



Machine désirante ? Une lecture deleuzienne de l'affect en classe de langue

Anne-Marie O'Connell

► To cite this version:

Anne-Marie O'Connell. Machine désirante ? Une lecture deleuzienne de l'affect en classe de langue. Etudes en didactique des langues, 2014, Affect(s), 23-24, pp.153-172. hal-01325518

HAL Id: hal-01325518

<https://hal.science/hal-01325518>

Submitted on 2 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Machine désirante?

Une lecture deleuzienne de l'affect en classe de langue

Anne-Marie O'Connell

MCF en anglais du droit, Université Toulouse I, LAIRDIL

Introduction

L'affect est une notion élastique dominée par des définitions psychologiques. Il est individuel, relationnel ou multiple et tient une place centrale dans la relation pédagogique, en particulier dans l'enseignement/ apprentissage des langues, où il rime avec prise de risque et exposition d'un moi parfois fragile au regard des autres, de l'enseignant comme du groupe-classe. Il s'inscrit dans un espace codifié et institutionnalisé (établissement scolaire, université) qui impose sa norme aux acteurs de cette relation notamment par le biais de programmes officiels, de l'injonction de réussite, car il est espace social, socialisant et socialisateur. Cette consubstantialité de la société comme appareil d'état (mais aussi comme discours) et des affects individuels et collectifs a été analysée en philosophie par Gilles Deleuze et Félix Guattari qui lui ont consacré une somme en deux volumes, *Capitalisme et schizophrénie* (1972 et 1980).

Gilles Deleuze (1925-1995) est un philosophe français, connu pour ses écrits sur l'histoire de la philosophie[1]. Son éclectisme l'a poussé à étendre sa réflexion philosophique au domaine de la littérature et des arts[2].

Il a longuement collaboré avec Félix Guattari, psychanalyste et philosophe (1930-1992), collaboration qui a donné lieu à la publication de trois ouvrages (*L'Anti-Œdipe* en 1972, *Mille Plateaux* en 1980 et *Qu'est-ce que la philosophie?* en 1991)[3].

C'est précisément dans cette écriture à quatre mains que la présente contribution puisera ses concepts-clefs.

Deleuze et Guattari n'ont pas spécifiquement écrit sur l'école ni sur l'enseignement-apprentissage; Deleuze était, quant à lui, connu pour ses grandes qualités de pédagogue (agrégé de philosophie, Maître de Conférences à Lyon, puis à Vincennes, université dite "expérimentale"), ses cours ont été enregistrés, filmés, et sont désormais largement diffusés sur Internet. Félix Guattari, psychanalyste, fut formé à l'école lacanienne, se rebella assez vite contre son mentor, et expérimenta des approches nouvelles d'organisation et de prise en charge thérapeutique des malades schizophrènes à la clinique de La Borde.

Tous deux ont élaboré, au fil de leurs publications, une philosophie naturaliste sous l'égide de Spinoza et de Nietzsche, dont l'un des tenants est une nouvelle définition du désir (contre la vision psychanalytique qui le définissait comme un manque) et toute vision fixiste, figée de l'homme et de l'univers. Les deux auteurs ont d'ailleurs tenu à ne pas distinguer leur contribution respective à l'œuvre commune dans la mesure où celle-ci n'était pas seulement le produit de quatre mains, mais d'un agencement plurivoque, un assemblage de voix multiples[4]. Ils ont théorisé qu'il fallait le considérer comme un tout fluctuant en mettant en avant des concepts tels

que le constructivisme, la différence, l'immanence, et des notions tirées de la géométrie comme le plan, la ligne de fuite, la stratification, et la déterritorialisation (Deleuze justifiait le recours à des néologismes parce que l'activité du philosophe consistait en la formation, la création de "concepts").

En quoi cette théorisation, plutôt abstraite et métaphysique, concernerait-elle le didacticien des langues?

Tout d'abord, parce que les deux auteurs proposent une vision assez originale de l'affect, du désir comme force, énergie cinétique et intensive, formant avec d'autres affects des agencements temporaires ou durables, impersonnels et immanents, ce qui permettrait de repenser la relation de l'enseignant et des apprenants.

Ensuite, parce qu'une série de concepts connexes tels que territoire, déterritorialisation-reterritorialisation permettent de réfléchir aux multiples niveaux d'agencement qui travaillent la relation enseignant-apprenant dans le cours de langue, et d'en penser les enjeux.

Enfin, parce que Deleuze et Guattari attribuent à l'art, et notamment au cinéma, un rôle privilégié dans la manière dont l'affect, associé au percept, modalités du troisième pilier de la pensée que forment l'art, la science et la philosophie, peut être pris en compte par la didactique et mis à profit dans la relation pédagogique. Selon Gilles Deleuze, l'univers se construit comme le cinéma, et le cinéma comme un univers, dans lequel on pénètre, on se déterritorialise pour "devenir-autre" (Montebello 2008: 26).

I - Une nouvelle définition de l'affect sous le signe du spinozisme

A - Le désir produit

L'affect, selon Spinoza, n'est pas un sentiment (qui correspondrait davantage au terme "affection") mais un mouvement du corps, par lequel la puissance d'agir est augmentée ou diminuée. *A contrario*, une affection qui laisse indifférent n'est pas un affect. L'exemple pertinent serait celui de l'apprenant qui, saisi, interpellé par un élément du cours, éprouverait ainsi un affect de joie, ou de tristesse s'il n'y comprend absolument rien et se sent perdu. S'il n'écoute que d'une oreille, aucun affect ne le troublera, car il sera indifférent. Spinoza dénombre plusieurs sortes d'affect, mais les plus fondamentaux sont, pour lui, le désir, la joie et la tristesse[5].

Ce qui compte, c'est le lien indissoluble du corps et de l'esprit, à tel point qu'ils ne se distinguent pas en nature (ils sont une seule et même substance) mais seulement en tant qu'attributs (parmi une infinité d'autres) de cette unique substance qu'est Dieu, cause immanente dont les effets se produisent en elle et qui reste co-présente à ses effets[6]. Deleuze s'inspire de Spinoza dans l'élaboration du concept de *plan*, cadre commun dans lequel les choses existent, et en vertu duquel rien n'existe en dehors de ce cadre sans transcendance[7]. Deleuze et Guattari distinguent seulement le plan

d'immanence, qui concerne la modalité philosophique de la pensée (*QP*: 38-43), le plan de référence, associé à la science, et le plan de consistance, rattaché à la modalité de pensée qu'est l'art (*QP*: 202-203).

Ainsi, l'affect-désir ne relève aucunement de l'intériorité d'un sujet, et s'il est puissance indifférenciée du corps et de l'esprit, il se définit comme *production* (*AO*: 10-11). Les auteurs s'attaquent ainsi à la définition psychanalytique du désir comme manque.

Le désir est, selon eux, un processus sans extériorité (il n'est pas le désir d'un sujet préexistant), car il produit du réel, et le réel est son produit; il n'est pas un désir d'objets qui le transcenderaient (*AO*: 40). Il n'y a rien de négatif dans le désir, qui est un flux infini, sans terme, prélevé de flux existants; et rien ne distingue le désir de la production sociale (*AO*: 37). Tout cela a pour corollaire la conception de l'enseignement-apprentissage selon de nouveaux critères d'agencement: la "machine désirante", la prise en compte de la vitesse et du rythme dans le cours, de l'intensité des affects (ou *heccéité*), pour aboutir à une nouvelle définition du cours comme "événement".

