HAL open science

Vécu de langues en milieux australiens

Victor Allouche

To cite this version:

Victor Allouche. Vécu de langues en milieux australiens. Presses universitaires de la Méditerranée, 150 p., 2006, 2-84269-719-7. hal-02920978

HAL Id: hal-02920978

https://hal.science/hal-02920978

Submitted on 24 Feb 2021

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Victor Allouche

Vécu de langues

en milieux australiens

LACIS

Langues en contact et incidences subjectives
Série Langage et Cultures
Université Paul-Valéry — Montpellier III

2005

Chapitre I

Présentation

Sept ans me séparent déjà des expériences vécues en Australie. Expériences d'un Français en terre australienne, d'un didacticien du FLE en « stage intensif » d'apprentissage de l'anglais, enfin d'un praticien du FLE à l'université de La Trobe et de Monash (Melbourne).

Ces expériences simultanées et entrecroisées, rares pour un enseignant-chercheur en FLE, méritaient un effort d'analyse et d'introspection pour rendre compte de ce que signifie « apprendre une langue étrangère ». Cet effort, il est vrai, a été facilité par le continuum de remarques et de réflexions qui caractérise certainement la vie affective et intellectuelle de tout individu vivant à l'étranger, dans un autre contexte linguistique et culturel.

Je ne chercherai donc pas à me réapproprier ces textes écrits à Melbourne, ou plutôt dans quelques-uns de ces « suburbs ». Je chercherai plutôt à utiliser les tracés laissés par ces diverses expériences pour présenter les textes qui suivent : « Traces d'apprentissage », « Théorisons un peu de vécu ! », « Le corps disant », etc.

Tous ces textes jalonnent la temporalité de mon séjour australien, de février 1995 à juillet 1997, seul « Paroles d'apprenants » n'a pas été totalement composé en Australie, mais il l'a été à Montpellier en octobre 1997 pour introduire un cours de Licence, mention FLE, intitulé « Apprentissage d'une LE et réflexions sur cet apprentissage ». S'il prend une place de choix dans cet ensemble, c'est parce que les paroles des apprenants australiens en question, issues de leurs journaux d'apprentissage (octobre 1996), ont été recueillies à ce moment-là, et ont nourri plusieurs de mes textes dont « Liens de langue » (janvier 1997). J'ai donc voulu lui redonner sa place d'origine, la cinquième. Je l'ai placé à cet endroit pour que les autres textes l'environnent physiquement, affectivement et intellectuellement.

Chaque texte représente donc une époque révolue, une époque où les événements langagiers et les impressions étrangères se répètent. Sans cette répétition, il n'aurait pas été possible de rendre compte un tant soit peu des phénomènes d'appropriation d'une LE, des contacts multiples entre la langue/culture maternelle et la langue/culture étrangère.

« Traces d'apprentissage » tente une rétrospective de mes deux stages d'apprentissage de l'anglais, dans un centre de langues pour adultes à St. Albans (Melbourne), pour dire entre autres la difficulté de percevoir et de comprendre la langue anglaise en situations authentiques.

« Théorisons un peu de vécu ! » cherche à tirer les premières réflexions d'un enseignement du FLE à l'université de La Trobe à partir d'une place fraîchement occupée, celle de l'apprenant que j'étais. Réflexions sur la compréhension orale, sur le rapport à l'écrit, sur l'affectivité, sur la cohérence méthodologique, etc. « Le corps disant » réfère à divers lieux, lieux d'enseignement, d'apprentissage, d'acquisition pour dire la présence troublante du corps dans le dire : du trop plein de corps dans un signifiant vide au corps imaginaire vivant sur une autre scène.

« Liens de langue » raconte les liens tissés dans et par la langue, liens d'un enseignant avec des apprenants, liens d'un enseignant avec sa propre langue, liens des étudiants avec une langue étrangère, un pays étranger, liens enfin d'un Français avec des étrangers de langue et de culture.

« Paroles d'apprenants » est une tentative de mise à jour des thèmes d'apprentissage développés dans des journaux d'étudiants australiens (2e année d'université) : attrait de langue et de la culture française, parler en langue étrangère, opacité du signifiant, etc.

« Impressions » est un ensemble de lignes gravées par les langues/cultures elles-mêmes, maternelle et étrangère, me prenant en otage pour m'extirper une rançon, celle du dire, dire mes interrogations didactiques à bord de ma langue et de ma culture.

« Le corps du mot » rend compte de la lente appropriation des mots anglais, des effets agréables ou turbulences multiples lors de leur entrée dans une subjectivité française : tous ces plaisirs ou déplaisirs ont leur siège dans les affects de l'apprenant.

« Cultures » ne cherche pas à développer seulement l'idée selon laquelle on ne peut parler d'une culture étrangère qu'à travers la culture maternelle, ce qui pourrait expliquer la pluralité du titre, mais surtout à postuler une véritable subjectivation des cultures

maternelle et étrangère, faisant du sujet un être de cultures, en devenir culturel.

« Signifiant » réfère historiquement au concept saussurien pour tenter de dire, maladroitement peut-être, un rapport vécu. Comment peut-on vivre et sentir la rencontre avec des signifiants étrangers ? Le signifiant est d'abord pâteux.

« Problématiques » clôt cet ensemble de textes par des interrogations didactiques dont je me fais l'écho : interrogation sur les méthodologies d'aujourd'hui dans leur approche rationalisante des besoins et des projets, interrogation sur le rapport enseignant/apprenant mis en place par les méthodologies, interrogation plus fondamentale sur l'altérité et sa conception, interrogation enfin sur la recherche en didactique des langues.

Les traces mémorielles que me laisse ce vécu de langues et de cultures en milieux australiens ont réorienté ma démarche d'enseignant-chercheur en FLE vers une plus grande tolérance méthodologique, mais surtout vers une conception de la recherche qui soit plus centrée sur la classe de langue et la relation, grâce à de nouveaux acteurs qui n'ont pas eu le temps de se connaître parce qu'ils ne se voyaient pas : le chercheur, le praticien et l'apprenant.

Chapitre II

Traces d’apprentissage

Que chaque didacticien devienne un jour un apprenant.

