



Qu'en est-il des besoins ?

Véronique Dagues

► To cite this version:

Véronique Dagues. Qu'en est-il des besoins ?. Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté. Série Recherches en linguistique, 2019. hal-02345346

HAL Id: hal-02345346

<https://hal.science/hal-02345346>

Submitted on 4 Nov 2019

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.

Qu'en est-il des besoins ?

Répondre frontalement à cette question c'est l'épuiser aussi vite qu'elle se pose. Je prendrai donc un chemin de traverse en racontant des histoires. Selon le temps, l'époque et l'heure, les histoires servent à calmer les esprits pour qu'ils s'assoupissent et s'endorment en toute quiétude... Mais les histoires peuvent servir tout autre chose et inviter l'imaginaire d'où surgissent des figures imprévues, inédites, incroyables qui bouleversent les certitudes et révolutionnent le point de vue ; elles ravissent, orientent ou inquiètent. On se prend alors à rêver d'aventures singulières, peut-être improbables, mais l'on sait que dans certains cas, le rêve traduit une réalité et parfois la devient. Je vais donc parler de Jean-Jacques Rousseau, un grand rêveur du XVIII^e siècle, dont les visions sont devenues des réalités aujourd'hui. Certes, Rousseau n'est pas dans l'air du temps de la Didactique des Langues Etrangères (DLE) ni du *Cadre européen commun de références pour les langues (CECR)*, mais l'actualité ignore souvent ce qu'elle gagnerait à s'éclairer du passé, d'autant que cela remonte aux temps des Lumières ! 1712, c'est l'année où « est né le divin Rousseau » (Van Reet, 2012 : 2-5 janv.) et pour nous l'occasion unique de célébrer son tricentenaire en ce début 2012.

1. L'« apprenant » aurait-il un ancêtre ?

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 20) prétend que « apprenant » apparaît dans le discours de la didactique des langues dans les années soixante-dix et fut longtemps considéré comme un *barbarisme*, un calque de l'anglais *learner* – une “réplique” en quelque sorte –, quelque chose qui n'existe pas en français, ce que signifie barbarisme. Mais les Québécois, plus francophiles que les Français remarquant qu'il est ignoré des dictionnaires généraux de langue française, revendiquent sa paternité et font de l'« apprenant » un *néologisme* d'*apprendre* dérivé du latin populaire *apprendere* et issu du latin classique *apprehendere* « prendre, saisir ». Ce serait donc un néologisme objectif, c'est-à-dire un mot nouveau avec une filiation latine. Soulignons que les références et définitions

reprises par Jean-Paul Robert (J.-P. Robert, 2002 : 10) viennent essentiellement du *Dictionnaire actuel de l'éducation* de R. Legendre publié en 1993 à Montréal-Québec.

Notons, pour finir, que dans les ouvrages de FLE (français langue étrangère) l'apprenant est celui qui répond *enfin* aux vœux de Michel de Montaigne, à savoir « avoir une tête bien faite plutôt que bien pleine », cependant qu'on a simplement négligé que Montaigne s'inquiétait de la tête du *précepteur* et non de celle de l'élève : « qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutôt la teste bien faicte que bien pleine » (Montaigne, 1580 : 198) – recommandation faite à Charlotte Diane de Foix-Candale sur le choix d'un futur éducateur pour son enfant à venir, et ce, au XVI^e siècle. Mais ne nous attardons pas davantage sur l'émergence de l'apprenant et sa terminologie puisque le Pr Patrick Anderson reviendra sur cette question dans sa communication.

1.1 Spécificités de l'apprenant

Toutes tendances confondues, c'est-à-dire ce qu'on trouve en : DLE, les définitions des manuels et dictionnaires de FLE, les *Approches communicatives*, la *Perspective actionnelle* et le *CECR*, un apprenant est :

- « Actif », ce en quoi il se distingue de l'élève ou de l'enseigné perçu comme passif ;
- « L'acteur » essentiel de l'enseignement-apprentissage, il n'est donc pas celui qu'on élève parce qu'il participe activement à son apprentissage. Il s'est fixé des « objectifs » personnels, a des « motivations » et, en conséquence, des « besoins » selon ses objectifs-buts à atteindre ;
- Finalement, il est apte à « résoudre des problèmes » et à « s'orienter » lui-même selon ses besoins et ses motivations.

