE international, mai-juin 2008, p. 35.

CECR peut apparaître comme « une approche par compétence » ayant pour but de « mettre en œuvre l'approche communicative dans sa version haute. »[417]

L'approche communicative avait déjà considéré la compétence linguistique de la méthode SGAV comme insuffisante et l'avait remplacée par une compétence de communication plus globale. Cette volonté d'aller au-delà d'une vision strictement langagière des échanges s'accentue encore avec l'approche actionnelle. D'après E. Roulet, les approches communicatives étaient encore « trop centrées sur les propriétés langagières »[418]. L'actionnel serait comme le prolongement du communicatif, mais les actes de langage y seraient considérés dans un contexte encore plus large. Ainsi, pour pouvoir réaliser des tâches, il faudrait encore davantage prendre en compte la façon dont les « structures d'action » dépassent et guident le langagier. L'action génère la parole d'action qui elle-même appelle en retour une action nouvelle. La notion de *tâche* apparaît donc encore plus pragmatique que les actes de langage du communicatif.

5.3 La tâche est-elle communicationnelle ?

L'objectif du CECR et du Conseil de l'Europe d'une manière générale est d'encourager le plurilinguisme en Europe, et de faire en sorte que les obstacles liés aux différentes langues et aux différentes cultures puissent être surmontés. L'apprenant doit ainsi devenir un « médiateur linguistique et culturel », il doit pourvoir faire le lien et soumettre les différences. C'est dans ce contexte que la perspective actionnelle doit permettre aux apprenants de pouvoir s'adapter à n'importe quelle situation, s'intégrer dans n'importe quel pays d'Europe pour une durée relativement longue, par exemple pour des raisons professionnelles.

Si le *CECR* met en avant la notion de *tâche*, c'est donc sans doute pour mettre en avant les objectifs extrêmement concrets du projet européen. « Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. »[419] L'apprenant doit à terme être capable

[417] Beacco J.-C., *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007, p. 91.
[418] Roulet E., « Un tournant actionnel en analyse et didactique des discours », in *Plurilinguismes et apprentissages, Mélanges D. Coste*, Lyon, Ed. ENS, 2005, p. 35.
[419] Rosen E., « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches », in Rosen E., (sous la dir. de), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, *Le français dans le monde*, recherches et applications, Paris, CLE international, 2009, p. 7.

d'effectuer certaines *tâches*, comme par exemple faire des courses, réserver une chambre, accomplir des démarches administratives, suivre des cours, téléphoner à un club de sport, etc. La communication est ainsi subdivisée en les multiples tâches qu'elle rend possible. Communiquer devient alors une somme de *tâches* à accomplir au quotidien. L'objectif n'est plus tant la communication que l'accomplissement de tâches. Cependant, la réalisation de tâches nécessite plus que jamais la mobilisation des compétences communicatives verbales et non verbales. De ce point de vue, l'approche par les *tâches* est une approche hyper-communicative. Il s'agit d'une approche communicative mettant encore davantage l'accent sur l'efficacité réelle de la communication. Le CECR considère la réalisation de ce type de tâches comme la condition nécessaire et suffisante pour pouvoir s'intégrer à terme dans une autre société.

5.4 La tâche comme réalisation perceptible de la communication

Dans le CECR, l'apprentissage de la communication nécessite la réalisation d'actions de la part de l'apprenant en tant qu'acteur social. L'action en contexte social nécessite donc des actes de langages et des actes non-langagiers permettant de réaliser des *tâches* ou des activités bien précises.

Pour Daniel Coste, la notion de *tâche* renvoie « à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au loto). » [420] C'est-à-dire que la notion de *tâche* soutient l'idée que l'acte de communication engendre un résultat visible. Ce dernier peut être validé ou invalidé. Dans le prolongement de la tradition de la science expérimentale, les faits doivent pouvoir être empiriquement validés ou invalidés : « cela fonctionne ou cela ne fonctionne pas ».

L'approche par les tâches semble préciser le sens de l'approche communicative. L'acte de communication se trouve davantage décomposé, délimité et circonscrit. La notion de *tâche* exprime franchement ce qui auparavant était implicite. En outre, la notion de tâche favorise l'évaluation. La tâche est accomplie ou non-accomplie. Si la visée se réalise, la tâche est menée à bien avec succès. La notion de *tâche* permet ainsi de simplifier l'évaluation - ou la validation - de l'acte de communication. Elle apparaît ainsi comme une réduction de la

[420] Coste D., « Tâche, progression, curriculum », in Rosen E., (sous la dir. de), *op. cit.*, p. 15.

communication. Car dans l'approche par les tâches, le résultat de la communication est directement visible. Ainsi, la communication se trouve réduite à son résultat.

Dans cette perspective, l'apprenant est l'*utilisateur* d'une langue. Il importe donc de savoir si l'outil fonctionne ou ne fonctionne pas. Pour pouvoir discriminer les deux alternatives possibles – tâche accomplie ou non-accomplie -, l'action « doit être motivée par un objectif clair et donner lieu à un résultat tangible. »[421] Le résultat est binaire ; l'objectif est rempli ou il ne l'est pas.

Cependant, Coste tient à apporter une nuance en affirmant que les *tâches* de l'actionnel ne sont pas toutes uniquement « communicationnelles ». Les *tâches* seraient non seulement « communicationnelles » mais aussi multimodales. En deçà de la communication, il y a souvent des *tâches* basiques mais nécessaires, nécessitant d'être prises en compte. Il s'agit de *tâches* dont l'effectuation est indispensable pour permettre par exemple d'écouter un exposé tout en regardant des diapositives PowerPoint. Ainsi, toutes les actions, y compris celles qui paraissent insécables, sont divisées et subdivisées pour que la réalisation des *tâches* en devienne presque mécanique. L'approche communicative insistait déjà sur la nécessité de dépasser le tout-linguistique. Désormais, l'actionnel dissèque la mise en œuvre de la compétence de communication pour la démystifier plus avant.

Ainsi, l'actionnel semble réaliser l'impensé du communicatif et faire de l'apprentissage des langues un processus purement mécanique, pratique et instrumental. Daniel Coste reconnaît d'ailleurs « qu'il ne s'agit pas de faire de « l'approche actionnelle » et d'une « centration sur la tâche » les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle. »[422] Il y a des rapports évidents entre *action* et *tâche*, ainsi qu'entre la pédagogie par objectif et la pédagogie du projet. C'est ainsi que pour l'auteur, il y aurait une continuité entre le communicatif et l'actionnel.

Indirectement, l'objectif est toujours le même : « dans l'enseignement des langues […], les tâches sont censées contribuer principalement au développement d'une capacité à communiquer. »[423] Il s'agit de réduire la parole à une communication de l'efficacité. Pour que cette dernière soit réellement vérifiable et contrôlable, l'actionnel rajoute l'idée de tâches communicationnelles. La mécanique de la communication est ainsi facilement observable.

---

[421] Rosen E., *op. cit.*, p. 8.
[422] Coste D., « Tâche, progression, curriculum », *op. cit.*, p. 16.
[423] *Ibidem*, p. 17.

5.5 Les tâches en rapport avec la réalité

Le CECR établit également une continuité avec la méthodologie communicative dans la mesure où la dimension authentique du discours est mise en avant. L'utilisation de documents authentiques est censée permettre de construire des séquences à partir d'éléments issus de la vie « réelle ». De même, le concept de *tâche* met en avant l'idée d'un résultat identifiable permettant de vérifier l'efficacité de la compétence de communication et des compétences générales à travers des activités qui se veulent les plus réalistes possible. L'idée sous-jacente est que l'utilisation concrète d'une langue doit trouver dès le départ son prolongement naturel dans la réalité pratique.

Concevoir les activités d'apprentissage en mettant l'apprenant au centre du dispositif d'enseignement/apprentissage revient à faire comme s'il se trouvait déjà dans la situation où il est supposé se retrouver plus tard. Si les stratégies peuvent être très diversifiées, c'est justement parce que ce qui importe avant tout, c'est le fait de réussir à surmonter la situation où l'on se trouve. L'efficacité visée dans la communication doit pouvoir être évaluée pour prouver sa crédibilité dans des situations réelles. Les *tâches* à réaliser obligent à se confronter à des situations débouchant sur un résultat perceptible.

Ainsi, la communication apparait moins abstraite, puisque ses effets deviennent visibles. Le but communicatif est annoncé dès le départ. De cette façon, la communication peut être jugée sur des critères évidents. Car « les tâches sont toujours des activités où l'objectif langagier est utilisé par l'apprenant dans un but communicatif pour atteindre un résultat. »[424] Le résultat visible est le témoin de la crédibilité de l'action. L'efficacité de la communication est ainsi soumise à l'épreuve du « réel ».

Cependant, La réalisation de tâches dans la classe ne correspond pas tout à fait à une situation réelle. Il s'agit plutôt de situations d'imitations, avec une dimension plus ou moins rituelle. Comme dans le communicatif, la réalisation de tâches en classe est censée permettre de les réaliser ensuite dans la vie quotidienne. Le présupposé est donc le suivant : la simulation dans la classe de ce qui lui est extérieur pourrait être garante de l'apprentissage.

Le problème se pose alors de savoir si les *tâches* proposées dans la classe pourraient être assimilées à celles de la vie extrascolaire. Il apparaît d'une manière générale que les tâches dans la classe ne sont pas tout à fait celles du quotidien ne serait-ce que pour la raison

[424] Bérard E., « Les tâches dans l'enseignement du FLE : Rapport à la réalité et dimension didactique », in Rosen E., (sous la dir. de), *op. cit.*, p. 38.

suivante : elles n'ont pas d'enjeu réel. Une simulation reste une simulation et il est difficile de ne pas en avoir conscience.

Cette volonté utilitariste de coller à une certaine réalité concrète ne permet pas de contourner le problème suivant : la classe de langue est forcément un lieu de l'artifice. La simulation ne correspond pas exactement aux situations de la vie réelle. Si en théorie, les *tâches* doivent donner lieu à des échanges comparables aux échanges réels, elles n'en sont pas moins dans la classe des actions feintes, simulées.

Ici sans doute se situe un malentendu concernant l'acquisition des savoirs. Traditionnellement, la salle de classe est intentionnellement séparée du quotidien, pour permettre un apprentissage différent. Les savoirs empiriques que l'on acquière par tâtonnement diffèrent en nature des savoirs enseignés de façon institutionnelle. La vie dans une classe résiste à la vie du dehors et à la vie au travail.

La salle de classe n'est pas la copie pâle de la vie, elle est plutôt un détour hors du quotidien permettant de modifier son rapport à la réalité. Pour Evelyne Bérard, « l'approche par les *tâches* ouvre « une perspective dans la relation entre réalité, utilisation de la langue et apprentissage dans la classe. »[425] Cependant, introduire la « réalité » dans la classe n'est pas une mince affaire. Les dispositifs d'apprentissages peuvent tout au plus inclure des *tâches* permettant de tendre vers une certaine idée de la réalité et préparer ainsi à la réalisation de tâches réelles. L'approche par les tâches souhaite confronter la salle de classe au monde extérieur. Mais tout dépend de la conception que l'on se fait de la réalité. Quelle réalité veut-on reconstruire en salle de classe ? La vie réelle est-elle une répétition de tâches à accomplir ? Quelles seraient les tâches à accomplir dans le monde réel ? Prendre le métro, travailler, rentrer chez soi, faire à manger, regarder le journal télévisé ?

La « réalité » de l'approche par les *tâches* est une réalité bien spécifique, elle est comme les nouvelles organisations du travail mises en place depuis la révolution industrielle, le taylorisme et le fordisme. La tendance dans le monde du travail est une parcellisation toujours plus grande des *tâches*. De la même façon, l'approche par les tâches vise à fragmenter chaque action en fractions de plus en plus réduites.

Dans cette perspective, il ne suffit plus de développer des compétences générales ; il faut encore apprendre à effectuer des tâches spécifiques, comme par exemple écouter les informations, lire une annonce, demander son chemin. Comme dans le monde de l'entreprise, chaque tâche est envisagée séparément. Par exemple : « trouver sur internet un hôtel avec

[425] *Ibidem*, p. 44.

certaines contraintes (localisation, confort, prix…), envoyer un message pour obtenir une documentation sur un produit donné, donner un avis sur un forum, etc. »[426] A terme, l'objectif de l'approche par les *tâches* serait de pouvoir faire évoluer l'apprenant comme un « acteur social », c'est-à-dire de faire en sorte qu'il puisse réaliser des *tâches* pratiques prédéterminées, pour réussir à être au centre de plusieurs relations sociales, être capable de jouer son rôle sur le plan personnel et professionnel, et pouvoir ainsi agir dans la « réalité », réussir à s'adapter à une certaine « réalité » à laquelle il se trouve confronté.

5.6 La pédagogie du projet

L'approche par les *tâches* est également une pédagogie du *projet*. La langue pour elle-même ne suffit plus. Il faut désormais prendre en compte la façon dont un *projet* peut se réaliser par l'intermédiaire de *tâches* plus ou moins nombreuses à accomplir. D'après Claus Reinhardt, La pédagogie du projet permettrait, « de manière optimale, le développement et l'élargissement du spectre des compétences de l'apprenant. »[427] Cependant, la pédagogie du projet se heurterait à une autre réalité, la « réalité de la classe ». En pratique, on constate que peu de projets y sont développés et rares sont ceux qui le sont avec succès.

Le *projet* est défini par Jean-Pierre Cuq comme « une action dirigée vers un objectif futur que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci. » Le projet devrait être en tout état de cause « réfléchi, calculé, progressif et mesuré »[428]. C'est-à-dire qu'il importe grandement, à l'origine du projet, qu'il y ait un objectif réel dont l'atteinte serait effectivement souhaitée par l'apprenant. Pour les pédagogues du projet, dans l'idéal, les idées à l'origine du projet viendraient des apprenants eux-mêmes. Les apprenants pourraient ainsi choisir eux-mêmes quels seraient les projets mis en place dans la salle de classe. Tel serait peut-être la condition pour que le thème soit pertinent et qu'il intéresse les apprenants.

Mais plusieurs problèmes se posent alors. D'une part, il est toujours déroutant pour l'apprenant d'être placé dans une situation où il serait d'office supposé savoir ce dont il aurait besoin et ce qu'il devrait faire pour progresser, comme si le savoir était déjà en lui et qu'il

---

[426] *Ibid*.
[427] Reinhardt C., « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches », in Rosen E., (sous la dir. de), *op. cit.*, p. 46.
[428] Cuq J.-P., (sous la dir. de), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris, CLE international, 2003, p. 205.

pourrait effectuer le processus tout seul et acquérir par lui-même ce qu'il ne possède pourtant pas encore. D'autre part, il y aurait selon l'auteur un problème récurrent qui serait celui de la motivation. Si l'enseignant s'efforce de maintenir une cohésion dans la progression et de rattacher le projet au curriculum, il risque de se trouver « confronté à un intérêt, et partant à un engagement, limité des apprenants. »[429] La difficulté est de faire en sorte que le projet ait un enjeu pour l'apprenant. Contrairement aux projets « réels », les projets dans la salle de classe ont souvent un déficit de sens.

Selon Reinhardt, les apprenants d'une langue étrangère ne parviendraient pas à comprendre l'intérêt et les spécificités liés aux interactions simples de la vie de tous les jours comme par exemple : acheter un billet de train, acheter une place de théâtre, etc. La réussite du projet serait toujours dépendante de la motivation des sujets. Pour que les apprenants soient réellement motivés, il faudrait que ces derniers souhaitent sincèrement que le projet aboutisse à la réalisation d'un produit et que ce résultat puisse être constatable. Le *projet* comme la *tâche* doivent déboucher sur un résultat visible.

Cette perspective de réalisation d'un produit, étroitement liée au monde de l'entreprise, consiste à envisager la dichotomie suivante : la réalisation du produit peut réussir ou ne pas réussir. De cette double possibilité de la réussite ou de l'échec viendrait la motivation des étudiants. « Cette perspective de réalisation d'un produit, et le fait qu'il puisse y avoir échec dans la réalisation de ce produit, est une source importante de motivation pour les apprenants. »[430]

A contrario, il serait possible de se demander si le problème ne viendrait pas plutôt du fait que seul le résultat est pris en compte. Etrangement, on pose comme une évidence que la langue ne pourrait pas avoir d'intérêt pour elle-même ; elle n'aurait de l'intérêt qu'en tant qu'elle permettrait d'obtenir certaines choses. Par là-même, on élude le fait qu'il puisse également y avoir une motivation inconsciente. De cette façon, la parole ne pourrait être motivée que par la volonté de réaliser un produit, de produire un résultat visible.

A l'origine, la pédagogie du *projet* avait pour but de valoriser l'individu autonome, dynamique, entreprenant, sachant exploiter toutes les opportunités qui s'offrent à lui. C'est pourquoi le monde de l'entreprise a toujours été très proche de cette notion. Les entreprises tirent beaucoup de bénéfices de ce concept de *projet*. Ainsi, on parle pour certains types de managements de « gestion par projet », correspondant à certaines formes nouvelles de l'organisation du travail.

---

[429] Reinhardt C., *op. cit.*, p. 46.
[430] *Ibidem*, p. 47.

La pédagogie du *projet* ne fournit pas véritablement une nouvelle méthodologie. En réalité, la notion de *projet* permet d'offrir le vocable et le discours qui permettent de nommer et ainsi de faire exister sur le plan symbolique les nouvelles pratiques de gestion que certains voudraient voir se développer dans le monde de la production.

5.7 Da la sociolinguistique au monde du travail

A l'origine, le terme de compétence naquit sous la plume de Chomsky, désignant une faculté innée permettant l'intériorisation des règles du système de la langue. Avec Hymes, le concept change de signification et devient davantage socioculturel. La compétence devient « compétence de communication ». A partir de là, il ne s'agit plus seulement de maîtriser la langue, il s'agit également de maîtriser les règles sociales permettant la communication.

Le concept de compétence de communication fut ainsi didactisé et développé avec un ancrage très fort dans le domaine socio-linguistique. C'est ainsi que ce concept s'est rapproché du monde du travail. Le concept de compétence fit florès dans les domaines liés au travail, comme la sociologie et la psychologie du travail, l'ergonomie, etc. Ce concept signale la volonté de favoriser la faculté d'initiative et l'accroissement de l'autonomie. Les profonds « changements technologiques (robotisation, automatisation et informatisation) et économiques (fusions, restructurations des entreprises ; mise en place de normes de sécurité, du contrôle qualité ; accent mis non plus sur la production mais sur les services ; nécessité d'innover en permanence…) »[431] induisent des mutations nombreuses. La flexibilité devient le cœur des préoccupations managériales. En conséquence, les travailleurs doivent avant toute chose pouvoir s'adapter et surmonter toutes les difficultés potentielles, tous les aléas et les événements de type : panne, dérive qualité, matières manquantes, demande des clients, changement de programme de fabrication…

Le monde professionnel serait désormais dominé par une certaine complexité, une flexibilité nouvelle, une mobilité et des chambardements incessants. La nécessité est désormais pour le travailleur de pouvoir s'adapter par lui-même, sans aide extérieure, et de réussir à affronter le changement permanent et l'incertitude de l'époque.

[431] Richer J.-J., « Lectures du cadre, continuité ou rupture ? », in Lions-Olivieri M.-L., Liria P., (sous la dir. de), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Ed. Maison des Langues, 2010, p. 29.

C'est ainsi que pour Le Boterf, « la notion de compétence devient plus adaptée aux exigences de flexibilité d'un système socio-technique de production »[432]. Subissant cette influence, la *compétence* se dote de traits spécifiques liés au monde du travail. Dans les univers professionnels, la compétence est toujours définie en relation avec l'action. La compétence présuppose nécessairement des *tâches* à accomplir ; au travail, « l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier est révélatrice du « passage » à la compétence. »[433]

Ainsi, il n'y a de compétence que lorsqu'il y a une compétence en acte. La compétence renvoie toujours à une action spécifique. En termes professionnels, la compétence ne peut-être appréhendée qu'à travers les tâches et les actions réalisées. Pour le monde du travail, la compétence apparaît donc comme une notion encore trop abstraite. Pour cette raison, l'actionnel insiste sur le fait que les manifestations de la compétence doivent pouvoir être observables.

La difficulté est, de ce point de vue, d'autant plus grande que la compétence ne se présente jamais seule, mais constamment couplée à d'autres compétences. En effet, « l'activité professionnelle requiert toujours des compétences plurielles. »[434] On a d'ailleurs parfois l'impression que les compétences sont en nombre infini. En effet, les actions à réaliser peuvent toujours être découpées et redécoupées en de plus petites entités. Les compétences peuvent se subdiviser et se multiplier toujours à nouveau. Le Boterf, par exemple, distingue nettement le *savoir-faire* et le *savoir-opérer* du *savoir-agir*, qui lui nécessite une faculté d'adaptation encore plus grande.

Le *savoir-être* diffère également du *savoir-faire* classique. Le *savoir-être* est défini comme un ensemble d'aptitudes. Il consisterait à avoir la « bonne » attitude. Elle semble souvent correspondre à « la confiance en soi », et à « l'esprit d'initiative », tels que ces termes sont définis dans le milieu de l'entreprise.

Le *savoir-être* serait également un *savoir-être-autonome*, puisque le *savoir-être* nécessiterait d'être suffisamment confiant, « sûr de soi » pour prendre des initiatives et participer à l'amélioration de la « valeur produite ».

Le *savoir-mobiliser* permettrait de faire le lien entre les différents composants de la compétence. L'idée est la suivante : la véritable compétence ne résiderait pas dans les ressources mais dans la mobilisation même de ces ressources. Le *savoir-mobiliser*, sorte de

---

[432] Le Boterf G., *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Ed. d'Organisation, 1994, p. 13.
[433] *Ibidem*, p. 16.
[434] Richer J.-J., *op. Cit.*, p. 31.

compétence combinatoire, serait composée d'un *savoir-sélectionner* les compétences pour pouvoir s'adapter à la spécificité des contextes, et d'un *savoir-combiner* les éléments et les compétences afin d'élaborer des réponses inédites.

Il y a également un *savoir stratégique*, un *savoir-réfléchir* sur ses actions permettant de calculer la précision, l'efficacité et le coût de ses actions. Ce *savoir-réflexif* a également pour but de « s'adapter dynamiquement aux exigences et au contexte. »[435]

Les *savoir-réflexifs* se condensent ensuite en *savoirs expérientiels*, c'est-à-dire que le professionnel garde en mémoire ses actions pour en tirer des leçons d'expériences.

La difficulté concernant la compétence dans le monde du travail est que cette dernière est toujours en évolution, toujours en mouvement. Elle est difficile à appréhender, difficile à définir. En apparence, les compétences issues du monde du travail semblent insaisissables tant la novlangue de la compétence semble brouiller les pistes. La liste des compétences semble absurde et interminable.

Si l'on en croit Jean-Jacques Richer, la *savoir-réflexif* se prolonge nécessairement par un *savoir-dire* ses compétences. Le *savoir-dire* serait un marqueur décisif de la compétence. « Les savoir-faire n'acquièrent un statut de compétence qu'au travers de leur formulation et de leur communication »[436]. Le *savoir-dire* consiste à vendre ses qualités, dire ce dont est capable, affirmer que l'on a les compétences. C'est paradoxalement à partir de cette mise en avant de soi-même que se construit la *compétence collective*. Il s'agit là de réussir à « mobiliser le collectif ». La compétence collective est ainsi définie comme « la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité.[437] »

Ces multiples compétences ou composantes de la compétence, toutes issues du monde du travail, sont censées définir les qualités d'un bon travailleur. La compétence apparaît d'abord comme une compétence d'adaptation – à la situation, aux autres, aux tâches, aux imprévus, etc. - permettant d'ajuster l'homme au poste, de faire en sorte que les acteurs sociaux puissent devenir ductiles et s'adapter aux nouvelles flexibilités dans l'entreprise.

---

[435] Valot C., Grau J.-Y., Amalberti R., in Leplat J., Montmollin M. de, (sous la dir. de), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Octarès, 2001, p. 62.
[436] Terssac G. de, Chabaud C., « Référentiel opératif commun et fiabilité », in *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*, Toulouse, Octarès, 1990, p. 134.
[437] Zarifian M., *Objectif compétence*, Paris, Ed. Liaisons, 2001, p. 71.

5.8 La compétence importée dans la sphère éducative

Ainsi, la compétence passa dans le domaine éducatif avec une grande partie des caractéristiques acquises dans le monde du travail. Pour cette raison, la compétence est désormais dotée de traits définitoires particuliers. La compétence doit permettre l'effectuation d'actions situées, complexes, plurielles, nécessitant différents types de *savoir-faire* et de *savoir-agir*. Et désormais, les actions de la compétence sont « perceptibles uniquement à travers les tâches et les activités effectuées »[438] ; l'univers professionnel exigeant cette perceptibilité de l'action.

Ainsi, les changements curriculaires dans le domaine éducatif seraient consécutifs de « changements sociétaux de nature économique et politique ». Ce transfert de la compétence du monde du travail aux systèmes éducatifs européens obéirait à une logique précise et serait la conséquence d'un choix politique. « La commission européenne, ayant optée pour une politique économique néolibérale, a relayé les doléances du patronat européen. »[439]

A partir de là, l'éducation fut envisagée différemment ; il s'agissait dorénavant de développer des compétences tout au long de la vie. L'émergence de la pédagogie de compétence traduit ce mouvement depuis le monde du travail vers des institutions scolaires où les objectifs sociaux et professionnalisants deviennent de plus en plus prioritaires. La notion de *compétence* montre la volonté d'évoluer d'un enseignement basé sur la transmission du savoir vers un enseignement visant « l'utile », le faire et l'agir.

Pour Perrenoud Philippe, une part des élèves « n'accroche pas » aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique. « Pour eux, les savoirs scolaires n'ont pas de sens aussi longtemps qu'ils restent déconnectés de leurs usages sociaux. »[440] L'approche par *compétence* signifie alors cela : une adaptation des institutions scolaires aux pratiques sociales. Les finalités de l'enseignement doivent être commandées par les exigences sociales. Finalement, « l'idée de compétence n'exprime rien d'autre que le souci de faire des savoirs scolaires des outils pour penser et pour agir, au travail et hors travail. »[441]

---

[438] Richer J.-J., *op. cit.*, p. 33.
[439] *Ibidem*.
[440] Perrenoud P., « L'école saisie par les compétences », in Bosman C., Gérard F.-M., Roegiers X., (sous la dir. de), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2000, p. 27.
[441] *Ibidem,* p. 21.

En résumé, la compétence peut se réduire en trois points :

La compétence issue du travail fait systématiquement référence à :

- Un ensemble de ressources disponibles
- La possibilité pour le sujet de mobiliser ces ressources,
- L'étape ultime qui consiste à traiter une situation avec succès

Le succès, la réussite, si elle est observable, est le véritable marqueur, « la preuve par l'observation » qui donne son sens à la compétence. L'action doit être mesurable ; elle est comme la partie visible de la compétence, la preuve de son efficacité.

5.9 La compétence dans le CECR

Le *cadre européen commun de référence pour les langues* reconduit cette conception de la compétence issue du monde du travail. Pour preuves, certaines notions comme par exemple : la notion de *compétence à communiquer langagièrement*. Comme dans les univers professionnels, cette compétence est plurielle, « épaulée par les compétences générales, elle se subdivise en trois compétences (compétences linguistique / sociolinguistique / pragmatique) qui, elles-mêmes, comprennent des sous-compétences (par exemple : la compétence linguistique intègre les compétences lexicale, grammaticale, discursive, fonctionnelle, etc.) »[442] Il y a comme un emboîtement des compétences. Ainsi, les compétences se subdivisent à plusieurs niveaux et donnent une impression d'infinitude, comme s'il fallait toujours pouvoir mobiliser des compétences nouvelles dont la liste serait toujours en train de s'agrandir.

Par ailleurs, dans le CECR, tout comme dans le monde du travail, la notion de *compétence* est systématiquement couplée à la notion de *stratégie* qui est une sorte de « savoir-mobiliser » les compétences pour s'adapter à telle ou telle situation. De ce point de vue, il n'y a de communication que si la communication présente un intérêt direct et palpable pour le locuteur. La communication serait toujours intéressée ; elle serait comme la visée d'un « but défini », d'un but précis préalablement fixé. D'ailleurs, la définition du *Cadre* comporte

[442] Richer J.-J., *op. cit.*, p. 35.

les mêmes traits sémantiques que dans les univers professionnels : « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. »[443]

Pour Jean-Jacques Richer, la *compétence* ayant cours dans le monde du travail s'exprime aussi dans le *Cadre* par l'accent mis sur le « savoir-apprendre » qui serait selon lui le pendant de la « réflexivité » dans le monde de l'entreprise. Quand à « l'apprentissage autonome », il serait l'exact « pendant de l'exigence d'autonomie du professionnel dans le monde du travail »[444].

Pourtant, une difficulté s'opposait au passage de la *compétence* dans la sphère éducative : la « compétence à communiquer langagièrement » ne peut s'observer qu'à travers la performance. Il y a donc une difficulté supplémentaire lorsqu'il s'agit de communication langagière ; on ne peut déterminer *a priori* l'efficacité potentielle de la communication si l'on ne se base pas sur l'observation rigoureuse des performances réalisées. Dans le *Cadre*, la notion de *tâche* a justement pour rôle de permettre de quantifier et d'évaluer la compétence au travers de son action. Car la *tâche* est validée ou invalidée selon que le sujet parvient ou ne parvient pas au résultat attendu et prédéterminé. Le but est préalablement défini et la stratégie ne vaut qu'en fonction de celui-ci. La stratégie n'est ni bonne ni mauvaise, elle fonctionne ou ne fonctionne pas.

5.10 L'action située

D'une manière générale, dans le monde du travail comme dans la sphère éducative, la compétence renvoie toujours à des actions situées, constamment redéfinies en fonction de l'évolution des paramètres contextuels. Ainsi, le langage semble nécessairement devoir se tresser avec un « faire » concret et pas seulement langagier.

Dans la perspective actionnelle, la « compétence à communiquer langagièrement » déborde la communication strictement langagière. Des compétences plurielles se concrétisent dans des *tâches* qui mêlent le « dire » et le « faire ». Les *tâches* doivent nécessairement

[443] Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer, op. cit.*, p. 48.
[444] Richer J.-J., *op. cit.*, p. 37.

combiner action et langage ; et c'est le rôle de la *stratégie* de parvenir vaille que vaille au résultat escompté – en mettant en avant tantôt le langagier et tantôt l'actionnel.