1. La "machine désirante"

Le "je", notion subjective, est remplacé par le concept de "machine désirante", investie dans des agencements machiniques (car produits et produisants) impliquant un plus ou moins grand nombre de flux tels qu'hormones, souvenirs, histoire personnelle, paroles, gestes (*AO*: 45). Deleuze va jusqu'à substituer à la notion de sujet celle, empruntée à Whitehead, de "super-jet" (Saint-Sernin 2000: 69-70), l'individu n'étant plus que "concentration, accumulation, coïncidence d'un certain nombre de singularités pré-individuelles convergentes" (*Le Pli* 1988: 85) ou encore comme une enveloppe (*Pourparlers* 1972: 212). Paradoxalement, Deleuze et Guattari réconcilient l'extrême unicité de la machine désirante à son caractère infiniment changeant en fonction des agencements temporaires qu'elle forme avec d'autres machines (*Dialogues* 1996: 96-97). En outre, ce qui se passe à l'échelle individuelle ou organique se produit à l'échelle sociale (la production sociale est elle aussi une production désirante dans des conditions déterminées) sans que l'on n'y décèle de rupture.

2. Rythme et vitesse

Sur un plan d'existence excluant la transcendance, les individus et les choses se heurtent, se rencontrent, font "machine" et "produisent" horizontalement, géographiquement, selon les modalités constitutives de l'affect que sont la vitesse, le rythme et l'intensité. Selon Deleuze, la vitesse ne correspond pas nécessairement à un déplacement physique, mais bien à l'interaction, l'action-réaction des machines désirantes, des corps qui entrent en relation, qui forment des agencements temporaires et multiples. La vitesse se définit ainsi:

Une chose, un animal, une personne ne se définissent plus que par des mouvements et des repos, des vitesses et des lenteurs (*longitude*), et par des affects, des intensités (*latitude*). Il n'y a plus de forme, mais des rapports cinématiques entre éléments non formés; il n'y a plus de sujets, mais des individuations dynamiques sans sujet, qui

constituent des agencements collectifs [...] Rien ne se développe, mais des choses arrivent en retard ou en avance, et entrent dans des agencements collectifs (*Dialogues*: 112).

La vitesse, variable, accompagne chez Deleuze et Guattari la variation infinie des possibles agencements ainsi que leur caractère fugace (Antonioli, 2003: 341). Le groupe-classe comme unité d'enseignement-apprentissage, est une machine collective provisoire nourrie d'affects individuels que l'enseignant doit capter, auxquels il tente d'imprimer un rythme, et qu'il subit aussi. Il est vain d'imaginer qu'il puisse y avoir un type de cours ni une méthode uniques, seulement des pistes. Le cours de langue vivante n'est pas l'organisation d'une progression selon un parcours balisé, c'est bien plus aléatoire parce qu'il est impossible de prendre en compte l'infinité de paramètres qu'il comporte. D'une certaine façon, l'enseignant, comme l'apprenant, comme le groupe-classe, n'ont de l'*acquisition* qu'une idée que Spinoza qualifierait d'inadéquate[8], car ils en ignorent la cause. Pourtant, il est clair que la vitesse variable de l'acquisition de connaissances, ou de compétence langagière, est bâtie sur une arhythmie: la méthode d'apprentissage, les étapes de la progression, l'effort lent, ne sont mobilisées que grâce à la vitesse, au tourbillon produit par l'affect, qu'il soit individuel ou collectif, ou qu'il provienne du support du cours, ainsi que Deleuze le repère dans le texte même de Spinoza:

[L]es scolies n'ont pas la même tonalité, n'ont pas le même timbre que l'ensemble des propositions et démonstrations. Et que (*sic*) là le timbre se fait, comment dirais-je, pathos, passion. Et que (*sic*) Spinoza y révèle des espèces d'agressivité, de violence auxquelles un philosophe aussi sobre, aussi sage, aussi réservé nous avait pas forcément habitués. Et que y a (*sic*) une vitesse des scolies qui est vraiment une vitesse de l'affect. Par différence avec la lenteur relative des démonstrations qui est une lenteur du concept. Comme si dans les scolies des affects étaient projetés alors que dans les démonstrations des concepts sont développés.[9]

La vitesse, le plan, sont des notions intimement liées à celle de mouvement, de déplacement par agencements successifs de désir selon une trajectoire non-linéaire (*Dialogues*: 113) semée de saccades, d'échecs, de vides et de sauts, tant il est vrai que l'acquisition d'une compétence langagière s'accompagne d'un dépaysement culturel rendant opaque les processus de la langue même à travers des séquençages, des tâches et activités. Ainsi le cours est-il le lieu, le plan sur lequel convergent, d'une part, la ligne directrice de l'enseignant élaborant et développant la structure de son cours, et, d'autre part, l'adhésion variable du groupe-classe et de l'apprenant individuel. Le cours de langue doit pouvoir intégrer la notion d'échec, qui est seule à même de faire varier les agencements, les modules. Le moment où la compétence (quelle que soit sa nature) est acquise est indéfinissable en tant que tel, sauf à le considérer comme un acte parfait, c'est-à-dire un événement (*Logique du sens* 1969: 175), une fulgurance (Sauvagnargues 2003: 164), où, comme Deleuze le décrit dans un de ses cours sur Leibniz à Vincennes le 24 février 1987:

Qu'est-ce que c'est que l'acte parfait? Vous allez comprendre: l'acte parfait c'est l'acte

qui reçoit de l'âme qui l'inclut l'unité d'un mouvement en train de se faire. C'est vous dire à quel point l'acte parfait n'est pas l'acte une fois fait, c'est le contraire. C'est l'acte présent, c'est l'acte qui se fait, mais qui reçoit de l'âme l'unité d'un mouvement en train de se faire, qui reçoit de l'âme l'unité nécessaire. À quelle condition reçoit-il cette unité? À condition d'être inclus dans l'âme, d'être inclus au présent. [\[10\]](#)

3. *L'intensité*

Si l'acquisition, produit de l'enseignement-apprentissage, est basée sur le mouvement longitudinal, sur la vitesse relative et les variations qu'elle introduit dans le cours lui-même, elle ne devient véritablement événement que sous l'effet de l'intensité latitudinale, que Deleuze nomme aussi *heccéité* et qu'il définit comme "pure singularité" (*QP*: 26). L'heccéité ne recoupe pas la notion d'individu ou de sujet, ni même celle de conscience. Elle décrit la force continue que la pensée produit dans un corps qui est affecté de manière intensive et qui transforme son degré de puissance augmenté par l'affect purement positif (Sauvagnargues, 2003: 176). L'intensité est une variation de l'être selon sa seule dimensionnalité, elle est n'a ni commencement ni fin. D'un point de vue didactique, elle s'apparente à la motivation, mais ne se rapporte pas à l'individu comme entité psychologique, car elle est le mouvement même de la pensée (*MP*: 318) au moment où se fait cette rencontre. Ainsi donc, acquérir, se saisir, s'emparer de quelque chose qui augmente la puissance d'agir, de s'exprimer, d'entrer plus avant dans le territoire de la langue-culture cible, n'est plus une question de maîtrise, mais de "lâcher-prise". Pour l'apprenant, comme pour l'enseignant, il s'agit de cesser de reconduire des schémas de pensées hérités d'un ordre social plus ou moins proche, de cesser d'ériger des barrières à l'enseignement-apprentissage qui parasitent le cours et se manifestent d'une façon plus ou moins prégnante. De même, outre la compétence, ce que l'on assimile d'abord, ce qui fait converger les affects, c'est l'enseignement dans toute sa matérialité, que nous nommerons le "moment du cours".