« C'est sur lui, ses besoins, ses aspirations, sa personnalité, ses ressources que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant » (Cuq, 2003 : 20). Le *CECR* annonce pour sa part qu'il va répondre aux *besoins réels* des apprenants (*CECR*, 2005 : 9). En résumé, l'apprenant est *le* centre et *au* centre de l'apprentissage : « de sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur actif du processus [...] Cette centration sur l'apprenant doit beaucoup à la revalorisation de l'individu » (Cuq, 2003 : 20).

1.2 Caractéristiques de son apprentissage

En conséquence de quoi, l'apprenant, en maître d'œuvre de son apprentissage, se fixe un objectif – travailler à l'étranger par exemple – et, pour ce faire, définit ses besoins : connaître la langue du pays envisagé, le niveau d'acquisition qu'il pense nécessaire et une spécialisation éventuelle. Il s'inscrit alors dans un établissement, une école de langues ou un institut, intègre les savoirs et « savoir-faire » propres à cette langue avec le soutien des enseignants qui l'accompagnent dans son projet, et il apprend, en outre, à travailler seul grâce aux centres de ressources, tests en ligne, méthodes d'auto-apprentissage et activités diverses en LE (langue étrangère), musique, cinéma, clubs, etc., moyennant en quoi, il se familiarise progressivement avec une nouvelle culture-civilisation qu'il imagine pour « savoir-être » en société.

Nous dirions qu'il passe par des procédures et agit en conséquence. En cas de difficulté, c'est-à-dire si l'objectif qu'il s'est fixé n'est pas atteint, il redéfinira chaque étape de son parcours d'apprentissage pour relancer une nouvelle action mieux ciblée. L'apprenant est résolument indépendant des « maîtres », enseignants et professeurs car c'est sa définition même. Il maîtrise sa trajectoire et son action sur le principe : motivation – besoins – actions – objectif/but – qui se lit dans les deux sens. Il est « autonome » et apprend à « savoir-être ». Est-il libre ? La question ne se pose pas.

2. La proposition de Rousseau dans *Emile*

Emile ou de l'éducation de Jean-Jacques Rousseau a été publié au XVIII^e siècle, c'est-à-dire il y a trois siècles, et passe pour totalement archaïque en DLE. Depuis ce temps là, tout a changé : les modèles et les méthodes de l'enseignement comme de l'apprentissage, les élèves et les maîtres, les moyens et les techniques, les matières enseignées, l'environnement... Tout y était si différent d'aujourd'hui que c'en est presque inimaginable. On se demande même comment et pourquoi les rapprocher.

2.1 Quelques “rappels” pour un sujet si lointain

Quand *Emile* est publié en 1762, Jean-Jacques Rousseau a cinquante ans. Il a déjà gagné le Concours de l'Académie de Dijon avec son premier *Discours sur les sciences et les arts* (1750). A l'époque, le concours académique était une activité littéraire où pouvaient s'inscrire des milliers d'écrivains amateurs ou professionnels, hommes, femmes, riches ou

pauvres. C'était certainement la pratique intellectuelle la plus démocratique du siècle et les questions du concours touchaient souvent à des sujets politiques et sociaux controversés. Le gagnant recevait un prix, son article était publié et, surtout, il était remarqué et gagnait rapidement en réputation. Grâce à cette distinction, Rousseau fait une entrée fracassante dans le cercle des intellectuels parisiens, d'autant qu'il soutient que le progrès des sciences et des arts corrompt les mœurs et camoufle le joug des tyrans (thèse de son *Discours*). Position très audacieuse, si ce n'est téméraire, au temps des Lumières. Rappelons aussi que Rousseau n'est pas un écrivain de métier. Issu d'un modeste milieu genevois, c'est avant tout un autodidacte beaucoup plus versé dans la musique et la composition que dans l'écriture.

En 1755, il se présente à nouveau au concours de l'Académie de Dijon et rédige son second *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Reprenant ses idées, il les étaye et les documente de façon exceptionnelle : l'état de nature et la vie en société – la propriété – les sciences et les techniques – la démocratie et le contrat social. Cette fois, il n'est pas récompensé et s'attire au contraire de vives critiques notamment de la part de Voltaire.

En 1761, il "fait un tabac" avec *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, roman épistolaire, où il maintient néanmoins certaines de ses positions en préférant une éthique d'authenticité personnelle plutôt que des principes moraux. On peut dire sans exagérer que *sa Julie*, comme il aime à l'appeler, fut le "best-seller" absolu de tout le XVIII^e siècle.