C'est la deuxième fois que je me retrouve dans une situation d'apprenant en Australie, apprenant l'anglais cela va sans dire, je devrais dire l'anglais sur paroles australiennes. Mon professeur de Brunswick (Victoria) répète que les australiens sont « lazy » avec cette accentuation sur la diphtongue [E j]. Paresseux ou pas dans la prononciation, j'ai du mal à sortir de mon ghetto linguistique. Heureusement que je retrouve mon territoire à la maison (Et encore ! Les enfants parlent anglais !) et au département de Français (Université de La Trobe). L'apprentissage est un processus continu qui peut rencontrer ou non l'espace-temps de l'enseignement (R. Richterich, lire son très beau texte, 1994). J'ai appris l'anglais australien, j'apprends, j'apprendrai l'anglais australien. Continuité de mon apprentissage, d'une étrangeté familière, d'une familiarisation difficile à la compréhension orale, à l'accentuation, à la segmentation syllabique... I DON'T UNDERSTAND. J'exagère ! Quelques bonheurs s'échappent pour venir rassurer mon entendement, quelques îlots de mots qui connaissent mon adresse. Souvent, je demande à mon interlocuteur de ralentir (« Slowly please ! »), de répéter (« Can you repeat please ? ») s'il n'a pas trop développé sa pensée. Si oui, je souris, je fais mine, je reste coi. Quelle attitude prendre ! Il a parlé pour rien, je n'ai entendu qu'une musique, la même depuis un an. Si ! Il a parlé pour moi étranger sachant peu de langue, pour m'entretenir dans sa langue. Et j'ai entendu une densité de mots connus au cours de son propos, mais il était impossible que la représentation tombât toute faite, soit directement dans sa langue, soit indirectement dans la mienne. Grâce à mes interlocuteurs, je ramasse chaque fois un peu, une miette de langue. Continuité de mon apprentissage, continuité hésitante des mots, des phrases que je prononce sur un patron prosodique français, continuité de mon exposition à l'anglais australien. Exposé à la langue tous les jours, à la radio pour un peu de musique américaine, anglaise, australienne, que sais-je ?, à la télévision tous les soirs pour des informations sans explications compréhensibles, un film sans paroles saisissables.

II.1 Verbal — non-verbal

J'ai gardé à l'esprit une assertion de Guberina (Colloque SGAV, Toulouse 1978) où il disait approximativement que 80% du message est non - verbal. Si je l'applique au cinéma, certains films confirment sa pensée, d'autres l'infirment. Il y a des films qui ne me posent aucun problème de compréhension comme « Mona Lisa » (1986, de Neil Jordan), d'autres comme « The Russian House » (1990, de Fred Schepsi) me réduisent à un regardeur d'images. Dans le premier cas, un ensemble de paramètres facilitent l'interprétation : le langage vestimentaire, la nature des espaces, les aspects proxémiques entre les personnages (distance, rapprochement, contact), les expressions des visages, la gestualité, la thématique en palimpseste, le petit nombre de personnages principaux,... Les 80% m'ont donc permis de comprendre. Vous voulez que je vous raconte ?... Dans le second, tous les paramètres précités ne servent à rien. Grâce au résumé lu dans le journal, il s'agissait d'une affaire secrète conduite par des agents secrets et qui est restée totalement secrète. Rien à en dire, rien. Les 20% sont donc essentiels. Si je vous raconte, vous saisirez encore moins que ce que j'ai saisi. La première histoire est racontable, la seconde m'a laissé dehors. Ces deux films me conduisent à une remarque didactique : les méthodes SGAV de première génération travaillaient des points importants à savoir la perception et la reconnaissance phonétiques selon un rythme approprié, l'apprentissage d'un vocabulaire en référence aux images-supports, l'apprentissage implicite/inductif et progressif de la grammaire. Il est bien évident que ma position interculturelle joue un rôle non-négligeable dans ma capacité à interpréter, mais tout individu possède cette capacité à interpréter le sens d'un propos en situation à partir d'une bonne reconnaissance des mots et des structures. Évidemment, cela ne saurait suffire mais...

Pourquoi la réflexion didactique d'aujourd'hui nourrie de diverses théories linguistique, sociolinguistique, philosophique, psychologique... n'intègre-t-elle pas celle d'hier nourrie par le structuro-globalisme, la grammaire structurale, etc. ? Pourquoi faire croire que ce sont des réflexions antagonistes comme tente

de le montrer R. Galisson (1980) en appelant à la rescousse la sophrologie, la suggestopédie,... ? M.-M. Rivenc-Chiclet milite, au contraire elle, pour une synthèse dans un article « Approche communicative “effets pervers” paradoxes et contradictions » (1983). Globalement, mon apprentissage de l’anglais s’est effectué selon des axes méthodologiques plus proches des approches communicatives que de la méthodologie structuro-globaliste des années soixante. Déjà trois cents heures. Je parle, oui, davantage que je ne comprends. L’apprenant que je suis dit à l’enseignant qu’il n’y a pas de vérité méthodologique, il n’y a qu’un ensemble de réalités incontournables.

II.2 Écoute en situations authentiques

Entendre/comprendre une parole, c’est le plus difficile. Dans le même espace-temps alternent des mots non encore identifiés, des mots identifiés mais non réellement compris, des mots compris, des souvenirs de mots, et tout cela dans le déroulé des paroles entendues en situation d’apprentissage. La parole est fuyante, elle n’est pas captable parce que la compréhension n’est pas au rendez-vous de l’ici et maintenant. J’ai prononcé quelques mots en anglais et mon partenaire a projeté sur moi une compétence équivalente à la sienne. Je reçois de lui l’image d’un connaisseur. L’interprétation, c’est un double jeu entre une anticipation sur le sens, son orientation et une possibilité de retour en arrière. Parfois, je comprends un mot d’une parole, non loin du début de la prise de parole et je comprends son orientation. J’ai déduit les premiers mots plus que je ne les ai compris, mais un mot mieux intégré que les autres m’a permis d’éclairer l’ensemble : « .....come from ? ». L’interprétation se faisait ainsi : « Nous suivons le cours d’anglais au Migrant Center, nous ne nous connaissons pas, il ne me parle pas de mon lieu d’habitation mais de mon pays ». Il est bien certain que la plupart du temps on parle de situations diverses qui n’ont rien à voir avec la situation présente : profession, relations, voyages,... en relation pertinente avec les caractéristiques des personnes en présence. Chez des amis, une australienne me parlait de son métier

(médecin) qu'elle pratiquait quelques heures par semaine à cause de ses deux enfants en bas âge. Pour comprendre, il faudrait que la parole soit courte (comme au téléphone où il y a une attente de la participation) pour me donner la chance de la faire répéter, il faudrait que la vitesse soit ralentie pour me donner le temps d'intégrer, il faudrait aussi que j'entende les mots, que je les saisisse, que je les connaisse. Parfois, je ne suis pas sûr de les entendre non parce que je ne les connais pas mais parce que je ne vois pas vers où ils vont. Parfois, Je suis certain de l'orientation des mots, mais mon oreille est défaillante. À Flinders street, devant la gare de Melbourne, deux jeunes filles s'approchent de moi pour me demander quelque chose, un renseignement sans aucun doute. L'une d'entre elles me dit quelques mots (quatre ou cinq, pas plus), je n'ai rien compris. J'avais tous les atouts en main pour répondre, mais les images verbales n'étaient pas prêtes. Qu'il s'agisse d'une parole en situation référentielle (à la gare), ou de situations référées par la parole (l'emploi du temps d'un médecin ayant deux enfants), le constat est identique : le travail de production/reconnaissance phonétique, d'apprentissage syntaxique/lexical est fondamental. Tout apprenant entre en apprentissage avec son bagage culturel, ses connaissances, ses préjugés, ses habitudes, ses pratiques langagières... La langue étrangère réduit ses capacités d'identification mais non d'interprétation. Peu de mots suffisent pour construire le sens, encore faudrait-il les entendre !