En définitive, la compétence stratégique l'emporte même sur la compétence langagière puisqu'elle permet d'adapter l'action à la situation, d'utiliser pêle-mêle le langage et l'action pour finalement parvenir à tirer profit du contexte. Pour cette raison, l'approche actionnelle met systématiquement en avant les capacités stratégiques, « réflexives » et d'autonomie. Comme s'il fallait pouvoir aller au-delà du dire ; réussir par le faire et par l'habileté à surmonter les possibilités strictement langagières.

Selon R. Ellis, la *tâche* est « une programmation de travail qui exige des apprenants de traiter le langage d'une manière pragmatique de façon à arriver à un résultat qui puisse être évalué. »[445] La *tâche* nécessite la mise en action de la compétence de communication ; par là-même, elle nécessite un traitement pragmatique du langage. C'est ainsi que l'action doit être « programmée » pour être efficace. Autrement dit, « l'action doit agir » ; elle doit s'ensuivre d'un résultat concret et visible. L'action doit s'adapter à la situation en fonction de l'objectif visé. Et de plus, elle doit pouvoir être évaluée. Elle doit être bien faite, bien dite, au bon moment, de la bonne façon.

Il s'agit donc d'agir et de bien agir - d'agir *à propos*. Si l'action est inefficace, c'est donc qu'elle est inappropriée. Il y aurait ainsi dans chaque situation une bonne façon de dire et de faire, une bonne façon d'agir. Yves Clot a introduit le concept de « genres sociaux d'activités » pour illustrer ce système consistant à adapter le travailleur à l'usage correspondant à chaque milieu professionnel. Il y aurait d'après lui des régulations, formelles et informelles, intervenant toujours dans le monde du travail – et parfois en dehors – sur le langage, l'action et le comportement.

« Le genre n'est rien d'autre qu'un système ouvert de règles impersonnelles qui définissent dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ; une forme d'esquisse sociale qui ébauche les rapports des hommes entre eux pour agir sur le monde. »[446] Il y aurait ainsi des variantes normatives qui nous diraient comment travailler et comment nous comporter. Toutes les actions seraient alors organisées autour de quelques objectifs préétablis.

Il y aurait ainsi dès le départ des règles de vies et de métiers qui devraient être inculquées, pour permettre de réussir à faire ce qui est à faire ; intégrer les façons appropriées

[445] Ellis R., *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, 2003, p. 17, trad. Richer J.-J., *op. cit.*, p. 39.
[446] Clot Y., *La fonction psychologique au travail*, Paris, PUF, 1999, p. 44.

« de faire avec les autres, de sentir et de dire »[447]. Il faudrait alors s'adapter et se préparer pour pouvoir répondre à l'invitation de chaque milieu professionnel nous enjoignant à agir de telle ou telle façon. Car selon le concept de « genres sociaux d'activités », chaque milieu désigne certaines actions congrues et certaines autres incongrues. Pour s'adapter à ces « genres sociaux d'activité » correspondant à la vie des entreprises, l'actionnel introduit à travers les notions de *tâche* et de *projet* des actions qui, au-delà du langagier, sont en rapport étroit avec les impératifs liés au travail, et ce faisant, il réduit les langues enseignées à des outils stratégiques et monnayables.

Depuis la Renaissance jusqu'à aujourd'hui, et surtout depuis la fin du dix-neuvième siècle, les méthodologies pour l'apprentissage des langues étrangères ont accordé de plus en plus d'importance à la communication. Depuis le tournant du communicatif, le Français Langue Etrangère est centré sur le développement de la compétence de communication. C'est ainsi que dans la didactique du FLE, la communication rime désormais avec acquisition de compétences et impératifs professionnels.

De ce point de vue, il apparait qu'il manque dans l'approche actuelle une prise en compte réelle du sujet s'appropriant une langue étrangère. Car le sujet semble réduit à un *apprenant* devant être avant toute chose flexible, adaptable et autonome. Mais cet *apprenant* est comme un pastiche du sujet : il ne signifie rien de ce qu'implique pour un sujet l'apprentissage d'une langue nouvelle.

En mettant systématiquement en avant la capacité à communiquer, on a petit à petit évincé la dimension strictement linguistique de l'apprentissage. Et par là-même, on a peut-être évincé le sujet – car le sujet se définit justement par son rapport au langage. Que signifie pour un sujet l'apprentissage d'une langue nouvelle ?

Le véritable sujet de l'apprentissage a-t-il une place dans les conceptions actuelles de la didactique des langues ? Seule la communication semble mise en avant, comme un grand tout dans lequel les sujets des langues devraient se fondre sans opposer de résistance. C'est comme si l'on souhaitait uniquement la réussite de la communication. L'*apprenant* devrait seulement être capable de réaliser des tâches pour résoudre les questions pratiques de la vie quotidienne. Mais cela épuise-t-il la question du désir du sujet pour les langues ? Du point de

[447] *Ibidem*.

vue du sujet, le développement d'une compétence de communication est-il forcément l'enjeu fondamental ?

Le malentendu actuel de la didactique des langues étrangères concerne peut-être cet oubli de la prise en compte du sujet, et par la même de sa relation avec l'objet langue. La partie suivante pose donc la question du sujet et du désir des langues. Comment peut-on analyser cette relation entre un sujet et une langue objet de son apprentissage ?

Quatrième partie :
Le sujet ou
L'impensé de la communication

1. L'éviction du sujet par la communication

1.1 L'utopie communicationnelle

Dans un contexte global, nous voyons comment la représentation de l'homme comme un être dédié à la communication s'est imposée petit à petit. Il s'agit donc de comprendre pourquoi nous sommes devenus acquis à la cause de *l'homo communicans*, pourquoi la communication est devenue comme une évidence.

Pour Philippe Breton, il s'agit aujourd'hui de courir après le fantasme d'un village planétaire qui serait tissé d'autoroutes de la communication. Tout le monde pourrait communiquer, tout le monde pourrait se comprendre. Mais l'utopie communicationnelle est devenue comme une marotte, comme une sorte d'idée fixe dont on ne peut plus se défaire et dont on ne cesse de parler, un concept dont on s'est engoué à tel point qu'on finit par ne plus penser qu'au travers de lui. On n'interroge plus réellement la signification du schéma de pensée associé à cette théorie de la maitrise et de la fluidification des échanges.

La théorie de la communication fait la promotion de la communication comme valeur. Cependant, elle ne s'intéresse à l'homme qu'en tant qu'il est un *homo communicans*, qu'en tant qu'il participe à l'idéologie de la communication. *L'homo communicans* – nous dit Philippe Breton – est « un être sans intériorité et sans corps, qui vit dans une société sans secret, un être tout entier tourné vers le social, qui n'existe qu'à travers l'information et l'échange, dans une société rendue transparente grâce aux nouvelles « machines à communiquer » »[448].

[448] Breton P., *L'utopie de la communication*, Paris, La découverte, 1997, p. 50.

A l'origine de la théorie de la communication, Norbert Wiener est le premier à faire l'éviction du sujet. *L'homo communicans* n'existe qu'en tant qu'il communique. Plus généralement, la communication est un processus de transmission qui ne touche pas l'être du sujet. L'échange purement communicatif est comme une abstraction, un lieu où circuleraient des messages artificiellement détachés des sujets qui les auraient produits. L'éviction du sujet est comme un « « recentrage » qui permet de caractériser l'homme non pas en tant que sujet individuel mais bien à partir de son activité d'échange social »[449]. L'homme n'existe qu'en tant qu'il est relié à des échanges, pris dans l'activité de la communication.

Puisque l'homme n'est qu'une interface, un pôle permettant des échanges d'informations tel une « machine à communiquer », son identité individuelle est difficile à appréhender. L'individualité serait comme une illusion, car vu de l'extérieur, les différents individus ne varieraient que par la forme. Et les formes sont sans mystères : elles sont « quantifiables », calculables, et peuvent être encodées à force de travail et de technique. A ce propos, Norbert Wiener considère que : « l'individualité du corps est celle de la flamme plutôt que celle de la pierre, celle d'une forme plutôt que celle d'un fragment de matière »[450]. L'individu est immatériel, il est une évanescence, un être temporaire qui n'existe que lorsqu'il est actualisé par les interactions.

L'individu est pour Wiener une forme creuse, une forme qui pourrait être radicalement modifiée, doublée, reproduite. Les sujets sont interchangeables. Pour Wiener, l'homme peut être modélisé, et par suite expédié, et transmis. Ce n'est pas l'homme qui communique, c'est la communication elle-même qui communique les hommes. C'est ainsi que le père de la théorie de la communication va jusqu'à dire qu'il « n'existe pas de ligne fondamentale absolue de démarcation entre les genres de transmission utilisables pour envoyer un télégramme d'un pays à un autre et les genres de transmission possibles théoriquement pour un organisme vivant tel que l'être humain »[451].

Tout obstacle à la transmission de quoi que ce soit ne pourrait être qu'un obstacle d'ordre technique. Cette position marque la radicalité absolue d'une idéologie qui ne peut – et ne veut - pas voir autre chose que des flux d'informations. C'est ainsi que le sujet est remplacé par un « être communicant », un être vivant participant à un courant continu d'influences venues de l'extérieur, dans un monde où il ne représente qu'un « stade

[449] *Ibidem*, p. 51.
[450] Wiener N., *Cybernétique et société, ou de l'usage humain des êtres humains*, trad. Mistoulon P.-Y., Paris, UGE, 10/18, 1954, p. 141-144.
[451] *Ibidem*.

intermédiaire »[452]. L'impossibilité de penser la communication vient de cette obsession de la communication, de cette volonté de ne voir le monde qu'en termes d'échanges d'informations. L'homme est mis à l'écart, et c'est désormais la communication qui est au centre. L'homme n'est qu'un appendice de la communication, il doit être tourné vers elle, se sacrifier pour elle. L'homme n'est vivant qu'en tant qu'il communique. Il ne dépend que d'elle, et pourrait très bien être négligé par elle. « Pour l'homme, être vivant équivaut à participer à un large système mondial de communication »[453].

C'est ainsi que la communication nous apparait comme ne concernant pas véritablement ni l'homme ni sa pensée. L'homme en tant qu'il pourrait exister par lui-même ne compte pas. L'un n'existe que dans son rapport de communication avec les autres. En résumé, *l'homo communicans* ne se définit qu'en termes de comportement d'échange d'information, comme s'il était une forme vide, comme s'il n'avait pas d'intériorité, comme le rouage d'une machine, comme s'il n'était pas lui-même son propre sujet.

Jusqu'au milieu du vingtième siècle, l'homme était d'abord considéré comme un être doté d'une « intériorité », d'un lieu privé, d'une épaisseur contenant de façon indéfinie quelque chose qui n'apparaissait pas forcément vu de l'extérieur. En opposition à l'homme du passé, « l'homme nouveau » de Wiener est d'abord un être communicant, c'est-à-dire un être tourné vers le dehors qui met son intériorité entre parenthèses. L'homme de la communication est un homme dont l'intérieur est tout entier tourné vers l'extérieur. Les messages qu'il reçoit viennent de son environnement, ils se donnent à lui de façon neutre, objective. Il réagit ensuite à ces messages selon une logique prévisible, comme si l'action appelait une réaction automatique.

1.2 Une pensée entièrement rationnelle

L'homme nouveau de la communication, cet homme sans intériorité et sans corps, est un homme bien moins mystérieux que son prédécesseur. Ses processus mentaux sont moins obscurs et moins romantiques que ceux de l'homme « dirigé par l'intérieur ». *L'homo communicans* est d'abord un être de calcul ; sa pensée est purement rationnelle. Sa pensée semble claire et transparente. Dans cette perspective, la compétence attendue n'est pas tant

[452] Breton P., *op. cit.*, p. 53.
[453] Wiener N., *Cybernétique et société*, Paris, Ed. Deux-Rives, 1952, p. 269.

une qualité du sujet individuel qu'une capacité à développer la communication à un certain niveau de complexité, selon un processus uniquement rationnel.

C'est ainsi que la pensée humaine devient totalement quantifiable, et en tant que telle parfaitement modélisable. Wiener ambitionne donc d'élaborer des « machines à communiquer », des machines pouvant se comparer à l'homme sur le plan de la performance dans la communication. Après tout, les machines pourraient tout aussi bien communiquer que les humains, car de ce point de vue, le processus de la communication est purement mécanique. Et comme ce domaine de la communication considère la recherche de l'efficacité comme fondamentale, les machines à communiquer sont érigées au statut « d'êtres communicants », et donc comme étant, par certains côtés, similaires aux hommes.

Selon Norbert Wiener, il ne fait pas de doute que « Le fonctionnement de l'individu vivant et celui de quelques machines très récentes de transmission sont précisément parallèles »[454]. C'est-à-dire qu'il y a pour les partisans de la communication une similitude de l'homme et de la machine. Le comportement des deux peut être comparé, mis en parallèle, considéré comme équivalent. Et conséquemment, les machines à communiquer apparaissent comme plus fiables et plus prévisibles que les sujets. Il s'ensuit que les machines à communiquer doivent supplanter les sujets, pour que la communication ait « l'étendue qu'elle mérite à bon droit »[455].

C'est comme si les sujets étaient des sources de problèmes pour une théorie de la communication qui cherche avant toute chose la fluidification des échanges, c'est-à-dire l'éradication des antagonismes et des conflits. Le sujet est comme une question qui deviendrait embarrassante, et il vaudrait mieux s'en défaire pour poursuivre cet idéal d'une société de la communication totalement consensuelle et rationnelle. C'est comme si à force de communication, et en faisant l'effort de n'être que cela : des *homo communicans*, nous parvenions à supprimer toute négativité, toute difficulté, toute incompréhension.

Pour Wiener, la communication est d'abord une libération. Son idée est la suivante : « Tout le monde, sans exception, fait partie de la société de communication, puisque la vigueur de cette société tient justement à sa capacité de libérer les forces communicationnelles qui sont en son sein »[456]. Le simple fait de communiquer, et de communiquer le plus activement possible, permettrait une libération de la société. Mais de quelle libération s'agit-il ? Que signifie « libérer les forces communicationnelles » ? C'est essentiellement faire fi du

[454] *Ibidem*, p. 28.
[455] Breton P., *op. cit.*, p. 58-59.
[456] *Ibidem*.

sujet, libérer la société par les apparences, en taisant tout ce qui pourrait compliquer ou entraver le flux de communication.

Le seul véritable ennemi de la communication, c'est le « bruit », tout ce qui peut s'apparenter à un parasitage de la communication, tout ce qui finalement empêche la libre-circulation des messages à communiquer. Et le sujet apparait justement comme un obstacle à la libre circulation de l'information. Il est comme un malentendu, c'est-à-dire comme une donnée opaque, obscure, indéchiffrable. A l'inverse, la nouvelle société de communication s'articule autour du thème de la transparence sociale. Cette utopie de la transparence de l'homme a pour conséquence de vouloir effacer tout ce qui dans l'individu pourrait receler quelque part de mystère. Et le mystère du sujet, c'est incontestablement son intériorité, ce qui normalement reste caché et ne peut pas être appréhendé en termes de comportement d'échange communicationnel.

Dans la perspective communicationnelle, l'homme est non-seulement décorporalisé, il est encore désindividualisé, c'est-à-dire qu'il n'est même plus envisagé comme un acteur individuel spécifique. L'individu doit rentrer dans le rang, prendre place « dans le grand courant de la communication – où les « machines intelligentes » sont autant de partenaires - et sa pensée individuelle n'est plus distinguable en tant que telle »[457]. Dans la société de communication, le lien fonctionne sur la base de la raison et du calcul. Pour cette raison, l'opacité intrinsèque au sujet pose problème. Le sujet devient une sorte d'empêchement pour l'idéal de transparence de la communication. La communication doit ainsi se délester du sujet, de la prise en compte du sujet, en tant qu'il pourrait exister indépendamment de la communication. Finalement, l'homme devient transparent à la société, et la société devient transparente pour l'homme. L'individu lui, n'est envisagé que de façon virtuelle, comme faisant partie du système, mais sans pouvoir agir sur lui, et sans pouvoir échapper à son action. *L'homo communicans* est une fusion de l'homme et de la communication, mais dans l'intérêt d'une communication sans sujet.

1.3 Une société sans sujets

La société que nous propose l'idéologie de la communication est une société qui prétendrait pouvoir se passer de toute forme d'idéologie. Il y aurait eu un mouvement de

[457] *Ibid*., p. 60.

retrait définitif des grandes idéologies, et désormais, il serait possible de penser la société indépendamment d'une quelconque assise idéologique ou dogmatique. La société pourrait être viable, fonctionner et même créer du lien social, uniquement grâce à la communication. Il s'agit donc d'une utopie de la communication pure. Le fonctionnement technique des échanges communicatifs suffirait pour résoudre tous les problèmes. Nul besoin de convoquer quelque doctrine que ce soit. La société serait désormais une société purement technique, débarrassée de toutes les chimères et de toutes les illusions.

De la même façon, les éventuels problèmes ne seraient plus d'ordre politique, ils seraient des disfonctionnements d'ordre mécanique et nécessiteraient des ajustements techniques. Les obstacles seraient comme des grains de sables qu'il faudrait aplatir dans une mécanique bien huilée. Dans une société technique de ce type, plus rien ne peut venir transcender le collectif. Désormais, aucune valeur ne pourrait être cristallisée ni faire sens sur le plan collectif.

Pour cette raison, Philippe Breton parle de la société de communication comme d'une forme d'« anarchisme rationnel ». Etymologiquement, l'« anarchisme » signifie l'absence de « ce qui commande » ou « ce qui est premier » (arkhê). Il s'agit donc d'une société horizontale, où rien n'est premier ni second. Tout le monde est également relié au réseau. De façon très pragmatique, on fait comme si ce qui nous relie *hic* et *nunc* pourrait nous permettre de nous recréer sans-cesse grâce à la communication.

Philippe Breton nous dit que cette forme d'anarchisme, au-delà d'une méfiance vis à vis du pouvoir et du politique, est d'abord une manière d'affirmer l'individu comme le nouveau maître absolu. Cette société de la communication qui refuse toute autre chose qu'elle-même - toute autre chose qui ne serait pas de la communication et qui aurait la prétention de préexister aux échanges communicatifs - « incarne à la fois l'affirmation de l'individu comme maître absolu de son destin et l'affirmation de la nécessité d'un lien social fort, égalitaire et rationnel. »[458]

C'est donc l'individu qui est premier. Mais c'est un individu transparent, toujours orienté vers la communication, agissant toujours comme un pôle de communication. L'individu semble triompher puisqu'il est apparemment débarrassé de tout ce qui pourrait venir au-delà de lui-même lui imposer quoi que ce soit, mais en réalité, il est pour ainsi dire « dépossédé de lui-même ». Réduit à être un « échangeur d'informations », il devient un « homme sans intérieur ».

[458] *Ibid*., p. 96.

1.4 Un « homme sans intérieur »

Le nouvel homme de la société de communication, tel qu'il est modélisé par Wiener, est un homme qui doit être « rationnel et transparent ». Pour ce faire, il faut qu'il se détache de son corps biologique pour pouvoir devenir « un pur être de communication »[459]. Le corps humain, dans cette perspective, n'est qu'un « support », considéré par les tenants de la théorie de la communication comme « physiquement fragile et faillible intellectuellement »[460]. Il s'agit en quelque sorte de faire sortir l'homme de lui-même. L'homme est décorporalisé pour mieux pouvoir évoluer dans la société de communication – pour mieux pouvoir « s'extérioriser » dans la communication.

Dans le *cadre européen commun de référence pour les langues,* il est dit à maintes reprises que l'« apprenant » doit être un « acteur social ». Il faudrait donc penser l'*apprenant* accolé à des besoins de communication dans des situations *concrètes* : dans la sphère du travail ou dans sa sphère personnelle par exemple. La communication est ainsi toujours tournée vers le social, elle s'éloigne toujours de l'intime pour se connecter *via* le réseau à l'environnement extérieur. L'individu est toujours envisagé comme s'il n'était qu'une enveloppe extérieure, comme s'il se définissait uniquement selon des caractéristiques visibles de l'extérieur.

Breton nous décrit *l'homo communicans* comme « un être purement social, pilotant son destin rationnellement en fonction de contraintes externes plutôt que « dirigé de l'intérieur » par des valeurs »[461]. L'homo communicans est un être à tel point tourné vers le dehors qu'il devient lui-même le produit de ce dehors dans lequel il se dissout. En-deçà de toute forme d'ordre ou de hiérarchie, il est l'homme de l'aplatissement et de l'horizontalité. Puisqu'il n'existe que lorsqu'il est relié aux autres, *l'homo communicans* devient ce que Nietzsche appelait *l'homme grégaire*.

Il serait partiellement inexact de définir *l'homo communicans* comme l'homme du lien social. Il est plutôt celui qui recherche le lien social et qui essaie inlassablement de le générer par la communication. Mais ce faisant, il se soumet volontairement aux contraintes de la société avant même que cette dernière ne lui impose quoi que ce soit. *L'homo communicans* se condamne ainsi à n'exister qu'au travers des autres, voire à se fondre dans les autres. En voulant s'autonomiser des contraintes qui pèsent sur l'individu, *l'homo communicans* se

[459] *Ibid*., p. 97-98.
[460] *Ibid*.
[461] *Ibid*.

retrouve condamné à ne plus pouvoir exister par lui-même - à être un individu sans individuation possible.

Il apparaît que la société de communication doit se délester des conditions de possibilité de l'émergence de sujets véritables. Dans ce contexte, ce n'est pas le sujet qui crée un lien avec ses semblables, c'est un individu abstrait qui tisse un lien ténu et superficiel qui n'atteint pas le plan spécifique où les sujets sont réellement distinguables.

Il faut donc faire une distinction entre la communication et le lien interindividuel véritable. La théorie de la communication voudrait croire qu'elle pourrait permettre de combattre l'entropie et de réordonner la société. Mais en réalité, la communication néglige la dimension du sujet, et pour cette raison, manque la relation véritable avec l'autre. Philippe Breton formule ceci en disant que les « sociétés fortement communicante sont faiblement rencontrantes »[462]. Dans la société de communication, le lien est extrêmement ténu puisqu'il ne nécessite pas de véritable rencontre. Les individus isolés ne sont reliés que par la communication. Cette idée utopique qu'il suffirait d'« échanger des messages » pour nouer un lien semble utopique. En aucun cas une telle configuration ne peut permettre de tisser des liens entre les sujets. La communication ne s'intéresse pas à la dimension subjective mais uniquement à la capacité des individus à être des « échangeurs », des participants de la communication.

1.5 Sujet de savoir ou « échangeur » d'informations

Dans la société de communication, l'enseignement et l'apprentissage fonctionnent logiquement selon l'ordre de la communication. Le spécialiste de la communication Thierry Gaudin considère que la problématique de l'éduction est aujourd'hui complètement modifiée du fait qu'il y a désormais de nombreuses possibilités qui s'offrent à nous, comme par exemple celle de « stocker le savoir »[463]. L'école devrait donc enseigner comment « naviguer dans le savoir ».

On observe donc une indifférenciation entre savoir et information. Le malentendu consiste à voir le savoir comme un « stock d'informations ». Pour les tenants de la communication, il y aurait déjà suffisamment de savoir existant, il y aurait même un grand

[462] *Ibid*., p. 160.
[463] Cf. Gaudin T., interview, in *Nouvel Observateur*, n°1568, novembre 1994.

« stock de savoir », mais encore faudrait-il le rendre disponible, en utilisant par exemple l'outil numérique. Le savoir ne pourrait exister qu'en tant qu'il serait en transit sur les autoroutes de l'information. L'important, ce serait la capacité de faire circuler le savoir sur ces autoroutes permettant la communication. Le savoir serait ainsi offert à la prise, à la saisie, et son apprentissage serait facile, pour ainsi dire « naturel ».

La seule question qui vaille serait donc celle de l'accès au savoir. Et la communication serait la condition nécessaire et suffisante pour rendre possible cet accès. Là encore, la théorie de la communication se retrouve dans une impasse pour la simple raison qu'elle se refuse de prendre en compte la dimension du sujet. Le sujet est d'abord un être de désir, et qu'on le veuille ou non, la question du désir du sujet reste toujours une question fondamentale dans l'éducation. Le désir de savoir est indispensable à quelque processus éducatif que ce soit. Breton *dixit* : « Améliorer l'accès ne changera pas une virgule à la situation du désir de savoir qui doit animer l'élève. »[464]

Il ne s'agit donc pas de plus ou moins bien permettre aux informations de circuler. Pourtant, la communication persiste à penser une représentation utopique de l'humain comme être sans intériorité, et donc sans désir ni absence de désir. Sans désir ni passion, le sujet de la communication serait comme un « gestionnaire des informations » qu'il recevrait de l'extérieur.

Le problème est le suivant : la prise en compte du désir nécessite la prise en compte du sujet. Or, le sujet apparaît pour la théorie de la communication comme un brouillage, ou comme une difficulté ou un ralentissement sur les voies de la communication. Se refusant de penser le désir de savoir du sujet, la société de communication se retrouve condamnée à essayer d'agir quantitativement sur l'accès aux informations, et à ne jamais obtenir véritablement satisfaction.

1.6 Communication et idéologie libérale

La communication prétend être un recours majeur aux disfonctionnements de nos sociétés contemporaines. Elle serait le remède aux maladies sociales de notre temps. Pourtant, notre époque est justement le fruit de cette théorie de la communication qui s'impose toujours davantage depuis un demi-siècle. Et la communication se systématise toujours plus avant et

[464] Breton P., *op. cit.*, p. 145.

promeut encore une communication censée être « rationnelle », « transparente » et consensuelle.

Par ailleurs, il faudrait selon cette logique se débarrasser de tout ce qui dans le sujet nous apparaît opaque et mystérieux. En effet, le sujet peut sembler inadapté à ce type de communication. Il donne l'impression de produire sans-cesse du malentendu. Il est comme un être clivé, en partie étranger à lui-même, et donc pas suffisamment ouvert à cette communication entièrement située sur le plan du dehors.

La théorie de la communication prétend ne pas être une idéologie. Pourtant, elle théorise l'éviction du sujet jusqu'à en faire un véritable système de pensée. Pour Wiener, les idéologies sont des idées folles qui deviennent souvent dangereuses. Il faudrait donc les remplacer par une communication ininterrompue et ubiquitaire. Là où le sujet est comme une nébulosité impénétrable, la communication doit prendre place pour faire la lumière en rendant transparents les échanges. Méfions-nous de l'humain lorsqu'il échappe à nos calculs, semble nous dire Norbert Wiener.

L'idéologie de la communication – dans le prolongement de celle de la techno-communication - a cet avantage qu'elle permet de tout contrôler, de tout envisager d'un point de vue technique, et ainsi d'évincer tout ce dont nous n'aurions pas la maitrise. Mais pour ce faire, la communication tend à faire des individus des abstractions pures. La tentation est de schématiser et de réduire à l'extrême la façon dont nous échangeons des messages - voire des idées.

C'est alors que la théorie de la communication et l'idéologie libérale semblent se rejoindre pour adopter une même vision utilitariste. Il n'y a plus d'histoire, plus d'idéologie, seulement de l'ici et du maintenant ; des échanges – ou des interactions - qui fonctionnent plus ou moins bien ou plus ou moins mal. C'est ainsi que la théorie de la communication nous apparaît comme une volonté de libéralisation des échanges. Dans les deux cas, il s'agit d'une « libéralisation », c'est à dire d'une suppression des obstacles à la liberté effective.

Il s'agirait d'un processus objectif et automatique : tel ou tel élément est un frein ou un empêchement ; il faut donc le supprimer. C'est d'ailleurs ainsi que « le libéralisme réussit en partie à faire croire qu'il n'est pas une idéologie » puisqu'il apparaît comme un processus purement mécanique et totalement désidéologisé. Mais en réalité, nous dit Philippe Breton, « il se déploie derrière une vitrine où les valeurs affichées sont justement celles de la communication »[465].

[465] *Ibidem,* p. 126.

La « société de communication » et l'idéologie libérale auraient ainsi des impératifs en partie convergents : toutes les deux espèrent une fluidité toujours plus grande des échanges et souhaitent éradiquer tout ce qui pourrait entraver ces derniers. Il s'agit dans les deux cas – en tout cas au départ – d'une volonté d'améliorer la société et de la rendre plus fluide. Il s'agit aussi de trouver un compromis entre l'individu et le collectif. D'une part, l'individualisme exacerbé est l'un des fondements du libéralisme ; d'autre part, il faut malgré tout que les monades humaines se rencontrent, qu'elles échangent – voire même qu'elles « interagissent ». La solution est donc la suivante : par la communication, les individus sont reliés par un lien minimal, un lien infime mais suffisant pour qu'il y ait des échanges au sein du collectif. Mais, dans cette configuration, ce n'est pas le sujet réel qui communique – car ce dernier ne fait que participer à la circulation d'informations.

Autrement dit, la communication ne peut-être que « positive ». En conséquence, elle présuppose l'élimination de toute forme considérée comme « négative ». Pour cette nouvelle utopie, « la négation serait un « brouillage » dans la communication »[466]. Si le sujet pose problème, c'est donc parce qu'il a une dimension interne conflictuelle. Le sujet est parfois confus, embrouillé, et il est souvent dans une aliénation avec lui-même. La psychanalyse, par exemple, montre bien que le sujet n'est pas unifié, mais qu'il est toujours scindé, défini par une *Spaltung* qui le rend étranger à lui-même. Et pourtant, la communication persiste à vouloir transformer le sujet en un « homme positif », évoluant dans un monde « constitué entièrement d'« objectifs à atteindre » et de désordre à réduire »[467].

[466] *Ibid*., p. 165.
[467] *Ibid*.

2. La question du sujet en psychanalyse

2.1 La fonction paternelle

Si l'on en croit la psychanalyse, ce serait la prise de pouvoir du *discours de la science* dans nos sociétés actuelles qui rendrait problématique la subjectivation des individus. La survenue et l'accomplissement actuel du *discours de la science* aurait subverti le creuset de la vie sociale – c'est-à-dire la famille – où se joue l'élaboration de la vie psychique du sujet. Et ce serait précisément l'exercice de la fonction paternelle qui serait mis à mal dans une société dominée par un tel discours scientifique.