Et en 1762, il "fait un malheur" et son malheur avec *l'Emile ou de l'éducation*. L'ouvrage est condamné par le Parlement de Paris, l'auteur chassé du Royaume de France (seul exemple dans toute l'histoire de la littérature française), de même en Suisse où *Emile* est lacéré et brûlé avec le *Contrat social* paru la même année. Interdit de publication, pérégrinant d'un lieu à l'autre à travers l'Europe, inquiet et troublé, il commence à rédiger ses *Confessions* à partir de 1765 qui inaugurent véritablement le genre autobiographique (commencé chez saint Augustin, Abélard et Montaigne) dont on connaît le succès aujourd'hui.

Il n'abandonne pas pour autant sa réflexion politique et condamne le démantèlement de la Pologne par la Russie (*Considération sur le gouvernement de la Pologne*, 1771) mais se tourmente toujours des raisons de ses ennemis (*Dialogues, Rousseau juge Jean-Jacques*, 1772), il se console en herborisant (*Lettres sur la botanique*, 1772) et s'arrache au chagrin avec *Les Rêveries du promeneur solitaire* (1776), pour ne citer que quelques phares de l'abondante production rousseauiste. Après *l'Emile* tous ses écrits seront posthumes.

2.2 *Emile ou de l'éducation*

Mais revenons pour l'heure à ce qui nous intéresse principalement : *Emile ou de l'éducation*. C'est un ouvrage difficile à classer parce qu'il tient du traité d'éducation, du roman, de la réflexion philosophique, politique et morale, et va déchaîner toutes les passions : celles de l'Eglise, de l'Etat, des institutions, du corps social et de la famille. Il bouleverse radicalement toutes les conceptions de l'éducation et de l'apprentissage, bouscule les représentations et malmène les rôles et place des mères, des pères, des précepteurs, de la religion comme de la morale. L'Eglise le jugera impie, le Gouvernement et l'Etat dangereux sous tout rapport ; il crée un événement sans précédent dans la vie intellectuelle et politique en France ; on en parle dans toute l'Europe et tout le monde va prendre parti.

C'est un livre conséquent de six cents pages, composé de cinq Livres correspondant à chaque âge d'Emile, le héros principal, dont Rousseau se propose d'inventer l'éducation du nourrisson à vingt-cinq ans. *Emile* deviendra, en fait, véritablement la "Bible de l'éducation" et ce, sans interruption pendant plus de deux siècles. Sa lecture est encore obligatoire pour les instituteurs japonais d'aujourd'hui et Kant dira de l'auteur qu'il est le Copernic de la morale. Rousseau pour sa part ne prétend pas faire un *traité d'éducation* mais soumet au lecteur ce qu'il pense sur cette question et lui laisse le soin d'en juger.

Hors d'état de remplir la tâche la plus utile, j'oserai du moins essayer de la plus aisée : à l'exemple de tant d'autres, je ne mettrai point la main à l'œuvre, mais à la plume ; et au lieu de faire ce qu'il faut, je m'efforcerai de le dire. [...] J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances et tous les talents convenables pour travailler à son éducation, de la conduire depuis le moment de sa naissance jusqu'à celui où, devenu homme fait, il n'aura plus besoin d'autre guide que lui-même. Cette méthode me paraît utile pour empêcher un auteur qui se défie de lui de s'égarer dans des visions (Rousseau, 1762 : 54).

On peut dire qu'*Emile* est une histoire ou une fiction, un rêve ou un roman dont la langue limpide et « transparente » (Starobinski) est parfaitement lisible pour un lecteur d'aujourd'hui, comme elle l'a été pour le Japonais Akira Mizubayashi qui apprit son français chez Rousseau et l'écrit dans *Une langue venue d'ailleurs* (2011). Concernant ses propositions éducatives pratiques et théoriques, j'avance l'hypothèse que son vocabulaire est identique ou équivalent à la terminologie contemporaine utilisée en DLE. Il n'y a donc pas d'anachronisme à relever que, déjà, chez Rousseau on trouve ce que proposent la didactique et les nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage en général.