II.3 Mon territoire

Je me perds dans la langue étrangère, je suis coupé des représentations qui m'auraient permis une présence aux autres : professeurs, amis, parents. Le pays est comme sa langue : il me laisse dehors. Des espaces sans signification, sans références. Des noms qui résonnent étrangement : Essendon, Bundoora, Wollongong, ... Parfois, j'entends des mots français sur fond sonore anglais : rendez-vous, cuisine, chef, champagne, mayonnaise, ... C'est à chaque fois l'occasion d'une impression agréable. J'ai envie de dire à ceux qui m'entourent que je suis français. Ils ont utilisé un peu

de moi dans leur langue. Je me sens immédiatement impliqué par ces emplois. La langue étrangère devient moins étrangère et moi moins étranger. Il faut cesser de protéger la langue française, elle intégrera les mots anglais qui lui conviennent (J.-M. Robert, *Ces mots venus d'ailleurs*), les autres n'entreront que pour ressortir. Ma langue, c'est mon territoire linguistique, culturel,... et l'utilisation de mots français en anglais, c'est une entrée dans mon territoire, une entrée chez moi. J'ai besoin de parler français. Ma langue, c'est ma respiration, mon aire de repos après des heures d'écoute de l'anglais pour quelques fragments de paroles produites. Situations obligent. Ma langue, c'est le lieu d'aisance de mes mouvements. J'entre en conversation, j'écoute du sens et réponds dans ce sens, à contre sens, à côté de/derrière ce sens.... Quand je pense aux conseils que je donnais à mes étudiants américains à Montpellier, je me rends compte que l'enseignant est loin de l'apprenant, qu'ils vivent dans deux univers différents qui se rencontrent parfois pour partager un lieu et quelques heures de classe. « Ne restez pas toujours entre vous », « Il faudrait que vous parliez davantage avec des français » disais-je, à cette époque. Je ne savais pas qu'ils avaient la chance de faire quelques haltes sur leur territoire linguistique. Deux univers se croisent mais ne se comprennent pas. Le familier et l'étrange se côtoient. Il y a une lente et progressive habituation nécessaire à la langue, à écouter sa musique, à devenir ferme sur le sol de ses sons. Je voulais parler de besoins psychologiques.

II.4 Lente habituation

Apprendre une langue étrangère, c'est s'habituer à ses tournures syntaxiques, à son découpage de la réalité, à ses références socio-culturelles. C'est s'approprier par familiarisation progressive non pas un instrument mais un monde de représentations. Je pense par exemple à la structure « my daughter's bag », à « bones » pour désigner les os et les arêtes, à une bouteille de vin que l'on peut offrir à ses hôtes sans qu'ils soient obligés de l'ouvrir pendant le repas. « My daughter's bag » n'est pas encore « Le sac de ma fille ». Cette construction est restée plusieurs mois étrange avant d'être

intégrée et reproduite facilement. J'avais du mal à la prononcer, j'avais du mal à croire qu'elle pouvait représenter ce que je voulais dire. Il en est de même pour l'expression « Can I / you help you / me ? » Je n'arrive pas encore à l'articuler. Je l'ai entendue des dizaines de fois, je l'ai apprise en cours d'anglais mais je ne peux encore la produire. Il y a des freins à dire et à reproduire ce qu'on entend ou apprend. Parfois, les explications sont possibles comme dans le cas précédent où « Help » est associé à « Au secours ! » en français. Mais cela ne modifie pas la constance du sentiment. J'ai du mal à dire, à prononcer, à articuler ce qui n'est pas encore mien. Je repousse le moment de dire, je dis autre chose, je m'essaie dans des sentiers que je ne connais pas, cela sera peut-être mal pris. Je dis mal mais les mots ne me vont pas bien, encore. Il en était de même, il y a quelque temps encore, pour les interrogations avec « do you ». Au début de mes cours à St. Albans, je n'arrivais pas à construire une question simple comme « Where did you come from ? » Je pensais à l'ordre des mots et j'arrivais péniblement à dire « Where do you come ? » en oubliant « from » et en prenant la structure française pour modèle d'où « do you » au lieu de « did you ». Ne parlons pas de la désignation de l'absent ou de l'absente de l'interlocution devenant « you » au lieu de « he » ou « she ».

II.5 Entre deux langues

Je suis là entre deux langues. Je compare les mots, les emplois. Le français devient le miroir de l'anglais et vice-versa mais un miroir fidèle/infidèle. L'anglais interroge le français et je ne suis que le médiateur de ces interrogations s'imposant à moi. Pourquoi dit-on en français « poser une question » et « to ask a question » en anglais ? L'expression anglaise me semble plus justifiée que la française. Pourquoi « poser » et non pas « demander une question » ? On demande bien de l'argent, un renseignement, un mot, etc. Mais « pose »-t-on une question ? Où la pose-t-on ? Car si on pose la question, on ne la pose pas sur la table ou dans l'air, on questionne quoi ! Je pourrais certainement trouver des emplois plus justifiés en français qu'en anglais évidemment. Je suis entré

dans l'ère de la relativisation, dans l'ère du soupçon. Ma langue ne dit pas toujours ce que dit l'étrangère, et l'étrangère ne dit pas toujours ce que ma langue dit. Des pleins et des vides d'un côté et de l'autre, et vice-versa. « Addictive » (pour la cigarette) ne trouve pas d'équivalent en français et « quartier » ne trouve pas d'équivalent en anglais. Melbourne ne représente que la « city » et non les « suburbs » environnants. Le « centre-ville » français n'a rien à voir avec la « city » et la « banlieue » avec les « suburbs ». Non seulement les langues s'interrogent les unes les autres mais elles se complètent. Elles renvoient bien sûr à des réalités différentes, urbaines, etc. Je me trouve dans l'inconfort de celui qui compare sa langue à l'étrangère, devenant lentement familière.

II.6 Paroles d'enseignants

J'ai suivi bien sûr des enseignements et je me suis retrouvé dans des espaces/classes à partager, à partager avec des camarades bosniaques, égyptiens, serbes, turcs, chinois,... et des enseignants. J'ai été sensible aux paroles qui étaient adressées aux apprenants que nous sommes. Écouter dans la parole ce qui fait lien pédagogique (S. Raillard, 1995), ce qui assigne une place à chacun. Lien nécessaire pour s'intéresser, comprendre, parler, donner de soi l'image de quelqu'un qui peut parler anglais / assez bien / pas trop mal ... avancer, progresser... mais voilà, toutes les paroles ne sont pas identiques et l'espace de la classe n'est pas forcément un. Il y a la parole-choc qui ne connaît pas l'arrêt, pleinement « authentique ». Elle laisse peu de place aux apprenants, peu de place pour prendre de l'esprit. Elle sature. Il y a aussi la parole réservée qui prend seulement de la densité pour prescrire des tâches ou apprécier les travaux effectués. Dans l'inter-temps de ces paroles, la classe se divise en sous-groupes. Elle éloigne. Enfin, la parole mesurée, celle qui donne une place aux apprenants en créant le lien pédagogique. Elle est celle qui intègre dans son rythme l'écoute attentive, celle qui donne envie de produire, de se produire dans les jeux de langage. Elle est celle qui aide, qui répète. Elle est celle qu'on écoute et

à laquelle on répond. Elle nous pousse. Grâce à elles, je suis entré au sein d'un groupe dans la langue-culture australienne.