Il est en effet possible d'observer dans l'histoire récente une vacillation du système patriarcal. Cela soulève un certain nombre de questions à propos de la filiation. Habituellement, la filiation n'est pas considérée comme uniquement fondée sur du biologique. Elle est aussi fondée sur du symbolique. Et pourtant, aujourd'hui, les sciences biologiques aimeraient nous faire croire qu'il serait désormais possible de décrypter l'énigme de la paternité uniquement par l'intermédiaire de la science. Les progrès de la génétique, par exemple, permettraient de refonder la sécurité de la filiation uniquement sur le fait biologique. Cette illusion témoigne bien de ce malentendu consistant à confondre « produire de la chair humaine et instituer la filiation »[468].

En réalité, la paternité est d'abord une affaire de parole plutôt qu'une affaire uniquement héréditaire. L'hérédité peut être prouvée par la science, alors que la parole s'appuie sur une croyance. De la même façon, la paternité est a-scientifique dans le sens où elle repose toujours sur de la croyance. L'évidence est à la science ce que la croyance est au patriarcat.

Pour Jean-Pierre Lebrun, il y a toujours eu une dimension d'incertitude liée à la paternité. « Mater certissima, pater semper incertus est. »[469] Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cette incertitude est fondamentale. Le sujet doit obligatoirement se confronter à cette dimension de l'incertitude. Cela ne signifie pas pour autant qu'il doive s'abolir lui-même comme singularité subjective. Seulement, cette incertitude nous intéresse en tant qu'elle suppose l'accès à la dimension symbolique, c'est à dire au langage. La fonction

[468] Lebrun J.-P., *Un monde sans limite, suivi de Malaise dans la subjectivation,* Toulouse, Editions ERES, 2009, p. 38.
[469] *Ibidem*, p. 39.

paternelle oppose au mode de l'évidence une croyance incertaine, et donne par là-même accès, au-delà du plan de l'imaginaire, au monde symbolique.

Pour Lacan, la fonction paternelle est inséparable de la catégorie du signifiant. « La fonction *être père* n'est absolument pas pensable dans l'expérience humaine sans la catégorie du signifiant »[470]. Il faut aussi qu'il y ait une élaboration de la « notion d'être père », c'est-à-dire : qu'elle soit « portée à l'état de signifiant premier et que ce signifiant ait sa consistance et son statut. »[471] L'élaboration de cette notion est donc nécessairement liée au langage.

2.2 L'altérité dans le langage

Le père est « le premier étranger, il est et il restera toujours l'étranger dans le plus familier »[472]. Le père symbolise l'Autre et c'est cette altérité irréductible qui le définit. La mère est le premier autre, mais, au départ, elle est aussi « le même » – cet autre même dont il faudra que l'enfant se sépare pour devenir sujet. Le père, lui, est depuis toujours déjà un autre – un autre que la mère.

La réalité psychique du sujet va donc s'organiser à partir de cette asymétrie de base, dont Lebrun nous dit qu'elle ne fait que représenter la structure du langage. En effet, l'Autre est aussi le lieu du langage, et c'est justement au sein de ce système langagier que le futur sujet va pouvoir soutenir son désir singulier.

Mais la difficulté qui se pose au sujet est de faire avec ce lieu du langage qui est aussi un manque. Le freudisme nous dit que la castration maternelle présentifie au départ « le manque du lieu du langage ». Il y a toujours une difficulté liée au fait qu'il est impossible de « parler la parole ». Il nous est impossible de sortir du langage pour dire le langage. Et la figure du père est elle-même soumise au langage. Il y a donc nécessairement dans le système langagier un endroit manquant, un point qui reste nécessairement ouvert. Et c'est justement le rôle du père de faire en sorte que l'endroit manquant soit en partie comblé, et qu'il puisse malgré tout y avoir une subjectivation par le langage.

Pour ce faire, il faut que le trou dans le langage soit cicatrisé. Il faut qu'il y ait quelque chose de l'ordre du mythe – ou de la croyance - qui permette de coloniser cette béance. Le défi pour le sujet est donc de prendre en compte ce trou de la structure et de négocier une

[470] Lacan J., *Les Psychoses*, in *Le Séminaire, livre III, (1955-1956),* Paris, Seuil, 1981, p. 329.
[471] *Ibidem*, p. 329.
[472] Lebrun J.-P., *op. cit.*, p. 40.

façon de faire avec cette béance. Et c'est « à cet endroit que viendra loger le père, comme l'au-moins-un qui devra soutenir le fait d'occuper autoréférentiellement la place de cette impossibilité »[473]. Autrement dit : « Le père se présente de la même façon que le mythe, soit comme l'élaboration qui permet d'ourletter les bords du trou qu'implique le fait de parler. »[474]

La mère est un « autre-même », à la fois premier représentant de l'Autre - elle est le « premier autre » - et le « même », c'est-à-dire « l'autre fusionnel ». Mais la figure de la mère est aussi celle qui fournit en premier des signifiants au sujet, celle qui « l'épingle » avec ses propres mots. Ainsi, le sujet est d'abord identifié à ces premiers signifiants qui sont fournis par la mère. Il est pour ainsi dire « étiqueté ». L'intervention du père va ensuite consister à relativiser la portée de ces signifiants. C'est ainsi que le sujet peut avoir une certaine marge de liberté – et qu'il peut échapper en partie à ces signifiants qui lui ont été accolés. Le père permet de contrebalancer la parole de la mère. Et c'est dans cet espace, entre tous ces signifiants, qu'il peut réellement y avoir subjectivation.

Le père est donc le signifiant qui est appelé à se substituer en partie au signifiant maternel. De ce fait, il arrime le manque du signifiant dans l'Autre. C'est-à-dire qu'il inscrit l'altérité dans le langage. Par la « métaphore du nom-du-père », il produit le signifiant du manque de l'Autre. Et c'est ainsi que s'entame le deuil de la complétude - le signifiant du père symbolisant le manque, l'incomplétude dans la parole.

Il y a toujours un manque dans l'Autre. De la même façon, il y a toujours dans le langage quelque partie défaillante. La métaphore du père permet de colmater en partie ce trou et d'arrimer la parole. En définitive, il apparait clairement que le langage doive passer par cette altérité symbolisée par la « métaphore du nom-du-père ». Car c'est uniquement avec ce signifiant du manque dans l'Autre que le sujet en voie de subjectivation peut espérer fonder sa chance de véritablement se soutenir en tant que sujet.

2.3 Le discours de la science

L'hypothèse de Jean-Pierre Lebrun est la suivante : La survenue du discours de la science aurait « subverti en profondeur, d'une manière inédite et souvent insue d'elle-même l'équilibre jusque-là en jeu dans la famille, scène de l'élaboration de la réalité psychique du

[473] *Ibidem*, p. 44.
[474] *Ibid*.

sujet et creuset de la vie sociale », et ceci aurait rendu, « dès lors, difficile l'exercice de la fonction paternelle »[475]. Bien entendu, le problème n'est pas la science en tant que telle, et il ne s'agit nullement de décrier la science dans son essence. Seulement, il est possible de constater un effet pervers de la civilisation scientifique en ce qu'elle produit un *discours de la science* qui d'une part est sans limite, et qui d'autre part est désormais le seul discours envisagé comme totalement légitime.

La science, et plus généralement la pulsion à connaître, ne sont absolument pas condamnables en tant que telles. Nietzsche avait bien perçu l'importance de cette distinction essentielle entre la science elle-même et la méthode scientifique. A ce propos, il écrivait : « Ce n'est pas la victoire de la science qui caractérise notre [XIXe] siècle, mais la victoire de la méthode scientifique sur la science. »[476] Ce n'est donc pas tant la science elle-même qui pose problème, mais plutôt la généralisation de la méthode scientifique.

Aujourd'hui, la science renvoie à un domaine bien particulier. La science dans son ensemble est désormais assimilée à la méthode des sciences expérimentales, c'est-à-dire à une méthode basée sur des critères d'évidence. Le résultat de la recherche scientifique devrait être validé ou invalidé selon des critères de certitudes - comme c'est le cas par exemple dans la recherche en laboratoire. Un autre exemple : c'est pour nous une évidence que l'aimant attire le fer. Il n'y a pas de doute là-dessus - cette loi générale peut d'ailleurs être prouvée *scientifiquement*. De la même façon les sciences cognitives fonctionnent selon cette logique : la modélisation des phénomènes fonctionne ou ne fonctionne pas. On considère qu'elle correspond ou qu'elle ne correspond pas à la réalité.

Le problème lorsque l'on se confronte au langage, c'est de ne pas pouvoir en sortir. Il y a toujours une proportion irréductible de malentendu. Nous réfléchissions par le langage à ce qui nous échappe du fait du langage. La science actuelle nie cette mise à distance opérée par le langage qui met en doute ce niveau d'évidence que nous aimerions atteindre. Car le scientifique est lui aussi pris dans les filets du langage.

La loi du langage est une loi primordiale car elle institue le grand Autre par la métaphore du *nom-du-père*. Ce faisant, elle fournit un accès au langage et à la culture. Pour la science, le grand Autre est forcément suspect puisqu'il se signifie lui-même, qu'il ne tire sa légitimité de rien d'autre que de la métaphore paternelle, et qu'il n'est donc validé par aucun critère d'évidence.

---

[475] *Ibid*., p. 68.
[476] Nietzsche F., *Œuvres philosophiques complètes*, t. XIV, *Fragments posthumes*, Paris, Gallimard, 1977, p. 203.

L'histoire moderne est celle de l'affrontement entre la science et la religion. Le développement de la science moderne a ébranlé par étapes successives la place de l'autorité religieuse et de l'autorité en général. Conséquemment, le lien social en a été modifié. Dans la civilisation scientifique, ce n'est plus l'énonciation du maître qui importe, mais c'est « un savoir d'énoncés, un ensemble acéphale de dits »[477]. Peu importe d'où ça parle, peu importe que l'énoncé soit porté par un « maître » ou par une figure d'autorité. Le savoir de la civilisation scientifique est totalement désincarné et nécessite uniquement des « agents de transmissions des connaissances ».

Le sujet se trouve donc dans une situation où il doit acquérir un savoir acéphale, un savoir porté par rien ni par personne. La relation maître-sujet est remplacée par une relation nouvelle entre un sujet et un savoir supposé évident. Dans cette configuration, le sujet est dénué de repère, car il s'agit d'une relation au savoir sans métaphore possible. La subjectivation nécessite pourtant de se confronter à des signifiants que l'on accepte ou que l'on rejette. La difficulté produite par le discours de la science est donc la suivante : il y a un vide derrière le savoir qui n'est pas comblé. C'est comme s'il n'y avait pas de prise dans le discours lisse de la science qui permettrait de se constituer en tant que sujet.

2.4 Langage de la science et rhétorique

Altérant la légitimité de l'autorité du maître, le discours de la science modifie par là-même ce qui organise le lien social. Au départ, la fonction paternelle est d'abord la métaphore d'une possible organisation du lien social fondée non-seulement sur l'évidence, mais aussi – et peut-être même surtout - sur une forme de croyance, ou tout du moins, sur une métaphore qui fonctionne sans avoir besoin d'être constamment justifiée. Le discours de la science va donc remettre en question ce type de fonctionnement, et va même aller jusqu'à s'opposer radicalement à la loi du langage – autrement appelée loi du père.

Jean-Pierre Lebrun *dixit* : « C'est de structure que la science se prête à une possibilité spécifique de contrevenance à la loi du langage. »[478] La loi du langage est ainsi contestée parce qu'elle se trouve en opposition radicale avec le discours de la science. Ce dernier refuse – pour des raisons de structure - qu'il puisse y avoir une hiérarchie entre les signifiants. Dans

[477] Lebrun J.-P., *op. cit.*, p. 70.
[478] *Ibidem*, p. 71.

le discours de la science, tout est horizontal. Il n'y a pas de verticalité, pas de limite, pas de différenciation de statut entre les signifiants. La *méthode scientifique* tend à s'appliquer de façon égalitaire à tous les objets. Car ce qui importe avant tout, c'est justement ce primat accordé à la méthode. Et « La méthode scientifique est structurée de telle façon qu'elle engendre de facto avec sa production un scientisme ordinaire. »[479]

On fait comme si la science avait désormais le rôle d'autorité. Pour la modernité, l'autorité ne pourrait être que scientifique – la légitimité de l'autorité ne pouvant se construire que sur des critères d'évidence. La loi du langage serait alors remplacée par une loi de la science, une loi qui serait comme la validation de l'absence de toute loi. Pourtant la loi du langage est d'abord la loi symbolique – ou loi du Père, c'est-à-dire le support pour l'individu de sa construction en tant que sujet.

Le discours de la science apparaît comme un discours objectif, dépouillé de locuteur, dépouillé de sujet. Au bout de cette logique, le scientisme opte logiquement pour un langage utilitaire, se berçant de l'illusion que le langage pourrait être totalement débarrassé de sa dimension rhétorique. Le langage idéal du scientisme serait un langage totalement objectivé, c'est-à-dire totalement débarrassé de toute trace de subjectivité des locuteurs.

Pourtant, le langage n'est pas fonctionnel à la base. Il est d'abord pour le sujet un moyen de subjectivation dans l'interlocution. Si le scientisme tente de supprimer la place du sujet dans le langage, il faut en mesurer les conséquences. La psychanalyse montre que le sujet ne peut se dire que dans les interstices du langage, c'est-à-dire dans les malentendus.

La *méthode scientifique* tend à éclipser le problème du langage et de ses arcanes. Elle voudrait pouvoir utiliser le langage comme on utilise un outil mathématique et par là même, faire du langage humain une abstraction logique. Cependant, ce n'est qu'au travers d'une certaine ambiguïté que le sujet peut se signifier lui-même, en jouant de la fluctuabilité, de la mouvance des signifiants, et en construisant sa place de sujet entre les différents signifiants qui sont accolés à sa personne.

2.5 Un savoir acéphale

La non-prise en compte du sujet par le discours de la science peut s'expliquer de diverses façons. Elle correspond certainement à ce que Heidegger appelait « le projet

[479] *Ibid*., p. 72.

mathématique de la nature », c'est-à-dire à cette volonté de faire comme si la nature était toujours-déjà mathématique, et comme si le monde pouvait donc se lire dans son intégralité dans un langage composé de chiffres. Selon cette perspective, nous serions alors véritablement les maîtres et les possesseurs de la nature. Car en sus de la science, et de son interprétation mathématique de la nature, ce serait la nature elle-même qui serait mathématique. Il y aurait dans la nature comme un langage mathématique déjà inscrit et potentiellement déchiffrable par l'investigation. Le réel serait transparent, totalement offert à la saisie par la raison - et par le calcul.

C'est en réalité une illusion, un ordonnancement du monde, une transformation régressive du monde en un pur objet mathématique. La mathématisation totale du monde est une élaboration secondaire qui n'a plus de limite. Elle est attrayante car elle prétend donner accès à un monde sans recoins ni zones d'ombre, tel un objet positif de la maîtrise et de la connaissance. Tout doit pouvoir être démontré, calculé, expliqué. « Est vrai ce qui est démontrable » considère la méthode scientifique.

Et pourtant, comment pourrait-on ignorer la part irréductible de rhétorique dans tout langage - y compris d'ailleurs dans le langage mathématique. Le discours de la science triomphante n'est pas sans attrait. Il prouve, expérimente, démontre. « C'est scientifique » signifie désormais : « c'est certain, évident, indubitable ». La démonstration est devenue la scolastique des temps modernes. Seule cette dernière pourrait permettre d'être enfin sûr et de supprimer les doutes.

De la même façon, l'usage des langues pour la communication se situe dans ce domaine de la certitude. La communication est comme une évidence. Il y a des informations – ou des messages, voire des idées – qui sont communiquées, c'est-à-dire transmises, véhiculées d'un pôle à un autre. Qu'est-ce que la réussite de la communication ? C'est lorsque l'information a bien été transmise, qu'elle a réellement atteint le destinataire – qu'il n'y a donc eu ni ambigüité, ni malentendu.

La communication c'est le langage dépouillé de tout son mystère. Le fait de parler implique pourtant une perte due au langage et oblige à consentir à un manque intrinsèque au système des langues. Mais la communication nie cela pour pouvoir soutenir sa vision totalement positive des échanges.

Nous sentons bien que quelque chose nous échappe lorsque nous parlons telle ou telle langue, ou lorsque nous passons d'une langue à l'autre. Alors que nous croyons utiliser les dites langues pour communiquer, au-delà de notre parole, nous sommes parlés par la parole,

nous sommes nous même parlés d'une certaine façon par cet autre idiome qui nous influence et nous modifie.

Ainsi, la communication est cette tentative de bâtir un langage sans incertitudes. Mais cela n'est possible qu'à la condition que le sujet ne puisse pas interférer dans l'échange. Le sujet ne doit en aucun cas intervenir. Les informations transmises ne doivent pas rattacher le sujet. Car le sujet est d'abord un sujet clivé, opaque et scindé malgré lui en plusieurs volontés contradictoires. Un sujet qui communique, c'est d'abord un producteur de malentendu, et en réalité : un sujet de l'anti-communication.

L'objet-langue est par ailleurs un objet qui relie à l'intime car il renvoie à un processus partant de l'utilisation d'un système langagier collectif pour finalement essayer d'exprimer une subjectivité particulière. Les langues ont une dimension universelle et permettent paradoxalement d'exprimer dans la parole l'unicité du sujet. C'est pourquoi les langues – y compris les langues étrangères - sont des savoirs excessivement liés au sujet. Elles sont indéniablement des éléments essentiels de la subjectivation.

Quel est donc ce savoir-pour-la-communication détaché du sujet dont on fait la promotion ? C'est un savoir disjoint de ce que Lacan appelle la « vérité ». Pour le psychanalyste, la vérité est un appui essentiel qui a pour avantage de ne pas nécessiter d'être sans arrêt démontré et redémontré à nouveau. Le savoir de la science est comme une vérité qui sans cesse devrait être prouvée, interrogée, confirmée. Pour cette raison, le savoir de la science est insuffisant pour combler le trou dans le langage. Il y a quelque chose de précaire dans cette situation. Le savoir pourrait se construire - et s'accumuler - sans support, sans autre élément que ce qui se donne *de facto* à l'entendement. Le savoir serait ainsi rattaché coûte que coûte à cet impératif de l'évidence.

Pourtant, il y a toujours des présupposés, dans la science comme ailleurs. Il va de soi que nous parlons fréquemment pour communiquer – si l'on considère la communication dans un sens large. Mais la communication n'épuise pas la vocation du langage. Et la communication elle-même repose sur des présupposés, comme par exemple l'idée que nos dires seraient transparents, et donc, que nous les « communiquerions » réellement.

Il va de soi que nous produisons des énoncés et que ces derniers nous permettent de communiquer des idées. Mais ce que nous communiquons est toujours le fruit d'une énonciation, c'est à dire d'un processus qui, avant d'aboutir à un énoncé, peut produire quelques différences ou modifications. Le dire n'est jamais tout à fait le dit, et l'énoncé ne correspond jamais tout à fait à l'énonciation. L'illusion de la méthode scientifique est souvent de croire que nous savons nécessairement ce que nous disons et pourquoi nous le disons.

C'est ainsi que l'appétence pour la transparence de la science finit par éliminer l'énonciation et ne retenir que l'énoncé.

L'homme de la science moderne est ainsi fait qu'il commence par énoncer ce qu'il avance, pour aussitôt oublier qu'il y a eu énonciation - et ne retenir que les énoncés qu'il a produits. L'énonciation est difficile à appréhender. Elle n'est plus tout à fait dans la sphère de l'évidence. La tendance du discours de la science à disjoindre science et vérité a pour effet de disjoindre les énoncés de l'énonciation.

On oublie donc qu'il y a de l'énonciation derrière les énoncés. On efface le dire pour ne garder que les dits susceptibles d'être transmis. Car la communication est avant tout une affaire d'émission, de diffusion. Tout devrait être oublié de ce qui précédait l'énoncé. Pourtant, à l'origine de l'énonciation il y a un sujet, c'est-à-dire : « un bricolage, une confrontation avec un réel, une énonciation »[480].

En définitive, « la science se charge d'oublier le « dire » pour ne retenir que le « dit » »[481]. Le « dire » serait ce domaine où l'évidence serait mise à mal, chahutée par l'opacité et l'épaisseur du sujet. Il y a toujours davantage de mystère dans le « dire » que dans le « dit ». Et il y a toujours une trace de l'interlocutivité qui persiste dans tous les discours. Il y a toujours une marque de l'énonciation que l'on devine ici ou là.

Il est donc difficile de faire comme si le savoir était acéphale. D'autant plus que la science, dans ses dérives, à cette prétention totalisante de coller au réel, de faire comme si elle collait aux choses, comme si elle n'était pas elle-même soumise à la loi du langage.

[480] *Ibid*., p. 78.
[481] *Ibid*.

3. Le sujet dans les langues

3.1 Le sujet lacanien

Depuis Descartes et son célèbre cogito, les figures du sujet n'on eu de cesse d'évoluer et de se transformer tout en occupant une place centrale dans les réflexions du monde moderne. Les philosophies se sont toujours interrogées sur les différentes façons de penser et de conceptualiser le sujet. Si, jadis, le sujet pouvait parfois être pensé comme un sujet plein, maitrisable et transparent à lui-même, le sujet apparaît aujourd'hui davantage complexe, opaque et fragmenté. Il reste donc encore des interrogations autour de la notion de sujet - notion qui se veut à la fois essentielle et persistante.

Il semble difficile de pouvoir se passer d'une problématique du sujet si l'on veut atteindre une représentation globale. Dans la Grèce antique, déjà, les réflexions autours du sujet étaient nombreuses. Dans la Métaphysique, Aristote définit le sujet de cette façon : « Le sujet, c'est ce dont tout le reste s'affirme et qui n'est plus lui-même affirmé d'une autre chose. »[482] Autrement dit, le sujet est ce qui ne peut être affirmé de l'extérieur. Le sujet est toujours déjà donné. Il est donc nécessairement le point de départ – du moins le point de départ de toute réflexion globale. Pour reprendre la formulation aristotélicienne, le sujet est « la substance première ».

Cependant, dire qu'il faille partir de la notion de sujet ne suffit pas. Il y a une difficulté très grande consistant à pouvoir appréhender et se représenter le sujet de façon rigoureuse. A partir de la Renaissance, la figure du sujet prit une nouvelle dimension ; elle devint même le levier à partir duquel il semblait possible de fonder les sciences modernes.

Il s'agit de cette représentation cartésienne du sujet caractérisée essentiellement par le *cogito*. L'idée est la suivante : le sujet, par sa conscience, pourrait effectuer un retour autoréflexif – par un retour de la conscience sur elle-même. Il s'agit d'un sujet transparent, accessible par la conscience et observable par la réflexion. Cette vision correspond logiquement au règne des idées claires et distinctes de l'époque.

Au vingtième siècle, les théories du sujet furent nombreuses et variées. Certains comme Deleuze, sont allés jusqu'à affirmer que le sujet n'existait pas. Lacan va révolutionner la théorie du sujet en évitant les deux écueils consistant d'un côté à affirmer un sujet plein et transparent, et de l'autre côté, à nier par opposition toute possibilité de penser réellement

[482] Aristote, *Métaphysique*, t. I, Paris, Librairie Philosophique J. VRIN, 2000, Livre Z, 1029 a, p. 241.

l'entité sujet. Lacan se donne donc comme tâche d'élaborer et de peaufiner cette notion de sujet.

Le sujet lacanien est un sujet décentré, à côté de lui-même, opaque à sa propre représentation. Il est là où on ne l'attend pas. Comme le sujet est opaque à lui-même, il ne peut pas y avoir de cogito, de retour réflexif sur soi par la conscience. Le sujet ne peut être atteint de façon claire et directe. C'est qu'il y a toujours quelque chose du côté du sujet qui résiste. Le sujet est le lieu du mystère.

Le sujet est l'endroit qui toujours se dérobe, masqué par du semblant, comme un artefact qu'on ne reconnaît plus tout à fait. La question du sujet chez Lacan, c'est donc la question d'une reconstruction du sujet. Le sujet existe, seulement, il n'est pas offert à la saisie. Le sujet n'est pas ce qu'il parait être et la première étape est de déblayer les illusions qui l'entourent. Comme le sujet n'est pas ce qu'il croit être, il va s'agir de retrouver la trace du sujet véritable, d'attraper un morceau de sujet permettant de remonter le fil jusqu'à la subjectivité authentique.

Lacan reprend à son compte la phrase de Freud : « Wo es war, soll ich werden (là où *ça* était, le *Je* doit advenir) »[483]. C'est-à-dire que le sujet ne se donne pas de prime abord. Au départ, le « ça » trouble les pistes. Pour retrouver le sujet, il faut essentiellement le chercher ailleurs, le chercher là où on ne le soupçonne pas, car l'une de ses particularités est d'être insaisissable.

3.2 Le sujet mis à distance par le langage

Selon Lacan, c'est le langage et la fonction symbolique qui distancient le sujet vis-à-vis de lui-même. Le rapport au monde du sujet est toujours-déjà organisé par son langage. Et pour cette raison, le sujet a difficilement accès à lui-même, car il est toujours ailleurs, dans un autre lieu. Le sujet ne peut bien sûr pas se détacher d'un langage qui lui est constitutif. Il doit donc faire avec le langage, vivre au travers de ses dires. Car il est un *parlêtre*, un être qui se définit par la parole.

De la même façon que le langage institue deux ordres distincts : le signifié et le signifiant, il s'ensuit également une distinction entre le symbolique et l'imaginaire - le signifiant se situant sur le plan symbolique et le signifié nourrissant l'imaginaire. Quand au

[483] Védrine H., *Le sujet éclaté*, Paris, biblio essais, Librairie générale française, 2000, p. 111.

réel, il est toujours maintenu à distance. Car l'objet réel ne peut au mieux qu'être re-présenté par le langage. Il ne se « présente » pas, ne se donne jamais par lui-même.

Pour Lacan, ce clivage propre au langage se retrouve dans la sphère du sujet. Le sujet est nécessairement divisé, scindé en deux par la « Spaltung ». Cette division du sujet le rend particulièrement difficile à appréhender. Pour expliquer ce décollement du sujet lié au langage, Lacan utilise des notions saussuriennes. Chez Saussure, le signe est tout à la fois une image acoustique – le signifiant – et un concept associé – le signifié. La spécificité de Lacan, va être de transformer le signe en insistant particulièrement sur le signifiant. C'est cette hypertrophie du signifiant qui éloigne Lacan de la linguistique traditionnelle. C'est comme si le signifiant devenait le signe à lui tout seul, comme si le signe et le signifiant étaient amalgamés.

Le signifiant devient donc autonome, c'est-à-dire qu'il n'est plus rattaché de façon automatique au signifié. Cela signifie que la signification est toujours surprenante, qu'elle nous emmène toujours ailleurs. Et au final, le sens est inéluctablement équivoque. C'est comme s'il y avait toujours une résistance à la signification, comme si le signifié se détachait du signifiant et qu'il se dérobait toujours à nouveau.

Selon Hélène Védrine, « c'est tout le mystère de « la langue » qui n'est en fait qu'une série d'illusions se produisant à travers l'errance des interprétations comme le montre le séminaire sur la « la lettre volée » »[484]. Dans cette nouvelle d'Allan Edgar Poe, un détective essaie de retrouver une lettre compromettante ayant été dérobée à la famille royale. Mais la lettre se trouve toujours là où on ne l'attend pas. Et elle ne parvient jamais là où on voudrait qu'elle aille. Le roi, la reine et le détective Dupin ne parviennent pas à retrouver la lettre en souffrance qui tombe toujours malencontreusement dans de nouvelles mains. Pour Lacan, la lettre volée symbolise le signifiant qui fuit et qui échappe toujours. Cette dernière est sans cesse cachée, modifiée, volée, remplacée. De la même façon, le signifiant signifie souvent autre chose, il échappe et entretient le malentendu. Le sujet est la résultante de cette errance. Pris dans l'illusion du langage, il manque toujours le réel, et il ne peut rien y faire car sa condition est d'être-au-monde par le langage.

C'est pourquoi le sujet est confronté à une difficulté vis-à-vis de la science. En tant que *parlêtre*, sa façon d'appréhender les choses par le langage l'éloigne de la certitude. Le sujet cartésien de la science supposait malgré tout qu'il y ait un grand Autre, qu'il y ait une limite au pouvoir de la conscience. Lacan affirmait que les philosophies du cogito ne pouvaient être suturées parce qu'elles tentaient toujours de repousser les limites.

[484] *Ibidem*, p. 114.

Inéluctablement, le sujet de la science suppose lui aussi son autre, cet autre que Descartes appelait Dieu et que Lacan appelle l'inconscient.

« Le sujet cartésien suppose l'existence de Dieu et des vérités éternelles pour fonder la vérité, ce qui implique que la question du sujet s'articule autour de l'Autre. »[485] Mais d'après Lacan, l'Autre n'est pas Dieu mais l'inconscient. Car le lieu de l'Autre est celui qui nous échappe. Recourir à l'Autre c'est nécessairement recourir à l'inconscient, à ce qui échappe, ce qui est hors du système de la conscience, à ce qui est étranger.

C'est donc l'Autre qui devient le lieu de la vérité. Et le sujet est rejeté, exclu du lieu central où il pourrait se rejoindre. Pour Lacan, le sujet est mis en exclusion interne avec son objet. Il tourne autour et tente de l'approcher, mais il reste dans l'ailleurs de cet objet qui est son autre. Pour cette raison, « le sujet ne possède pas d'identité, il est ailleurs, et sa vérité est celle du trompé »[486]. Le sujet est trompé sur lui-même, toujours en inadéquation avec son autre.

Mais si le sujet est trompé, il est d'abord trompé par le langage. Le sujet trompé est celui qui subit la barre de séparation entre le signifiant et la signification. La raison en est que le désir est désir de l'Autre. En étant séparé de l'Autre, le sujet se retrouve trompé du fait de son clivage.