2.3 Spécificités d'*Emile*

Si Rousseau fut considéré comme le Copernic de l'éducation (et de la morale pour Kant), c'est parce qu'il fit tourner tout son projet autour de l'élève Emile et qu'il le plaça « au centre », reléguant maître et savoirs au second plan ce qui, pour l'époque, était proprement inconcevable. Remarquons par ailleurs, que « son système », comme il l'appelle, inclut et lie ensemble sa pensée philosophique avec le politique, l'éducatif, le moral et le spirituel qui font précisément système. Emile est donc « au centre de l'apprentissage » et cela doit s'entendre au pied de la lettre chez Rousseau parce que :

- Emile n'a ni mère, ni père, ni précepteur : il est orphelin ;
- Il aura un gouverneur *exprès pour lui*, pendant toute la durée de son éducation soit, du berceau à vingt-cinq ans ;
- Il ne fréquente ni l'école ni ces *risibles établissements qu'on appelle collèges* ;
- Il aura un *gouverneur*, et non un précepteur, qui lui fera trouver les principes et les lois qui sous-tendent ses apprentissages au lieu de les lui imposer. Emile expérimente et comprend par lui-même ;
- En un mot, Emile est le paradigme absolu (et jamais atteint) de « l'élève au centre de l'apprentissage ».

Remarquons alors que Rousseau se donne « un élève imaginaire » pour « éviter de s'égarer dans ses visions » (cf. *supra*). Ainsi *Emile* serait à la fois une hypothèse d'étude, un idéal théorique et la démonstration par l'épreuve des différents stades de l'éducation afin d'attester la faisabilité et la pertinence du modèle. Or, ce modèle fait parler de lui depuis plus de deux siècles, ici et ailleurs en théorie comme en pratique, et nous parle encore aujourd'hui. Ce en quoi il démontre qu'une *fiction* – tout droit sortie de l'imaginaire d'un auteur « génial » (Lacan) ou inspiré –, peut devenir réalité.

2.4 Caractéristiques de l'apprentissage d'Emile

Ce que j'appellerais les « Révolutions » de Rousseau :

- *Le présent* : Emile n'apprend que ce dont il a *besoin* selon son âge. Les références à des pratiques révolues, au passé (exceptée l'histoire) ou à l'avenir (trop incertain), sont superflues ;
- *L'utile* : seules les disciplines utiles sont retenues : physique - mathématiques - géographie - l'histoire et les sciences naturelles conservées parce qu'exemplaires. On

n'enseigne plus les matières jugées obsolètes telles que latin - grec - rhétorique - logique, etc. ;

- *L'immédiat* : les connaissances et les apprentissages doivent répondre à des *besoins réels* ressentis dans la réalité immédiate ;
- *L'agir* : plus que « le lire » ou « l'écrire ». L'apprentissage se fait par *l'expérience* objective et pratique, c'est-à-dire par des *actions* à conduire et des *tâches* à réaliser ;
- *L'externalisation* : l'étude sur le terrain la remplace la salle de classe ;
- *Le gouverneur* : n'impose pas son savoir, il *accompagne* Emile dans son apprentissage ;
- *Le savoir-faire* : Emile doit *savoir-apprendre* et *savoir-faire* par lui-même ;
- *L'utilité et le nécessaire* : si la question d'Emile *À quoi cela est-il bon ?* est la seule qui justifie son étude, la réponse du maître *En quoi ce que vous me demandez est-il utile à savoir ?* (Rousseau, 1762 : 231) est celle qui borne son rôle.

On voit ainsi aisément que toutes les notions et concepts de la DLE peuvent être réinterrogés à la lecture d'*Emile* et, pour illustration, je prendrai le fameux épisode de la promenade dans la forêt de Montmorency. Donc, comme à son ordinaire, le gouverneur décide d'une promenade pour le meilleur profit de son élève et de ses leçons. On marche, on parle et l'on s'égaye, quand le gouverneur observe négligemment la course du soleil et la manière de s'orienter, sans carte ni repère, jusqu'à l'intervention d'Emile et sa redoutable question : *À quoi sert cela ?* « Vous avez raison, il faut y penser à loisir » et le gouverneur d'abandonner sur le champ tout son programme de géographie. Mais ce n'est que partie remise. Fidèle au principe d'utilité qui préside à sa fonction et à celle de son jeune ami, Jean-Jacques "improvise" une nouvelle promenade en forêt avec l'intention de s'y perdre... On se perd donc tout à fait sérieusement, et Emile rompu de fatigue, à moitié mort de faim et de soif, finit par s'écrouler en pleurs... C'est alors qu'incidemment Jean-Jacques interroge : Quelle heure est-il ? Avons-nous un moyen de trouver le nord à midi ? et Emile de répondre : oui, par son ombre. Donc, le sud... Il n'y a qu'à chercher à l'opposé... Finalement Montmorency à l'horizon et le cri de joie d'Emile : « Ah ! je vois Montmorency [...] Allons déjeuner, allons dîner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose » (Rousseau, 1762 : 232-235).