Essendon, 15 / 02 /1996

II.7 Bibliographie

Allouche V. (Juillet 1990) — « Mémoire d'apprendre : journal ». *Le Français dans le monde*, n° 234, Hachette/Larousse.

Galisson R. (1980) — *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Clé international.

Raillard S. (Janvier 1995) — « Psychanalyse et méthode ». *Le Français dans le monde, Méthodes et méthodologies*, Hachette.

Richterich R. (1994) — « Didactique, temps, espace et ... lexique ». *Le Français dans le monde*, n° 268, Hachette.

Rivenc-Chiclet M.-M. (1983) — « Approche communicative "effets pervers" paradoxes et contradictions ». *Travaux de didactique*, n° 9, CFP, Montpellier III.

Robert J.-M. (Janvier 1996) — « Ces mots venus d'ailleurs ». *Le Français dans le monde*, n° 278, Hachette.

Chapitre III

Théorisons un peu de vécu

> Mais tout homme est un voyageur sur la terre, et la langue est, au fond, son seul bagage.
>
> Giovanni Lucera

Différents discours se croisent dans mon esprit, se parlent et se répondent. Je voudrais vous offrir leurs entretiens en dessinant d'abord les contours de leurs lieux d'origine : un lieu d'apprentissage, une classe de langue pour adultes (Melbourne), pour donner idée de ce que signifie apprendre une langue étrangère (l'anglais) dans les conditions que nous proposons à nos étudiants ; un milieu naturel d'apprentissage/acquisition de la langue anglaise — l'Australie — pour en réfracter et en retenir les marques passagères ; un espace plus intérieur : le territoire de ma langue maternelle envahi par la langue étrangère pour signaler les traces du conflit qui se jouent en moi ; enfin des classes d'enseignement du français (Université de La Trobe) pour rendre compte de mes nouvelles observations de pédagogue. De ces lieux-là, je vous parle tout en ayant conscience de la relativité des expériences, de la spécificité d'une situation et de notre tendance naturelle à théoriser du vécu.

III.1 Convergences

La compétence de compréhension orale me semble être la plus difficile à acquérir. Mon écoute de l'anglais est très mauvaise, je n'entends pas bien les sons, je ne perçois pas les ensembles phoniques et ne peux donc pas parvenir à les découper grâce à leurs environnements. Je ne peux même pas répéter correctement des mots plus facilement repérables dans les échanges. Si je les écrivais graphiquement ou phonétiquement, je trahirais la position d'un apprenant ; je ne chercherais pas non plus à transcrire les « borborygmes » que j'ai parfois tentés de prononcer pour faire sentir mes difficultés. La mauvaise reconnaissance des images phoniques est incontestablement un frein considérable pour la compréhension orale. À la différence de l'anglais, j'ai pu apprendre des rudiments de langues croate et hébraïque assez facilement parce que ces langues ne me posaient pas de problèmes de reconnaissance auditive. Les difficultés de mes étudiants (2e année

débutants) corroborent tout à fait les miennes. Ils ont du mal à entendre/comprendre certains dialogues en situation et des enregistrements de la rubrique « Vous avez compris ? » (ex. Unité 8) dans « Libre Échange 1 », pourtant certains sont d'origine italienne ou sud-américaine. Ils sont unanimes pour dire que cela va trop vite : l'un voudrait entendre phrase après phrase, l'autre souhaiterait des paroles écourtées (Raillard, 1995), etc. Vouloir conserver à tout prix une image d'authenticité par le rythme, le débit, et la densité notionnelle me paraît être inutile. Pourquoi mes étudiants devraient-ils connaître, dans une salle de classe, une agression identique à celle que je vis presque quotidiennement dans des situations authentiques ? Cette agression se double d'une frustration puisque cette mauvaise identification (pas au sens de Bakhtine [1]) ne permet pas d'entrer dans les représentations de celui qui parle. Il est absolument souhaitable de réintroduire un découpage de la parole enregistrée.

La production orale pose, elle, des problèmes différents en situations naturelles. Elle entraîne des difficultés qui sont dues à la vitesse de constitution de la chaîne parlée (prononciation mal assurée, recherche et juxtaposition laborieuse des mots,...), mais également d'autres qui sont dues à la communication et aux paramètres de la situation : « Suis-je capable d'être un véritable partenaire de la communication ? Suis-je capable de comprendre pour répondre ? Suis-je capable de ne pas trop faire attendre mon partenaire ou de ne pas lui demander de trop se répéter ? Va-t-il comprendre ce que je dis si maladroitement ? Suis-je capable de m'avancer dans ce domaine notionnel ? etc. » Le rapport entre production et compréhension joue en faveur de la production dans la mesure où on produit sur du savoir-dire déjà inscrit grâce à la répétition de certaines situations de la vie quotidienne, grâce au besoin

1. Bakhtine distingue le processus d'identification du processus de compréhension : « Le processus de décodage (compréhension) ne doit en aucun cas être confondu avec le processus d'identification. Ce sont deux processus profondément différents. On décode le signe, on ne fait qu'identifier le signal. Le signal est une unité à contenu immuable, il ne peut rien remplacer, rien refléter ni réfracter ;... » (p. 100, traduction 1977). Notre identification n'est donc pas semblable à celle de Bakhtine puisque les étudiants ne parviennent pas à identifier un signal à contenu immuable. On pourrait alors parler d'un travail identificatoire de niveau zéro.

de dire sa présence étrangère, aux besoins d'obtenir des services. Au-delà de ce savoir, on s'excuse : « Sorry, my level is very low »/ « I can't explain to you ». À l'opposé, la compréhension orale est dépendante du savoir-dire de l'interlocuteur qui possède une compétence en langue seconde (qu'il soit d'origine italienne, croate, grecque, etc.) ou une compétence en langue maternelle (qu'il soit d'origine anglaise, australienne, etc.) forcément supérieure à celle de l'apprenant. Dès lors, l'interaction production/compréhension ne peut guère se prolonger. Heureusement que, dans l'univers de la classe, celle-là ne pose pas les mêmes problèmes. Le niveau plus ou moins homogène des étudiants (débit, rythme, densité notionnelle) fait en sorte que le travail prend du sens pour eux.