Lacan remplace alors le « je pense donc je suis » cartésien par une autre formule : « je pense où je ne suis pas, donc je suis où je ne pense pas »[487]. C'est cette division du sujet qui empêche la réconciliation de l'*ego* et du *me*. Le sujet entretient donc un malentendu pour lui-même. Car le sujet est toujours éloigné, distancié, mis en décalage avec sa propre pensée. Et lorsque le sujet communique, lorsqu'il s'adresse à l'autre, il est d'autant plus en décalage et en incompréhension avec son Autre intérieur, cette partie ignorée de lui-même.

3.3 Le sujet irréconcilié

Le sujet ne peut se réconcilier avec lui-même du fait du langage et de la structure interne du désir. Le langage peut être opaque et toujours plus ou moins décollé de la réalité, il y a néanmoins une autre difficulté du fait qu'il y a plusieurs langages. Du point de vue psychanalytique, le discours du sujet est un discours qui peut être riche et évocateur, mais ce

[485] *Ibid*., p. 115.
[486] *Ibid*.
[487] *Ibid*., p. 116.

discours du sujet n'est jamais tout à fait le même que celui de son désir. Il y a un langage particulier auquel doit être introduit le sujet en cure, c'est le langage de son désir.

Ce langage du désir n'est pas tout à fait dans la parole, même s'il peut s'y laisser deviner. Il est comme le malentendu de la parole. Il est là, mais le sujet ne l'entend pas. Le patient peut tout à fait dire des choses sans les reconnaître dans le langage. Autrement dit, le sujet ne maitrise pas tout à fait ce qu'il dit. Sa parole est croisée par le désir et par la contrainte, elle n'est donc pas à entendre de but en blanc. Comprendre la parole du sujet, c'est faire des détours, reconstituer un sens à la fois multiple et travesti.

De ce point de vue, le malentendu de la communication serait d'imaginer un sujet pouvant ne communiquer qu'un seul message. Seulement, le sujet ne peut exister que pris dans les rets du langage. Le sujet est donc « sous la barre du signifiant comme signifié, signifié évanescent entre deux signifiants »[488]. La barre est comme le symbole de la résistance à la signification. Quelque chose résiste, empêche la signification d'être directe et certaine.

Autrement dit, il n'y a pas de représentation absolue pour le sujet. Au mieux, les sujets sont des signifiants aux prises avec d'autres signifiants. Le sujet réel, lui, est une sorte de béance entre deux signifiants. Le lapsus, par exemple, est un phénomène dévoilant la position précaire d'un sujet en prise avec plusieurs signifiants. Pour cette raison : « le sujet ne s'appréhende qu'à travers les masques ». Le sujet présente d'abord un masque, ou plusieurs masques, et donne à voir du faux semblant, comme un signifiant dont on n'est pas sûr de savoir à quoi il pourrait renvoyer.

Ce que Lacan appelle l'*aphanisis* du sujet, c'est justement le fait de l'altération du sujet, cette fragmentation du sujet qui fait qu'on ne sait jamais à quel morceau du sujet on se confronte. La prise en compte du sujet revient donc à accepter qu'il y ait un primat du signifiant. Le discours du sujet contient nécessairement du malentendu puisqu'il donne à entendre plusieurs choses, en non pas un seul discours qui serait un « discours approprié ».

Le sujet transmet tout autant d'incompréhension et d'impossible que d'éléments fermes et assurés servants d'informations directement profitables. Il est marqué par le manque de son irréconciliabilité. Le désir du sujet est désir de l'Autre, inaccessible, et vécu comme une perte, un manque, et donc une incompréhension suscitant le sentiment d'ignorance. D'où la vérité partielle du sujet, car le sujet n'est toujours que partiellement dévoilé. Ainsi, il est condamné à entretenir son désir de reconnaissance à jamais insatisfait. Et le sujet, irréconcilié avec lui-même, reste inévitablement positionné en porte-à-faux avec lui-même.

---

[488] *Ibid*., p. 118.

3.4 Le désir et le sujet

La malédiction du sujet est d'être scindé en parties et de ne pouvoir être totalement réunifié. Le sujet n'est jamais tout à fait son désir, et pourtant, il ne peut jamais tout à fait renoncer à vouloir retrouver cette adéquation entre ses volontés, ni redevenir complètement concordant avec lui-même. Lacan écrit : « la seule chose dont on puisse être coupable, c'est d'avoir cédé sur son désir »[489]. La visée du sujet devrait donc être, autant que faire se peut, de trahir son désir le moins possible. Et cette tentative de réconciliation impossible passe par le langage. Le malentendu dans le langage laisse justement entendre cette voix du désir, que l'on entend mal, et qui souvent reste minoritaire. A la croisée de plusieurs langages et de celui du désir, le sujet lacanien peut être au mieux un sujet héroïque « qui ne trahit pas, qui ne cède pas, qui ne renonce pas »[490]. Ce type de « sujet héroïque » est le sujet du malentendu permanent. Le malentendu est alors comme le signe à la fois d'une persistance du désir et du refus de céder face à la contrainte objective qui pèse sur les sujets.

Malheureusement, le désir est toujours inaccessible. L'objet véritable du désir est toujours hors d'atteinte. Il s'agit de l'*objet a*, toujours poursuivi, mais jamais saisi. Car la demande est toujours la demande du désir de l'Autre. Aucun signifiant ne suffira tout à fait pour combler cette béance.

Pour cette raison, « la vérité du désir est au-delà »[491], car cette vérité est dans un au-delà de la parole. Le langage est inadéquat pour exprimer cet indicible du sujet, cette partie de son inconscient qui ne s'exprime pas.

De ce point de vue, le malentendu - c'est-à-dire ce qui n'est pas censé être entendu - est un au-delà de la parole. Il n'est pas un « moins bien », un en-deçà de la parole. Il est au contraire supérieur à ce qu'il fallait entendre. Le malentendu est l'au-delà de la parole qui parvient à se révéler. Car la vérité de la parole est toujours au-delà de la parole elle-même. Elle renvoie à l'au-delà de l'au-delà. Le malentendu fournit une brèche vers la vérité, vers ce qui se dit mais ne s'entend pas. Le malentendu est certes au-delà mais il parait en-deçà parce qu'il n'est pas attendu, et qu'il peut paraître inutile du point de vue de la communication. Mais l'échec de la communication peut être un moyen d'atteindre cet ailleurs de la parole, et de ramener de la vérité dans la parole.

---

[489] Lacan J., *L'éthique et la psychanalyse, Le séminaire*, livre VII, Paris, Ed. Seuil, 1986, p. 370.
[490] Védrine H., *op. cit.,* p. 121.
[491] *Ibidem*, p. 122.

La parole en elle-même ne suffit pas, car elle transmet surtout de l'attendu, du prévisible. Mais pour le sujet, elle peut être aussi un moyen de subjectivation ; un moyen d'atteindre dans la parole une autre parole qui ne soit pas une parole « de tout le monde » - c'est-à-dire un langage objectif stéréotypé. La parole du malentendu, bien au contraire, c'est le sujet du désir qui arrive à poindre dans le langage.

3.5 La quête du parlêtre

Ce clivage interne au sujet a des conséquences multiples. D'une part la structuration du désir et d'autre part le poids du signifiant – lié à son autonomie relative – sont comme un bridage pour le sujet. Cependant, cette castration n'est pas seulement négative, elle est aussi pour le sujet le moyen de se construire en tant que sujet, comme un manque nécessaire pour stimuler la quête du sujet. Selon Lacan, « la castration veut dire qu'il faut que la jouissance soit refusée pour qu'elle puisse être atteinte sur l'échelle renversée de la loi du désir ». Paradoxalement, la castration est l'étape nécessaire de l'accès au désir du sujet. Cette castration est comme une aliénation irréductible, un traumatisme nécessaire, un moindre mal permettant de réguler le désir.

Lacan dit d'ailleurs que c'est toujours la castration qui règle le désir. « La castration est en tout cas la règle du désir dans le normal et l'anormal »[492]. Dans le cas du névrosé, le sujet ne parvient pas à surmonter cette castration. Dans le cas du pervers, le sujet s'imagine être l'Autre pour pouvoir faire le détour d'une castration qu'il refuse. Dans tous les cas, la castration est le point de départ. De celle-ci s'ensuit une quête de l'Autre. On retrouve toujours cette volonté de saisir l'Autre insaisissable.

Cette quête du sujet qui réorganise son désir n'est pas sans effets dans le langage. Lorsque le sujet parle, il parle « dans l'Autre », il poursuit cette quête de l'altérité. Le malentendu serait de croire le sujet plein, parlant en lui-même, de lui-même, maitrisant sa parole et son désir. En réalité, le désir s'immisce d'une façon ou d'une autre. Car la castration induit aussi ce refus de céder constamment sur son désir. C'est-à-dire que de la castration s'ensuit normalement un apprentissage de la transgression raisonnable. On retrouve alors dans

[492] Lacan J., *Ecrits*, Paris, Ed. du Seuil, 1966, p. 826.

la parole des éléments de transgressions, des surprises, « des « jaculations mystiques » de la langue, des contrepèteries, […] des articulations de plus en plus complexes »[493].

Le désir du sujet s'exprime alors malgré l'enclin du sujet lui-même, qui ne déchiffre pas tout à fait sa propre parole. Et ce dernier a une image d'autant plus embrouillée de lui-même que sa parole devient « mal entendue » - c'est-à-dire qu'elle devient une parole qui s'égare et qui déroge de la règle.

En tant que transgression, le malentendu est la plupart du temps envisagé comme une mauvaise chose, une défiance à la loi qui mérite punition. Et tant pis si le malentendu est le symptôme d'un sujet dans le tourment dont la quête s'oppose à la loi. Il y a toujours un prix à payer pour ne pas céder sur son désir.

Plusieurs exemples dans la mythologie grecque illustrent cette aliénation du sujet coincé entre son désir et l'interdiction de la loi. Œdipe voulait à tout prix éviter le destin qui lui avait été prédit. L'oracle de Delphes avait pressenti que le fils de Laïos et de Jocaste allait un jour tuer son père et épouser sa mère. Œdipe s'enfuit pour échapper à son destin. Toute sa vie, il fuit son passé, sa famille et sa ville de Corinthe. Malgré lui, il va pourtant finir par faire ce qu'il voulait à tout prix éviter. Les conséquences de ses efforts sont finalement contraires à celles qu'il espérait. Il finit par commettre – sans s'en rendre compte - deux méprises lourdes de conséquences : il va tuer son père et épouser sa mère. Paradoxalement, Œdipe est un personnage qui ne voulait absolument pas céder, et dont la détermination s'est retournée contre lui. De façon tragique, il finit par commettre les deux transgressions suprêmes.

Finalement, quelque chose sera toujours resté irrésolu : cette tension entre sa volonté de s'enfuir et l'inéluctabilité de son destin. De la même façon qu'une méprise peut-être fatale, le malentendu est tragique en tant qu'il se produit malgré le sujet. Le malentendu peut même trahir le sujet, et agir jusqu'à sa perte, telle une malédiction qui ne pourrait jamais être levée et qui finirait par annihiler toutes les chances d'échappatoire.

Antigone elle aussi porte la malédiction de l'inceste et de la transgression. Elle se retrouve tiraillée entre deux choix impossibles : désobéir au roi de Thèbes ou refuser d'enterrer son frère Polynice. Dans les deux cas, elle se confronte à une impossibilité concrète ou symbolique. Là encore, Antigone était dès le départ condamnée à l'errance et à la transgression.

Le malentendu a aussi cette dimension tragique lorsqu'il apparaît comme un phénomène inévitable. En effet, le malentendu est rarement un choix délibéré. Bien plutôt, il

[493] Védrine H., *op. cit.*, p. 125.

survient parce qu'il s'échappe de la parole du sujet. Car le sujet est nécessairement scindé, séparé de lui-même et de son désir. Il est donc impossible de s'épargner les difficultés liées aux mécompréhensions. L'individu est tragiquement dessaisit de lui-même ; « rivé au signifiant et au désir de l'autre », sa quête « n'est qu'une fuite éperdue, malgré ses tentatives de recollement, dans l'imaginaire »[494].

La parole est alors comme une volonté de faire sourdre de la cohérence dans un contexte de confusion. Le sujet sent qu'il peut être sauvé par la parole, et ce, même s'il s'agit de résoudre un malentendu par un autre malentendu sur un autre plan. Car une parole ne peut être entendue et ne peut se faire entendre qu'au détriment d'une autre parole qu'elle annihile en la transgressant. Cette parole désobéissante est intéressante en tant qu'elle parvient épisodiquement à révéler une part du désir du sujet. Et c'est aussi cette quête dans la parole qui motive pour le sujet le désir des langues. Car de ce point de vue, le langage peut être salvateur.

Le sujet pris dans les langues, c'est un sujet qui échappe à lui-même et qui tente d'échapper à cette échappatoire par la parole. Cette quête est finalement une quête de la vérité. Et c'est cet appel de la vérité dans la parole qui nous attire plus avant lorsqu'il s'agit de dire le sujet dans sa singularité véritable. Pour Lacan, il y a toujours de la vérité en puissance dans la parole, comme un appel de la parole pour elle-même, dans un mouvement qui peut permettre de tendre vers une *parole pleine* et d'atteindre une partie de la vérité du sujet.

Davantage qu'un moyen de communication, la parole est ce qui permet d'évoquer quelque chose au-delà du dire. Le sujet se construit dans les langues, et ces dernières sont pour lui des moyens de subjectivations, des façons d'atteindre et d'exprimer des morceaux de sa vérité dans les évocations en filigrane de sa parole.

[494] *Ibidem*, p. 126.

4. Sujet, langage et parole

4.1 La maladie du langage

Il y a probablement ce que Michel Haar appelle une « maladie du langage »[495], c'est-à-dire une illusion propre au langage qui nous éloigne de la vérité du sujet. Cette maladie du langage, nous ne pouvons toujours en avoir conscience, et bien souvent, nous oublions que le langage est d'abord un langage à dimension universelle ; un langage qui se révèle parfois inapte à exprimer certaines singularités et certains attributs spécifiques du sujet. Cette illusion vient du fait que nous prétendons obtenir avec les mots une expression adéquate des choses. Nous avons souvent l'illusion de trouver dans les mots la vérité des choses.

Pour Nietzsche également, le langage est trompeur. Car le langage est d'abord une somme de conventions, une sorte de compromis entre la vérité et l'acceptation par tous de telle ou telle désignation. Le langage laisse des interstices entre les choses et la non-coïncidence de leurs désignations. « Le langage est-il l'expression adéquate de toute réalité ? […] Qu'est-ce qu'un mot ? La transposition sonore d'une excitation nerveuse à une cause première extérieure à nous ? »[496]. Le langage est donc inextricablement dans une tension entre l'extériorité et l'intériorité, entre le sujet et la communauté linguistique. Le langage donne à voir ou à entendre ce que le sujet communique en fonction de ce qu'il peut communiquer. Le langage ce n'est plus tout à fait la vérité, c'est toujours-déjà un compromis, une adaptation au sens commun, à l'entendement universel.

« Comment aurions-nous alors le droit de dire : « cette pierre est dure » comme si nous connaissions le sens de dur par ailleurs et qu'il n'était pas seulement une excitation totalement subjective »[497]. D'une part, la vérité n'est pas dans le langage car le langage est une quantité de désignations arbitraires. D'autre part, le langage, qui manque la « vérité objective », manque également les sensations subjectives en rendant communicables les sensations exclusives d'une subjectivité. « Cette pierre est dure » signifie plusieurs choses. Le sens de « dur » renvoie à une sensation subjective et dans son sens communiqué, « dur » revêt un sens « partageable » et qui ne résout pas la tension entre langage et subjectivité. Si le langage est une convention, le sujet aspire lui à un au-delà du langage, à un autre lieu où il pourrait atteindre la vérité dans la parole.

---

[495] Cf. Haar M., « La maladie native du langage », in *Nietzsche et la métaphysique*, Paris, Gallimard, 1993.
[496] Nietzsche F., *Vérité et mensonge au sens extra-moral*, in *Œuvres*, t. I, Paris, Gallimard, 1975, p. 279.
[497] *Ibidem*.

Le langage est à la communauté ce que la parole est au sujet. On peut donc penser qu'il y a un rapport entre les pensées de la communauté et son langage. Les pensées d'une communauté seraient tributaires de sa langue maternelle. On retrouve cette idée par exemple chez Schleiermacher ou chez Humboldt.[498]

Nous sommes soumis à notre langue maternelle. Et lorsque nous croyons parler la langue c'est la langue qui parle à travers nous. L'originalité de Nietzsche est d'opérer un renversement et de repenser cette question en partant du sujet. « Lorsque nous nous servons des mots pour connaître les choses, nous croyons parler d'elles alors que nous ne parlons que de nous, de leurs effets sur notre sensibilité »[499]. La langue parle d'elle-même et le sujet parle de lui-même. La réalité, elle, est toujours manquée. Car la parole n'est pas désintéressée, elle se situe toujours entre le langage et le sujet, et tente de réconcilier les deux. La parole n'a pas pour but de dire les choses, mais plutôt de dire le sujet en disant la langue, dans la langue ou malgré la langue, d'atteindre le sujet inatteignable hors des langues.

Le langage, loin de nous délivrer de nous-mêmes, loin de nous porter hors de nous, ne fait que nous reconduire vers nous-mêmes, et même si ce « soi-même » est illusoire, il n'en est pas moins l'objet déguisé de la parole. Mais le sujet véritable est au-delà du langage. La vérité du sujet ne peut-être atteinte que dans la parole. Car le langage est toujours porté vers une identité non pas subjective mais commune. « Ce qui est partagé dans la langue maternelle (par opposition à une langue étrangère) n'est rien d'autre qu'un rapport subjectif, partiel et arbitraire aux choses »[500]. La langue exprime donc une subjectivité, mais il s'agit de la subjectivité d'une communauté, d'une « subjectivité commune », donc, et pas de la subjectivité d'un sujet en particulier.

Chaque langue a sa propre façon de défaillir et de manquer l'être des choses. Cette coupure entre le langage et les choses est une difficulté pour le sujet. Car les mots semblent ne jamais pouvoir parvenir à la vérité. Mais cette inadéquation du langage avec le réel peut justement offrir une opportunité pour le sujet. Car le langage est obligé de se rapprocher des choses par des métaphores et des détours. A la base, le langage ne peut que décrire les rapports des hommes aux choses. Il n'atteint jamais le réel, mais il s'en rapproche dans un certain usage des mots, par la parole qui se devine, qui laisse deviner ce qui se dit sans se dire, et qui permet de reconstruire indirectement un sens, comme une façon subreptice d'effleurer les choses.

---

[498] Cf. Humboldt W. von, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Paris, Ed. du Seuil, 2000, p. 130-165.
[499] Crépon M., *Le malin génie des langues*, Paris, Librairie philosophique, Jean Vrin, 2000, p. 25.
[500] *Ibidem*, p. 26.

Dans cette non-coïncidence, le sujet a comme la possibilité de dépasser le langage par le langage, d'atteindre la parole vraie en utilisant les interstices entre le symbolique et le réel, et de pouvoir dire ce qui normalement ne se dit pas, la vérité du sujet au-delà de la grégarité du langage. Tel est donc le défi du sujet : surmonter la généralisation dans le langage pour atteindre sa propre vérité.

4.2 La singularité dans le langage

Selon Marc Crépon, si « le mot que nous employons ne renvoie pas à une chose singulière, il ne renvoie pas non plus à une expérience singulière de la chose »[501]. Il y a dans le langage une double généralisation : d'une part le mot renvoie à un concept davantage qu'à une chose singulière, et d'autre part, l'« expérience de la chose » elle-même est une expérience rendue commune, généralisée, et utilisable pour désigner de la même façon des impressions diverses, et toutes les réduire par convention en une seule et même notion. Cela revient nécessairement à réduire à l'identique des impressions dont la variété se perd immanquablement. Du point de vue du sujet, le langage serait fatalement commun, collectif, impropre à la singularité du fait de cette double déperdition. Le langage est ce qui est partageable par tous. Et il ne parvient à dire le réel ni le sujet. Nous ne savons dire ce qu'est la chose, de même, nous ne pouvons dire le ressenti particulier du sujet. « Autant que la chose, le sujet est perdu »[502].

Il y a un manque dans le langage du fait de la généralisation qu'il nécessite. Cette illusion de croire au langage comme à un outil parfait est une méprise fallacieuse. Insidieusement, nous voyons les choses à travers le langage comme si les choses se donnaient à nous directement sans médiation. Mais l'ordre du monde est d'abord l'ordre des mots. Nietzsche écrivait : « Je crains que nous ne puissions jamais nous débarrasser de Dieu, parce que nous croyons encore à la grammaire »[503]. Croire à la grammaire, c'est encore croire au langage et à ses capacités de dire le réel.

---

[501] *Ibid*.
[502] *Ibid*., p. 27.
[503] Nietzsche F., *Le crépuscule des idoles*, in *Œuvres complètes*, t. VIII, trad. Hémery J.-C., Paris, Gallimard, 2000, p. 78.

Michel Haar tient le même genre de propos lorsqu'il affirme qu'« il suffit de laisser spontanément agir la langue pour qu'elle produise une théologie naturelle »[504]. La langue serait ainsi par elle-même encline à éloigner du réel, à construire un monde de fantasmes où le sujet manque tout à la fois la réalité objective et la réalité subjective. En fin de compte, on ne se méfie jamais suffisamment du langage et plus particulièrement de la langue maternelle. Car la langue maternelle est davantage qu'une habitude, elle est devenue avec le temps comme une évidence, et pour cette raison, elle correspond à un usage spontané et non questionné du langage. La langue maternelle est rarement un objet de défiance, elle est plutôt ressentie comme une compagnie naturelle et indispensable. Bien souvent, l'usage de la langue maternelle est un usage qui se rigidifie avec le temps et qui peut tendre à se scléroser en habitudes et en certitudes. Car la langue que l'on parle de naissance est originelle, et en tant que telle, elle est rarement surprenante.

A contrario, les langues étrangères sont parfois un biais par lequel s'ouvre une possibilité de dire « le même » autrement - en apportant des nuances nouvelles. La langue étrangère est alors comme un détour permettant l'accès à une véritable parole subjective, une parole débarrassée des habitudes rigides construites dans la langue maternelle. Elle est comme un questionnement nouveau à propos de ce qui était considéré jusque là comme totalement obvie. Dans une langue étrangère, le sujet est parfois débarrassé des contraintes de la langue maternelle qui n'ont plus aucun poids dans une autre langue où son usage n'est pas encore alourdi par l'habitude et la sclérose.

Plus généralement, il y aurait toujours selon Nietzsche dans le langage une injonction politique. Laisser agir la langue, ce serait « se soumettre implicitement à l'injonction politique qui se trouve dans l'origine de toute langue, injonction qui est celle de l'entente, de l'accord »[505]. A l'origine, la langue trouverait donc sa raison d'être dans la constitution d'une communauté sociale et politique. La langue permettrait d'abord de faire société. Le langage serait le vecteur et la possibilité de l'être-avec-autrui.

C'est ainsi que le langage raccorde le moi et l'autre. Mais il ne relie pas Le sujet et l'Autre. A l'origine, le langage, n'est pas tourné vers le sujet. Pour Nietzsche, l'injonction politique dans le langage participe même de l'amoindrissement de la force du sujet. Car le langage obligerait à cet effort vers la bonne entente. Le sujet, qui est lui un malentendu – c'est-à-dire un autre discours sous-jacent au discours de la « bonne entente » – serait évincé

[504] Haar M., *op. cit.*, p. 118.
[505] Crépon M., *op. cit.*, p. 30.

par le langage. L'affirmation du sujet se trouve donc au-delà du langage, dans la parole, dans une parole qui se joue du langage et de l'injonction de l'accord et de l'entente primordiale.

4.3 La condition du sujet dans le champ du langage

La question pour le sujet consiste donc à pouvoir s'affirmer dans le champ du langage. Dans le discours de Rome, Lacan insiste sur le fait que la psychanalyse freudienne et les concepts qui lui sont associés n'ont un sens plein qu'à s'orienter dans un champ de langage. Le sujet tente de se saisir des choses par la parole, et ce faisant, il s'enchaine à la parole, se lie à la fonction subjectivante de la parole. La parole est le fondement primordial pour analyser un sujet. L'expérience analytique, par exemple, ne peut pas se passer de la parole. Car la base de l'expérience analytique est justement cette possibilité de faire sourdre une parole singulière dans le langage.

Dans le champ du langage, le salut passe donc pour le sujet par la parole, et par la possibilité de se forger sa propre parole. Mais pour Lacan, la parole est également une adresse à l'autre. Et dans le cas de l'analyse, la parole est encore plus précisément une parole adressée qui demande une réponse. La demande adressée dans la parole du sujet est une demande de vérité. Il y a plusieurs obstacles : d'une part, la vérité du sujet est refoulée ; et d'autre part, le langage n'est pas naturellement enclin à exprimer les dires d'un sujet particulier. Mais il y a malgré tout dans la parole « un appel à la vérité ». L'avènement de la parole – même s'il s'agit d'une parole mensongère - est déjà le début d'une approche de la vérité du sujet. Telle est le présupposé de la cure psychanalytique freudienne. La parole tend immanquablement vers la vérité du sujet. Autrement dit : il y a toujours dans la parole une parole qui parle du sujet.

La cure psychanalytique illustre bien comment le sujet peut atteindre une parole vraie. Au début, le sujet parle une parole vide. C'est-à-dire qu'il y a du vide dans son dire. C'est une parole sans contenu latent ; une parole communicante qui ne communique rien, ce que Lacan appelle : la « jactance ». Dans le cadre d'une cure psychanalytique, le patient monologue dans le cadre « d'un travail forcé de ce discours sans échappatoire »[506]. Cela provoque le travail dit de « libre association ». C'est ainsi que la parole vide appelle par delà elle-même une parole

[506] Lacan J., « Fonction et champ du langage et de la parole », in *Ecrits*, t. I, Paris, Points Essais, Seuil, 1999, p. 247.

pleine, une parole vraie sur la sujet. Il y a toujours une frustration inhérente au discours du sujet qui permet de dépasser le vide initial de la parole.

Si la parole est vide au départ, c'est aussi parce qu'il y a des résistances, et qu'il est plus commode de rester dans la sphère imaginaire de la parole vide, de parler d'autre chose et de quelqu'un d'autre. Finalement, la parole pleine est comme un accident, ou un malentendu, c'est-à-dire un égarement de la parole vide qui est pour ainsi dire la parole « normale ». Car le langage est majoritairement tourné vers une certaine objectivité. Habituellement, le sujet ne s'approprie pas *de facto* une parole véritablement sienne. La finalité pour le sujet est donc de pouvoir atteindre sa propre vérité dans - et malgré - le langage.

4.4 Le sujet derrière les résistances

Initialement, les résistances font que le sujet communique de la parole vide. Mais « même s'il ne communique rien, le discours représente l'existence de la communication ; même s'il nie l'évidence, il affirme que la parole constitue la vérité ; même s'il est destiné à tromper, il spécule sur la foi dans le témoignage. »[507] L'intérêt de la parole du sujet va être d'en faire sortir quelque chose qui surpasse les résistances. A un moment donné, il y a toujours une partie du discours qui échappe au contrôle et qui se révèle souvent particulièrement significative. Un discours va venir se glisser dans le discours général et apporter au tout une partie nettement plus significative.

Cette partie significative glissée subrepticement dans le discours, cela peut-être un changement de rythme, un lapsus, un bégaiement, une interjection, un silence, un trébuchement… C'est en tout cas une partie surprenante, inattendue du discours, qui trouble et qui n'est pas aisée à comprendre. D'ailleurs elle peut-être appréhendée comme un malentendu. Tout à coup le fil du discours est coupé et ce dernier est plus difficile à comprendre. Ou au contraire, le discours qui était en fait un discours imaginaire s'éclaire grâce a cette nouvelle partie qui, « bien comprise », donne un sens nouveau à l'ensemble.

Cet égarement dans le discours, qui peut sembler être une méprise, est en réalité ce qui permet de mieux comprendre ce que cache la jactance du début. De la même façon qu'un malentendu peut rompre la monotonie d'un discours, un lapsus peut changer le rythme d'une logorrhée régulière. On peut aussi voir les quiproquos comme des apports salvateurs dans

[507] *Ibidem*, p. 250.

certaines situations de communication. Ce que dit la psychanalyse, c'est que ce qui est habituellement considéré comme un ratage - ou une anomalie – est justement ce qui permet de donner du sens au discours d'un sujet. Du point de vue des sujets, l'idéal d'un langage sans équivoque est tout sauf une panacée. Le supplément d'âme de la parole, ce sont les légers trébuchements qu'elle apporte au langage, les inflexions particulières qui donnent au sujet la possibilité de dépasser les contraintes globales qui pèsent sur lui.

4.5 Le sujet vers la parole pleine

Lacan précise que pour avoir accès à lui-même, le sujet doit obligatoirement opter pour un détour par le plan symbolique. Dans le processus de la parole vide vers la parole pleine, tout passe par le plan symbolique, c'est-à-dire par le verbe. C'est alors, en faisant ce détour, que le sujet peut retrouver une certaine vérité de son histoire, et d'une certaine façon re-coïncider avec lui-même. Le sujet retourne ainsi dans son histoire par l'anamnèse. Partant de la parole vide, le sujet tend vers une parole qui se remplit de signifiants. Le sujet ne parle plus en vain mais il tend à se joindre à l'assomption de désir. C'est-à-dire qu'il ne parle plus de celui qu'il n'est pas. Il sort enfin de la méprise, même si sa parole semble être devenue méprise, ou malentendu – mais sur un autre plan.

Ce retour dans le passé du sujet – donc vers la vérité du sujet – c'est une acuité qui ressemble d'abord à un égarement. Et pourtant, c'était la parole vide qui était davantage un brouillage opaque mis en place pour travestir la vérité de la parole. La finalité réelle de la parole est l'avènement d'un dire, d'une verbalisation touchant quelque chose dans l'histoire du sujet. Tel est l'enjeu : faire passer quelque chose dans le verbe. Cette représentation du passé est toujours une représentation parlée, comme si la parole introduisait le sujet à lui-même. Au-delà de la parole vide, le sujet raconte son *épos*, comme un discours de maintenant et d'autrefois, exprimé aujourd'hui mais à propos d'alors, pour faire le lien entre sa vérité historique et sa situation actuelle.