Application exacte de la trajectoire :

- *Avoir besoin de* : déclencheur de la 1^{ère} action par investissement dans des connaissances et des savoirs appropriés ;

- 2^e action : mise en application des connaissances – savoirs – savoir-faire et habiletés nécessaires ;
- Résultat : *objectif atteint* – soutenu dans cet exemple par l’aiguillon des besoins physiologiques : fatigue, faim, soif (S/R : Stimulus/Réponse) conformément au béhaviorisme du début du XX^e siècle ;
- Conclusion : *Besoin* et *motivation* sont les moteurs essentiels et les plus efficaces de l’apprentissage comme de l’enseignement pour atteindre un objectif.

2.5 Première conclusion

Il paraîtrait donc qu’Emile et l’apprenant d’aujourd’hui ne se distinguent pas tant l’un de l’autre et suivent les mêmes procédures, parcours et méthodes d’apprentissage. Emile serait un lointain ancêtre de notre apprenant prétendument si contemporain et possiblement tenu pour son prototype, un proto-apprenant en quelque sorte, ou premier modèle du genre. L’aurait-on perdu de vue parce qu’il est né il y a fort longtemps ? ou bien sa disparition des mémoires didactiques aurait-elle des raisons plus sérieuses ?

L’étonnement redouble de connaître qu’*Emile* fut d’abord une idée longuement mûrie dans l’imagination d’un citoyen peu ordinaire ; pure invention donc qui, au bout du compte et malgré le malheur qu’en aura son auteur, se révélera d’une fécondité exceptionnelle. Cette vision se serait-elle véritablement incarnée (ou non) dans l’apprenant actuel et à quelles conditions ? Mais ce sont là des questions auxquelles je ne m’attarderai pas maintenant. Poursuivons plutôt avec une nouvelle histoire imaginée par Rousseau puisque c’est là *le* grand ressort de toute son architecture philosophique.

3. L’Essai sur l’origine des langues

3.1 L’ouvrage

L’*Essai sur l’origine des langues* fut publié en 1781, c’est-à-dire après la mort de Rousseau en 1778, et ce mince ouvrage de vingt chapitres souleva beaucoup d’interrogations notamment à cause de la proximité du chapitre IX avec le *Discours sur l’origine de l’inégalité* (et avec une première version du *Contrat social*). L’*Essai* appartenait-il ou non au *Second Discours*, en était-il le développement ou bien introduit-il une autre problématique en relation avec la musique, comme le laisse supposer son sous-titre : *Où il est parlé de la mélodie et de*

l'imitation musicale. Question à la fois essentielle et extrêmement délicate pour Rousseau qui se heurtait aux attaques polémiques et répétées de Jean-Philippe Rameau, musicien, compositeur et théoricien incontesté du classicisme français.

La position de l'*Essai* restera longtemps complexe pour les érudits et futurs chercheurs qui tenteront de découvrir s'il y a une philosophie esthétique rousseauiste en lien avec sa théorie du langage et des langues. Finalement, on conclut que la symétrie affichée de l'*Essai* entre langues et musique se noue dans une « longue digression » (aveu de Rousseau lui-même concernant le chapitre IX) en fait capitale, qui pose le problème philosophique central à savoir, celui de l'origine des langues. Derrière l'*Essai*, Rousseau s'en prend à l'esthétique classique mais cela suppose qu'il invente un programme destiné à remettre l'homme à sa place, c'est-à-dire dans le monde moral des signes.