III.2 Le vécu des mots

Rien ne remplace l'apprentissage/acquisition des mots en milieu naturel, rien ne remplace non plus le mal-être qui va avec. Ce n'est qu'après de multiples utilisations produites par des interlocuteurs différents que l'on réussit à les faire siens, à les engager dans son parler. Des personnes différentes, en relation de parenté, de sympathie, ou de commerce, vivent les mots dans leurs regards et dans leurs corps. Je les reçois mal, par défaillance auditive au moins, mais je reçois trop de l'être-là d'autrui parce que je produis peu de représentations à partir des paroles qui me sont destinées. Devant l'écran noir de mes représentations, un trop plein d'être. Grâce aux moules phoniques de ma langue maternelle, je reconnais parfois certains mots tout en me méfiant des représentations que je pourrais projeter. L'un me parle de « catch » (to catch), l'autre de « fixer » (to fix up) quelque chose. Ai-je bien perçu ? Évidemment, ma langue — prison et délivrance — me joue des tours mais des tours qui rendent moins noir l'écran de mes représentations et ma face un peu plus intelligente, « ça me parle au moins quelque part ». Ces êtres, trop présents, combinent les groupes sonores et m'offrent de temps en temps la possibilité de dégager avec assurance la liaison entre quelques signifiants et représentations, ici « wrong », là « at least », « of course », etc. Les mots laissent en nous

des impressions sonores successives avant que nous parvenions à avoir une représentation rapide et à les réemployer (« What's wrong ? » / « Qu'est-ce qui ne va pas ? »). Comment s'est faite la reconnaissance du mot ou de l'expression ? Par la familiarisation avec les sons, le rythme, l'accentuation, la mimique du visage, la position du corps, l'acquisition parallèle d'un lexique mémorisé, et par la connaissance des conditions de production/interprétation, verbal et non-verbal, de ces mêmes mots ou expressions en langue maternelle. La mémorisation peut être due également aux relations d'affinité/rejet entre les mots et représentations ressenties par chaque apprenant : « slippery » me parle comme « glissant », « sad » me parle mal de « triste » à cause de sa proximité avec « sale », etc. L'attraction et la répulsion font partie de l'aimantation. Au-delà de ces considérations générales, si on devait reproduire, dans l'univers pédagogique, la temporalité du vécu des mots et l'authenticité des situations d'apprentissage réel, on découragerait des milliers d'apprenants et on serait à l'opposé de toute pédagogie. On peut bien sûr convenir rapidement de deux types de situations d'apprentissage sans entrer dans les relations plus complexes entre situation physique /domaine notionnel / thème / identités / relations / lieux et temps discursifs, etc. : le premier concerne des propos qui réfèrent à des situations présentes (ex. je discute avec le garagiste — recommandée par une amie — de la réparation de ma voiture qui est à portée du regard), le second concerne des propos d'interlocuteurs qui réfèrent à d'autres situations (ex. un ami de la famille me parle de son travail journalier sur les avions *Qantas*, travail que j'imagine).

On peut comprendre, alors, l'apport des approches communicatives qui tentent de recréer les conditions d'acquisition des mots, des expressions et des paraphrases langagières par la mise en place de situations d'emploi plausibles ou authentiques. Il convient néanmoins de réintégrer un travail systématique associant des unités phoniques et sémantiques dans une temporalité adaptée (celle de « De Vive Voix » par exemple). Il ne faudrait pas croire que seul le sens importe, les images phoniques et graphiques, le plaisir des sons et des voix, font partie du sens. Pourquoi vouloir augmenter la difficulté en mettant les apprenants en situation réelle d'écoute,

tout en sachant qu'ils ne pourront pas bénéficier de la durée d'immersion dans la langue ? Il est vrai aussi qu'il existe une dialectique entre l'identification des sons et le sens, du moins pour l'anglais et pour l'apprenant que je suis. J'affine mon écoute grâce aux hypothèses de sens mais celles-ci demandent beaucoup de temps et des emplois semblables ou identiques dans des situations diverses. Que d'écoutes nécessaires et infructueuses !

III.3 Voir

Promener son regard sur un texte écrit est vécu comme un soulagement. Enfin ! Il m'est possible de capturer les mots, leurs signifiants graphiques, de les voir dans leur individualité se détacher des autres mots environnants. Certains appellent en moi leurs personnalités sonores, d'autres n'ont pas d'échos intérieurs. Malheureusement, dans cette temporalité plus libre, dégagée en général de l'attente et de l'im-pression d'autrui, je suis souvent coupé des représentations globales (ne parlons pas des représentations socio-culturelles !) devant des lettres groupées que j'effleure du regard. Je cherche à construire, selon le degré de compréhension de la situation (présente ou référée), de la connaissance du/des domaine(s), du/des thème(s),... une orientation des représentations malgré les signifiants irréductibles. Cependant, si cette orientation s'avère impossible à dessiner à cause d'une trop grande méconnaissance des mots, la lecture devient un exercice à la temporalité hachée par la consultation du dictionnaire bilingue. C'est dire que la difficulté **lexicale** est prépondérante pour qui veut se faire une idée de ce que « renferme le texte » ; l'auteur, quant à lui, ne prendra vraiment de la présence que lorsque la circulation dans les représentations en langue étrangère se fera plus aisément. Je ne suis pas encore un lecteur, un « lisant/lissant » plutôt. Pensons au fait que l'écrit, tout en nous libérant de la présence d'autrui (parfois mal vécue), nous coupe de sa parole et de son enracinement dans la pensée-corps. Il procède à une telle abstraction de la situation d'énonciation (Qui parle à qui ? Pourquoi ?) et parfois à une plus ou moins grande implicitation des situations référées

(sélection des points pertinents dans la représentation du vécu) qu'il augmente les difficultés de représentation. Compte-tenu de mon niveau de connaissances (350 heures effectives mais aussi une exposition à l'anglais depuis un an et demi, à raison de une à quatre heures par jour), la lecture d'un quotidien m'est impossible sans le recours constant au dictionnaire. Cette situation décourage l'entreprise. On peut parfois même connaître tous les mots et ne pas saisir le sens parce que le **déclic représentationnel** ne se produit pas (l'inscription en soi de la représentation est le résultat d'un martèlement). J'aimerais dire, comme le font certains, que l'on peut interpréter le sens général sans comprendre tous les mots, il faudrait ajouter cependant à condition de pouvoir assurer quelque peu l'interprétation par les mots pertinents du domaine, du thème, des identités des actants, etc. et de commencer à avoir une familiarisation avec la langue qui ne freine pas les représentations. S'est-on jamais posé la question de savoir quels sont les effets ressentis par les apprenants lorsqu'un texte authentique les met à la porte de la compréhension à cause de l'importance des mots inconnus ?