4. *L'évènement ou "moment du cours"*

La situation de classe est un agencement particulier, unique et temporaire de machines désirantes (enseignants, apprenants) devant combiner des flux d'affects parfois divergents entre individu et groupe. Ce n'est que lorsque certaines conditions sont réunies qu'il y a convergence, *moment* de confluence des affects, et augmentation de la puissance d'agir (joie, qui dérive du désir selon Spinoza)- le tout étant de faire en sorte que cette joie soit cause adéquate plutôt que cause passive. Ceci correspond assez bien à la notion d'autonomisation, d'*empowerment*, de l'apprenant, devenu acteur de son apprentissage, d'appropriation, non plus d'un objet, mais d'un processus de désir qui s'appellerait alors "désir d'apprendre" (désir sans objet précis, disposition particulière et impersonnelle). Tout le défi de la didactique, c'est de concilier l'extrême singularité de l'affect, la multiplicité des agencements possibles, et la tentation de définir une ligne théorique cohérente de l'enseignement-apprentissage en tant que processus d'acquisition de compétences. C'est ce que

Deleuze exprime lorsqu'il oppose, chez Spinoza, la vitesse de l'affect à la lenteur du concept. Cette vitesse de l'affect met en lumière les failles, les fêlures individuelles de l'apprenant et de l'enseignant parce que l'on n'étudie pas la langue en soi et pour soi, on en fait usage: de la possible distorsion entre le modèle d'enseignement "canonique" des Instructions Officielles et la mise en œuvre au sein du cours découle tout un processus de jugement, de comparaison qui influence le parcours d'acquisition. Gilles Deleuze était un enseignant réputé pour sa capacité à mettre à la portée des étudiants des concepts philosophiques développés dans le dialogue qu'il engageait avec eux. Il préparait ses cours avec soin, quitte à donner l'impression d'improviser en public tout en balisant le parcours intellectuel qu'il souhaitait faire emprunter à son public universitaire (Dosse, 2007: 420). Dans son *Abécédaire* (Boutang, 2004), il définit le cours comme "une espèce de matière en mouvement musicale où chaque groupe prend ce qui lui convient. Tout ne convient pas à n'importe qui. Un cours, c'est de l'émotion. S'il n'y a pas d'émotion, il n'y a pas d'intelligence, aucun intérêt, il n'y a rien"[\[11\]](#). Mais cette absence d'improvisation réelle instaure une dramaturgie polyphonique, dans laquelle le professeur Deleuze joue de plusieurs registres vocaux, endosse des identités multiples devant un auditoire captivé (*ibid.*: 421). Pour lui, le cours n'existe que dans un seul moment, bien qu'il puisse faire entendre sa voix au-delà de ce moment: l'affect, l'émotion permet de se raccrocher à la pensée en marche, parfois par simple analogie.

Si l'on suit Deleuze et Guattari, la didactique ne devrait pas s'assigner d'autre tâche que celle de faire coïncider, sur un plan d'immanence, les modalités de l'affect et la production de concepts lui donnant consistance en acceptant qu'ils "deviennent-autres" (*QP*: 24-27) et entrent en résonance avec les affects des apprenants et de l'enseignant. Cela passe par une mise en relation de ces concepts, à partir de la pratique de l'enseignement-apprentissage, avec le milieu, le territoire dans lequel la langue se parle pour en saisir la nature fluctuante: le concept didactique ne doit pas être arborescent, mais rhizomatique, sans début ni fin.

B - Désir et strates

Si tout est désir et flux ininterrompu, qu'il s'agisse de l'individu (production désirante) ou du groupe social et des institutions (production sociale), Deleuze et Guattari distinguent cependant deux types d'agencements du désir capables de rendre compte de leurs interactions:

- *le pôle moléculaire* (ou "*micropolitique*"), ensemble de forces élémentaires par lesquelles l'inconscient (se) produit au niveau individuel, où le désir et sa production ne font qu'un. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, le trinôme "apprenant/ groupe-classe/ enseignant" marque de son empreinte l'élaboration et la conduite du cours; ce dernier repose sur une oscillation entre individualisation du parcours de l'apprenant, et grandes généralisations sur l'enseignement-apprentissage, emporté par le flux de l'affect, de l'émotion.
- *le pôle molaire* (ou "*macropolitique*"), ensemble statistique et résultant du

précédent, représentation de ce désir, et lieu de son refoulement (institutions sociales et familiales, souveraineté /état, machines techniques, etc.) À la différence du pôle moléculaire, il est le produit d'un désir qui ne se confond plus avec sa production, dans le contexte plus général d'une mise à plat littérale de l'histoire universelle de l'homme (géographique, historique, politique, sociologique, etc.). L'école est un cadre institutionnel qui innerve le cours de langue en lui donnant sa forme, en distribuant les rôles de chacun, en superposant le contenu de l'enseignement (la langue-cible) aux exigences institutionnelles et sociales présidant à l'acte d'enseigner (le "mot d'ordre"): l'enseignement-apprentissage est un "agencement collectif d'énonciation". À cela se rajoute le niveau d'analyse didactique s'appliquant aux deux premiers niveaux – ou *strates*, d'autre part.

Ces deux niveaux sont si imbriqués que, pour Deleuze et Guattari, la nature sociale, politique, de l'acte d'enseigner ne fait aucun doute, comme tout autre agencement. De là, la difficulté de déceler à quel point la réussite supposée d'une méthode d'enseignement-apprentissage dépend de critères positifs, ou de la propension de tout un chacun à se fondre dans un moule et à vouloir la répression du désir, question centrale de l'*Anti-Œdipe* (AO: 124-125). La question de la subordination du moléculaire au molaire (*ibid.*: 417) nécessite une analyse qui prenne en compte cette dimension politique au sens large. C'est à partir de l'échec que s'interrogent l'enseignant et le didacticien sur l'enseignement-apprentissage, parce que faire un effort de réflexion à ce niveau permet d'éliminer tout ce que la convention, le conformisme font peser sur le cours de langue-culture. C'est à partir du minoritaire que s'amorce l'analyse épistémologique: le niveau molaire est bien l'arbre qui cache la forêt.

Il faut alors s'abandonner ses repères axiologiques, le paradigme fixe de la fonction scientifique (qui est, selon Deleuze et Guattari, adossée à la seule représentation) pour accueillir dans le discours de la didactique toute une dimension de discontinuité et d'immanence.

II - Paradoxes didactiques

Il n'y a pas de langue-mère, mais prise de pouvoir par une langue dominante dans une multiplicité politique. La langue se stabilise autour d'une paroisse, d'un évêché, d'une capitale. Elle fait bulbe. Elle évolue par tiges et flux souterrains, le long des vallées fluviales, ou des lignes de chemin de fer, elle se déplace par tâche d'huile ("Rhizome", MP: 14).

A - Arbre vs. rhizome

Si, pour Deleuze et Guattari, tout est affaire de politique (MP: 261), la société moderne se définit par un durcissement de toutes les lignes molaires pour former un appareil d'état structuré comme une fonction binaire (*ibid.*: 257) autour d'un axe, d'un pivot hiérarchique très fort (*ibid.*: 435). Au sein de l'appareil d'état, qui constitue le niveau "macropolitique", toutes les structures sont de même nature, à commencer par la pensée: elle est systématique, englobante, fondée sur une chaîne causale, et a pour ambition d'expliquer le monde et de le représenter, tant et si bien que l'on peut discerner dans chaque époque le penseur qui exprime la nature du

monde depuis l'intérieur de cet appareil d'état (Montebello, 2010: 3-5). Deleuze et Guattari identifient cette structure à l'arbre, profondément enraciné dans le sol, insensible aux flux et au mouvement. L'arbre incarne la fixité et la verticalité qui caractérisent une pensée, une vision transcendante du monde, de l'organisation sociale, du structuralisme (MP: 254). Le livre-arbre (ou livre-racine) est un récit linéaire conduit sur un schéma directeur, chronologique, hyper-explicatif. Il se lit dans un sens précis (début-milieu-fin), il est méthodique. Dans un cours de langue, cela correspondrait à la prédominance de l'exercice formel, de la progression organisée, du séquençage des tâches et activités du cours. L'enseignant devient expérimentateur, produit un protocole, conduit une observation, dresse le bilan de son activité, ajuste son protocole ou le reconduit. L'apprenant peut devenir une généralité abstraite, ou bien un individu concret selon l'échelle de la réflexion didactique que l'expérience pédagogique suscite; l'analyse est qualitative ou quantitative. Les deux auteurs lui opposent le rhizome, extension biologique d'un végétal, qui se propage, se déplace horizontalement et aléatoirement sur un plan d'immanence, n'a ni commencement ni fin et n'appartient à aucun lieu (MP: 32). Il est multiplicité et toujours en devenir, succession et superposition d'états. Un réseau rhizomatique est a-centrique, non-hiérarchique, non-signifiant[12]. Le livre-rhizome se lit de façon non-linéaire, se connecte à ses différentes parties sans causalité ni chronologie, et *Mille Plateaux* en est la matérialisation:

Un livre n'a pas d'objet ni de sujet, il est fait de matières diversement formées, de dates et de vitesses très différentes [...] On ne demandera jamais ce que veut dire un livre, signifié ou signifiant, on ne cherchera rien à comprendre dans un livre, on se demandera avec quoi il fonctionne (MP: 9-10).

Le rhizome est constitué des flux d'affects, du "micropolitique"[13], du nomade qui trace une ligne de fuite et "devient-autre". Le cours de langue fait constamment l'expérience de la discontinuité, ne serait-ce que parce qu'il est circonscrit à un lieu et une durée parmi d'autres cours, d'autres disciplines d'enseignement. Le cours trace sa ligne de fuite, se "rhizomatise" dès lors que se développent des réseaux, des groupes, que la parole circule: c'est la manière dont des apprenants s'affranchissent d'un scénario et entrent pleinement dans le rôle que le travail de groupe leur a attribué pour improviser sur un flux d'intensité. Apprendre de manière rhizomatique consiste aussi à déterritorialiser le cours, le prolonger hors les murs s'il devient clair qu'il n'est qu'un moment d'apprentissage particulier, parmi d'autres. Cela consiste aussi à repenser les rôles des acteurs du cours jusqu'à penser leur effacement partiel, ce que Deleuze nomme le "devenir-imperceptible", qui se glose aussi bien par "devenir tout le monde" (indifférenciation) dans une sorte d'ascèse au cours de laquelle tout superflu est éliminé, que par "faire monde" (MP: 343). Le caractère imperceptible de l'enseignant et du cours est précisément de lui insuffler un nouvel élan, dans la mesure où cela permet de masquer, temporairement, la prégnance de l'institution sociale et familiale et les pressions qu'elle exerce sur la conduite de

l'enseignement-apprentissage des langues.

Bien sûr, “[T]oute société, mais aussi tout individu, sont donc traversés par les deux segmentarités à la fois: l’une molaire, l’autre moléculaire [...] Bref tout est politique, mais toute politique est à la fois macropolitique et micropolitique” (*MP*: 260, 267). Si l’on suit Deleuze et Guattari, l’enseignement-apprentissage des langues est un “devenir-minoritaire”, dont le rôle serait d’interroger la structure sociale molaire sur ses segmentarités, ses présupposés. De la même manière, il s’agit de prendre en compte tout ce que la langue ne dit pas, n’énonce pas verbalement, tant un “chaînon sémiotique est comme un tubercule agglomérant des actes très divers, linguistiques, mais aussi perceptifs, mimiques, gestuels, cogitatifs: il n’y a pas de langue en soi, ni d’universalité du langage, mais un concours de dialectes, de patois, d’argots, de langues spéciales” (*MP*: 14). Si l’on considère la langue-culture comme la réunion d’actes sociaux tout autant que d’actes de langage, le cadre institutionnel du cours peut s’effacer au profit d’activités combinant ces deux aspects de façon à maximiser l’affect chez l’apprenant en le déterritorialisant: ateliers de prise de parole, théâtre, joutes oratoires, *creative writing*. De même, tout détournement de technologie peut donner lieu à cette libération de l’affect positif qu’est le désir (d’apprendre): le sous-titrage d’une séquence filmée à l’aide de logiciels en serait un exemple[14]. C’est que pour Deleuze et Guattari, tout agencement est l’articulation d’un contenu machinique (système pragmatique: actions et passions) et d’expression (système sémiotique, d’énonciation), au même titre que la bouche s’articule neuronalement à la main et le geste à la parole (*MP*: 83). C’est aussi la raison pour laquelle l’école est, selon Deleuze et Guattari, le lieu où s’exerce le “mot d’ordre”, bien davantage que la communication d’information ou de savoir.

B - Enseignement/“Enseignement”: le “mot d’ordre”

Étudier la situation de cours, la relation d’enseignement-apprentissage, suppose de dégager la nature des telles relations. Et il est bien évident que, selon Deleuze et Guattari, il ne s’agit en rien d’un agencement neutre. Ils affirment qu’il consiste avant tout en un système d’ordres, au sens de commandements[15]. Ils écrivent ainsi qu’ “une règle de grammaire est un marqueur de pouvoir avant d’être un marqueur syntaxique” (*MP*: 96). Le pouvoir, le commandement, se distille dans l’usage non-informatif qui est fait du langage au même titre que n’importe quel système sémiotique: “la maîtresse d’école “enseigne”: les commandements de l’enseignant ne sont pas extérieurs à ce qu’il enseigne; l’ordre porte toujours et déjà sur des ordres [...] La machine de l’enseignement obligatoire ne communique pas des informations (NDR: le savoir) mais impose à l’(apprenant) des coordonnées sémiotiques avec toutes les bases duelles de la grammaire [...] L’unité de base du langage – l’énoncé –

c'est le mot d'ordre" (*ibid*). Mais ce mot d'ordre n'est pas uniquement fait de matière verbale; il domine le système d'expression de l'agencement social, macropolitique, qu'est l'appareil d'état:

Nous appelons "mot d'ordre", non pas une catégorie particulière d'énoncés explicites... mais le rapport de tout mot ou de tout énoncé avec des présupposés implicites [...] Les mots d'ordre ne renvoient donc pas seulement à des commandements, mais à tous les actes qui sont liés à des énoncés par une "obligation sociale" [...] Le langage ne peut se définir que par l'ensemble des mots d'ordre, présupposés implicites, ou actes de parole, en cours dans une langue à un moment donné (*MP*: 100).

Le mot d'ordre s'insère dans la pratique pédagogique et le discours didactique dès lors qu'ils sont normatifs, dès lors que l'enseignant donne une "consigne".

On ne sort pas d'un système d'ordre, même s'il faut distinguer la contrainte exercée par la didactique institutionnelle, incarnée par les Instructions Officielles, de la didactique de l'enseignement/apprentissage telle qu'elle est définie par la recherche. Si les objectifs de ces deux types de didactique divergent, tous les rédacteurs de nombreux textes de cadrage n'emploient pas de termes tels que "contrainte". Ils n'en définissent pas moins le périmètre langagier essentiel à la communication (*core* en anglais) en L2 (Sheehan, 2010), et offrent des pistes pour l'élaboration de cours. En revanche, on peut détourner le caractère impératif du "mot d'ordre". La notion de langue-culture est à ce propos très éclairante car elle invite à s'extraire du modèle institutionnel scolaire pour pénétrer dans un autre plan, un autre territoire, lui aussi strié et segmenté, mais dont les règles sont moins contraignantes parce qu'elles s'accompagnent de dépaysement. Si la didactique intéresse à la notion d'*interculturalité* dans l'apprentissage des langues, elle se centre sur la manière dont les apprenants appréhendent l'apprentissage, la relation avec l'enseignant, les relations au sein du groupe-classe. La langue-cible comme monde culturel susceptible de rendre moins pesante la contrainte pédagogique et institutionnelle par immersion ou quasi-immersion (grâce à des scénarios, jeux de rôle, activité et projets) est un domaine d'exploration qui n'a pas encore livré toutes ses potentialités en matière d'enseignement/apprentissage des langues.