Toujours est-il que cette question de l'origine des langues fait partie de son « système » : compréhension de l'histoire – évolution des hommes et des sociétés – conception des techniques et du progrès – morale, mœurs et politique. La langue occupe une place considérable pour « Rousseau le musicien, l'artiste, le romancier et, au suprême degré, l'autobiographe. Il a été le premier à conférer une importance pathétique à la théorie de la relation entre personnes humaines » (Starobinski, 1971 : 356) et, comme à son ordinaire, sa méthode ne laisse pas de surprendre :

Commençons donc par écarter tous les faits, car ils ne touchent point à la question. Il ne faut pas prendre les Recherches dans lesquelles on peut entrer sur ce Sujet, pour des vérités historiques, mais seulement pour des raisonnements hypothétiques et conditionnels ; plus propres à éclaircir la Nature des choses, qu'à en montrer la véritable origine, et semblables à ceux que font tous les jours nos Physiciens sur la formation du Monde (Rousseau, 1755 : 65-66).

3.2 L'histoire supposée des langues

Si une forme de langage semble commune à de nombreuses espèces (abeilles, fourmis, castors), Rousseau s'interroge :

Pourquoi la parole surgit-elle dans l'espèce humaine ?

L'homme n'aurait-il pas d'autres moyens de se faire comprendre ?

Mais alors, pour quelle raison la parole serait-elle si nécessaire ?

Toutes questions qui, loin d'être tranchées, font toujours débat aujourd'hui et nous autorisent à suivre Rousseau sans anachronisme, quand bien même il reprend à nouveaux frais une enquête commencée aux premières heures de la pensée grecque et qui s'inscrit dans la

lignée du *Cratyle* de Platon (390-385 av. J.-C.). « La parole distingue l'homme d'entre les animaux [...] la parole étant la première institution sociale ne doit sa forme qu'à des causes naturelles » (Rousseau, 1781 : 55). Sortie du premier état de nature où l'homme vit solitaire, la communauté familiale introduit l'échange entre ses membres. Ici, deux remarques d'importance s'imposent : Rousseau distingue le langage dans sa spécificité de la parole comme le montrera bien plus tard la linguistique pour qui une langue est essentiellement parlée. Et, *la forme* de la parole est due à des causes naturelles, c'est-à-dire qu'elle puise dans l'équipement sensoriel humain les moyens les plus adéquats pour ses fins. En un mot, notre système sensorimoteur avec « le geste » et « la voix » est le mieux équipé pour nous permettre d'agir sur autrui.

3.3 Observations rousseauistes

Le langage du *geste* est *visible*, celui de la *voix* est *audible*. Or, dans de nombreux cas *le geste est plus explicite* que la voix (toucher, menacer, consoler, frapper, fuir) et parfois il semble qu'on parle mieux aux yeux qu'aux oreilles. « Mais lorsqu'il est question d'émouvoir le cœur et d'enflammer les passions, c'est tout autre chose. » (Rousseau, 1781 : 58). Les passions ont bien sûr leurs gestes mais elles ont, de surcroît, leurs *accents* qui nous pénètrent, sans qu'on puisse s'y soustraire, et nous font *sentir* ce que nous entendons.

Rousseau soutient la primauté de la parole parce qu'elle répond au monde moral des sons ; les accents sont liés aux sentiments et de nature psychique, tandis que les gestes qui monopolisent le regard et la vue sont de nature physique. La parole n'est donc pas un code régi par des signaux, théorie qui aurait suffi à la linguistique.

3.4 L'épreuve de la vérité

La thèse centrale de l'*Essai* est de soutenir « que si nous n'avions jamais eu que des besoins physiques, nous aurions fort bien pu ne parler jamais, et nous entendre parfaitement par la seule langue du geste » (Rousseau, 1781 : 58) et Rousseau avance trois arguments pour la défendre.

En premier lieu, si nous étions réductibles à l'ordre de la nature, espèce animale et humaine s'entendraient *en silence* ou selon un *code immuable* fait de bruits, de gestes et de déplacements. Dans ce cas, la parole resterait un mystère et serait même superflue du strict point de vue physique. Son deuxième argument est de faire remarquer que les seuls *besoins*

physiques sont insuffisants pour expliquer le langage humain parce que chacun sait, par l'expérience qu'il en a, qu'il peut se faire comprendre partout et de tous pour ce qui regarde ses « besoins primaires » : boire, manger, dormir, se protéger et se reproduire. Et, finalement, il observe que si les organes privilégiés chez l'humain sont l'oreille et la voix « si ceux-là lui manquaient, [sa faculté] lui en ferait employer d'autres à la même fin » (Rousseau, 1781 : 59). C'est dire que, peu importe le support organique chez les hommes, ils auraient de toute façon fini par communiquer. Cela signifie également que l'espèce dispose d'un noyau linguistique profond, ce qui corrobore la thèse de Chomsky.