Voici l'extrait d'un article de journal qui a eu cet effet sur moi en classe de langue (sont mis en gras les mots inconnus ou méconnus) :

> Women wearing **hairnets** and **gumboots line** a long **steel** table and dissect **shiny** tuna like **surgeons** in an operating theatre.
> **Day in and day out** the women **go through** the same **brain-numbing** process, until the **hooter** signals 3.30 pm **knock-off** at the Greenseas tuna **cannery** at Eden, on the NSW south coast.
> (« Town on the **brink** », Sunday Herald-Sun, 31/01/1993)

Il n'était pas possible en mai 1995 (après environ 200 heures) de construire une représentation parce que le nombre de mots inconnus était trop important. Même si je parvenais à dessiner une orientation, celle-là me semblait tellement aléatoire que le sentiment d'insatisfaction dominait. C'est dans cette situation, je pense, que l'on comprend que celui qui sait ne peut jamais se mettre à la place de celui qui ne sait pas, le premier ne pouvant imaginer les difficultés du second. On en revient toujours à la question

du lexique, à la durée d'imprégnation. En repensant à la situation dans laquelle j'étais en classe de langue, je dois dire que l'on n'a pas toujours la chance d'avoir des professeurs qui portent en eux une double vie des mots (Green, 1985), qui vous éclairent par quelques mots « simples » de votre langue maternelle. J'ai souvent regretté, à ce moment-là, le temps des années soixante-soixante-dix et des méthodes audio-visuelles de 1re génération (niveau 1), malgré toutes les critiques que j'avais pu entendre et que j'avais pu faire moi-même, en imaginant une prise en compte des avancées méthodologiques. La référence constante au dictionnaire bilingue ne peut certainement pas constituer le fondement d'un apprentissage du vocabulaire (Courtillon, Vigner, 1989). Malheureusement, l'enseignement/apprentissage de l'anglais qui m'a été offert relevait davantage des « approches communicatives » que des méthodes françaises précitées. Pour information, j'aimerais signaler les treize « competencies » travaillées à la 3e étape (je totalisais 150 heures à l'entrée du « stage 3 ») d'un centre de langues pour adultes (Melbourne) :

1 Peut comprendre le contexte d'une formation poussée en Australie.

2 Peut utiliser la gamme des stratégies d'apprentissage pertinentes aux contextes d'une éducation/formation avancée.

3 Peut comprendre un exposé oral pertinent aux contextes d'une éducation/formation avancée.

4 Peut négocier des échanges oraux complexes ou problématiques en relation aux contextes d'une éducation/formation avancée.

5 Peut participer à des discussions de groupes pertinentes aux contextes d'une éducation/formation avancée.

6 Peut présenter un court exposé oral pertinent aux contextes d'une éducation/formation avancée.

7 Peut lire des graphes ou des schémas pertinents aux contextes d'une éducation/formation avancée.

8 Peut lire des compte-rendus pertinents aux contextes d'une éducation/formation avancée.

9 Peut lire des textes informatifs pertinents aux contextes d'une éducation/formation avancée.

10 Peut écrire de courts rapports pertinents aux contextes d'une éducation/formation avancée.

11 Peut écrire une courte dissertation pertinente aux contextes d'une éducation/formation avancée.

12 Peut écrire des compte rendus pertinents aux contextes d'une éducation/formation avancée.

13 Peut prendre des notes à partir de textes écrits ou oraux.

III.4 Affectivité

J'ai besoin de parler français, de retrouver la chair de mes mots, l'osmose de la graphie et de la phonie. J'ai besoin d'écrire au loin, rejoindre en pensée la terre de France. Renouer les liens. Faire vivre ma langue de chair. Besoin de parler et d'écrire. Besoin de dire avec mes mots le ciel et le temps, le soleil différent, le lien amical et le récit ordinaire de mes journées. Prononcer des sons qui imaginent, qui font images, sentir leur chant, leur saveur, leur lumière qui me nourrit. La langue étrangère est encore une langue sans chair, sans saveur, sans odeur et sans lumière (Hoffman, 1989) pour laquelle l'« arbitraire du signe » aurait de la pertinence. Pourtant, par-ci par-là, à longueurs d'échanges animés de sympathie, des mots, des sons, des tournures s'accrochent à ma mémoire auditive et imaginaire. Là où s'expriment des besoins de dire mon origine, ma différence, ma raison d'être dans cette géographie nouvelle. Mais dire une autre langue, c'est aussi un peu trahir la sienne, la délaisser pour une autre. Ma langue est jalouse de moi et je suis encore indifférent à l'autre. Même si elle me prend déjà, cette étrangère, elle m'attire vers elle. Elle m'oblige par les conventions à écouter et à répondre. Je me refuse pourtant à son envahissement « mine de rien » : j'interromps les paroles de la radio ou les images « bruyantes » de la télévision. Mais je ne peux me refuser à un visage sympathique qui se tourne vers moi pour m'adresser quelques mots innocents. Je me dois de

répondre dans cette musique nouvelle et un peu moins étrangère à force de quotidien. La langue/culture autre, celle des autres, de la perte peut-être. Dans quelle disposition d'esprit entre-t-on dans une langue/culture étrangère ? Y entre-t-on pour s'y perdre ou s'y retrouver ? Y entre-t-on par envoûtement ou esprit de curiosité ? Par attrait linguistique ou culturel ? Par esprit d'ambition ou par nécessité ? Pour l'heure, je peux me rassurer en pensant que certains faits de la vie quotidienne peuvent aller de soi (c'est le lieu du partage socio-culturel) ou être appréciés à leur juste valeur (« la civilité des automobilistes vis-à-vis des piétons »). Dans d'autres cas, je ne peux m'empêcher de juger une « trop » grande discrétion dans les rapports sociaux, une « trop » grande distance dans les rapports homme-femme, un « très grand » stoïcisme dans l'attente d'un train qui ne part pas. C'est alors le lieu du dérangement et du questionnement. Une langue/culture est donc amenée à juger les traces langagières ou comportementales d'une autre. J'aimerais proposer à ceux qui ont déjà tissé des liens avec l'anglais les réflexions d'un auteur canadien, d'origine polonaise, sur le rapport à la langue étrangère :

> The worst losses come at night. As I lie down in a strange bed in a strange house—my mother is a sort of housekeeper here, to the aging Jewish man who has taken us in return for her services—I wait for the spontaneous flow of inner language which used to be my nighttime talk with my self, my way of informing the ego where the id had been. Nothing comes. Polish, in a short time, has atrophied, shriveled from sheer uselessness. Its words don't apply to my new experiences ; they're not coeval with any of the objects, or faces, or the very air I breathe in the daytime. In English, words have not penetrated to those layers of my psyche from which a private conversation could proceed. This interval before sleep used to be the time when my mind became both receptive and alert, when images and words rose up to consciousness, reiterating what had happened during the day, adding the day's experiences to those already stored there, spinning out the thread of my personal story. (Hoffman, 1989)