Dans la parole pleine, le sujet raconte donc un *épos* « où il rapporte à l'heure présente les origines de sa personne »[508]. Et cette récitation peut inclure « un discours d'autrefois dans sa langue archaïque, voire étrangère »[509]. Ainsi, la parole pleine apparaît comme une langue

[508] *Ibid*., p. 253.
[509] *Ibid*.

étrangère glissée dans la langue maternelle. Au moment de la parole pleine, le discours de l'*épos* fait apparaître sa propre langue comme une langue étrangère, c'est-à-dire comme une langue surprenante, mise à distance, bizarre et incontrôlée.

A terme, la parole pleine permet de construire du sens. C'est là que se trouve tout l'intérêt pour le sujet. La parole pleine permet de « réordonner les contingences passées en leur donnant le sens des nécessités à venir »[510]. La parole pleine est donc appelée – du moins inconsciemment - par le sujet, mais elle n'en a pas moins pour effet une transformation du sujet, puisqu'elle est une transformation de l'inconscient. Le sujet est à l'origine de tout le processus même si le progrès ne va pas de soi. Pour que la parole pleine fasse effet sur le sujet, il faut encore qu'il y ait une assomption par le sujet de son histoire. Autrement dit, la parole pleine ne suffit pas. Cependant, elle est le premier pas vers une possibilité de subjectivation – construction du sujet – dans le langage.

4.6 Le sujet face au mur du langage

Mais pour accéder à la parole pleine, un certain nombre d'obstacles se dressent face au sujet. Au-delà des résistances propres à l'individu, il y a également une tension récurrente entre langage et parole. Pour Lacan, le langage a davantage une fonction de communication ainsi qu'une tendance universalisante, alors que la parole a tendance à impliquer le sujet - elle est plutôt encline à procéder par évocation et à se singulariser.

Cette opposition langage-parole vient du fait que la parole tente ordinairement de franchir le mur de langage sans beaucoup de succès. L'impératif lacanien est le suivant : « la parole doit être délivrée du langage »[511]. Le langage est parfois une obstruction du fait de son décollement du réel, de son inadéquation avec les choses. Il nous plonge généralement dans une sphère imaginaire, à la fois éloignée du réel et sans clairvoyance vis-à-vis du symbolique. Le langage éloigne donc le sujet de sa propre vérité.

Par ailleurs, le mur du langage est augmenté lorsque le langage est objectivant. Le langage pour la communication, par exemple, en dissipant les possibilités de malentendus, dissipe aussi les possibilités de subjectivations. Le langage est d'autant plus dangereux lorsqu'il s'appréhende sur le mode de l'évidence, comme s'il pouvait être totalement

[510] *Ibid*., p. 254.
[511] *Ibid*., p. 267.

représentatif, comme s'il pouvait dire la totalité du réel sans ambigüités, simplement, fonctionnellement.

En réalité, le langage est d'abord le langage de tout le monde, il impose de fait un sens commun, un sens établit qui commande les sujets. La grégarité du langage est à l'opposé de la parole. La parole, elle, essaye de partir d'un langage sans sujet pour en faire une parole subjective. Elle doit pour cela transformer un discours stéréotypé en quelque chose de désobjectivé.

Il y a donc un conflit récurrent langage-parole qui est formulé par Lacan de la façon suivante : « Tout acte manqué est un discours réussi ». Ou encore : « Dans le lapsus, c'est le bâillon qui tourne sur la parole »[512]. Autrement dit, ce qui réussit sur un certain plan échoue sur un autre. Et inversement, lorsqu'il y a un ratage quelque part, il y a comme une victoire à un autre endroit. Le paradoxe est le suivant : lorsque le langage échoue à remplir son rôle, qu'il limite la fluidité de la communication, il donne à la parole la possibilité d'échapper aux contraintes habituelles. Et inversement, lorsque la parole vraie réussit à poindre, c'est que le langage commun a été obligé de se rétracter et de donner du lest pour libérer en son sein une parole spécifique.

4.7 Les trois types de rapports langage-parole

Il n'est pas chose aisée pour le sujet de trouver un équilibre dans le compromis langage-parole. Dans le cas de la folie par exemple, la liberté du sujet vis-à-vis de sa parole est en fait « la liberté négative d'une parole qui a renoncé à se faire reconnaître »[513]. Le fou choisit le délire au détriment d'une parole compréhensible. Par là-même, sa parole n'est plus tout à fait une parole. L'adresse à l'autre est noyée dans un langage sans logique et sans cohérence. La parole du fou est comme une anti-parole, une parole qui empêche la parole de devenir une parole subjective.

Le problème du délire est qu'il « objective le sujet dans un langage sans dialectique »[514]. De ce fait, le sujet du délire ne produit même pas de malentendu. Car un malentendu pourrait encore être explicité après-coup, par un raisonnement ou par une reconstruction du processus ayant brouillé le discours initial. Le sujet du délire provoque

[512] *Ibid*., p. 266.
[513] *Ibid*., p. 278.
[514] *Ibid*.

plutôt une incompréhension neutre, c'est à dire sans accroche, sans aspérité permettant ne serait-ce que d'entamer une ébauche d'interprétation. La vraie folie ne donne rien à entendre.

La folie est donc un échec de la parole car elle produit une parole objectivée, un discours stéréotypé où le sujet est parlé plutôt qu'il ne parle. La question qui se pose est de savoir qui parle. Et il est dans ce cas difficile de se prononcer. Y a-t-il encore un sujet lorsque la parole est totalement objectivée ? Quoi qu'il en soit, dans ce cas là, le langage ne peut pas donner lieu à l'avènement d'une parole vraie. Les formes et les symboles de l'inconscient sont comme pétrifiés, et ne donnent pas la possibilité d'attraper le sujet d'une façon ou d'une autre. Le refus d'un langage commun n'est donc pas nécessairement la promesse de l'accès à une parole pleine.

Le cas de la névrose offre une autre variante du rapport possible langage-parole. Dans le cas des névroses, le rapport de la parole au langage est marqué par différents symptômes, des inhibitions ou des angoisses. C'est un rapport complexe, où la parole semble repoussée hors du discours. Mais en réalité, si la parole est « chassée du discours concret »[515], elle n'en est pas mois présente sous une forme discrète et déguisée. Car il y a dans le discours du névrosé un symptôme qui est « le signifiant d'un signifié refoulé de la conscience du sujet »[516]. Il s'agit donc d'un discours ambigu, produisant machinalement du malentendu. Mais c'est un discours qui peut être compris, dont on peut résoudre certaines de ses énigmes. Et c'est justement grâce à cette ambigüité qui lui est propre que le discours du névrosé permet de saisir quelque chose du sujet dans sa parole. Car la parole du névrosé va introduire une autre parole dans sa parole. C'est une parole en plein exercice, c'est-à-dire une parole contenant du conflit et du paradoxe, incluant également « le discours de l'autre dans le secret de son chiffre »[517]. Mais l'intérêt de cette parole est qu'elle donne malgré tout la possibilité de dénouer les entrelacs de la parole pour saisir une part de la vérité du sujet.

Le troisième paradoxe de la relation entre langage et parole est celui du sujet de la civilisation scientifique. Dans ce cas là, le sujet perd son sens dans les objectivations du discours de la science. Le problème est similaire à celui de la folie. La parole du sujet est tellement objective qu'elle empêche toute possibilité de percée subjective. Le sujet a quasiment tendance à disparaître, à oublier sa subjectivité véritable, étant pris dans un langage objectivant dont le mur lui semble indépassable.

---

[515] *Ibid*.
[516] *Ibid*.
[517] *Ibid*., p. 279.

Le sujet de la civilisation scientifique est parlé plutôt qu'il ne parle, et sa parole est comme séparée de lui-même, comme si elle n'était pas tout à fait la sienne. Il s'agit de la parole résultant de la société de communication. Le sujet entièrement tourné vers la communication est un sujet qui finit lui-même par devenir communicable, c'est-à-dire qu'il devient dans son discours un « autre soi-même ». Il reprend à son compte la parole du dehors, faisant semblant de parler de lui-même lorsqu'il est en réalité parlé par les autres.

Dans ce type de rapport interne au sujet entre le langage et la parole, le problème mis en évidence par Lacan est la difficulté de faire advenir une parole pleine dans le contexte d'une société de communication. Le risque pour le sujet est d'avoir affaire avec un langage devenu trop fonctionnel. Plus le langage est adapté à la communication, et plus il est rendu impropre à la parole. L'enjeu consiste donc à retrouver une harmonie entre le langage et la parole pour garantir la possibilité d'une subjectivation par la parole.

Mais ce retour réflexif sur soi-même est aujourd'hui rendu difficile du fait de l'omniprésence du discours scientifique. Le discours scientifique prétend pourtant être la solution. Il se présente comme une issue offerte au sujet. De façon effective, « la communication peut s'établir pour lui [le sujet] dans l'œuvre commune de la science et dans les emplois qu'elle commande dans la civilisation universelle »[518]. LA communication devient ainsi effective « à l'intérieur de l'énorme objectivation constituée par cette science et elle lui [le sujet] permettra d'oublier sa subjectivité »[519].

La communication tend ainsi à supprimer la subjectivité en favorisant un étalement indistinct de culture qui devient mur de langage s'opposant à la parole. Le verbalisme commun est un langage propre à l'aire médiatique où la parole est annihilée par la quantité de langage communiqué. Le risque dans la société contemporaine est le suivant : « le sujet y est parlé plutôt qu'il ne parle »[520].

4.8 Parole d'évocation et langage-communication

Tout l'intérêt pour le sujet est de pouvoir s'approprier une parole en rapport avec sa propre vérité. Pour ce faire, le sujet a besoin d'un langage suffisamment épais pour pouvoir y glisser quelque parole inattendue et proprement reliée à une subjectivité réelle.

[518] *Ibid*., p. 280.
[519] *Ibid*.
[520] *Ibid*., p. 281.

La psychanalyse tente de favoriser un certain type de langage permettant l'évènement d'une parole évocatrice. L'objectif est de réussir à libérer la parole du sujet en l'introduisant au langage de son propre désir. Autrement dit : le langage est secondaire, il n'est qu'une enveloppe à l'intérieur de laquelle le langage premier de l'inconscient peut s'exprimer. Ce langage qui est traqué par la psychanalyse est comme « une langue qui se ferait entendre dans toutes les autres langues »[521]. Mais par ailleurs, c'est aussi un langage absolument particulier au sujet, et qui ne se devine dans le langage qu'indirectement, c'est-à-dire par évocation. L'objectif est donc le suivant : restituer à la parole sa pleine valeur d'évocation. Réussir à entendre ce qu'elle ne dit pas, ce qu'elle dit sans le dire, c'est à dire laisser entendre qu'il y a plusieurs façons d'entendre une même parole, qu'il n'y a pas forcément une seule façon de bien entendre.

L'évocation dans la parole apparaît comme un détour, comme un itinéraire dévié ou détourné. A l'inverse, la communication est envisagée comme une transmission d'informations. Mais cette vision d'une communication dans le langage qui pourrait directement transmettre des informations par l'intermédiaire d'un système de signes est pour Lacan un malentendu.

Les travaux de Karl Von Frisch sur le langage des abeilles permettent à Lacan d'opposer le langage-code et le langage humain. Les abeilles transmettent directement des informations par l'intermédiaire de danses subtiles permettant de désigner notamment la direction et la distance du butin à l'intention des autres abeilles. S'agit-il pour autant d'un langage ? Karl von Frisch explique que le langage-code des abeilles est comme un système de signalisation. Il fonctionne selon une corrélation fixe de ses signes à la réalité. Ce n'est pas un système symbolique – et donc pas tout à fait un langage. Le « langage » des abeilles se borne à décrire une réalité. Il s'agit d'un langage-code sans malentendu possible. Ce langage fonctionne comme une communication pure, c'est-à-dire comme un système à transmettre des informations concrètes.

A l'inverse, le langage humain fonctionne sur un plan symbolique et n'atteint jamais pleinement la réalité. Le signifiant à tendance à s'autonomiser et à renvoyer ainsi à d'autres signifiants. Le moment de totale évidence du système code-signal n'est jamais vraiment atteint. C'est ainsi que le langage humain est un monde en lui-même, et qu'il produit un double de la réalité, un monde symbolique distinct où la vérité se déguise dans le décollement des signifiants.

[521] *Ibid*., p. 292.

Puisque le langage humain est détaché de la réalité, il nécessite forcément une reconstruction du sens. Il faut deviner le discours de l'autre. On n'imagine pas une abeille observant la danse d'une autre abeille en se demandant quelle pourrait bien être son intention. Entre abeilles, la question ne se pose pas de savoir : « mais que voulait-elle donc dire ? ». Le sens est déjà dans le signal informant les autres abeilles. Et d'ailleurs le signal de l'abeille est un signal instinctif. La question ne se pose même pas pour l'abeille de savoir à qui le signal est adressé. L'abeille est un être-pour-butiner et la question du sens ne l'intéresse pas. « Quel message envoyer, à qui, pour quelle action ? » n'est pas une question pour les abeilles. De la même façon, les signaux envoyés par l'abeille ne demandent pas d'interprétation car ils sont instinctifs et irréfléchis, comme des actes-réflexes. Le message de l'abeille est totalement inséparable de l'acte de communication.

A l'inverse, le langage humain débouche sur une parole adressée à l'autre. Il n'y a pas de parole totalement détachée de toute relation à l'autre. Là où l'abeille vise la réalité, le langage humain vise l'autre. Le discours se réfère toujours au discours de l'autre. Le discours engage son auteur en investissant le ou les destinataires. Il y a donc un chemin circulaire où la parole finit par impliquer tout le monde, destinateurs et destinataires. La parole n'est pas un double de la réalité, elle est davantage un mode d'existence, une façon de se reconnaître et d'être reconnu sur le plan symbolique.

Lacan utilise cette phrase paradoxale pour définir le malentendu du langage-communication et l'illusion répandue selon laquelle les sujets ne seraient que de transmetteurs de messages. Bien plutôt, « le langage humain constitue une communication où l'émetteur reçoit du récepteur son propre message sous une forme inversée »[522]. Ainsi, l'envoi d'un message à autrui n'est qu'un malentendu : Autrui est un prétexte. Ce n'est pas véritablement l'autre que l'on veut atteindre. D'une part l'émission de messages n'est pas un véritable enjeu, et d'autre part, l'autre est aussi – et peut-être surtout - le réceptacle de mon dire où je peux indirectement recevoir ma propre parole.

Pour résumer cette idée, il est possible de récapituler l'idée ci-dessus par la formule suivante : l'autre n'est pas celui à qui je parle, l'autre est celui grâce à qui je parle. La communication est souvent un prétexte. Le langage n'est que la possibilité de l'avènement de la parole. Bien sûr la parole doit rester un langage pour ne pas s'enfermer dans une solitude improductive. Le paradoxe immanent aux relations de la parole et du langage est le suivant :

[522] *Ibid*., p. 296.

« A mesure que le langage devient trop fonctionnel, il est rendu impropre à la parole, et à nous devenir trop particulier il perd sa fonction de langage »[523].

Cependant, c'est la parole qui reste pour le sujet l'enjeu véritable. La communication est un malentendu basé sur l'illusion suivante : il y aurait nécessité de transmettre des messages à autrui. En réalité, le message transmis est toujours dans une certaine proportion un mensonge, et l'autre n'est pas forcément le destinataire réel dans l'esprit du sujet.

La fonction du langage n'est pas d'informer mais d'évoquer – et plus précisément d'évoquer quelque chose concernant les sujets. L'enjeu du sujet concernant sa parole est l'alternative suivante : être parlé ou parler depuis soi-même. Soit on parle, soit on est parlé. Dans la société de communication, les flux d'informations sont immenses, mais ils sont d'autant plus nombreux qu'ils sont dépersonnalisés. La parole vide se communique facilement mais elle apparait prématurément comme un discours répétitif et stéréotypé. Au-delà de la communication, le sujet tente de se forger une parole vraie, de s'approprier une parole singulière lui permettant d'évoquer, par-delà le mur du langage, une part de ce qui le constitue comme sujet. Il participe du désir de chaque sujet de s'approprier sa propre parole. Et dans les interrelations langagières avec les autres, sa parole évoque son désir.

[523] *Ibid*., p. 297.

5. L'amour des langues

5.1 Akira Mizubayashi et le français

Akira Mizubayashi raconte l'histoire de sa vie, et plus précisément de sa vie au travers des langues, dans *Une langue venue d'ailleurs*. Cette histoire se divise d'après lui en deux parties : « Ma vie se divise en deux portions de durée inégale : mes dix-huit années monolinguistiques […] ; la suite de mon existence, de la dix-neuvième année à aujourd'hui, placée sous la double appartenance au japonais et au français »[524]. L'auteur parle de la langue française comme d'une langue lointaine, une langue venue d'ailleurs, qu'il est allé chercher, vers laquelle il est allé cheminer. Petit à petit la langue française a été intériorisée en lui et elle a perdu avec le temps son statut de langue étrangère. Après avoir été une langue de l'extérieur, elle est devenue une langue de l'intérieur, une langue faisant partie du sujet, constitutive de son être.

Cette passion pour la langue française est en partie mystérieuse. A dix-neuf ans, Akira Mizubayashi décide de consacrer sa vie à l'apprentissage du français. L'apprentissage du français a été pour lui le choix évident d'un travail opiniâtre. Comme un effort très grand pour réaliser cet amour pour une langue exotique. « Le japonais n'est pas une langue que j'ai choisie. Le français, si. Heureusement, on peut choisir sa langue ou ses langues. »[525] Il s'agit d'une adoption réciproque. Il choisit la langue française, et c'est comme si la langue française le choisissait en retour. « J'ai adhéré à cette langue et elle m'a adopté… C'est une question d'amour. Je l'aime et elle m'aime… si j'ose dire… »[526]

C'est donc une question d'amour, presque une question de coup de foudre. Pourquoi peut-on être amené à s'investir à ce point dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Le récit de Mizubayashi tourne autour de ce mystère.

La suite est une succession d'aller-retour entre deux langues – le japonais et le français. L'auteur ne cesse de naviguer entre ses deux langues, puisque toutes les deux ont été intériorisées, héritées, acquises, apprises ou appropriées. Par choix et par amour, cette histoire est celle du passage d'un monolinguisme banal à une vie marquée par l'ajout choisi et désiré d'une langue autre, cherchée vers le lointain, et dissociée de l'origine.

---

[524] Mizubayashi A., *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, 2011, p. 18.
[525] *Ibidem*, p. 17.
[526] *Ibid*.

Après l'équivalent japonais du baccalauréat, Akira M. décide de s'inscrire à l'université des langues et civilisations étrangères de Tokyo. A cette époque, il n'a pas encore eu de contact avec la langue française. Il décide de commencer à se familiariser avec cette langue avant même la rentrée universitaire en écoutant les cours de français donnés à la Radio nationale japonaise. L'attrait est alors augmenté par les sonorités nouvelles entendues, par de nouvelles sensations reçues par des voix et des vibrations sonores particulières. Il y a un désir, une attirance pour cette langue inconnue et ses sonorités inhabituelles. Mais la question demeure : « Mais pourquoi voulais-je tant entrer dans l'univers du français ? Pourquoi ai-je choisi cette langue entièrement ignorée ? Pourquoi enfin ai-je décidé de m'engager dans l'histoire sans fin d'un long et patient apprivoisement d'une langue étrangère ? »[527].

5.2 La langue et la musique

Dans un premier temps, Akira M. écoute à la radio des cours de français composés d'une série de dialogues récités par des natifs invités dans l'émission. « Le contenu de chaque leçon se réduisait à des sons à la fois clairs et veloutés, […] c'était pour moi comme un récital à deux voix, un concert retransmis en différé […] »[528]. Au départ, c'est cette musicalité qui va attirer l'auteur, ces sonorités incomprises mais pleines de promesses. Et puis également, la dimension charnelle de ces voix musicales qui se cherchent et se répondent avec subtilité. Il y avait dans cette émission une voix masculine et une voix féminine. La voix de l'homme et de la femme, « se répondaient, se confondaient, s'entrelaçaient dans leur mouvement phonique délicat et soigneusement défini »[529].

Ce plaisir de l'écoute, l'auteur va le faire perdurer en écoutant et en réécoutant sans cesse ces émissions radiophoniques en français. Petit à petit, le français commença à occuper son quotidien. Mais il y avait toujours dans la matérialité sonore de la voix quelque chose d'éphémère, une brièveté inarrêtable qui s'envolait aussitôt. Pour pouvoir les écouter, Mizubayashi décida d'enregistrer toutes les leçons de français diffusées à la radio. Grâce à un magnétophone offert par son père, il décida d'enregistrer autant de leçons que possible pour pouvoir les écouter et les réécouter inlassablement. Il s'installa en lui la manie frénétique d'enregistrer et de réécouter des émissions de façon de plus en plus fréquente. Il y avait alors

[527] *Ibid*., p. 21.
[528] *Ibid*.
[529] *Ibid*.

en lui comme une compulsion de répétition. C'est-à-dire que l'aspect répétitif de cette activité était en lui-même un plaisir. Plus il y avait de répétition et plus le son des voix françaises était incorporé en lui. Toutes les émissions furent enregistrées pendant trois ans jusqu'à son départ pour la France. Les sons du français occupèrent ainsi tout son quotidien.

Il y avait quelque chose de l'ordre de la jouissance – une jouissance des sons du français. Une jouissance comparable à une jouissance musicale. Les sons étrangers l'attiraient. Les paroles entendues étaient reproduites à l'identique, et répétées de nombreuses fois. Un peu comme s'il fallait que les sons rentrent dans son corps, qu'il se les approprie, les intériorise en les répétant pour les intégrer dans sa parole.

A l'origine donc, il y eut d'abord le plaisir des sons. Le plaisir intellectuel viendrait plus tard. Peu importe le sens, la première attirance fut une attirance sonore, mais pleine de promesses. Le premier moteur fut d'abord le plaisir des sons, bien plus que l'envie de pouvoir s'exprimer et communiquer, transmettre des idées. « L'ineffable plaisir de phonation », le plaisir de répéter des sons jusqu'à satiété : « j'étais habité par une folie de répétition »[530].

Cette habitude pour l'imitation dans les premières phases de l'apprentissage d'une langue correspond aussi à un processus où le sujet devient un autre. Il tend à ressembler à celui qu'il imite. De la même façon, mimer consiste à reproduire les gestes d'un être avec qui on s'identifie. De la même façon, Mizubayashi s'identifie à son père et à son frère mais il veut devenir autre. Sa recherche passe forcément par un voyage dans une autre langue. Akira M. ne se sent pas bien dans sa langue japonaise. Il a besoin d'une autre musique. Il veut réorganiser sa subjectivité et son rapport au monde.

D'ailleurs, l'auteur dit très clairement qu'il avait l'impression, en répétant les dialogues des émissions de radio qu'il enregistrait, d'imiter son frère faisant ses exercices de violon. Pour lui, La langue française était davantage un instrument de musique qu'un instrument de communication.

Dans cette famille de mélomane, il tenta lui aussi de trouver sa propre musique, son propre instrument, non pas pour échanger de banalités avec tout un chacun, mais au contraire pour pouvoir échapper au bruissement vague de la rue et pouvoir jouer une musique particulière en prononçant les sons exotiques de la langue française.

La vision de son frère travaillant le violon pendant des heures évoque pour Akira M. cette idée selon laquelle le travail serait le moyen sacré, vénérable, permettant de s'élever au-delà de sa condition, voire même de s'échapper de là où le destin nous à placé. Cette capacité

[530] *Ibid*., p. 35.

de travail très grande est comme un exemple pour l'auteur. De façon romantique, il considère l'importance de pouvoir investir un domaine de façon totale. Comme si un investissement très grand par le désir et par la volonté pouvait permettre de se reconstruire différemment, et de se modifier soi-même en tendant vers un idéal de sons jouissifs et exotiques.

La métaphore de la musique fournit aussi cette idée que l'attrait est d'abord esthétique, plaisir et volupté, mais qu'il n'est absolument pas prosaïque ou lié à un quelconque besoin pratique immédiat. Mizubayashi déteste la communication. Il reprend d'ailleurs à son compte une phrase de Flaubert : « toutes ces boutiques (je parle des journaux) me donnent un tel vomissement que j'aime mieux m'en écarter. »[531] Il y a dans la musique quelque chose de supérieur et de distant, hors de l'actualité et du déroulement inintéressant des faits quotidiens dont on parle pour faire passer le temps. Autrement dit, Mizubayashi parlant français se renvoie à lui-même une image flatteuse, originale, distinguée, et la langue française devient par là-même une chose gratifiante dans son imaginaire.

De façon parallèle, son frère faisait quatorze heures de train pour voir tous les quinze jours son professeur de violon. Et le père donnait machinalement l'impression que *ça en valait la peine*. Cette capacité de travail au-delà de la moyenne a un sens profond pour Mizubayashi : elle signifie la nécessité d'en passe par là. Lorsque le père achète un piano, un violon, un magnétophone, il achète des objets qui vont porter en eux « le *désir* et la *volonté* d'un homme qui s'acharnait à repousser toujours plus loin les limites de son champ d'action, qui faisait l'impossible pour sortir de ses origines, de sa condition première, pour s'arracher à ce qui lui était primitivement imposé »[532]. On voit bien que dans ce cas précis, dans ce récit propre à un individu, la figure du père occupe une place primordiale. Elle transmet justement une sacralisation de l'apprentissage et donc de la transmission. Par ailleurs, elle signifie aussi la nécessité de devenir autre - de devenir un autre par tous les moyens possibles.

Apprendre peut être un salut. Il est possible de changer son destin à condition de pouvoir endurer la fastidiosité d'un travail harassant. La métaphore musicale se poursuit avec l'idée du travail répétitif consistant à faire des gammes. Pas à pas, l'éveil à la musique passe par une discipline sévère, qui se cristallise différemment chez les deux frères. L'ainé a choisi le violon. Akira M. a choisi la langue française. Mais dans le deux cas, le fruit du travail est un éveil à la musique, au plaisir esthétique – et plus précisément au plaisir des sons - issu d'un travail quotidien et laborieux. Et l'auteur de dire que c'est justement la musique du violon, « cette musique là, que je ne pratique pourtant sur aucun instrument, qui m'a acheminé vers

[531] *Ibid*., p. 59.
[532] *Ibid*., p. 54.

cette autre musique qu'est la langue française. […] cet instrument qui [pour moi] faisait chanter une musique particulière »[533].

5.3 Un mur du langage

La situation dans laquelle se trouve Akira Mizubayashi est au départ une situation inconfortable. D'une certaine façon, il n'est pas bien « dans sa langue ». Le japonais que l'on parle autour de lui le laisse indifférent. Pire encore, la langue parlée autour de lui, lui parait vide, stéréotypée, impropre à une expression singulière et individuée. Mais « pourquoi voulais-je tant entrer dans l'univers du français ? », se demande-t-il. « Pourquoi ai-je choisi une langue avec laquelle je n'avais aucun lien ? ». D'autant plus que ce choix n'est pas un choix sans conséquences puisqu'il implique un engagement dans cette histoire sans fin de l'apprentissage et de l'apprivoisement d'une langue étrangère.

L'une des raisons est la suivante : dans les années soixante-dix, les mots qu'il entendait prononcés autour de lui, lui semblaient vides. Les mots ne faisaient pas sens de son point de vue. Il entendait quotidiennement « des discours politiques stéréotypés à grand renfort de rhétorique surannée »[534]. Tout autour de lui, « des mots dévitalisés, des phrases creuses, des paroles désubstantialisées flottaient sans attache […] comme des méduses en pullulement »[535]. Son impression était alors que la langue japonaise devenait une langue fatiguée, étiolée.

Face à ce mur du langage, sa parole ne parvenait pas à se construire. Il lui semblait impossible de se forger une parole dans cette langue – ou plutôt dans ce langage - qu'il rejetait. L'impression était pour lui d'être obligé d'user de mots sans aspérités, sans attache, des mots « inadéquats, décollés », des mots insatisfaisants, impropres à dire le monde de façon signifiante pour lui-même.

Le sujet Akira M. était donc en opposition avec le langage de son temps. Adolescent, il se recroquevillait sur lui-même et se réfugiait dans une solitude qui le mettait à l'abri du monde extérieur qu'il rejetait. Il parlait peu et vivait en ermite. A cause de ce sentiment d'étouffement et de cette impression d'être emprisonné dans un espace socio-linguistique

[533] *Ibid*., p. 56.
[534] *Ibid*., p. 22.
[535] *Ibid*.

auquel il s'opposait, il eut bientôt l'envie de s'échapper de cet univers où il avait le sentiment de s'enfoncer hors de la vie.

Dans cette situation, la langue française devint « le seul choix possible, ou plutôt la seule parade face à la langue environnante malmenée jusqu'à l'usure, la langue de l'inflation verbale qui me prenait en otage »[536]. C'est donc au départ un sentiment négatif vis-à-vis de sa langue, et surtout de la langue de son époque, qui le mit dans cette situation de surinvestir une autre langue - une insatisfaction personnelle dans ce contexte particulier, une sensation amère d'être pris dans un nuage linguistique sans consistance…

Il y eut ainsi comme première impulsion une désolidarisation partielle de son époque et de sa culture d'origine. L'investissement exagéré qu'il mettra dans l'apprentissage du français s'explique par le rejet d'une part de ce qui l'entoure et d'autre part de ce qui le constitue en partie. C'est dans ce cas là une sorte de mal-être dans sa langue et dans son pays qui explique ce surinvestissement d'une langue étrangère.

Dans cet exemple-ci, le sujet témoigne de son refus de considérer la langue uniquement comme un outil de communication. Dans le cas d'Akira Mizubayashi, l'investissement d'une langue étrangère indique justement que la langue signifie davantage qu'un simple moyen de transmission d'informations. Elle est rattachée à une expérience et cette expérience subjective est essentielle. La langue est chargée des expériences et des sensations qui lui sont associées. Elle s'accompagne d'un désir ou d'un désamour plus ou moins grand. Elle est associée à des sentiments irrationnels et détachés de toute objectivité. Pour Mizubayashi, il y a à un moment donné la prise de conscience que la langue japonaise ne lui suffit plus. Il lui faut une autre langue et la possibilité de dire le monde autrement. Il a besoin de pouvoir utiliser des mots qu'il pourrait davantage investir, des mots qu'il jugerait convenables.