Ainsi, même si la voix et l'oreille sont des organes physiques, c'est leur portée psychique qui est essentielle pour l'humain « car ce n'est pas parce qu'il a une voix et des oreilles que l'homme est un être parlant, c'est parce que sa nature est parlante et passionnée, en un mot morale, qu'elle jette son dévolu sur la voix et l'oreille, lesquelles se prêtent mieux que d'autres organes à l'expression des passions » (Kintzler, 1993 : 221). Ainsi, le lien entre moralité et vocalité n'est pas un lien d'équivalence mais un lien d'élection sur le modèle de l'investissement où le moral s'investit dans le physique selon la théorie freudienne de la *libido*. Celle-ci se fixe sur certaines zones du corps (bouche, anus, zone génitale) ce qui en explique certaines propriétés mais n'en est pas la seule cause relève Kintzler dans son commentaire de l'*Essai*.

3.4 Deuxième conclusion

« Il est donc à croire que les besoins dictèrent les premiers gestes et que les passions arrachèrent les premières voix » (Rousseau, 1781 : 61), on atteint alors la justesse d'un jugement qui, à l'aide d'une intuition et d'une imagination étonnantes, fait entendre que la parole humaine est ambivalente et cela au beau milieu du XVIII^e siècle.

Concevant un *premier état de nature* soumis aux seules lois physiques, Rousseau imagine un *second état de nature méta-physique ou moral* qui implique de rompre avec le premier et de s'arracher à ses lois – c'est-à-dire de *se soustraire à la contrainte des besoins* pour répondre à l'appel des passions et du désir. Et ce faisant, laisser l'homme chercher en lui-même la voie de la liberté qui se confond chez Rousseau avec l'écoute de *la voix intérieure*. Pour qu'en un mot, l'humain apprenne ce qu'il appelle son *métier d'homme*, ce qui n'est pas exactement la même chose que d'apprendre à « savoir-être » :

« Cette vieille lexie a trouvé une nouvelle vigueur avec la combinaison de l'approche communicative et des préoccupations interculturelles [...] On aurait intérêt à remplacer "savoir-être" par "savoir se comporter" » (Cuq, 2003 : 218).

Une question vient alors à l'esprit : parole et langage sont-ils désormais assignés à un rôle purement actionnel-fonctionnel afin de répondre à nos seuls besoins ? Et d'ajouter pour conclure que « ça » parle chez Rousseau :

Conscience ! conscience ! instinct divin, immortelle et céleste voix ; guide assuré d'un ignorant borné mais intelligent et libre [...] sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe (Rousseau, 1762 : 378).

Voix que Kant reprendra pour en faire « le ciel étoilé au-dessus de moi, la loi morale en moi » (Kant, 1788 : 173) ou bien encore, oser se demander : quel est ce maître d'ouvrage pour qui travaille le maître d'œuvre ?

Références bibliographiques

- Cadre européen commun de référence pour les langues, 2005, « Apprendre, enseigner, évaluer », Paris, Didier.
- Cuq Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Kant Emmanuel, 2003 [1788], *Critique de la raison pratique*, trad. F. Picavet, Paris, PUF.
- Kintzler Catherine, 1993, Introduction et notes à l'*Essai sur l'origine des langues*, Paris, GF Flammarion.
- Legendre Renald, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal-Québec, Guérin éditeur.
- Mizubayashi Akira, 2011, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard.
- Montaigne (de) Michel, 1969 [1580], « De l'institution des enfans », chap. XXVI, *Essais 1*, Paris, GF Flammarion.
- Robert Jean-Paul, 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*, Paris, Ophrys.
- Rousseau Jean-Jacques, 1966 [1762], *Emile ou de l'éducation*, Paris, GF Flammarion.
- Rousseau Jean-Jacques, 1993 [1781], *Essai sur l'origine des langues*, Paris, GF Flammarion.
- Rousseau Jean-Jacques, 2008 [1755], *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité*

parmi les hommes, Paris, GF Flammarion.

Starobinski Jean, 1971, « Rousseau et l'origine des langues » in *Jean-Jacques Rousseau. La transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard.

Van Reet Adèle, 2012, « Il est né le divin Rousseau » in *Les nouveaux chemins de la connaissance*, émission de France culture, 2-5 janvier.