La didactique travaille à partir d'un système macropolitique sur des flux d'affect et se glisse dans les interstices d'un système social, d'une machine, pour y débusquer le potentiel de désordre que génère ce flux: c'est en particulier clair dans la démarche de l'analyse des besoins, ou du recentrage sur l'apprenant pour lui donner les moyens de se rendre autonome et de la réflexion sur l'erreur et son potentiel pédagogique (Cabassut, 2010). Encore faut-il apporter la réserve suivante, c'est que, si l'on suit Deleuze et Guattari, l'énonciation renvoie à des agencements collectifs impersonnels qui exigent le degré de subjectivation d'un énoncé (*MP*: 101). Ainsi parlons-nous tous au discours indirect libre, c'est-à-dire sans contours distincts[16].

Au cœur de la relation pédagogique, de la situation de classe, l'affect s'insinue dans la structure molaire, mais il ne peut prendre toute son importance dans le discours didactique que si l'on cesse de se référer à des notions neutres et généralisantes: il n'y a rien de neutre dans l'enseignement- apprentissage, en premier lieu dans l'usage

qu'il fait du mot "espace", qu'il faut redéfinir comme "territoire" traversé d'affects, générateur de "lignes de fuite".

III - Territoire, déterritorialisation, reterritorialisation

Si Deleuze et Guattari n'ont jamais étudié l'enseignement-apprentissage en tant que tel, de nombreuses allusions à ce domaine émaillent leurs travaux sur la directionnalité de la structure sociale ("mot d'ordre"), et sur le concept-clé de *Ritournelle* consubstantiel à la notion de territoire, qu'ils distinguent de celle d'espace.

A - Territoire/territorialiser

L'espace est une donnée géométrique traversée par les lignes, les stries de l'appareil d'état dans nos sociétés modernes qui imposent aux individus leur segmentarité, leur directionnalité. Tout autre est le milieu, espace non neutre, codé, affecté d'une fonction empruntée à la zoologie: milieu intérieur ou habitat, milieu extérieur ou domaine, milieu intermédiaire et milieu annexé, sources de réserves énergétiques (*MP*: 386). Transposé à l'enseignement-apprentissage, on voit bien que, pour l'apprenant comme pour l'enseignant, leurs milieux respectifs s'intersectent au niveau de l'établissement scolaire, de la salle de cours, mais, selon le point de vue, ils prennent une place différente dans l'agencement qu'ils forment, selon un code et un flux propre: le milieu intérieur c'est la salle de cours, avec son équipement fonctionnel, la cour, l'établissement, l'immédiat voisinage (zone du trajet), jusqu'à la résidence, la maison (milieu annexé); ces milieux, affectés d'une résonnance propre, sont arrachés à la domination du sujet, de l'individu, et forment un *territoire*. Ce dernier se définit comme un "acte qui affecte les milieux et les rythmes, construit avec des aspects ou des portions de milieux [...] c'est la marque qui fait le territoire" (*MP*: 388). Le territoire de l'enseignement-apprentissage impose son code (il "transcode"), son rythme à une série de milieux hétérogènes, comme par exemple, lorsque l'apprenant fait des devoirs à la maison, ou qu'un enseignant corrige des copies; le rythme de l'école s'impose à un milieu (la résidence, la famille) qui lui est *a priori* étranger, et qui fonctionne sur un autre rythme (relations familiales, congés, achats, etc.). Mais l'inverse est tout aussi vrai, tant et si bien que le territoire que forme la salle de cours est à son tour traversée d'affects hétérogènes, aux rythmes discordants; elle est parfois perçue comme zone d'affrontement où la "machine de guerre" du groupe-classe combat la reproduction des élites inscrite au cœur de l'appareil d'état, dont l'enseignant serait le représentant. L'école, en tant qu'institution et en tant que réalité architecturale et socialisante, n'est en aucun cas un sanctuaire, un lieu neutre protégé des grands enjeux sociétaux et politiques, où l'enseignement-apprentissage instaurerait des règles artificielles devant préparer à la vraie vie, celle qui se situerait au dehors. Le territoire chez Deleuze et Guattari ne devient tel qu'une fois instauré

par la ritournelle. Elle esquisse tout d'abord une mise en ordre du chaos, elle ouvre un territoire rassurant, tout comme une chansonnette rassure un enfant dans le noir^[17]. Elle trace le chez-soi qui n'existe pas au préalable, et qu'il faut désormais habiter en lui assignant des fonctions ("un enfant chantonne pour recueillir en soi les forces du travail scolaire à fournir", *MP*: 382); elle est le cercle que l'on retrouve pour y laisser entrer un tiers, ou que l'on quitte, non pour retourner vers ce chaos dont on se protège, mais pour "rejoindre le Monde" (*MP*: 383). Ces trois moments ne se succèdent pas, ils sont simultanés, ou se mêlant. À eux trois ils forment la ritournelle, qui génère le temps, parce qu' "il y a territoire dès qu'il y a expressivité de rythme" (*MP*: 387) ou bien "le territoire est le produit d'une territorialisation des milieux et des rythmes" (*MP*: 386). Tout l'enjeu de la didactique est de faire coïncider, ou de mettre en résonance vocale, sonore, les différents tempos que sont les flux d'affects individuels ou collectifs dans le moment du cours, mais aussi de faire entrer les apprenants dans un autre territoire, celui de la langue-culture, et cela demande donc d'ouvrir cette porte vers le Monde, et non de laisser entrer les forces du "Chaos", du désordre social et affectif. Ce mouvement, que Deleuze et Guattari nomment *déterritorialisation*, s'accomplit d'autant mieux qu'il se fonde sur un investissement particulier de l'affect dans la fiction de classe, dans le scénario de cours, qui tient lieu de "chansonnette" rassurante, et que le cinéma permet d'instaurer comme ritournelle.

B – Déterritorialisation

Si le milieu scolaire est parfois source de malaise pour les enseignants et les apprenants, il ne doit pas moins en poursuivre sa mission sociale et institutionnelle en limitant l'impact de ce mal-être. Ce dernier résulte peut-être de ce qu'il est difficile d'entrer dans ce territoire codé, surcodé, lorsqu'on se trouve démuné; la chansonnette dans le noir s'accompagne d'une clé que l'enfant (apprenants et enseignants) n'a pas toujours en poche. Dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'effort est double car il faut à la fois parvenir à un certain niveau de compétence langagière décrétée, mais aussi satisfaire aux processus d'évaluation sociale que le système éducatif génère. Il s'agit bien, à double titre, d'un "mouvement de quitter le territoire", pas forcément en un déplacement ou mouvement physique, mais dans une opération de *devenir-autre* et que l'on rencontre dans le cours de langue à trois niveaux distincts: mise en contact avec la langue-culture comme contenu d'enseignement-apprentissage (premier niveau), devenir-autre en vertu du type de tâche ou d'activité présenté par l'enseignant de manière aussi imperceptible que possible, c'est-à-dire en effaçant au mieux les traces de ce "mot d'ordre" de l'injonction sociale d'évaluation et de jugement (deuxième niveau). C'est à ce moment qu'intervient la "fiction de classe", sorte de ritournelle, de chansonnette dont le but est de "faire comme si", d'imaginer

une mise en situation qui absorberait tellement l'affect que ce dernier se détournerait de toute considération sur la "sanction", au sens large du terme, que suppose toute activité d'apprentissage. Dans cette fiction, dont, paradoxalement, personne n'est dupe, les apprenants deviennent acteurs de la même manière que le chœur tragique grec est constitué des citoyens de la Cité qui interrogent, commentent, remettent en cause dans leur chant le personnage mythologique masqué (Vernant, 1981: 27). L'enseignant endosse le costume de ce dernier, celui du "personnage conceptuel", dont Deleuze et Guattari ont esquissé la figure avec leur "Professeur Challenger", créé par Conan Doyle[18].