L'auteur raconte le sentiment d'urgence qui germa chez lui lorsqu'il prit conscience de l'inanité des discours qui grondaient à l'université. Il entendait « des paroles grandioses, solennelles, exagérément adultes, détachées de la réalité des préoccupations scolaires, singulièrement disproportionnées par rapport à leur innocente et misérable petitesse […] »[537]. Mais surtout, ce qui gène particulièrement le sujet pris dans un tel contexte, c'est la grégarité des langages qui sont tenus. Il y a envers et contre tout la volonté d'échapper à un langage totalisant soustrayant la subjectivité des personnes. Dans ce type de contexte indéterminé où l'enthousiasme se mêle d'illusion et d'ignorance, c'est comme si tout le monde tenait le même

[536] *Ibid*., p. 23.
[537] *Ibid*., p. 24.

discours. Le problème est alors le mur du langage presque infranchissable pour les sujets en voie de subjectivation n'ayant pour seul repère que leur manque d'expérience. Le problème fondamental est donc énoncé de façon très claire par l'auteur : « On croyait être pleinement le sujet du discours qu'on produisait… Affreuse illusion ! »[538]. En réalité, les discours ambiants n'étaient que des imitations. Et il était presque impossible pour les sujets de façonner leur propre parole.

Pour ne plus sombrer dans l'imitation, Mizubayashi décide de se tourner vers un autre langage, un langage moins répandu, moins bavard. Il semble chercher un langage d'anti-communication ; un langage de solitaire. Il voudrait que sa parole puisse lui permettre de l'éloigner de la foule où il ne veut pas être aspiré. Pour pouvoir se libérer de la multitude, autant s'enfermer dans la lecture des romans français. Car dans ce cas là, parler une autre langue – ou lire, ou penser dans une autre langue -, c'est aussi une façon de ne plus parler, et de quitter sa langue d'origine.

Tel est une partie de l'origine de sa francophilie : cette volonté de ne plus être rattaché à la loquacité ambiante d'une époque pleine de malentendus, ne plus être relié à la foultitude en adoptant le même langage que tout le monde, réussir enfin à échapper au brouhaha quotidien et au bavardage incessant. Face à la communication, Akira M. oppose donc une exaltation particulière, un certain type de sensibilité faisant de la langue un enjeu pour le sujet particulièrement inouï.

Paradoxalement, il oppose le silence de la lecture au langage. Mieux vaut le silence que le bruit – puisque de toute façon, même le silence signifie quelque chose, ne serait-ce que l'indicible dans la parole, l'impossibilité de passer de l'ineffable à la verbalisation.

Finalement, si Akira M. décide de changer de langue, c'est essentiellement parce qu'il cherche « un autre ordre de parole ». Il le dit d'ailleurs : « La littérature me paraissait relever d'un autre ordre de parole »[539]. Un langage littéraire et une langue française pour s'opposer à la loquacité ambiante. Dans un contexte de communication, il serait risible d'imaginer les sujets aspirant à davantage de communication. Bien au contraire, l'enjeu consiste à franchir le mur du langage de quelque façon que ce soit. Ce récit montre bien que l'investissement d'une langue étrangère peut également avoir pour origine cette tentative pour le sujet de réaffirmer sa parole d'une autre façon – en étant obligé d'en passer par des détours, voire même, d'être amené à en passer par un changement de langue.

---

[538] *Ibid*., p. 25.
[539] *Ibid*.

5.4 Les textes d'Arimasa Mori

L'importance pour l'auteur de sa rencontre avec les textes du philosophe japonais Arimasa Mori est surprenante. Lors d'un examen blanc, Mizubayashi tomba par hasard sur un texte de Mori dont il devait faire le commentaire. Dans ce texte, Mori faisait la critique du bavardage, de la parole vide, et l'éloge des « mots authentiques ». Akira M. voulait également faire en sorte que les mots puissent être « pourvus d'une charge singulière »[540]. Il se reconnu donc dans la pensée et dans le parcours d'Arimasa Mori, et il le prit pour modèle.

Ce qui fascina le jeune étudiant, ce fut également l'exigence et l'abnégation dont fit preuve le philosophe exilé en France. A propos de Mori, il écrivit : « il [Arimasa Mori] opta définitivement pour la capitale européenne des Arts, quitte à renoncer (chose incroyable) à son poste de professeur à la prestigieuse université de Tokyo, quitte aussi à abandonner tout ce qui constituait sa vie de Japonais à Tokyo, quitte à revenir au point de départ […] »[541].

Il prit alors pour exemple cet essayiste japonais qui devint pour lui comme une figure paternelle dont il voulait suivre la trace. Tout comme ce personnage exemplaire, il prit conscience qu'il lui fallait consentir à une perte, consentir à renoncer à un grand nombre de choses. Il lui fallait renoncer au confort, accepter de perdre du temps, perdre une partie de son passé, de son avenir, perdre des repères, et une partie de son identité. Il y avait comme un attrait pour ce type de sacrifice, et pour cette fidélité à l'égard du projet qui était censé lui permettre d'atteindre un objectif incomparable. « L'expérience fondatrice de la parole authentique m'est apparue d'emblée comme présupposant une dimension *sacrificielle* exigeant un effort ascétique, sans concession »[542].

Cette ascèse, c'est le renoncement – du moins temporaire – à une partie de lui-même et la mise entre parenthèse de sa nipponité. Le modèle de Mori est le modèle de l'« exilé volontaire ». Et cet exil est le moyen par une volonté supérieure de changer son rapport aux choses, de changer sa condition en changeant sa langue, en renversant ses habitudes linguistiques. Pour Mori, l'apprentissage du français, ce fut aussi une façon de naître à nouveau au langage, de renaître sur le plan linguistique et de revivre l'expérience primitive de l'accès au langage.

L'apprentissage est toujours long et fastidieux. Au départ, les paroles sont détachées des choses. Petit à petit, la parole dans l'autre langue devient plus habituelle et les sons

[540] *Ibid*., p. 26.
[541] *Ibid*., p. 27.
[542] *Ibid*., p. 28.

deviennent de plus en plus coutumiers. Dire les choses autrement dans une autre langue, ce fut pour Mori et Mizubayashi comme une revanche sur le destin, comme une façon de revigorer cette expérience devenue banale consistant à nommer et à appréhender les choses à travers le prisme d'une langue particulière et de la vision du monde qui lui est associée. Car toutes les langues façonnent les esprits des locuteurs – même si ces derniers ne s'en rendent pas compte. Nos langues s'introduisent dans nos têtes à notre insu. L'enjeu de changer de langue consiste donc à se changer soi-même jusqu'au plus profond de son esprit pour devenir véritablement autre.

Dans un autre texte, Mori parlait de son apprentissage du français et de sa capacité grandissante à pouvoir dire les choses et à pouvoir construire un lien plus naturel entre ses paroles et les choses qu'il voulait nommer : à partir de là, se disait-il, la « chose se révélera sous un nouveau jour, s'incarnera dans une nouvelle vie. Un monde nouveau poindra »[543].

Ce fut alors comme un défi pour Mizubayashi de suivre les pas de Mori et de tenter de s'approprier cette langue française par une immersion totale dans un travail de longue haleine. Il considéra le choix de se lancer dans ce projet au prix de « l'investissement de toute une vie » comme un choix valable. Autrement dit : tous ces efforts en valaient la peine. Apprendre une autre langue n'est pas anodin. Et l'auteur ne s'y trompe pas lorsqu'il écrit à propos de l'apprentissage du français : « Apprendre le français n'est pas l'affaire de quelques années universitaires, trouées, ça et là, de courtes ou de longues vacances… C'est au contraire, le projet invraisemblable, hallucinant et gigantesque qui engage toute une existence »[544]. On voit bien toute la grandiloquence de ce passage où le jeune étudiant d'alors témoigne de ce qu'implique le passage dans une autre langue. Ce projet sacrificiel n'est absolument pas l'apprentissage quelconque d'un savoir extérieur au sujet. Il est plutôt le travail d'intériorisation d'une langue engageant le sujet dans toute son entièreté.

Ce choix d'apprendre le français se présenta donc pour le jeune lecteur de Mori comme un choix radical et comme une aventure exigeante. Tel était le prix pour s'offrir « le luxe ou le risque d'une deuxième naissance, d'une seconde vie impure, hybride, sans doute plus longue, plus aléatoire, plus exposée à des ébranlements imprévisibles […] »[545] - Une nouvelle vie plus incertaine mais enrichie d'une langue supplémentaire.

[543] *Ibid*., p. 29.
[544] *Ibid*., p. 30.
[545] *Ibid*.

5.5 Le mystérieux désir des langues

La question demeure de savoir pourquoi c'est précisément la langue française et non pas une autre langue étrangère qui a croisé le désir d'Akira M. Bien sûr, la rencontre avec le philosophe japonais francophone Arimasa Mori joua un grand rôle. Mizubayashi se révoltait à l'époque contre « l'inflation linguistique » et la « légèreté » des paroles de son temps. « Ce qui avait préparé ma rencontre avec Mori, c'était la fuite du sens, le déficit de vérité qui frappait le japonais […] »[546]. Il lui fallait une autre langue puisque sa langue maternelle lui paraissait insuffisante. Le hasard fit que le premier médiateur charismatique introduisant une langue étrangère dans son imaginaire fut un francophone. L'apparition du français fut une possibilité subitement offerte de recommencer sa vie au travers d'une autre langue, de remettre à neuf son être-au-monde.

Mais il y eut aussi l'influence de la musique et les longues heures d'écoute où il entendait son frère s'exercer au violon. Bizarrement, la musique classique occidentale renvoyait dans l'imaginaire de l'auteur à la langue française. Sa passion pour *les noces de figaro* par exemple, ne lui donna étrangement pas le goût de la langue italienne. Ne comprenant pas l'italien, il se concentrait d'autant plus sur la musique. « Le fait de ne pas comprendre l'italien ne me gênait pas. Au contraire, mon ignorance délibérée de la langue de Da Ponte favorisait mon écoute »[547].

Il n'y eut donc pas d'attrait pour la langue italienne alors qu'il écoutait cet opéra mozartien en italien à longueur de journées. C'est que pour Mizubayashi, Mozart, c'était l'Europe du dix-huitième siècle. Et pour lui, le dix-huitième siècle, c'était la révolution française. Il associa alors ces idées contigües dans son esprit. Les noces de Figaro, Mozart, l'Europe, le dix-huitième siècle, la France, la révolution, etc. Et peu importe d'ailleurs que ces rapprochements soient justifiés ou pas. Cet enchainement d'idée faisait sens pour lui. C'était le chemin de son désir qui se cristallisait sur la langue française.

Énigmatiquement, Mozart lui donna envie d'apprendre le français. « Me croira-t-on si je dis que mon amour du français a été nourri pas celui que je portais et porte toujours au musicien salzbourgeois ? »[548]. Comment Mozart a-t-il donc pu favoriser son désir et son investissement de la langue française ?

---

[546] *Ibid*., p. 57.
[547] *Ibid*., p. 59.
[548] *Ibid*., p. 61.

Tout d'abord, sa passion pour *les noces de figaro* est liée à l'équilibre précaire exprimé par cet opéra qui témoigne de cet entre-deux entre la fin du pouvoir de l'aristocratie et le début de la prise de pouvoir de la bourgeoisie. Cet opéra a ainsi une dimension prérévolutionnaire et peut être vu comme une anticipation des événements à venir du côté français. *Les noces de figaro* signifie donc la mutation, la transformation, la modification du destin des personnages.

Mozart exprime donc cette transition de son époque où l'aristocratie décline et la bourgeoisie n'a pas encore au pinacle. Mozart n'est pas un bourgeois et en même temps, il n'est pas non plus soumis aux puissances tutélaires traditionnelles. Il exprime donc une liberté propre a un moment particulier de l'histoire. Mizubayashi s'intéressa d'autant plus à cette thématique qu'il était lui-même épris de liberté, qu'il voulait lui aussi échapper à une certaine tradition. De la même façon, les personnages des opéras de Mozart cherchent leur place.

Akira Mizubayashi voit *les noces de Figaro* comme un opéra sur cet entre-deux du changement, comme le récit du passage de la tradition à la modernité. Pour lui, *les noces de Figaro*, c'est son histoire. C'est l'histoire d'une errance, d'une certaine volonté de libération cependant erratique où les protagonistes changent de position. « La singularité de sa [Mozart] position, écrit-il, réside dans cet entre-deux, dans le fragile équilibre du *ne plus* et du *pas encore* »[549]. Et finalement, tout un chacun devient quelqu'un d'autre.

Mozart, c'est le choix de l'absolu : ni le choix de la servilité, ni le choix de la parole vide du modernisme béat. « Pas de soumission servile à la foi. Mais pas de braderie non plus, pas d'inflation du sentiment, pas de publicité mensongère […] »[550]. Cette position intermédiaire, détachée des références au ciel et des pesanteurs sociales de l'ici-bas signifient pour l'auteur cet intermédiaire, cet équilibre précaire, propre à cette période prérévolutionnaire. Pour Mizubayashi cela implique nécessairement la révolution, et corrélativement la France.

Cependant, *les noces de Figaro*, c'est aussi le personnage de Suzanne. Pour le jeune étudiant en français, Suzanne était véritablement la figure enchanteresse de cet opéra – sorte de femme idéale, idéalisée, parfaite et inaccessible. Suzanne est un personnage qui évolue et change de condition. Issue de la paysannerie, elle est une jeune roturière, une domestique, une subalterne. Elle occupe donc la place la plus inférieure dans l'univers social du château du comte Almaviva. Mais on pressent également qu'elle est déjà partiellement émancipée. Elle

[549] *Ibid*.
[550] *Ibid*., p. 62.

n'est plus tout à fait une subalterne. Elle a déjà gagné une certaine liberté. L'opéra signifie donc « l'amorce d'un extraordinaire mouvement d'émancipation de la part de Suzanne »[551].

Étonnamment, le désir pour Suzanne et le désir pour la langue française se confondirent. Elle signifiait à la fois la volonté d'autonomie et le désir d'émancipation. A propos de Suzanne, de cette simple servante, il écrit : « une simple paysanne, enfin une subalterne qui cherche à se libérer des forces écrasantes de domination traditionnelle, voilà une figure féminine qui m'est apparue comme totalement inédite dans toute sa fraîcheur de jeunesse, d'intelligence et de noblesse d'âme »[552]. Pour lui, Suzanne, c'est tout simplement la femme des lumières. Aimer Suzanne, c'était donc aimer la France du dix-huitième siècle.

Mizubayashi tombe amoureux de Suzanne qui devient alors comme un objet transitionnel vers la langue française. Le désir pour Suzanne et le désir pour la langue française se confondent. Et ce désir, c'est aussi le désir de l'exotisme. Suzanne – et indirectement la langue française – incarne un certain type de féminité imaginé par lui dans cet ailleurs occidental ou français. Cette Suzanne idéalisée était « la réconciliation heureuse de la tendresse et de la force de l'esprit qui brave toute soumission à l'autorité injustifiée »[553]. Elle était l'alliance magique de la féminité de la tradition et de la liberté de la modernité. Elle représentait donc cet idéal d'une femme tendre et connaisseuse, rebelle et féminine à la fois. Et des femmes comme celle-ci, Akira Mizubayashi n'en rencontra jamais dans la vraie vie.

Mais au-delà d'Arimasa Mori, de Mozart et de Suzanne, une autre grande figure va définitivement sceller sont désir à la langue française : il s'agit de Jean-Jacques Rousseau. Mori, Mozart et Suzanne étaient déjà là pour le pousser vers une incursion profonde et radicale dans le territoire dans la langue française. Mais la rencontre avec Rousseau aura probablement été le plus grand fixateur de son désir pour l'apprentissage du français.

Mizubayashi voulait commencer la lecture d'un auteur du dix-huitième siècle. Il décida alors d'entreprendre la lecture des œuvres de cet auteur qui devait devenir sa grande passion. Par ailleurs Rousseau lui apparaissait comme le penseur par excellence de la modernité. Or, il voulait justement tendre vers une certaine modernité, en finir avec les éléments de la tradition qu'il assimilait à la noirceur des époques anciennes, à la guerre et au fascisme. Il décida donc d'investir la langue de Rousseau en travaillant ses écrits de façon acharnée. Il dit d'ailleurs à ce propos : « la langue de Rousseau était comme une femme inaccessible », ou encore à propos de cet auteur : « je voyais derrière le portrait du citoyen de

[551] *Ibid*., p. 65.
[552] *Ibid*., p. 66.
[553] *Ibid*., p. 68.

Genève l'ombre à la fois frémissante et discrète de mon père »[554]. En tout état cause, cet exemple singulier du parcours d'un sujet vers une langue étrangère – en l'occurrence la langue française – illustre bien à quel point les voies tortueuses du désir amenant une fixation sur un objet-langue sont souvent insaisissables.

[554] *Ibid*., p. 76.

6. François Cheng et la langue française

6.1 Un dialogue franco-chinois

Dans *le dialogue*, François Cheng donne à lire un autre type de récit intéressant à propos de l'appropriation authentique d'une langue étrangère. Cet auteur bilingue est né à Nanchang dans la première moitié du vingtième siècle. Son enfance a donc été marquée par la réalité « dramatique du monde » : la guerre, les massacres, l'exode.

Assez jeune, il commence à ressentir le besoin de trouver le moyen de pouvoir s'exprimer, et de dire les choses de la façon la plus pertinente et la plus adéquate possible. Ce désir de réussir à exprimer les choses de façon suffisante et appropriée passa par des travaux enfantins, des collages d'images et de textes, des journaux intimes, des devoirs scolaires, etc. Par la suite, ce fut la littérature. Il écrit : « Il fallut attendre mes quinze ans pour que, grâce notamment à la rencontre de quelques jeunes poètes, je découvre la littérature. L'horizon s'était déchiré devant moi »[555].

La littérature devint alors un exutoire et même davantage. « La vérité est que, à un moment où, menacée par la guerre et par les épidémies de toutes sortes, la vie de chacun paraissait de tenir qu'à un fil, la littérature, ouvrant un univers de signe sans limites, capable de prendre en charge tous les aspects de notre vécu, de sonder le mystère de notre destin, ne se présentait pas comme une distraction »[556]. La littérature devenue lourde de sens, puisqu'elle permettait justement de donner du sens, de recréer un sens dans un contexte de chaos et de dangers. Ce rapport aux textes littéraires signifiait le contraire du divertissement. L'enjeu était la possibilité de raccrocher les êtres à un univers salvateur où les mots pouvaient avoir une densité réelle. Comme ce fut le cas pour Akira Mizubayashi, François Cheng fit de la littérature une ligne de fuite, dans le sens où elle permettait d'ouvrir sur la promesse d'une réalité nouvelle par l'intermédiaire d'un rapport au monde transmuté.

Comme tous ses compagnons, Cheng lisait les grands auteurs de la Chine ancienne et contemporaine. Puis, grâce à l'apprentissage de l'anglais, il découvrit également la littérature occidentale. « L'apprentissage de l'anglais aidant, on passait très vite à la littérature occidentale. On plongeait avec frénésie dans les œuvres des grands auteurs anglais, allemands,

[555] Cheng F., *Le dialogue*, Paris-Shanghai, Desclée de Brouwer, Presses littéraires et artistiques de Shanghai, 2002, p. 25.
[556] *Ibidem*.

français, russes »[557]. L'ailleurs, ce fut donc dans un premier temps les livres venus d'ailleurs. L'exotisme, ce fut d'abord la littérature occidentale. Puis, plus tard, ce désir d'un exotisme dans le passage se fixa plus particulièrement sur la langue française.

6.2 La question du choix

La question du choix d'une langue – si tant est que l'on puisse parler de choix véritable, c'est-à-dire conscient, volontaire, réfléchi - est une question souvent impénétrable. François Cheng aurait tout aussi bien pu choisir la langue allemande, la langue russe, anglaise, espagnole, ou encore une autre langue de l'occident. Mais la possibilité d'une bourse dans le cadre de l'Unesco ne lui laissait plus le choix qu'entre la Grande-Bretagne et la France. Dans cette situation, le choix de la langue anglaise aurait été le choix le plus prévisible puisque la langue anglaise était réputée plus facile pour un chinois. Cependant, son choix se fixa sur la France et par suite sur la langue française.

D'une part, il fut attiré par certaines des images iconiques de la France : La littérature, le vin, la gastronomie, etc. Mais d'autre part, et de façon plus surprenante, il fut attiré par la situation géographique de la France. « La France est le pays du milieu de l'Europe occidentale »[558]. C'est donc un pays « ouvert à tous les orients », influencé de tous les côtés. La France apparaît pour François Cheng comme une petite Chine au cœur de l'Europe. La Chine ne s'appelle-t-elle pas 中国 (Zhōngguó) ; « le pays - ou l'empire - du milieu » ? Comparer, confronter, et ainsi accoler la Chine et la France, c'était donc le moyen de joindre les deux pays et d'unir les deux langues du point de vue de l'auteur.

Finalement, les choix de ce type ne s'expliquent que partiellement. Quoi qu'il en soit, François Cheng choisit le départ pour la France et l'apprentissage de la langue française. D'une certaine façon, c'est le destin qui a choisi. « Le destin a voulu qu'à partir d'un certain moment de ma vie, je sois devenu porteur de deux langues, chinoise et française »[559]. Et pourtant il y avait bien une part de volonté - ou de désir.

Ce choix fut lourd de conséquence. D'autant plus que ce choix se transmua en une décision prise en deux temps, ponctuée par un délai d'une vingtaine d'année. Deux décennies après son arrivée en France, Cheng opta finalement « pour une des deux langues, l'adoptant

[557] *Ibid*.
[558] *Ibid*., p. 27.
[559] *Ibid*., p. 7.

outil de création, sans que pour autant l'autre, celle dite maternelle, soit effacée purement et simplement »[560].

Sa première langue, ainsi devenue « deuxième langue », ou du moins, mise provisoirement en deuxième position, fut mise en sourdine pour laisser place à cette autre langue, la française, appropriée plus tardivement. Le récit de François Cheng est donc le récit de cette cohabitation à l'intérieur d'un sujet entre deux langues, chinoise et française, qui coexistent, se confrontent et dialoguent. Il s'agit ainsi d'un dialogue entre la langue de l'évidence – la maternelle – et la langue encore inhabituelle, ou surprenante – l'étrangère. Ce dialogue a la richesse d'une remise en cause de l'illusion d'évidence. Car le sujet se rend bien compte lorsqu'il entre dans une autre langue qu'il devient autre ou qu'il aurait pu être différent. Car un idiome « n'est pas seulement un instrument objectif de désignation et de communication ; il est également le moyen par lequel chacun de nous se fait progressivement, ce par quoi chacun se forge un caractère, une pensée, un esprit, un monde intérieur mû par des sensations et des sentiments, des désirs et des rêves »[561].

Choisir telle ou telle langue, c'est aussi faire le choix de tel ou tel mode de fabrication ou de transformation du sujet. Il est possible de communiquer dans toutes les langues, mais la façon dont l'esprit est façonné par les mots de sa pensée n'est pas la même selon celle que l'on parle. Choisir une langue, c'est donner à cette dernière le rôle de prendre en charge nos pensées et nos affects.

Pour cette raison d'ailleurs, l'apprentissage d'une langue est toujours un processus long, complexe et difficile. Car il s'agit, en s'appropriant une autre langue, non seulement d'apprendre, mais aussi d'intérioriser, et par là-même de modifier la configuration de l'intériorité du sujet. Apprendre une langue, ce n'est pas apprendre des mots et des règles, c'est principalement intérioriser et adopter « une manière de sentir, de percevoir, de raisonner, de déraisonner, de jurer, de prier et, finalement, d'être »[562]. Faire le choix de telle ou telle langue, c'est donc, plus encore qu'un choix subjectif, un choix fondamental de la subjectivation.

[560] *Ibid*., p. 8.
[561] *Ibid*., p. 10.
[562] *Ibid*., p. 11.

6.3 Le dialogue des langues et du sujet

François Cheng considère qu'il fit véritablement le choix de la langue française bien après sa venue en France, et longtemps après son patient apprentissage de la langue française, une vingtaine d'année environ après son arrivée en France. C'est alors qu'il décida de faire du français sa langue d'écriture. Subséquemment, il dit entrer définitivement et comme irrésistiblement dans la langue française lors du deuxième temps de cette décision progressive et longuement réfléchie. Une vingtaine d'année après le début de son apprentissage du français, il décida de faire de cette langue une langue qui serait véritablement sienne, une langue totalement personnelle et intériorisée.

Mais le choix ne fut pas facile. D'une part, le français lui apparaissait davantage comme une langue théorique plutôt que poétique. Le choix d'abandonner sa langue maternelle – y compris pour son travail d'écriture et pour ses écrits les plus intimes – ne fut pas un choix évident. D'autant plus que la langue chinoise lui apparaissait peut-être plus poétique, « par le pouvoir évocateur de ses signes et par la mobilité de leurs combinaisons aptes à provoquer des fulgurances »[563]. A l'opposé, il considérait le français plus comme une langue de rigueur et de précision. Par certains côtés, la langue chinoise semblait mieux lui convenir pour nombre de ses travaux d'écriture.

Faire du français sa nouvelle langue poétique paraissait donc être un immense défi. Or, c'est peut-être justement cette difficulté et cette bravade qui séduisit l'auteur. Il y a aussi parfois dans ce genre de circonstances une forme de pédanterie où l'estime de soi joue un rôle non négligeable. L'auteur dit d'ailleurs avec fierté qu'il refusa la voie de la facilité : « opter pour le chinois aurait été une voie certes plus facile »[564]. Pourtant, il avait la maitrise naturelle du chinois. Il connaissait cette langue et cette tradition depuis toujours. La logique aurait été de continuer son travail avec la langue qui avait toujours été sa langue d'écriture.

Cependant, il ne pouvait nier qu'il vivait désormais baigné dans une autre musique et entouré par d'autres sons. Il était constamment environné par toutes les sonorités du français, et d'une certaine façon il avait déjà été transformé par cet environnement qui était le sien depuis de nombreuses années. Même dans ses rêves, et même dans son inconscient, venaient se mêler aux « murmures maternels » du chinois d'autres mots, des mots secrets et mus par une autre sonorité.

---

[563] *Ibid*., p. 36.
[564] *Ibid*., p. 37.

« J'étais, pour tout dire, devenu quelqu'un d'autre, indéfinissable peut-être, mais autre »[565]. C'est ainsi que l'auteur prit acte de cette transformation avérée. La langue française était entrée en lui et il ne pouvait plus l'ignorer. Il décida donc d'en faire sa langue primordiale et de recommencer, avec ivresse, et comme s'il profitait d'une deuxième naissance, à renommer les choses « à neuf », à redire le monde d'une autre façon, à se réapproprier une nouvelle langue de la façon la plus profonde, en en faisant bien sûr davantage qu'une langue de communication et bien plutôt une langue de la création poétique et de la re-création du sujet et de son rapport au réel.

La langue française était donc réellement mise en concurrence avec la langue chinoise. Et il fallait en quelque sorte mettre entre parenthèses la langue chinoise pour que l'intériorisation du français puisse complètement réussir. Il fallait mettre en balance les deux langues, et favoriser la nouvelle pour qu'elle puisse prendre sa place. François Cheng *dixit* : « il me fallait sans doute m'arracher d'un terreau trop natif, trop encombré de clichés »[566]. Il lui fallait ainsi prendre de la distance vis-à-vis de cette langue héritée, devenue naturelle, évidente, presque ordinaire. Le fait de rajouter une autre langue fut vécu comme une chance, comme une opportunité essentielle. Ce fut la promesse d'une reviviscence par le langage, d'une renaissance par le détour d'une autre langue.

Pour autant, la langue chinoise ne fut absolument pas abandonnée. Elle servit de substrat, d'« humus », pour nourrir cette expérience. Ce procédé du mélange des langues, ce fut pour l'auteur une expérience assimilable à un dialogue particulier entre les deux langues dont il se faisait le pensionnaire. Il devint ainsi un sujet redoublé, complexifié, habitant deux langues tout en étant une seule personne. Ce fut donc l'inauguration d'un dialogue intérieur, corrélatif à son bilinguisme et source de transmutation subjective.

Les choses se trouvèrent interrogées selon un double point de vue. Au sein du dialogue, il y avait constamment le point de vue du chinois sur le français, et le point de vue du français sur le chinois. Cette réciprocité de l'esprit des deux langues entraina une vision différente, altérée, du sujet pour lui-même et pour le monde qui l'entoure. Au final, le sujet portait en lui un dialogue intérieur où les malentendus ou les contradictions étaient comme la construction d'une symbiose positive entre les deux langues.

[565] *Ibid*., p. 38.
[566] *Ibid*.

6.4 Au-delà du dialogue : le sujet mêlé

Ce dialogue entre les deux langues fut une reconstruction, une modification de ces langues transformées l'une par l'autre. De même, il y eut un réinvestissement différent du sujet pour la langue chinoise et la langue française. Il y eut donc une reconfiguration totale intra-subjective et linguistique. Il y eut comme une mixtion du sujet et des deux langues, la chinoise et la française.

La cohabitation en soi-même des deux langues inférait nécessairement une influence réciproque et un changement profond. La langue chinoise et la langue française, pourtant si opposées au départ, furent ainsi réconciliées malgré tout, associées de façon harmonieuse, investies toutes les deux par le sujet sans pour autant qu'il y ait une lutte négative ou une compétition agonique. Au contraire, il y eut plutôt une élaboration harmonieuse de ces deux idiomes raccordés, agrégés, voire combinés, fusionnés. Ce fut donc comme un mélange intérieur de ces deux langues dans un même espace. Ce fut comme si la langue de l'auteur était devenue le franco-chinois ou le sino-français.

Cheng dit par exemple qu'il appréhende toujours le français « comme un chinois », c'est à dire comme un sujet porteur d'une langue idéogrammatique. « Comme je suis façonné par l'écriture idéographique où chaque signe forme une unité vivante et autonome, j'ai une sensibilité particulière pour la sonorité et la plasticité des mots. J'ai tendance, tout bonnement à vivre un grand nombre de mots français comme des idéogrammes »[567].