III.5 Imaginaires

La relation enseignant/apprenant est une relation imaginaire qui se construit sur l'échange d'un manque. C'est ce manque qui fait la richesse de ce lien et le désir non-assouvi d'y comprendre toujours quelque chose de plus. Je n'ai jamais vu mes enseignants australiens comme des êtres « sachant » (d'origine argentine, italienne, écossaise, etc.), car ce qu'ils pouvaient ne pas savoir ou comprendre, c'était le lieu de mes questions, les fondements français de mes questions en anglais, l'étrangeté de mes questions pour des réponses qui devaient leur être évidentes. Je demandais à mon professeur de Brunswick ce que signifiait le mot « bones » utilisé dans un texte critique sur le football : « On dry, hard pitches they break their bones. » Il m'a indiqué de la main ses bras et ses jambes et je ne comprenais pas qu'il s'agissait des « os ». Je ne voyais pas le rapport entre cet emploi et la représentation qu'il en donnait (le problème est parfois de signifier ce qui n'est pas la représentation). J'imagine mes étudiants australiens (d'origines diverses eux-aussi), leurs souhaits et leurs rejets, leurs forces et leurs faiblesses, plus que je ne les vois réellement. Je construis des images de questions : suis-je bien sûr de leurs implicites ? De quels lieux les erreurs de temps de verbes, entre le passé composé et l'imparfait, viennent-elles ? Quel est le lieu d'origine d'une question portant sur la définition du « langage familier », chez une étudiante d'origine libanaise ? Quel est l'ancrage d'une question portant sur la « supériorité » du français par rapport à l'anglais dans l'expression des nuances, chez une étudiante australienne ? Chacun des deux partenaires du lien pédagogique croit que l'autre sait quelque chose de ce qui lui fait défaut, sans savoir que chacun est dans une quête implicite du savoir de l'autre. De quel lieu étranger la question est-elle posée et comment accéder à cet univers d'évidences, à cette langue/culture qui se dérobe à l'apprenant ? Cette relation est, me semble-t-il, fondatrice du lien pédagogique que nous retrouvons dans la relation imaginaire entre des concepteurs de méthodes et leurs utilisateurs enseignants/apprenants. Quelles images se font-ils des étudiants ? Ces images ont-elles été construites à partir de mesures de capacité (méthodes testées

sur des apprenants n'ayant pas les mêmes qualités sensorielles, le même âge, ...), de contextes d'utilisation (pays latins, anglo-saxons, africains, etc.), de capacités déjà acquises ou non (grammaire de leur langue, langue voisine déjà acquise, etc.) ? Ont-elles été construites seulement à partir de théories qui posent des postulats d'élaboration du matériel (authenticité ou non, approche globale ou systématisation, construction du savoir, productions en situations plausibles, etc.) ? Quelles images se font-ils des enseignants ? Les enseignants doivent-ils être des exécutants ou des utilisateurs-critiques ? etc.

III.6 Cohérences

Je suis tout à fait conscient des objections que l'on pourrait m'adresser au sujet de la cohérence méthodologique (cf. Galisson, 1980 ; Dalgalian *et alii*, 1981 ; Salins, 1996), je reste, quant à moi, persuadé que certaines approches communicatives de niveau 1 posent partiellement des problèmes d'utilisation (pour les enseignants) et d'apprentissage (pour les étudiants débutants ou faux-débutants). La seule cohérence justifiable n'est pas une cohérence construite seulement à partir de multiples théories (psychologie cognitive, pragmatique, sociolinguistique, ethnographie de la communication, neurologie, etc.), aussi séduisantes soient-elles, mais une cohérence qui intègre la théorisation du vécu des enseignants (faite d'essais et d'erreurs), la relation imaginaire (faite de désirs et d'attentes) entre des enseignants et des apprenants. La cohérence méthodologique n'est pas fixée une fois pour toutes dans un manuel donné. Chaque situation de classe peut la rendre discutable (difficultés à conceptualiser une règle de grammaire, difficulté à comprendre un enregistrement, etc.). C'est bien le sens dynamique qu'il convient d'accorder au couple enseignement/apprentissage. Si cette théorisation et relation ne sont pas prises en compte, nous risquons des passages à des méthodologies opposées, de la méthodologie SGAV des années soixante aux approches communicatives des années quatre-vingts, de rejeter aujourd'hui ce que nous avons soutenu hier. Nous sommes passés

de méthodes centrées sur le contenu (même s'il est ennuyeux !, cf. Moirand, 1974) à des méthodes centrées sur l'apprenant (même si on le manque souvent !). Nous sommes passés d'un groupe classe aux ordres de la technologie audio-visuelle (Ô combien nécessaire parfois !) à un groupe apprenants rencontrant des besoins qu'on lui imagine (les méthodes existent bien dans le commerce en France avant que les apprenants ne prononcent la moindre parole en Australie, ou ailleurs). Cette situation ne peut trouver de solutions que par la formation des futurs enseignants (Galisson, 1995), dans laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère dans son cadre naturel ne serait pas de trop, et par la reconnaissance du travail pédagogique plus adapté à une situation de classe (Charaudeau, 1992). En effet, tous les praticiens ne sont pas forcément des chercheurs dans cette discipline mais leurs paroles ont une valeur que nous négligeons trop souvent. Commençons déjà à séparer l'univers de la didactique et celui de la pédagogie, ce qui évitera à la fois les discours totalitaires (Püren, 1995) et les attentes démesurées.

III.7 Si

Si les étudiants de maîtrise FLE de demain pouvaient consacrer 100 heures à l'apprentissage d'une langue étrangère dans sa géographie naturelle, ils pourraient faire le point sur les connaissances acquises et se mettre par anticipation dans la position de leurs futurs apprenants de français. Ils pourraient ainsi de ce lieu devenu marginal, leur langue, questionner les évidences linguistiques et culturelles du professeur et voir ce dernier les manquer souvent dans ses réponses. Ils pourraient ressentir le besoin vital de retrouver leur corps de langue et de représentations et rejeter cette langue sans âme. Ils contribueraient ainsi par des expériences vivantes à enrichir la didactique des langues par des théorisations du vécu.

Mes remerciements à Lindis Masterman pour la référence à Hoffman,
à Nada Perkovic-Allouche pour les traductions de voix vive.

Essendon, juin — juillet 1995

III.8 Bibliographie

ALLOUCHE V. (Mai - Juin 1996) — « Traces d'apprentissage ». *Le Français dans le Monde*, nº 281, Hachette.

BAKHTINE M. (1929) — *Marksizm I filosifija jazyka* (sous le nom de V.N. VOLOCHINOV). Léningrad (traduction française *Le marxisme et la philosophie du langage*, 1977, Paris, Éd. de Minuit).

BOCH R. (1989) — « Faire un bilingue Français/Italien ». *Lexiques*, Coll. F, Hachette.

CHARAUDEAU P. (Nov. Déc. 1992) — « Sciences humaines, enseignement et culture ». *Le Français dans le Monde* nº 253, Hachette.

COURTILLON J. (1989) — « Lexique et apprentissage de la langue ». *Lexiques*, Coll. F, Hachette.

COURTILLON J., SALINS G.-D. de (1991) — *Libre échange 1*. Hatier/Didier.

DALGALIAN G., LIEUTAUD S., WEISS F. (1981) — *Pour un nouvel enseignement des langues*. Clé International.

GALISSON R. (1980) — *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Clé International.

GALISSON R. (1989) — « La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle ». *Lexiques,* Coll. F, Hachette.

GALISSON R. (Janvier 1995) — « À enseignant nouveau, outils nouveaux ». *Le Français dans le Monde*, Méthodes et méthodologies, Hachette.

GREEN J. (1985) — *Le langage et son double*. La Différence.

HOFFMAN E. (1989) — *Lost in Translation*. Dutton.

MOIRAND S. (1974) — « Audio-visuel intégré et communication(s) ». *Langue française*, nº 24, Larousse.

PUREN Ch. (Janvier 1995) — « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». *Le Français dans le Monde*, Méthodes et Méthodologies, Hachette.