Deleuze le définit ainsi:

Les personnages conceptuels sont les "hétéronymes" du philosophe, et le nom du philosophe, le simple pseudonyme de ses personnages. Je ne suis pas moi, mais une aptitude de la pensée à se voir et se développer à travers un plan qui me traverse en plusieurs endroits. Le personnage conceptuel n'a rien à voir avec une personnification abstraite, un symbole ou une allégorie, car il vit, il insiste. Le philosophe est l'idiosyncrasie de ses personnages conceptuels. C'est le destin du philosophe de devenir son ou ses personnages conceptuels, en même temps que ces personnages deviennent eux-mêmes autre chose que ce qu'ils sont historiquement, mythologiquement ou couramment (le Socrate de Platon, le Dionysos de Nietzsche, l'Idiot de Cuse). Le personnage conceptuel est le devenir ou le sujet d'une philosophie, qui vaut pour le philosophe, si bien que Cuse ou même Descartes devraient signer "L'Idiot", non moins que Nietzsche "l'Antéchrist" ou "Dionysos crucifié". *Les actes de parole dans la vie témoignent en fait d'une troisième personne sous-jacente: je décrète la mobilisation en tant que président de la République, je te parle en tant que père...* (QP: 65-66 – nos italiques)

Le personnage conceptuel est le "devenir-imperceptible" de l'enseignant, de même que l'apprenant s'efface au profit de la machine désirante s'agencant avec d'autres dans l'accomplissement d'une activité pédagogique dans laquelle il joue un rôle, se dépossède de sa subjectivité en prise avec ses affects familiaux, personnels et sociaux. Il faut, en quelque sorte, qu'il se déterritorialise et emprunte, pour ce faire, les instruments fictionnels, activité, scénario, livre ou film, qui vont lui permettre de prendre une ligne de fuite vers la langue-culture visée.

À cela s'ajoute un troisième niveau de déterritorialisation du cours rendue possible par l'apport de la technologie, du cyber-espace, de la mise en place de parcours en autonomie guidée, ou semi-guidée. Le territoire de la classe se transpose, se translate, perd de sa fonction première, est investi, dépossédé de sa domination (en témoigne le débat sur le "présentiel", l'e-université, les *digital humanities*). La déterritorialisation de l'enseignant prend la forme du passage du professeur à l'adulte-référent, à l'accompagnateur, pour se reterritorialiser dans un écran d'ordinateur lors d'un cours en ligne, voire une simple voix off[19]. Cette déterritorialisation se fait aussi par la valorisation de l'environnement professionnel, dont l'enseignant n'est pas nécessairement un praticien ni un spécialiste; le cours de langue se transmue en cours de langue de spécialité, où sont censés être acquis les codes de la langue de travail, ce

qui suscite un grand nombre d'interrogations, notamment sur la primauté du disciplinaire sur le linguistique, dans le contexte de l'anglicisation des formations universitaires en France.

L'enseignant de langue peut aussi tirer parti de la richesse du cinéma, de la grande diversité des supports filmiques pour opérer une reterritorialisation de l'affect à partir de l'œuvre d'art, Ritournelle ouvrant de nouvelles perspectives, de nouveaux territoires à l'agencement-classe.

C- Cinéma et reterritorialisation

Le facteur T, le facteur territorialisant, doit être cherché ailleurs: précisément dans le devenir-expressif du rythme ou de la mélodie, c'est-à-dire dans l'émergence des qualités propres (couleur, odeur, son, silhouette...). Peut-on nommer Art ce devenir, cette émergence? Le territoire serait l'effet de l'art. L'artiste, le premier homme qui dresse une borne ou fait une marque [...] La propriété, de groupe ou individuelle, en découle, même si c'est pour la guerre et l'oppression. La propriété est d'abord artistique, parce que l'art est d'abord *affiche, pancarte*. [...]. Non pas au sens où ces qualités appartiendraient à un sujet, mais au sens où elles dessinent un territoire qui appartiendra au sujet qui les porte ou qui les produit. Ces qualités sont des signatures, mais la signature, le nom propre, n'est pas la marque constituée d'un sujet, c'est la marque constituante d'un domaine, d'une demeure (MP: 388).

Recourir au film dans l'enseignement/apprentissage revient à faire territoire avec ce qui n'est plus le cœur de sa pratique comme l'était la leçon de grammaire, la PRL, l'exercice, la traduction. Le film permet la transposition de la fonction d'enseignement à d'autres milieux. La notion de "fiction de classe" abordée ci-dessus prépare, amène à l'apport du film (ou de la série télévisuelle) dans le cours de langue-culture par la transposition qui s'opère de l'affect vers le personnage et l'intrigue. Mais il y a plus. Dans *QP*, Deleuze et Guattari assignent aux trois modalités de la pensée que sont la philosophie, la science et l'art des objets et des plans sur lesquels elles se déploient et font territoire. Ainsi, si la philosophie doit s'occuper de concepts, la science de fonctifs[20], à l'art revient la création d'un composé d'affects et de percepts:

L'œuvre, la chose, est indépendante de son auteur, de son modèle, de son lecteur/auditeur/ spectateur, "par l'auto-position du créé qui se conserve en soi. Ce qui se conserve, la chose ou l'œuvre d'art, est *un bloc de sensations, c'est-à-dire un composé de percepts et d'affects*. Les percepts ne sont plus des perceptions, ils sont indépendants d'un état de ceux qui les éprouvent; les affects ne sont plus des sentiments ou affections, ils débordent la force de ceux qui passent par eux. Les sensations, percepts et affects, sont des *êtres* qui valent par eux-mêmes et excèdent tout vécu ... L'œuvre d'art est un être de sensations, et rien d'autre: elle existe en soi (164).

"Les affects sont précisément ces devenirs non humains de l'homme, comme les percepts sont les paysages non humains de la nature" (169) Gilles Deleuze s'est particulièrement intéressé au cinéma, et lui a consacré deux ouvrages, *L'image-mouvement* (1983) et *L'image-temps* (1985), ainsi qu'une série de cours à l'Université de Paris VIII-Saint-Denis entre 1981 et 1984. À partir du Bergson de

Matière et Mémoire (1896) et de *L'évolution créatrice* (1907), Deleuze définit le travail spécifique du cinéma comme mouvement et perception du mouvement (Montebello, 2008: 17), et établit une typologie des images s'inscrivant dans l'histoire même du cinéma comme condition première de leur élaboration. Les images se répartissent en images-affects (les gros plans sur des visages ou des parties de visage), images-percepts (les paysages, l'image descriptive du panoramique et du traveling) et images-actions, horizontales, s'inscrivant dans un schème sensori-moteur: l'action succède à des perceptions dans le cadre d'une narration linéaire. Dès lors que l'image devient symbole, et le montage "montrage", l'image est ce qui rend lisible la pensée, le sous-texte social: en passant ainsi du statut d'image actuelle à image virtuelle, le mouvement devient résultante du temps par l'entremise du montage, du faux raccord (*Dialogues*, 67-79), ce qui permet à l'enseignant de passer de l'aspect descriptif à l'aspect culturel véhiculé par l'image.