La langue française est ainsi appréhendée à travers le prisme du français et inversement, la langue chinoise à travers le prisme du français. Il peut être surprenant de voir que les deux langues sont mises sur un même plan d'égalité et qu'il n'y pas forcément de prédominance accordée à une langue par rapport à l'autre. Les deux langues fusionnent l'une dans l'autre sans qu'il y en ait une qui prenne définitivement le pouvoir.

On a souvent l'idée paresseuse selon laquelle seule la langue maternelle aurait une réelle importance. La langue première - la langue d'accès au langage – serait la langue de l'intime, la langue renvoyant véritablement à l'identité du sujet. Elle serait aussi la langue d'accès à la culture et au savoir. Elle aurait presque tous les attributs. En outre, elle serait également une langue facile, évidente, une langue sans étrangeté dans laquelle le sujet pourrait se fondre sans aucune réticence.

[567] *Ibid*., p. 40.

Et *a contrario*, les langues étrangères seraient secondaires sur tous les plans. Elles resteraient extérieures au sujet. Elles ne seraient que des langues-outils, des langues fonctionnelles, des langues supplémentaires, des accessoires nécessaires dans telle ou telle circonstance de la vie. On aurait parfois besoin des langues étrangères : nous aurions besoin de nous en servir pour voyager ou pour travailler, ou pour n'importe quel autre motif, mais la plupart du temps, nous n'aurions pas l'ambition de réellement investir ces langues ni de les apprendre avec suffisamment d'ardeur pour pouvoir espérer se construire une parole vraie dans un autre idiome que celui que nous connaissons depuis toujours.

Les exemples de Mizubayashi et de Cheng démontrent tout le contraire. Les langues apprises prennent parfois autant, voire plus d'importance que les langues maternelles. Autrement dit, certains sujets peuvent réellement changer de langue. Dans le cas d'Akira Mizubayashi par exemple, on voit bien comment il investit la langue française, non pas comme une langue étrangère, mais comme une nouvelle langue, comme une langue venue d'ailleurs vers laquelle il doit aller pour s'en faire une langue propre, apprivoisée, comme si elle devenait sa *vraie* langue. De ce point de vue, les langues étrangères ne sont pas des langues accessoires, offertes à l'emprunt ou à la location. Les langues étrangères donnent au sujet le défi et la possibilité de vaincre leur étrangéité. Autrement dit, les langues venues d'ailleurs peuvent se fondre au sujet, devenir non plus seulement des langues annexes, mais aussi des langues primordiales faisant intrinsèquement partie du sujet.

Pour Akira Mizubayashi, la langue maternelle n'a pas forcément de statut supérieur. La nouvelle langue est la langue du choix, et de ce fait, elle à un atout supplémentaire. Si elle n'est pas la langue originelle, la langue de l'évidence, elle n'en est pas moins la langue qui a été choisie : elle est donc la langue de la souveraineté du sujet. Akira Mizubayashi exprime de façon très simple le privilège de la langue étrangère : « le japonais n'est pas une langue que j'ai choisie. Le français, si. Heureusement, on peut choisir sa langue ou ses langues ». Ou encore : « Le français est la langue dans laquelle j'ai décidé, un jour, de me plonger. J'ai adhéré à cette langue et elle m'a adopté… »[568]. Ici, la langue étrangère est la langue d'amour, la langue du désir. C'est au départ une langue du lointain, et le lointain est d'autant plus désirable qu'il est éloigné.

A travers son récit, l'écrivain japonais donne une importance très grande à cette langue qui était *au départ* une langue totalement étrangère. La rencontre avec la langue française fut la rencontre avec la langue du désir, c'est-à-dire la langue de l'appétence, pour l'autre, pour le

[568] Mizubayashi A., *op. cit.*, p. 17.

lointain, pour l'apprentissage, pour le devenir. La langue japonaise avait contre elle le fait d'avoir été toujours-déjà-là. Sa langue maternelle avait peut-être pour lui un déficit d'étrangeté. A l'inverse, la langue étrangère était celle qui n'était pas donnée, celle qu'il fallait prendre, apprendre et conquérir. Elle fut la langue du défi, du travail et de la patience. La langue française, c'est « la langue vers laquelle j'ai cheminé »[569] dit l'auteur. Il faut toujours que le sujet se déplace vers une langue étrangère. En faisant de telle ou telle langue étrangère sa langue d'élection, le sujet agit par lui-même sur son destin. Il choisit d'aller recueillir une langue autre pour sceller une nouvelle alliance entre un sujet et un idiome accolés l'un l'autre.

Les parcours d'Akira Mizubayashi et de François Cheng ont des similitudes. Les deux sont écrivains, et les deux sont devenus bilingues à l'âge adulte. Cheng s'étonne d'ailleurs qu'il ait pu devenir réellement bilingue aussi tardivement. Que se passe-t-il chez un sujet adulte qui décide de se rajouter une autre langue ? Le sujet est clivé de nature, divisé entre sa conscience et son inconscient, entre ce qu'il maitrise et ce qui lui échappe. Avec une langue supplémentaire, c'est comme si le sujet était divisé de nouveau. Pourtant, François Cheng préfère parler d'un dialogue, d'une discussion réciproque entre les langues au sein du sujet, comme s'il y avait une sorte de coexistence et d'influence réciproque entre les deux langues, mais sans scission véritable.

Pour exprimer ce paradoxe, l'auteur doit parfois recourir à la langue chinoise. Le chinois permet justement d'exprimer avec finesse certaines idées difficiles à formuler en passant par des combinaisons de caractères, par l'agrégation d'idéogrammes, et donc de termes, de notions ou de concepts. Cela permet parfois d'affiner le sens et de dépasser certaines oppositions dualistes. De nombreux mots chinois ont ainsi été crées par combinaison. C'est le cas des deux noms suivants :

- 矛盾 (contradiction) est la combinaison de deux caractères : 矛 (lance, javelot) et 盾 (bouclier) ; une arme contre un bouclier exprimant une contradiction.

- 休 (repos, tranquillité) est une combinaison de deux caractères : le radical 亻 (homme) et 木 (arbre). Un homme contre un arbre exprimant le repos et la tranquillité.

[569] *Ibidem*, p. 18.

François Cheng introduit dans la langue française cette spécificité de la langue chinoise qui consiste à envisager les mots comme des entités modulables. Pour le poète, la poésie tire sa force magique des rencontres entre les mots, et de leurs entrechoquements. La poésie chinoise ne s'est d'ailleurs jamais privée de fabriquer des mots composés, des mots-binômes ou des mots-trinômes. Cheng lui-même, et même lorsqu'il écrit en français, propose d'accoler certains mots pour en faire advenir une idée nouvelle.

Mais, en ce qui concerne ce dialogue franco-chinois et sino-français dont il était question *supra*, la langue française semblait insuffisante pour exprimer le ressenti de l'auteur. Il choisit donc d'avoir recours à la langue chinoise et à son potentiel créateur pour pouvoir exprimer les nœuds et les complexités intrinsèques au sujet bilingue. François Cheng va donc « inventer » le caractère ci-dessous pour pouvoir décrire le dialogue particulier qu'il a fait sourdre entre le chinois (汉) et le français (法) :

On retrouve les deux caractères 汉 et 法 de 汉语 (langue chinoise) et 法语 (langue française). La clé de l'eau (氵) est à gauche, et 又 au dessus de 去. Les caractères sont enchevêtrés, réunis, agencés de telle façon qu'ils expriment un lien spécial, un brouillamini singulier chez le sujet de ces deux langues.

Les deux idiomes se fondent l'un dans l'autre et aucun ne l'emporte. Cette nouvelle langue c'est à la fois l'une et l'autre, 汉语 et 法语. Les deux caractères sont combinés en une seule figure. Cela est rendu possible car le hasard a fait que les deux caractères avaient la même clé - celle de l'eau (氵). Il y a donc un point commun - même s'il est dû au hasard – entre les caractères des deux langues.

Il y toujours dans une certaine mesure une dimension universelle dans les langues. Et il est toujours possible de marier des langues en les unissant chez un sujet. Pour Cheng, cette calligraphie symbolise à merveille « l'homme aux eaux souterrainement mêlées »[570]. Cette représentation calligraphiée des deux langues mêlées dans un seul idéogramme donne à voir

[570] Cheng F., *op. cit.*, p. 95.

une idée qu'il n'est pas aisé de définir. Cheng le sait bien puisqu'il est lui-même un sujet mêlé, pris dans des langues qui ne peuvent être totalement en adéquation. La superposition graphique de 汉 et de 法 permet intuitivement de transmettre l'idée selon laquelle la situation du sujet apprenant une langue étrangère est une situation nécessairement multiple – c'est-à-dire à la fois une et plurielle. Car celui qui chemine vers une autre langue est un sujet unique réunissant plusieurs langues. Et comment pourrait-on croire qu'il serait facile d'exprimer dans une langue qu'elle n'est pas la seule, qu'elle est une parmi d'autres, dans notre esprit, dans notre cœur ?

Conclusion

Au terme de ce travail, il apparait nettement que l'obsession actuelle pour la communication dans la didactique du Français Langue Etrangère et dans la didactique des langues en général n'est pas sans poser problème. Par exemple : les écrits du *Conseil de l'Europe* laissent entendre que tout dans l'apprentissage d'une langue serait affaire de communication, qu'il faudrait alors s'évertuer à faciliter et fluidifier la communication pour combler les présupposés besoins de communication des apprenants.

En raison de cet idéal de communicabilité, la communication est envisagée comme un processus d'échanges efficaces, faciles, fonctionnels. C'est pourquoi on ne fait pas cas du malentendu. La société de communication dans son ensemble ne veut pas envisager la communication de façon problématique. Et il semble qu'il en va de même dans la didactique des langues étrangères. On évince tout ce qui pourrait venir parasiter une communication que l'on souhaite limpide. Pour cette raison, les discours dominants de la didactique de Français Langue Etrangère portent rarement sur cette question de la mécompréhension dans les échanges langagiers.

Les tendances didactiques actuelles préfèrent se concentrer sur la capacité à communiquer. C'est pourquoi la communication est envisagée de façon omniprésente : il faudrait apprendre pour pouvoir communiquer, et communiquer pour pouvoir apprendre. Apprendre, ce serait encore communiquer. Et communiquer, ce serait continuer à apprendre. Communiquer pour apprendre ce serait apprendre à communiquer.

Les travaux de Hymes ont participé à cette évolution qui mène au tout-communicatif. En imaginant la notion de compétence de communication, Hymes a non seulement falsifié la notion de compétence d'origine chomskyenne, mais il a aussi proposé une nouvelle vision des langues comme capacités d'adaptation et savoir-faire communicatifs dans une optique de performance.

Pourtant, la communication n'est pas sans problèmes. Elle ne consiste pas à coder, envoyer et décoder des messages empaquetés dans des mots. La communication fait toujours naitre dans une certaine proportion du malentendu car elle fait intervenir plusieurs processus complexes. La mécompréhension peut être liée à la présupposition, aux sous-entendus, à la performativité ou au contexte. Lorsque la parole échappe au sujet, des lapsus peuvent

également survenir. La maitrise de sa propre parole n'est jamais parfaite. Par ailleurs, le langage est un système de signe qui n'est jamais en adéquation parfaite avec ce qu'il désigne. Et il y a également une difficulté consistant à inférer les intentions des locuteurs. Il y a donc toujours des différences entre ce qu'on dit et ce qu'on croit dire, ce qu'on entend et ce qu'on croit comprendre.

Cette croyance en une communication idyllique est paradoxale mais néanmoins compréhensible. Notre époque est marquée par ce qu'on appelle les progrès de la communication. Les progrès des techno-communications, la théorie cybernétique de la communication ainsi que l'influence des sciences cognitives et des neurosciences font la promotion permanente d'une communication fiable, parfaite, machinique, transparente, sans panne, sans échec, sans malentendu. Conséquemment, nous voyons l'avènement de l'*homo communicans* - un être dédié à la communication, et dont le cerveau-machine est supposé pouvoir être modélisé par ordinateur.

Assurément, la communication est le mode de relation privilégié dans les sociétés individualistes. De ce point de vue, la communication est un échange succinct, superficiel, intéressé. Elle est également le mode de relation de la société libérale. Dans une telle société, les sujets doivent être mobiles et pouvoir communiquer entre eux indépendamment du contexte. La fluidification de la communication apparait alors comme un processus de libéralisation, c'est-à-dire comme un mouvement d'éradication des obstacles, des limites, des contraintes, de tout ce qui pourrait faire accroc.

Toutes ces influences expliquent la nature de ce nouveau langage de communication qui voudrait être sans équivoque, sans malentendu, sans détour, comme un système prosaïque à informer et à transmettre des messages.

Il y aurait donc un double malentendu du côté de la didactique actuelle des langues étrangères : d'une part une centration excessive sur la communication, et d'autre part, la mise en avant d'une vision facilitée et fluidifiée des échanges langagiers.

Nous voyons donc l'avènement de langues de communication, qui, par opposition aux langues de culture, ne sont envisagées que comme des instruments efficaces à transmettre des informations. Pourtant, les langues naturelles n'ont pas été inventées pour être utiles à la communication. Elles préexistaient aux locuteurs qui les parlent. Elles sont d'abord le fruit d'une tradition, d'une histoire, d'un héritage avec lequel nous négocions pour essayer de nous comprendre. Chaque langue est un monde spécifique, un idiome particulier qui a sa propre façon de traduire le réel et de produire du malentendu.

La langue française d'aujourd'hui, autrement appelée « français moderne », est une langue qui s'est pertinemment construite contre l'impératif de communication. Le français moderne est une construction aristocratique datant du dix-septième siècle qui fut créée pour véhiculer une vision du monde particulière et un certain type de sensibilité. Fruit d'un interventionnisme linguistique, la langue française fut construite pour être une langue d'anti-communication, élégante avant d'être utile, esthétique avant d'être pratique, littéraire plus que technique, une langue de distinction plus qu'une langue de communication. La langue française fut délibérément conçue pour apparaître d'abord comme une langue de culture débarrassée du souci d'être fonctionnelle. Le Français Langue Etrangère a donc tout à perdre en voulant faire la promotion d'une langue française orientée uniquement vers la communication sans prendre en compte cette dimension inhérente à la langue susdite.

Chaque langue correspond à une certaine façon de voir, de ressentir et d'appréhender les choses. Autrement dit : chaque langue est une culture. Une autre langue est toujours une autre culture, c'est-à-dire une étrangeté, un monde exotique. Apprendre une langue étrangère, cela consiste nécessairement à quitter le cercle de ses savoirs familiers pour se confronter à une langue-culture inconnue et lointaine. Parler de langue-culture, cela revient à dire que chaque langue induit une vision du monde particulière, qu'elle est une façon particulière de sentir, de dire, de penser, d'imaginer et qu'elle ne peut donc pas être réduite à un outil permettant d'émettre et de recevoir des informations.

Les langues de communication sont des langues réduites à leur dimension stratégique. Elles perdent toute dimension expressive ou épistémique. Leur finalité est seulement de rendre possible l'émission d'énoncés ayant une action sur le destinataire. La seule chose importante est que le but visé se réalise, que l'énoncé fasse effet sur autrui, que ce dernier ait bien « reçu le message ».

Puisque langue et culture ont partie liée, toute modification de l'une entraine une modification de l'autre. Si notre rapport au langage change, c'est que notre culture a elle aussi nécessairement changé. Freud a montré qu'il y avait eu à partir du début du vingtième siècle un malaise dans la culture, et par suite une crise dans la transmission. C'est une des raisons pour lesquels nous privilégions aujourd'hui des échanges immédiats d'informations plutôt qu'une transmission d'éléments de savoir et de culture qui impliquent une distanciation et un détour dans le passé.

Les conséquences sont importantes en ce qui concerne le rapport de notre temps à la transmission enseignante. Hannah Arendt a défini les trois tendances lourdes des pédagogies modernes : la volonté d'enseigner une méthode plus qu'un contenu, la substitution du faire à

l'apprendre, et enfin, le principe d'autonomie de l'apprenant. Cela correspond à une disparition de la transmission des savoirs au profit d'une acquisition autonome de savoir-faire par l'action et l'expérimentation. L'élève doit apprendre par lui-même, en faisant, en expérimentant. Pour ce qui est de l'enseignement de langues, cela revient à favoriser la communication efficiente. Car expérimenter signifie pour l'élève : être actif, essayer d'apprendre par soi-même en agissant, en communiquant, en expérimentant soi-même la communication, en tentant de s'adapter au contexte, de comprendre et se faire comprendre. C'est pourquoi l'enseignant est réduit à un rôle d'accompagnateur ou de facilitateur, car la communication serait comme un mode d'apprentissage naturel, libre, autonome.

C'est ainsi que l'apprentissage d'une langue est devenu synonyme de communication – puisqu'il faut communiquer pour apprendre et apprendre pour communiquer. Nous voyons d'ailleurs le même phénomène lorsque nous analysons de façon plus précise l'histoire des méthodologies pour l'enseignement des langues.

Les premiers enseignements de langue connus étaient à l'opposé du tout-communicatif. Chez les Sumériens, les Akkadiens, les Egyptiens, les Grecs et les Romains, la langue enseignée avait toujours une dimension singulière, sacrée ou religieuse. Depuis l'antiquité jusqu'au moyen-âge, on enseignait principalement la langue écrite, et cette dernière était tantôt une marque de distinction et de prestige, tantôt une langue d'accès au savoir ou aux textes sacrés.

La Renaissance marqua une rupture fondamentale. Le latin devint exclusivement une langue de culture totalement délaissée dans le parler quotidien. Le français supplanta le latin comme langue de tous les jours. C'est alors qu'apparu cette dichotomie entre langue de culture et langue de communication. Dans le domaine de la didactique, la question se posa de plus en plus souvent de savoir pourquoi on apprenait telle ou telle langue, quel était le but de l'apprentissage. Certains, comme Locke ou Montaigne, avancèrent qu'il serait préférable, plus rapide et plus pratique d'apprendre de façon plus directe, en communiquant de façon spontanée, sans perdre trop de temps avec la grammaire ou les exercices fastidieux des méthodes traditionnelles.

Ce tournant dans l'histoire de l'enseignement des langues est assez logique : on apprenait de plus en plus de langues étrangères à des fins de communication, et il pouvait sembler légitime de vouloir faciliter et rendre plus rapide un apprentissage qui concernait un public de plus en plus large.

Par la suite, la communication fut envisagée différemment sous l'influence de l'école de Port-Royal qui considérait les langues comme des systèmes représentationnels et logiques. La communication fut alors considérée comme un processus totalement rationnel et nécessitant une approche dite « scientifique ». Le langage devant trahir le moins possible les intentions des locuteurs, la méthode classique favorisa un langage censé minimiser les risques de malentendu. Il fallait donc encourager une communication d'idées claires, logiques, cohérentes. Les exercices de grammaires et de traduction devaient permettre d'accéder à la logique intrinsèque des langues.

Cependant, la méthode classique considérait encore les langues comme des objets de savoir. La langue enseignée était une langue de culture, et l'apprentissage portait souvent sur des textes littéraires.

Vers la fin du dix-neuvième siècle, la didactique des langues bascula définitivement dans un apprentissage de la communication pure. Avec les méthodes naturelles et directes, la communication devint davantage spontanée, évidente, instinctive. La langue-cible était une langue orale de tous les jours, une langue qui devait être utile et fonctionnelle.

Les méthodes audio-orales et structuro-globale-audio-visuelle envisagèrent la communication de façon béhavioriste et secondée par les nouvelles technologies – comme par exemple : les bandes magnétiques, les magnétophones, les diapositives.

Le dernier tournant majeur fut celui du communicatif et de l'actionnel. Avec l'arrivée de l'approche communicative, la communication fut entendue comme une tentative d'adaptation à la mondialisation du travail. Cette approche communicative – dont l'appellation est pour le moins œcuménique -, visait le développement d'une compétence de communication dont la composante linguistique n'était qu'une composante parmi d'autres. Il s'agissait d'une approche adaptative qui souhaitait faciliter la réussite de la communication grâce à des moyens supra-linguistiques. C'est ainsi que le linguistique s'estompa peu à peu au profit du communicatif.

Dans le prolongement du communicatif, l'actionnel envisage aussi les langues comme des outils de communication. Mais désormais, la communication est entendue comme une somme de tâches à accomplir. Il s'agit toujours de s'appuyer sur la théorie tracée par Austin et Searle considérant les langues comme des moyens d'action. Mais du point de vue de l'actionnel, le communicatif était peut-être encore trop centré sur les propriétés langagières. La communication devient ainsi encore plus pragmatique puisqu'elle est réduite à une somme quantifiable de tâches à accomplir. L'approche actionnelle termine ainsi de faire de

l'apprentissage des langues un processus purement pratique et instrumental d'adaptation à une certaine « réalité » et aux impératifs du monde de l'entreprise.

Depuis le tournant du communicatif, le Français Langue Etrangère est centré sur le développement de la compétence de communication. Pour cette raison, il manque dans l'approche actuelle une prise en compte réelle du sujet s'appropriant une langue étrangère. Car le sujet ne peut pas être assimilé à cet *apprenant* censé être flexible, adaptable et autonome. L'*apprenant* est comme un pastiche du sujet, et il ne signifie rien de ce qu'implique pour un sujet véritable l'apprentissage d'une langue nouvelle.

Pour Lacan, le sujet est d'abord un sujet clivé, opaque et scindé malgré lui en plusieurs volontés contradictoires. C'est pourquoi le sujet ne peut jamais totalement être maître de son dire et produit toujours dans une quantité plus ou moins grande du malentendu. Pris dans les rets du langage, le sujet est un *parlêtre* mis à distance de lui-même, et sa façon d'appréhender les choses l'éloigne de la certitude.

Cependant, la réussite de la communication n'est pas l'enjeu fondamental pour les *parlêtre* que nous sommes. Car le malentendu peut fournir une brèche vers la vérité du sujet, vers ce qui se dit mais ne s'entend pas. L'échec de la communication peut être un moyen d'atteindre cet ailleurs de la parole, et de ramener de la vérité dans ce qui est dit. Car ce qui est souvent considéré comme un ratage, une erreur, un malentendu, c'est justement ce qui permet parfois de donner du sens à la parole du sujet.

Et à l'inverse, le discours objectivant de la science est un obstacle car il est un discours objectif, dépouillé de locuteur, débarrassé du sujet. Une parole qui se communique trop facilement est une parole vide. Ce n'est qu'au travers d'une certaine ambiguïté que le sujet peut se signifier lui-même, en jouant de la fluctuabilité et de la mouvance des signifiants, en élaborant sa subjectivité dans un langage-évocation lui laissant quelque marge de liberté.

La psychanalyse, par exemple, consiste à « délivrer la parole du langage », à faire en sorte qu'une parole singulière puisse advenir dans un langage initialement adapté à la communication. De la même façon, il faut délivrer les langues de la communication. Car pour le sujet, les langues sont d'abord des moyens de subjectivation avant d'être des moyens de communication. Chaque sujet essaie de se forger sa propre parole dans le langage, et cette entreprise peut également passer par l'apprentissage d'une langue étrangère.

Du point de vue du sujet, ce n'est donc pas la communication qui importe. Le rôle du langage n'est pas fonctionnel à la base. Il est d'abord pour le sujet un moyen de subjectivation dans l'interlocution.

Pour François Cheng, un idiome « n'est pas seulement un instrument objectif de désignation et de communication ; il est également le moyen par lequel chacun de nous se fait progressivement, ce par quoi chacun se forge un caractère, une pensée, un esprit, un monde intérieur mû par des sensations et des sentiments, des désirs et des rêves ».[571] C'est ainsi que le sujet se construit dans les langues qui lui donnent accès au langage. Les langues participent déjà de notre mode d'être avant d'être utiles à autre chose. Elles sont incorporées et deviennent parties constitutives des sujets apprenants des langues étrangères.

En conclusion, nous voyons dans la didactique du Français Langue Etrangère une double réduction : premièrement, une réduction de la parole dans le langage à un acte de communication, et deuxièmement, une réduction de la communication elle-même à un savoir-faire permettant sur un mode technique et restreint d'échanger des informations.

C'est pourquoi le cadre actuel empêche de penser la question du sujet. Car la communication ne peut pas tout expliquer. En tant qu'instrument de communication, le langage finit d'ailleurs toujours par trahir la pensée, par être cause de malentendus, d'illusions et d'erreurs. Du point de vue utilitariste de la communication, les langues ne peuvent être que de mauvais outils, décevants et trompeurs.

Les récits d'Akira Mizubayashi et de François Cheng montrent bien que le besoin de communication n'est pas le moteur de l'apprentissage. La question du désir du sujet et bien plus fondamentale. L'apprentissage est efficace si la langue croise le désir du sujet. Une question essentielle est alors de savoir comment s'aménage une place pour une autre langue et comment s'articule le rapport au désir lorsque plusieurs langues coexistent.

En définitive, nous affirmons que la prise en compte du sujet est fondamentale. L'actionnel se borne à concevoir un « acteur social », et ce faisant, il ne peut pas penser cette rencontre entre deux histoires singulières, celle d'une langue commune, universelle, et celle d'un sujet particulier, original.

La thèse que nous avançons est la suivante : la didactique du Français Langue Etrangère gagnerait à s'intéresser un peu moins à la relation de communication et un peu plus à la relation sujet-langue. Plutôt que de penser l'apprentissage d'une langue à travers le prisme de la communication et de la relation énoncé-destinataire, il serait profitable d'analyser plus avant la relation entre un sujet et une langue. Plutôt que de se focaliser comme à l'accoutumée sur la relation de communication entre deux pôles émetteurs-récepteurs, nous

[571] *Ibid*., p. 10.

devrions peut-être prendre davantage en compte la relation primordiale qui est celle d'une langue venue d'ailleurs et d'un sujet incorporant dans son esprit un idiome étranger.

Dans le prolongement de cette étude, l'expérimentation concrète d'une pratique de l'enseignement du Français Langue Etrangère prenant en compte les conclusions énoncées plus haut pourrait être envisagée. Il serait intéressant d'élaborer à partir de ces résultats une approche différente de l'enseignement du Français Langue Etrangère. Il ne s'agirait pas d'inventer une énième nouvelle méthode, mais seulement d'essayer de sortir de l'horizon indépassable de la communication. Il s'agirait de voir comment pourrait se concrétiser la prise en compte de la relation sujet-langue dans une situation de classe de Français Langue Etrangère.

Ne pourrait-on pas envisager l'objet-langue d'une autre façon ? Ne pourrait-on pas imaginer que la langue puisse être, non seulement un moyen de communication, mais aussi une langue qui serait intéressante pour elle-même ? Il est probablement impossible de susciter le désir pour une langue s'il n'est pas déjà en germe chez le sujet. Peut-être faudrait-il surtout essayer de construire les conditions de possibilités pour que la langue-cible puisse éventuellement croiser le désir du sujet.

Pour que le sujet puisse investir une langue étrangère, ne faudrait-il pas que cette dernière puisse être vivante, surprenante, et de ce fait désirable ? Peut-être serait-il possible de considérer le malentendu en classe de langue comme une chose bénéfique. Car lorsqu'il y a de la mécompréhension, cet imprévu de la communication qui survient donne à penser et permet d'analyser l'origine du malentendu. Si la communication tourne en rond, elle devient morne et sans enjeu véritable. Le malentendu est parfois une surprise qui brise la routine des interactions quelquefois un peu trop ritualisées. Et pour que le malentendu survienne, il suffit sans doute de laisser libre cours à la parole. Libérer la parole de la communication, et libérer la parole tout court, cela ne pourrait-il pas être un projet enthousiasmant ?

Bibliographie

Anderson P., *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Paris, Les Belles Lettres, 1999.

Anderson P., « Absence du sujet, émergence du sujet », in *Travaux de didactique du FLE*, n°63, U. Paul Valéry, Montpellier, septembre 2011.

Anderson P., « De la langue originaire à la langue de l'autre », in ELA revue de didactique des langues-cultures, n°131, 2003, p. 343-356.

Arendt H., *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, trad. Lévy P., Paris, Folio Essais, Gallimard, 1989.

Aristote, *Métaphysique*, t. I et t. II, Paris, Librairie Philosophique J. VRIN, 2000.

Arnauld A., **Lancelot C.**, *Grammaire générale & raisonnée*, Paris, Paulet, 1969.

Arnauld A., **Nicole P.**, *La logique ou l'art de penser*, Paris, TEL, Gallimard, 1992.

Austin J.-L., *Quand dire, c'est faire*, trad. Lane G., Paris, Ed. du Seuil, 1970.

Baudelaire C., *Mon cœur mis à nu*, Genève, Textes Littéraires Français, Ed. Droz, 2001.

Beacco J.-C., « Tâches ou compétences ? », in *Le français dans le monde*, n°357, Paris, CLE international, mai-juin 2008.

Beacco J.-C., « La méthode circulante et les méthodologies constituées », in *Le Français dans le monde*, Numéro spécial « Méthodes et méthodologies », Paris, CLE international, janvier 1995, p. 36-41.

Beacco J.-C., *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.

Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Paris, Tel, Gallimard, 2006.
▪ « La nature du signe linguistique », p. 49-55.

Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, t. II, Paris, Tel, Gallimard, 2006.

Bihr A., *La novlangue néolibérale, la rhétorique du fétichisme capitaliste*, Lausanne, Cahiers libres, Editions page deux, 2007.

Blais M.-C., **Gauchet M.**, **Ottavi D.**, *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*, Paris, Hachette Littératures, 2003.

Blais M.-C., **Gauchet M.**, **Ottavi D.**, *Conditions de l'éducation*, Paris, Fayard-Pluriel, 2010.

Blanche-Benveniste C., **Cherviel C.**, *L'orthographe*, Paris, Maspero, 1969.

Bourdieu P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de minuit, 1979.

Bouretz P., *Les promesses du monde : philosophie de Max Weber*, Paris, Gallimard, 1996.

Brentano F., *Psychologie du point de vue empirique*, trad. Gandillac M. de, Paris, Aubier, 1944.

Breton P., *L'utopie de la communication, le mythe du village planétaire*, Paris, Ed. La découverte, 1997.

Breton P., *L'explosion de la communication*, Paris, Ed. La Découverte, 2012.

Bronckart J.-P., **Bulea E.**, **Pouliot M.**, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

Cheng F., *Le dialogue : une passion pour la langue française*, Paris-Shanghai, Desclée de Brouwer, Presses littéraires et artistiques de Shanghai, 2002.