L'enseignement des langues fait usage du support filmique: pour l'enseignant, il s'agit de réintroduire une dimension de la pensée reterritorisée dans l'œuvre d'art, d'affiner l'accès à la langue-culture). À partir d'un discours technique, spécialisé, et par un travail sur les éléments constitutifs du film, il est possible de penser le territoire, le milieu, la culture de la langue qui s'ajoute à la dimension linguistique de cette culture. Le film, en tant qu'expression, que système sémiotique, permet la circulation d'affects et une appropriation du contenu linguistique et culturel par le biais de l'identification, qui est, pour l'apprenant, une façon de "devenir-autre". La manœuvre est pourtant risquée: arrimer un film à un cours, n'est-ce pas aussi le vider de son impact, le détourner, l'instrumentaliser? Malgré tout, sortir du schéma normatif du cours de langue permet de penser ce dernier comme esthétique.

En effet, en prenant appui sur une œuvre cinématographique, on enseigne la langue à partir d'une esthétique ("Chaque fois le langage est soumis à des épreuves et des usages incomparables, mais qui ne définissent pas la différence des disciplines sans constituer aussi leur croisement perpétuel", *QP*: 30). Mais ce cours se constitue, par là même, en *esthétique*, du point de vue de sa composition, avec ses rythmes (agencement d'activités, modulation de la voix, de la gestuelle) son récitatif (la thématique, culturelle ou linguistique), ses variations (ou digressions, qui ont une valeur pédagogique) ses répétitions: le cours est une Ritournelle. Il devrait pouvoir être évalué comme tel, par rapport à la quantité d'affects de joie qu'il libère, selon des vitesses et des intensités différentes et multiples. Comme le dit Deleuze, "un cours, c'est de l'émotion. S'il n'y a pas d'émotion, il n'y a pas d'intelligence, aucun intérêt, il n'y a rien" (cf. note 11).

Conclusion

Ce détour par la philosophie pour aborder une question qui relève de la didactique des langues-cultures n'a d'autre but que d'apporter une perspective inédite à une discussion engagée entre spécialistes de l'enseignement/ apprentissage. La prise en compte de l'affect a généré une recherche visant à intégrer des réflexions et des pratiques issues d'autres disciplines, comme le théâtre (Aden, 2008) ou autres domaines artistiques. La didactique, comme la science, est confrontée à la diversification de ses sources épistémologiques, ainsi qu'à la prise en compte de ce

qu'Edgar Morin appelle *complexité*, et qui a surgi d'abord dans le périmètre des sciences exactes. Celles-ci ont dû s'accommoder de la notion d'incertitude, tant au niveau macroscopique des systèmes d'explication de l'univers qu'au niveau microscopique de l'observation (Puren, 1994: 102-106). La complexité remet en cause bien des acquis de la science classique dont le but est de présenter une image unifiée, cohérente, *arborescente* de l'univers. Ce à quoi l'on assiste depuis quelques années, c'est la *rhizomatisation* des disciplines scientifiques, en ce qu'elles semblent avoir –provisoirement, du moins- renoncé à la simplicité, au recours systématique à la loi de la causalité logique: il n'y a plus d'explication simple aux phénomènes observables, et l'observation même est un facteur de perturbation, comme l'a mis en évidence la mécanique quantique. Sans cesser d'être elle-même, la science inclut cette complexité en maintenant son exigence de rationalité tout en rejetant la rationalisation (*ibid.*, 120). Cette complexité à l'œuvre en épistémologie a des répercussions dans la pratique, et l'enseignement des langues s'en fait l'écho par la diversité des approches possibles et adoptées dans les salles de cours, diversité à laquelle Christian Puren donne le nom d'*éclatisme* (*ibid.*), non sans en souligner les dangers d'éclatement pour une discipline comme la didactique des langues: celle-ci se renouvelle et expérimente à partir de sa pratique et d'horizons théoriques qui lui sont propres ou qui lui sont apparemment plus éloignés (*ibid.*, 89-100; Petit, 1994). Si des concepts comme la déterritorialisation, le rhizome, le nomade, peuvent avoir toute leur place en didactique des langues, c'est en raison de leur puissance d'inclusion et leur plasticité, qu'il ne faut pas prendre pour de l'indéfinissable. Le concept "est flou, vague, mais non pas parce qu'il est sans contour: c'est parce qu'il est vagabond, discursif, en déplacement sur un plan d'immanence [...] Le concept est une forme ou une force, jamais une fonction en aucun cas possible" (*QP*: 144-145). C'est ainsi que discuter de la place de l'affect en cours de langue ne met pas uniquement en jeu la relation pédagogique, mais aussi le discours didactique qui se nourrit de tels constats. Au-delà, la didactique doit pouvoir se penser comme une discipline hybride "nomade", au sens que lui donnent Deleuze et Guattari (*MP*: 435). Devenir-nomade, c'est sortir du territoire, se défaire du codage de l'appareil d'état et de parcourir un espace lisse, disons plutôt sans *a priori*: refuser la neutralité, enregistrer des relations de classe, les transcrire en termes de mouvements, de lignes, et de fuite, envisager leur reterritorialisation. La didactique se nourrit elle-même d'affects (apprenants, enseignants, groupe-classe) mais aussi des affects/percepts de l'œuvre filmique pour forger ses concepts, à partir de son itinérance, au même titre que le forgeron fabrique ses outils et ses armes, en relation avec la sédentarité de l'appareil d'état et le nomadisme de ceux qui peuplent les salles de cours.

Références bibliographiques

Œuvres de Gilles Deleuze et Félix Guattari citées

L'Anti-œdipe. 1972. Paris: Éditions de Minuit.

Mille Plateaux. 1980. Paris: Éditions de Minuit.

Qu'est-ce que la philosophie? 1991. Paris: Éditions de Minuit ("Reprise N°13").

Œuvres de Gilles Deleuze citées

Dialogues (en collaboration avec Claire Parnet). 1977. Paris: Flammarion.

Le Pli, Leibniz et le baroque. 1988. Paris: Éditions de Minuit.

Pourparlers 1972-1990. 1990/2003. Paris: Éditions de Minuit.

Cinéma 1: L'image-mouvement. 1983. Paris: Éditions de Minuit.

Cinéma 2: L'image-mouvement. 1985. Paris: Éditions de Minuit.

Vidéos

BOUTANG, P.-A. 2004. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze (avec Claire Parnet)* 3 DVD. Paris: Éditions Montparnasse.

ANONYME. 1975. Extrait de cours de Gilles Deleuze. Vincennes
<<https://www.youtube.com/watch?v=HboSWBD0nJo>> (consulté le 20/09/2013).

Autres ouvrages et articles

ADEN, J. (dir.). 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris: Éditions Le Manuscrit.

ANTONIOLI, M. 2003. Vitesse. SASSO, R. & A. VILANI. *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. Paris: CNRS/Les Cahiers de Noesis 3, 337-342.

BERGSON, H. 1896. *Matière et mémoire*. Paris: PUF, coll. "Quadrige".

BERGSON, H. 1907. *L'évolution créatrice*. Paris. PUF? coll. "Quadrige".

CABASSUT, E. 2010. *Analyse des erreurs comme base d'une didactique multilingue*. Sarrebrück: Éditions Universitaires Européennes.

CHERNAVSKY, A. 2010. Le philosophe et l'écrivain: le discours philosophique chez Deleuze. *Philonsorbonne* 4, 9-29. <<http://edph.univ-paris1.fr/phs4/cherniavsky.pdf>> (consulté le 20/07/2013).

DOSSE, F., 2007. *Gilles Deleuze et Félix Guattari: biographie croisée*. Paris: La Découverte.

MONTEBELLO, P. 2008. *Deleuze, philosophie et cinéma*. Paris: Vrin.

MONTEBELLO, P. 2010. *Pensée du politique et résistance chez Gilles Deleuze*.

<http://www.academia.edu/1401389/Pensee_du_politique_et_resistance_chez_Gilles_Deleuze> (consulté le 17/10/2013).

NORTH, B., S. SHEEHAN & A. ORTEGA. 2011. *A Core Inventory for General English* (British Council/EAQUALS). <http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals2011/documents/EAQUALS_British_Council_Core_Curriculum_April2011.pdf> (consulté le 25/09/2013).

PETIT, M. 1994. Le fond et la forme. *Asp* 5-6, 1-9.

PUREN, C. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier, coll. "Essais CRÉDIF".

SAINT-SERNIN, B. 2000. *Whitehead: un univers en essai*. Paris: Vrin.

SAUVAGNARGUES, A. 2003. "Fulgurer" et "Heccéité". Sasso, R. et A. Vilani. *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. Paris: CNRS/Les Cahiers de Noesis 3, 163-170 et 171-180.

SHEEHAN, S. 2010. Reflecting good practice, not setting rules. *Guardian Weekly* 9/11/2010. <<http://www.theguardian.com/education/2010/nov/09/european-framework-learning-english-sheehan>> (consulté le 29/10/2013).

SPINOZA, B. 2000. *Éthique*. Paris: Éditions Alive.

VERNANT, J-P. & P. VIDAL-NAQUET. 1981. *Mythe & tragédie en Grèce ancienne*. Paris: Éditions François Maspéro.

[1] Notamment sur Hume (*Empirisme et subjectivité. Essai sur la nature humaine selon Hume* 1953), Nietzsche (*Nietzsche et la philosophie* en 1962), Kant (*La Philosophie critique de Kant* en 1963), Bergson (*Le Bergsonisme* en 1966), Leibniz (*Le Pli - Leibniz et le baroque* en 1988) et Spinoza (*Spinoza et le problème de l'expression* en 1968 et *Spinoza - Philosophie pratique* en 1981), le philosophe qui l'a, de loin, le plus inspiré.

[2] Proust et les signes en 1964, Kafka. *Pour une littérature mineure* en 1975 (avec Félix Guattari), *Présentation de Sacher-Masoch* en 1967, Francis Bacon: *logique de la sensation* en 1981, et le cinéma (*L'image-mouvement* en 1983 et *L'image-temps* en 1985). Cette bibliographie est loin d'être exhaustive.

[3] Les références à ces trois ouvrages se feront désormais sous les formes abrégées suivantes: AO pour *L'Anti-Oedipe*, MP pour *Mille Plateaux* et QP pour *Qu'est-ce que la philosophie*?

[4] "Nous avons écrit l'*Anti-Oedipe* à deux. Comme chacun de nous était plusieurs, ça faisait déjà beaucoup de monde. Ici nous avons utilisé tout ce qui nous approchait, le plus proche et le plus lointain. Nous avons distribué d'habiles pseudonymes, pour nous rendre méconnaissables. Pourquoi avons-nous gardé nos noms? Par habitude, uniquement par habitude. [...] Un livre n'a pas d'objet ni

de sujet, il est fait de matières diversement formées, de dates et de vitesses très différentes”.
“Rhizome”, in *MP*: 9.

[5] Voir *Éthique*, III, Scolie de la proposition 11: 146.

[6] Voir *Éthique*, II, corollaire de la proposition 11:76.

[7] Voir *Éthique*, II, Scolie de la proposition 21: 94.

[8] Voir *Éthique*, II, démonstration et corollaire de la proposition 31: 103.

[9] G. Deleuze. 02/12/1980. Cours sur Spinoza- Des vitesses de la pensée. Vincennes: transcriptions disponible sur <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=209&groupe=Spinoza&langue=1>>.

[10] <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=139&groupe=Leibniz&langue=1>>.

[11] *Abécédaire*, lettre P comme “professeur”.

[12] Dans *Pourparlers 1972-1990*, Gilles Deleuze s’exprime dans des entretiens qui ont émaillé sa carrière d’universitaire et d’auteur. Dans celui consacré à *Mille Plateaux*, il répond ainsi au journaliste l’interrogeant sur le caractère accidenté, déroutant des chapitres de l’ouvrage: “ C’est comme un ensemble d’anneaux brisés. Chacun peut pénétrer dans les autres. Chaque anneau, ou chaque plateau, devrait avoir son climat propre, son ton propre, son timbre. C’est un livre de concepts. [...] Pour nous, le concept doit dire l’évènement, et non plus l’essence. [...] Chaque anneau ou plateau doit donc dresser une carte de circonstances, c’est pourquoi chacun a une date, une date fictive, et aussi une illustration, une image. C’est un livre illustré” (39-40).

[13] Par opposition au “macropolitique”, qui relève de la société, de l’Etat, le “micropolitique” concerne l’individu, ou le groupe d’individus pris dans un flux de désirs/affects.). Les deux niveaux s’imbriquent, coexistent, sont inséparables, bien qu’ils soient liés à des systèmes de références distincts. Par opposition au niveau macropolitique de l’appareil d’état qui segmente, découpe le territoire formé autour d’un axe arborescent qui strie l’espace, le micropolitique opère par changement de rythme dans un “quantum” de flux de désirs (*MP*: 267).

[14] C’est l’une des plus récentes activités proposées par FILTA (Film in Language Teaching Association) à Manchester Metropolitan University le 12/11/2013. <http://filitacommunity.ning.com/events/creative-subtitling?xg_source=activity>.

[15] Voir notamment la vidéo d’un cours à Vincennes de 1975: <<https://www.youtube.com/watch?v=HboSWBD0nJo>>.

[16] “Ce n’est pas la distinction des sujets qui explique le discours indirect, c’est l’agencement, tel qu’il apparaît librement dans ce discours, qui explique toutes les voix présentes dans une voix, les éclats de jeune fille dans un monologue de Charlus, les langues, dans une langue, les mots d’ordre, dans un mot” (*ibid.*).

[17] “Un enfant dans le noir, saisi par la peur, se rassure en chantonnant. Il marche, s’arrête au gré de sa chanson. Perdu, il s’abrite comme il peut, ou s’oriente tant bien que mal avec sa petite chanson. Celle-ci est comme l’esquisse d’un centre stable et calme, stabilisant et calmant, au sein du chaos” (*MP*: 382).

[18] Scientifique excentrique et irascible, protagoniste d’une série de romans (*The Lost World* 1912; *The Poison Belt* 1913, *The land of Mist* 1926) et de nouvelles (*When the World Screamed* 1928, *The*

Disintegration Machine 1929). La référence à Challenger de *When the World Screamed* est le point de départ du premier plateau, “La géologie de la morale” (MP: 53-94).

[19] C’est la position adoptée par Salman Khan, fondateur de la Khan Academy, qui met à la disposition d’enseignants et d’apprenants des tutoriels commentés, expliqués par une voix désincarnée remplaçant la présence d’un enseignant. C’est à coup sûr une intéressante application de la pensée rhizomatique de Deleuze et Guattari. Les tutoriels sont consultables sur <<https://www.youtube.com/user/khanacademy>>.

[20] Élément constitutif d’une fonction mathématique repris par le linguiste danois Hjelmslev, puis par Deleuze et Guattari. Ils répartissent les trois modalités de la pensée entre philosophie, science et art. Ils distinguent la tâche de la philosophie, qui crée des concepts sur un plan d’immanence, de celle de la science, qui opère sur un plan de référence. La science donne sens à des faits, des états de chose en les vérifiant: c’est le rôle de la fonction; le fonctionnel s’entend comme critère de vérification de la fonction sous la forme de multiplicités fonctionnelles en puissance, dès qu’apparaît une théorie de la connaissance fondée sur l’idée de cause et de définition.