Chomsky N., *La linguistique cartésienne : Un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste, Suivi de La nature formelle du langage.* Trad. Delanoë N., Sperber D., Paris, Ed. du Seuil, 1969.

Clément B., **Escola M.**, (sous la dir. de), *Le Malentendu, Généalogie du geste herméneutique*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2003.
▪ **Clément B.**, « Malentendu et histoire littéraire », p. 133-150.
▪ **Delacomptée J.-M.**, « Le malentendu, condition du politique : une visite aux courtisans », p. 107-117.
▪ **Schuerewegen F.**, « Express yourself », p. 77-88.

Clot Y., *La fonction psychologique au travail*, Paris, PUF, 1999.

Cohen M., *Histoire d'une langue, le français : des lointaines origines à nos jours*, Paris, éditions sociales, 1997.

Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2005.

Conseil de l'Europe, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe, 2005.

Coste D., « Les discours naturels de la classe », in *Le Français Dans Le Monde*, n°183, Paris, Hachette-Larousse, 1984, p. 16-25.

Crépon M., *Le malin génie des langues, Nietzsche, Heidegger, Rosenzweig*, Paris, Librairie philosophique, Jean Vrin, 2000.

Crépon M., *Langues sans demeure*, Paris, Ed. Galilée, 2005.

Cuq J.-P., (sous la dir. de), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris, CLE international, 2003.

Cuq J.-P., **Gruca I.**, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008.

Debray R., *Loués soient nos seigneurs*, Paris, Folio, Gallimard, 2000.

Désirat C., **Hordé T.**, *La langue française au vingtième siècle*, Paris, Bordas, 1976.

Ducrot O., *Le dire et le dit*, Paris, Ed. de Minuit, 1984.

Dufour D.-R., *L'art de réduire les têtes, Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*, Paris, Ed Denoël, 2003.

Dumarsais C.-C., *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la Langue Latine*, Paris, E. Ganeau, Quillau père et fils, J. Dessaint, 1722.

Dupuy J.-P., *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, La Découverte, 1999.

Dupuy J.-P., *Les savants croient-ils en leur théorie ? Une lecture philosophique de l'histoire des sciences cognitives*, Paris, Ed. INRA, 2000.

Flahaut F., *Le paradoxe de Robinson, Capitalisme et société*, Paris, les petits libres, Mille et une nuits, 2003.

Foucault M., *Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines,* Paris, Gallimard, 1990.

Frege G., *Ecrits logiques et philosophiques*, trad. Imbert C., Paris, Seuil, 1971.

Freud S., *Le malaise dans la culture*, trad. Astor D., Paris, GF Flammarion, 2010.

Freud S., *L'interprétation des rêves*, trad. Meyerson I., Paris, PUF, 1971.

Freud S., *Sur le rêve*, trad. Heim C., Paris, Gallimard, 1996.

Freud S., *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, trad. Messier D., Paris, Folio Essais, Gallimard, 2006.

Freud S., *L'inquiétante étrangeté - et autres essais*, trad. Féron B., Paris, Folio Essais, Gallimard, 2006.

Germain C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Ed. CLE international, 1993.

Girard G., *Les vrais Principes de la langue Françoise, ou la Parole réduite en Méthode conformément aux loix de l'usage*, Genève-Paris, Librairie Droz, 1982.

Goldschmidt G.-A., *A l'insu de Babel*, Paris, CNRS éditions, 2009.

Goldschmidt G.-A., *Quand Freud voit la mer, Freud et la langue allemande*, Paris, Ed. Buchet-Chastel, 1999.

Goldschmidt G.-A., *Quand Freud attend le verbe*, Paris, Ed. Buchet-Chastel, 2000.

Haar M., « La maladie native du langage », in *Nietzsche et la métaphysique*, Paris, Gallimard, 1993.

Hagège C., *Combat pour le français*, Paris, Odile Jacob, 2006.

Hagège C., *Le souffle de la langue : vie et destin des parlers d'Europe*, Paris, Ed. Odile Jacob, 2000.

Hagège C., *Halte à la mort des langues*, Paris, Ed. Odile Jacob, 2000.

Heidegger M., *Acheminement vers la parole*, trad. Beaufret J., Paris, Gallimard, 2006.

Henry P., *Le mauvais outil, Langue, sujet et discours*, Paris, Ed. Klincksieck, 1977.

Humboldt W. von, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Paris, Ed. du Seuil, 2000.

Hymes Dell H., *Vers la compétence de communication*, trad. Mugler F., Paris, Hatier, CREDIF, 1992.

Jacques F., *L'espace logique de l'interlocution,* Paris, Presses universitaires de France, 1985.

Jakobson R., « De la relation entre signes visuels et auditifs », in *Essais de linguistique générale*, t. II, Paris, Ed. de Minuit, 1973.

Judet de La Combe P., **Wismann H.**, *L'avenir des langues*, *Repenser les Humanités*, Paris, Les Editions du CERF, 2004.

Judet de La Combe P., « Crises des langues et éducation européenne », in Werner M. (sous la dir.), *Politiques et usages des la langue en Europe*, Paris, Ed. de la Maison des sciences de l'homme, 2007, p. 22-50.

La Bruyère J. de, *Les Caractères*, Paris, Imprimerie nationale, La salamandre, 1998.

Lacan J., *Ecrits,* t. I, Paris, Points Essais, Seuil, 1999.

▪ « Fonction et champ du langage et de la parole », p. 235-351.

▪ « L'instance de la lettre dans l'inconscient », P. 490-526.

Lacan J., *Ecrits,* t. II, Paris, Points Essais, Seuil, 1999.

Lacan J., *Les Psychoses*, *livre III, (1955-1956)*, in *Le Séminaire,* Paris, Seuil, 1981.

Lacan J., *Les écrits techniques de Freud (1953-1984)*, Le Séminaire livre I, Paris, Points Essais, Ed. du Seuil, 1998.

Lacan J., *Encore (1972-1973)*, Le Séminaire livre XX, Paris, Points Essais, Ed. du seuil, 1999.

Lacan J., *L'éthique et la psychanalyse, Le séminaire*, livre VII, Paris, Ed. Seuil, 1986.

Lahire B., « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », in *Education et sociétés*, n°4, 1999.

Lancelot C., *Nouvelle méthode pour apprendre facilement & en peu de temps la Langue Italienne*, Paris, P. le Petit, 1664.

Lasch C., *La culture du narcissisme, la vie américaine à un âge du déclin des espérances*, trad. L. Landa M., Paris, Champs essais, Flammarion, 2006.

Le Boterf G., *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Ed. d'Organisation, 1994.

Lebrun J.-P., *Un monde sans limite, suivi de Malaise dans la subjectivation,* Toulouse, Editions ERES, 2009.

Lebrun J.-P., *La perversion ordinaire, Vivre ensemble sans autrui*, Paris, Ed. Denoël, 2007.

Le Goff J.-P., *La barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école, Paris*, Ed. La Découverte, 2003.

Lions-Olivieri M.-L., **Liria P.**, (sous la dir. de), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Ed. Maison des Langues, 2010.

▪ **Richer J.-J.**, « Lectures du cadre, continuité ou rupture ? ».

Mauss M., *Essai sur le don, Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, Quadrige, PUF, 2009.

Melman C., *L'homme sans gravité*, Paris, Folio Essais, Ed. Denoël, 2009.

Melman C., *La nouvelle économie psychique : la façon de penser et de jouir aujourd'hui*, Toulouse, Erès, 2009.

Mercier D., *L'épreuve de la représentation, L'épreuve littéraire des langues étrangères et la pratique de la traduction en France aux 17 ème et 18 ème siècles,* Paris, Les belles lettres, 1995.

Meschonnic H., *De la langue française : Essai sur une clarté obscure*, Paris, Hachette, 1997.

Michéa J.-C., *L'empire du moindre mal*, Paris, Champs essais, Flammarion, 2007.

Michéa J.-C., *La double pensée, Retour sur la question libérale*, Paris, Champs essais, Flammarion, 2008.

Michéa J.-C., *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Paris, Climats, Flammarion, 2006.

Michéa J.-C., *Le complexe d'Orphée*, Paris, Climats, Flammarion, 2012.

Mill J.-S., *Système de logique déductive et inductive : exposé des principes de la preuve et des méthodes de recherche scientifique*, trad. Peisse L., Liège, Mardaga, 1988.

Milner J.-C., *La politique des choses, Court traité politique I*, Paris, Ed. Verdier, 2011.

Mizubayashi A., *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, 2011.

Mousseau J., « L'homo communicans », in *Communication et Langage*, n°94, Paris, Necplus, 4ème trimestre 1992, p. 4-13.

Nietzsche F., *Le crépuscule des idoles*, in *Œuvres complètes*, t. VIII, trad. Hémery J.-C., Paris, Gallimard, 2000.

Nietzsche F., *Œuvres*, t. I, trad. Albert H., Lacoste J., Paris, Ed. Robert Laffont, 1993.

Nietzsche F., *Le gai savoir*, in *Œuvres*, t. II, trad. Albert H., Lacoste J., Paris, Ed. Robert Laffont, 1993.

Nietzsche F., *Le livre du philosophe*, *études théorétiques*, trad. Kremer-Marietti A., Paris, GF Flammarion, 1991.

Nietzsche F., *Vérité et mensonge au sens extra-moral*, in *Œuvres*, t. I, Paris, Gallimard, 1975.

Nietzsche F., *La volonté de puissance*, t. I et t. II, trad. Bianquis G., Paris, Gallimard, 1995.

Perrenoud P., « L'école saisie par les compétences », in Bosman C., Gérard F.-M., Roegiers X., (sous la dir. de), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2000.

Pluche N.-A., *La Mécanique des langues et l'Art de les enseigner*, Paris, Vve Estienne et fils, 1751.

Pommier G., *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*, Paris, Flammarion, 2004.

Porcher L., « Qui progresse vers quoi ? », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°16, Paris, Didier, octobre-décembre 1974, p. 6-13.

Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1988.

Racine J., *Bajazet*, Paris, GF Flammarion, 1995.

Récanati F., *La transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil, 1979.

Rivarol A. de, *L'universalité de la langue française*, Paris, Ed. Arléa, 1991.

Rosen E., (sous la dir. de), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Le français dans le monde, recherches et applications, n°45, Paris, CLE international, 2009.

▪ **Rosen E.**, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches ».

▪ **Coste D.**, « Tâche, progression, curriculum ».

▪ **Bérard E.**, « Les tâches dans l'enseignement du FLE : Rapport à la réalité et dimension didactique ».

▪ **Reinhardt C.**, « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches ».

Roulet E., « Un tournant actionnel en analyse et didactique des discours », in *Plurilinguismes et apprentissages, Mélanges D. Coste*, Lyon, Ed. ENS, 2005.

Rousseau J.-J., *Essai sur l'origine des langues, où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*, Paris, Gallimard, 2012.

Rousseau J.-J., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in Œuvres, t. III, Paris, Coll. La Pléiade, Gallimard, 1975.

Safouan M., *Etudes sur Œdipe*, Paris, Seuil, 1974.

Saussure F. de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1976.

Searle J.-R., *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*, trad. Pauchard H., Coll. Savoir, Paris, Hermann, 2008.

Sfez L., *La communication*, Paris, PUF, 2006.

Sfez L., « L'homme paresseux », in *Le monde diplomatique*, n°565, avril 2001.

Sfez L., *Critique de la communication*, Paris, Seuil, 1992.

Sperber D., **Wilson D.**, *La pertinence – communication et cognition,* Paris, les éditions de minuit, 1989.

Stendhal, *Le rouge et le noir*, Paris, le livre de poche, librairie générale française, 1972.

Tagliante C., *La classe de langue*, Paris, Clé international, 2006.

Terssac G. de, **Chabaud C.**, « Référentiel opératif commun et fiabilité », in *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*, Toulouse, Ed. Octarès, 1990.

Trocmé-Fabre H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Ed. d'organisation, 1999.

Valéry P., *Cahiers I*, Coll. La Pléiade, Paris, Gallimard, 1999.

Valéry P., *Tel Quel*, in *Œuvre*, Coll. La Pléiade, t. II., Paris, Gallimard, 2008.

Valot C., **Grau J.-Y.**, **Amalberti R.**, in Leplat J., Montmollin M. de, (sous la dir. de), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Octarès, 2001.

Vaugelas C.-F. de, *Remarques sur la langue française, Utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, Paris, Ed. Champs Libre, 1981.

Védrine H., *Le sujet éclaté*, Paris, biblio essais, Librairie générale française, 2000.

Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, in *Œuvres de Voltaire*, Paris, Imprimerie de Cosse et Gaultier-Laguionie, 1838.

Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, Paris, GF Flammarion, 1994.

Walter H., *Le français dans tous les sens : grandes et petites histoires de notre langue*, Paris, Robert Laffont, 2008.

Walter H., *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Paris, J.-C. Lattès, 1998.

Wiener N., *Cybernétique et société, ou de l'usage humain des êtres humains*, trad. Mistoulon P.-Y., Paris, UGE, Ed. 10/18, 1954.

Zarifian M., *Objectif compétence*, Paris, Ed. Liaisons, 2001.

Index des notions

A

actionnel · 255, 256, 258, 264, 269, 270, 342, 344
apprenant · 8, 14, 16, 18, 21, 22, 24, 28, 95, 96, 101, 107, 108, 170, 173, 180, 181, 191, 198, 200, 201, 238, 240, 241, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 256, 257, 258, 259, 261, 270, 278, 337, 341, 343
apprentissage · 8, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 93, 96, 97, 135, 142, 143, 152, 153, 170, 173, 177, 178, 179, 180, 189, 190, 192, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 257, 258, 259, 260, 268, 270, 271, 279, 280, 298, 315, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 326, 328, 329, 330, 331, 335, 338, 341, 342, 343, 344
approche actionnelle · 8, 9, 15, 180, 202, 252, 254, 256, 258, 269, 342, 352
approche communicative · 9, 180, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 342

B

besoin · 6, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 39, 42, 76, 77, 78, 85, 93, 94, 95, 100, 128, 144, 150, 154, 164, 166, 196, 210, 220, 232, 238, 241, 246, 247, 249, 261, 277, 287, 311, 317, 318, 320, 328, 334, 344
besoin de communication · 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 42, 77, 78, 93, 220, 344

C

cadre européen commun de référence · 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 254, 267, 278, 348
code · 35, 36, 116, 145, 147, 247, 312
cognitivisme · 7, 77, 85
communicatif · 16, 20, 21, 23, 29, 37, 76, 212, 246, 247, 248, 249, 255, 256, 258, 259, 270, 273, 338, 341, 342, 343
communication · 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 51, 66, 67, 69, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101,102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 124, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 141, 142, 145, 146, 147, 150, 151, 173, 177, 179, 180, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 259, 263, 265, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 289, 290, 291, 296, 297, 300, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 317, 318, 320, 321, 330, 332, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 351, 355
compétence · 6, 9, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 180, 181, 186, 188, 246, 247, 254, 255, 256, 258, 259, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 274, 338, 342, 343, 351
compétence de communication · 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 246, 247, 254, 256, 263
crise de la culture · 15, 116, 147, 164, 186, 201
culture · 7, 8, 15, 35, 99, 107, 108, 109, 112, 116, 117, 123, 124, 134, 138, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 170, 171, 174, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 207, 216, 224, 227, 236, 286, 311, 320, 333, 339, 340, 341, 342, 346, 349, 352
cybernétique · 7, 78, 82, 85, 88, 106, 339

D

désir · 9, 10, 20, 22, 30, 40, 49, 50, 76, 77, 84, 88, 89, 91, 93, 98, 102, 103, 109, 110, 111, 112, 113, 120, 130, 135, 172, 187, 190, 196, 270, 271, 280, 284, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 307, 312, 314, 316, 318, 320, 324, 326, 327, 328, 329, 334, 344, 345
didactique · 9, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 28, 93, 101, 134, 147, 154, 177, 201, 210, 217, 231, 261, 270, 271, 338, 339, 341, 342, 344, 346, 349

E

enseignement · 8, 13, 15, 17, 18, 19, 22, 27, 28, 95, 96, 108, 137, 138, 142, 153, 170, 171, 173, 175, 176, 178, 179, 185, 186, 189, 190, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 224, 225, 227, 231, 237, 238, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 254, 255, 258, 259, 266, 279, 341, 345, 348, 350, 352, 353, 354

F

facilitation · 9, 17, 116, 190, 228, 248, 249
français langue étrangère · 93, 249, 349

H

homo communicans · 6, 7, 22, 23, 26, 27, 38, 39, 40, 41, 77, 82, 84, 94, 96, 98, 102, 103, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 339, 353

I

imaginaire · 50, 103, 284, 293, 300, 306, 308, 318, 324
incompréhension · 21, 25, 40, 46, 47, 54, 64, 68, 79, 164, 275, 295, 296, 310

L

langage · 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 58, 61, 62, 63, 67, 72, 73, 74, 80, 89, 91, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 142, 144, 145, 150, 151, 155, 160, 161, 162, 191, 194, 197, 201, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 231, 232, 233, 236, 238, 239, 246, 255, 256, 268, 269, 270, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 319, 320, 321, 322, 332, 333, 339, 340, 342, 343, 344, 348, 350, 351, 355
langue de communication · 227, 340
langue de culture · 227, 341
langue étrangère · 11, 13, 142, 152, 203, 204, 207, 211, 214, 215, 216, 217, 228, 239, 242, 249, 250, 261, 262, 270, 302, 304, 308, 315, 316, 319, 320, 321, 324, 327, 328, 334, 335, 337, 340, 343, 345, 349
langue française · 7, 10, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 209, 218, 219, 225, 227, 237, 243, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 336, 340, 348, 349, 353, 354, 356
langue maternelle · 126, 142, 143, 203, 211, 213, 214, 215, 224, 225, 228, 236, 237, 238, 240, 241, 244, 302, 304, 308, 324, 331, 333, 334, 335
langue-culture · 124, 148, 340
libéralisme · 7, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 281, 282

M

malentendu · 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 25, 30, 32, 33, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 79, 83, 85, 91, 93, 99, 102, 108, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 146, 147, 154, 162, 164, 165, 167, 168, 171, 172, 194, 195, 197, 211, 212, 214, 221, 228, 260, 271, 276, 279, 281, 283, 286, 289, 290, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 306, 307, 309, 310, 312, 313, 314, 338, 339, 342, 343, 345, 348
mécompréhension · 7, 11, 12, 13, 30, 53, 54, 57, 58, 66, 68, 69, 98, 113, 338, 345
méthode audio-orale · 9, 240, 241, 242, 243, 245, 251
méthode audio-visuelle · 9, 243
méthode classique · 8, 9, 215, 216, 217, 218, 223, 224, 226, 228, 231, 237, 238, 240, 342
méthode directe · 9, 180, 240, 243, 244, 245
méthode naturelle · 9, 179, 238, 240

N

neurosciences · 7, 77, 88, 89, 91, 93, 152, 339, 354
novlangue · 111, 115, 116, 171, 265, 347

P

parlêtre · 9, 110, 115, 293, 294, 298, 343
parole · 9, 10, 12, 14, 15, 16, 28, 33, 38, 49, 50, 51, 74, 89, 91, 109, 110, 116, 117, 118, 119, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 137, 144, 145, 146, 161, 169, 188, 197, 198, 211, 219, 220, 221, 222, 226, 227, 256, 258, 262, 283, 284, 285, 289, 290, 293, 296, 297, 맬 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 317, 319, 321, 322, 325, 334, 338, 343, 344, 345, 351
Port-Royal · 54, 215, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 342
psychanalyse · 7, 9, 86, 89, 109, 110, 282, 283, 288, 297, 305, 307, 312, 343, 352, 354

S

savoir · 8, 9, 13, 14, 15, 17, 23, 25, 26, 29, 32, 36, 42, 43, 58, 79, 80, 84, 89, 90, 95, 96, 101, 108, 110, 116, 119, 127, 131, 132, 139, 142, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 160, 166, 167, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 210, 212, 219, 221, 228, 231, 233, 237, 244, 246, 248, 249, 251, 254, 258, 259, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 279, 280, 287, 288, 290, 291, 296, 310, 313, 323, 324, 333, 338, 340, 341, 342, 344, 354
savoir-faire · 8, 101, 177, 178, 188, 264, 265
stratégie · 80, 146, 173, 252, 267, 268, 269
subjectivité · 44, 49, 89, 92, 115, 288, 290, 293, 301, 302, 310, 311, 317, 320, 343
sujet · 6, 9, 10, 14, 15, 16, 22, 24, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 67, 72, 76, 79, 81, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 102, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 141, 146, 165, 171, 172, 173, 180, 181, 185, 187, 196, 241, 247, 250, 252, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 317, 319, 320, 321, 323, 327, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 343, 344, 345, 346, 351, 356
symbolique · 7, 8, 39, 50, 72, 75, 78, 96, 101, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 177, 180, 181, 182, 184, 186, 191, 194, 195, 200, 263, 283, 288, 293, 299, 303, 307, 308, 312, 313

T

tâche · 9, 18, 170, 187, 193, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 268, 269, 270, 293
théorie de la communication · 15, 20, 80, 103, 273, 278, 279, 280, 281

Index des auteurs

A

Amalberti R · 262, 354
Anderson P · 2, 343
Arendt H · 12, 161, 165, 166, 169, 171, 178, 197, 337, 343
Aristote · 166, 289, 343
Arnauld A · 6, 51, 216, 218, 224, 343
Austin J-L · 60, 61, 64, 243, 252, 339, 343

B

Batteux C · 6, 226, 227, 228
Baudelaire C · 8, 10, 343
Beacco J-C · 249, 252, 253, 343, 344
Beauzée N · 6, 217, 231, 232, 233
Benveniste E · 3, 57, 67, 68, 69, 344
Bérard E · 256, 257, 352
Bihr A · 168, 344
Birch H · 83
Blackmur R-P · 184
Blais M-C · 188, 192, 193, 196, 344
Blanche-Benveniste C · 134, 135, 344
Bloomfield L · 238
Bourdieu P · 190, 191, 192, 344
Bouretz P · 152, 344
Brentano F · 50, 344
Breton P · 269, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 345
Bronckart J-P · 25, 345
Bulea E · 25, 345

C

Castoriadis C · 104
Chabaud C · 262, 353
Cheng F · 7, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 341, 345
Cherviel C · 135, 344
Chompré P · 6, 228, 230, 231, 232
Chomsky N · 23, 24, 25, 26, 243, 260, 345
Clément B · 114, 345
Clot Y · 266, 345
Cohen M · 120, 123, 345
Comenius · 5, 210, 211
Conseil de l'Europe · 14, 19, 20, 91, 243, 251, 252, 253, 265, 335, 345
Corneille P · 126
Coste D · 18, 20, 248, 254, 255, 346
Crépon M · 299, 300, 301, 346
Crucé E · 101
Cuq J-P · 8, 258, 346

D

Debray R · 125
Delacomptée J-M · 125, 345
Désirat C · 134, 346
Ducrot O · 43, 44, 346
Dufour D-R · 346
Dumarsais C-C · 6, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 346
Dupuy J-P · 82, 83, 84, 346

E

Edelman G-M · 87
Eliot T-S · 72
Ellis R · 266
Escola M · 114, 345

F

Flahaut F · 94, 96, 346
Flaubert G · 315
Foucault M · 49, 347
Frege G · 41, 42, 43, 52, 59, 347
Freud S · 46, 47, 72, 136, 154, 155, 158, 290, 337, 347, 349
Frisch K von · 309

G

Gauchet M · 188, 190, 192, 193, 196, 197, 344
Germain C · 200, 214, 235, 245, 247, 249, 347
Gibson W · 93
Girard G · 217, 347
Goldschmidt G-A · 116, 136, 137, 347
Gouin F · 6, 235, 236, 237
Grau J-Y · 262, 354
Grice P · 64, 65
Gruca I · 346

H

Haar M · 298, 301, 347
Hagège C · 131, 132, 135, 348
Heidegger M · 85, 285, 346, 348
Henry P · 42, 43, 47, 48, 348
Hordé T · 134, 346
Humboldt W von · 148, 299, 348
Hymes D-H · 3, 23, 24, 25, 26, 27, 243, 260, 335, 348

J

Jacques F · 29, 34, 36, 38, 79, 83, 170, 262, 265, 323, 348
Jakobson R · 45, 134, 142, 348
Joyce J · 34
Judet de La Combe P · 139, 148, 150, 152, 348

L

La Bruyère J de · 125, 126, 348
Labov W · 147
Lacan J · 47, 109, 111, 281, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 340, 349
Lahire B · 192, 193
Lancelot C · 216, 222, 223, 224, 343, 349
Lasch C · 182, 183, 184, 185, 186, 187, 349
Le Boterf G · 261, 349
Le Goff J-P · 350
Lebrun J-P · 106, 280, 281, 282, 284, 349, 350
Lions-Olivieri M-L · 260, 350
Liria P · 260, 350
Locke J · 5, 207, 208, 210, 338

M

Magritte R · 56
Malebranche N · 49
Mallarmé S · 34
Mauss M · 104, 350
Maynard J · 186
Melman C · 106, 109, 350
Mercier D · 215, 216, 219, 225, 229, 350
Meschonnic H · 350
Michéa J-C · 100, 101, 103, 104, 105, 350, 351
Mill J-S · 54, 351
Milner J-C · 351
Mizubayashi A · 7, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 331, 332, 341, 351
Molière · 126, 132
Montaigne M de · 5, 208, 209, 338
Mori A · 7, 319, 320, 321, 323
Mousseau J · 79, 351

N

Newton I · 102
Nicole P · 6, 51, 216, 218, 343
Nietzsche F · 39, 40, 107, 275, 283, 298, 299, 300, 301, 346, 347, 351

O

Ottavi D · 188, 192, 193, 196, 344

P

Perrenoud P · 263, 352
Peirce C · 56
Pluche N-A · 6, 228, 229, 230, 231, 232, 352
Poe A-E · 291
Pommier G · 85, 86, 87, 352
Popper K · 194
Porcher L · 167, 352
Pouliot M · 25, 345
Puren C · 213, 244, 352
Putnam H · 86

Q

Quine W · 52, 53, 57

R

Racine J · 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 141, 352
Récanati F · 49, 50, 52, 55, 56, 58, 61, 65, 352
Reichenbach H · 56
Reinhardt C · 258, 259, 352
Richer J-J · 262, 265
Rivarol A de · 124, 136, 352
Rosen E · 253, 254, 255, 256, 258, 352
Rosenblueth A · 83, 84
Roulet E · 253, 353
Rousseau J-J · 97, 170, 218, 219, 323, 353

S

Safouan M · 48, 70, 72, 353
Saussure F de · 49, 67, 68, 69, 71, 291, 353
Schleiermacher F · 148, 299
Schuerewegen F · 127, 128, 345
Searle J-R · 55, 64, 243, 252, 339, 353
Sfez L · 36, 74, 75, 353
Skinner B-F · 80
Sperber D · 32, 33, 345, 353
Stendhal · 114, 353
Strawson P · 55

T

Tagliante C · 353
Terssac G de · 262, 353
Tononi G · 87
Trocmé-Fabre H · 196, 354

V

Valéry P · 116, 133, 343, 354
Valot C · 262, 354
Varela F · 87
Vaugelas C-F de · 119, 215, 216, 354

Védrine H · 290, 291, 294, 296, 354
Voltaire · 91, 118, 354

W

Walter H · 130, 131, 133, 354
Watson J-B · 80
Weber M · 152, 344
Wiener N · 79, 80, 103, 270, 271, 272, 275, 278, 354
Wilson D · 32, 33, 353
Wismann H · 139, 150, 152, 348

Z

Zarifian M · 262, 354

Communication et malentendu dans la didactique du Français Langue Etrangère

Résumé

Cette thèse porte sur les questions liées au malentendu et à la communication dans le cadre de la didactique du Français Langue Etrangère. Une double question se pose de prime abord : d'une part, comment la communication est-elle envisagée dans didactique du FLE ? Et d'autre part : que peut-on opposer à cette vision du « tout-communicatif » ? Quelle autre façon d'envisager l'enseignement d'une langue étrangère pourrait-on opposer à cette dogmatique de la communication ?

Il apparait qu'il y a dans la didactique actuelle des langues une obsession de la communication et une vision simplifiée des échanges langagiers. N'y a-t-il pas aujourd'hui dans la didactique du Français Langue Etrangère un malentendu à propos de la communication, concernant à la fois la façon dont on l'envisage et la place prépondérante qui lui est faite ?

Plutôt que de se polariser comme à l'accoutumée sur la capacité des apprenants à transmettre des informations d'un pôle à un autre, il s'agit dans ce travail de proposer une autre perspective prenant davantage en compte le sujet et son intrication dans les langues. Sans doute serait-il profitable pour le Français Langue Etrangère de considérer davantage la relation entre un sujet et une langue plutôt que la relation de communication émetteur-récepteur ou énoncé-destinataire. Peut-être devrions-nous davantage prendre en compte la relation primordiale qui se construit entre une langue venue d'ailleurs et un sujet incorporant dans son esprit cet idiome étranger.

Mots-clés : Communication, Malentendu, Didactique du Français Langue Etrangère, Communicatif, Actionnel, Sujet.

Summary

This thesis focuses on issues related to misunderstanding and communication within the teaching of French as a Foreign Language. From the outset, a double question arises: first, how is communication considered in the teaching of FFL? And secondly: what can we oppose this "all-communicative" view? How else could the teaching of a foreign language be opposed to this dogmatic conception of communication?

It appears that there is in the current teaching of languages an obsession with communication and a simplified view of language exchanges. Is there not today in the teaching of French as a Foreign Language a misconception about communication, both about how it is viewed and the prominent place which it is given?

Rather than concentrating as usual on the learners' ability to transmit information from one pole to another, it is the aim of this work to propose another perspective taking greater account of the subject and his entanglement in the languages. Without doubt it would be profitable for French as a Foreign Language to consider further the relationship between a subject and a language rather than the communication relationship transmitter-receiver or statement-recipient. Maybe we should take greater consideration of the crucial relationship that is built between a language from elsewhere and a subject incorporating in his mind that foreign idiom.

Keywords: Communication, Misunderstanding, Teaching of French as a Foreign Language, Communicative approach, Action-oriented approach, Subject.