RAILLARD S. (Janvier 1995) — « Psychanalyse et méthode ». *Le Français dans le Monde*, Méthodes et méthodologies, Hachette.

ROBERT-COLLINS (1991) — *Dictionnaire, Français-Anglais / Anglais-Français*. Le Robert, Paris.

SALINS G.-D. de (Avril 1996) — « Méthodologie, éclectisme... et bricolage pédagogique ». *Le Français dans le Monde*, nº 280, Hachette.

VIGNER G. (1989) — « Thèmes, champs lexicaux et activités discursives ». *Lexiques*, Hachette.

Chapitre IV

Le corps disant

Et j'étais là, à écouter des voix étrangères
Voir des corps vivre à l'unisson des voix,
Des mots sans visages, des corps disants.

De la proximité des langues, étrangère et maternelle, dont je fais l'expérience fragmentaire et momentanée, dans le malaise et la satisfaction, j'aimerais tenter de rendre compte de l'alternance et du dialogue de ces deux langues, de l'anglaise et la française, d'une langue qui me résiste et d'une langue dans laquelle je respire. Dans le décalage, dans la confrontation des sentiments et des discours qui naissent, se consolident et s'estompent, j'aimerais décrire l'éphémère, le fugace mais le répétitif à travers quelques événements langagiers. Ce qui va s'exprimer a donc pour origine une subjectivité travaillée malgré elle par des êtres disant de l'étrange et des mots souvent sans visages, mais soulagée profondément par des frères de langue et des voix familières.

IV.1 De trop, ailleurs

Qui tente l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère peut témoigner du fait que lorsqu'on est dans l'identification des sons et des lettres, on ne peut être dans la compréhension du sens. Autrement dit, soit c'est la compréhension qui fait défaut, soit c'est l'identification (chez Bakhtine, le signal que j'identifie a un contenu immuable, un signifié, dirait Saussure). Comme quoi, on ne peut pas tout apprendre en même temps. Ce que je sais, je ne l'entends plus, et ce que je n'entends pas, je cherche à le percevoir. En d'autres termes, si je ne connais pas le signifiant, je ne risque pas de connaître le signifié. Et si je le connais, je suis déjà dans le signifié (c'est le signe chez Bakhtine dans lequel le signal est enfoui). D'un côté, le signifiant étranger ne me dit rien qui vaille car je n'y ai pas mis mon corps. De l'autre, je m'y suis tellement mis dedans que le signifiant fait corps avec le signifié, si bien que je ne sais plus ce que ma langue dit. Heureusement !

Dans le premier rapport du signe, nous mettrons le signifiant au-dessus, mais comme ce signifiant-là nous laisse à la porte de la représentation, nous butons sur le corps de l'autre, à qui nous

attribuerons enfin une place, celle du dessous (c'est ce que nous appelons l'identification o). Cependant dans la dynamique d'un échange qui ne se fait pas ou qui se fait mal, il pourrait bien se faire que le corps reprenne le dessus et nous mette dans le mal-être. Dans les deux cas, nous avons du mal à être de n'être pas déjà au-delà. Dans la production, nous avançons tellement pas après mot, mot après pas, que nous nous arrêtons vite sur l'imaginaire du malaise de l'autre. D'un côté sa vacuité, de l'autre sa pesanteur me fait buter sur un corps, qui positionne mon étrangéité. Voilà donc le premier rapport où le signifiant m'agresse et me « malaise » de son trop de corps, qu'il s'agisse du mien ou de celui de l'autre. J'y suis toujours ramené par l'impossibilité d'y entendre quoi que ce soit ou d'exprimer librement mon être de langage.

Dans le second rapport, nous placerons le signifié au-dessus et le signifiant barré au-dessous car le premier peut s'épancher grâce à la discrétion du second. Ainsi nous nommerons la scène d'épanchement la « signifiance », lieux imaginaires où le corps s'exprime autrement pour le bien-être de l'apprenant étranger toujours insatisfait d'une langue qui ne le porte pas encore.

Heureux sont les bruits, heureuses sont les fautes qui remettent le signifiant en présence, parce qu'on finit par l'oublier, discret comme il est devenu pour ceux qui ont bâti leur vie dedans. Le signifiant est donc du corps symbolico-imaginaire et la parole une voix satisfaite de lui donner vie pour de la vie en retour. La langue est incarnée, mais chacun y met son corps singulièrement. Nous l'habitons donc dans la similitude et la différence. Et elle nous habite tellement qu'elle nous emprisonne (Green, 1985).

IV.2 Tension

Quand on apprend une langue étrangère, tout notre être de chair y participe, un cerveau de chair et un corps plein d'esprit. Une nouvelle écriture, combinaison inconnue de lettres, laisse ses empreintes successives dans une conscience réfractaire, les sons cherchent à se reposer sur des lettres fuyantes, vagues, incertaines. La tension monte pour percevoir, pour reproduire des sons sans

carte d'identité auditive. J'ai entendu quelque chose comme..., qui ressemble à..., à « chevalet » pour parler d'un poisson australien. Non, c'était plutôt « crevalet ». Tu dis quoi ? « Trevally » avec « deux L » ? Ah ! Ce « tr », inaudible et imprononçable ! Nous cherchons à nous dégager de nos moules phonétiques pour en préparer de nouveaux. Vous imaginez le temps de vie qu'il faut. Sans sortir des anciens, cela va de soi ! En préparer de nouveaux en s'appuyant sur leurs identités graphiques pour les graver. Les voir et les répéter en les estropiant. Nous malmenons les mots et les mots nous malmènent. Ma face est tordue, d'avoir essayé d'introduire un son étranger, et mon corps n'est plus dans son assiette. Le mot, renseigné par la situation, vient se poser par miette d'esprit (de tous les corps des autres) dans les lettres et les lettres donnent du corps au mot. Malgré cette osmose qui avance « fish » ne sera jamais pour moi « poisson », ni « sea » « mer », ni « ocean » « océan ». On vit dans sa langue et la langue nous fait vivre. Quant à l'étrangère, elle est en voie de naturalisation par les êtres et l'espace où elle a élu domicile. Toi qui es devant moi, étranger ! Je ne peux imaginer que tu ne parles pas la langue que je parle ! Toi qui es devant moi, à distance de parole, qui me regarde, je ne peux imaginer que tu ne comprennes pas ce que je dis, puisque je le dis ! Comme quoi, je ne peux produire que « du même » et difficilement concevoir un dehors de mon imaginaire. Peut-on sortir de son corps, je vous le demande ?

IV.3 Regard vide

Mes étudiants me regardent souvent d'un regard vide (même regard vide à différents niveaux d'apprentissage) lorsqu'ils doivent intégrer un mot qu'ils croient ne pas connaître, parce que ce mot s'est marié avec un autre pour en former un nouveau, parce qu'il a rencontré son semblable, parce que... Je veux parler d'une liaison résistante à leur assimilation (comme quoi il faut du temps pour avoir une petite idée du signifié) comme [oenaoe], de l'unité suivie d'elle-même (« un à un »). Je veux parler d'une élision pour cause d'euphonie (euphonie malheureuse quant à son résultat)

comme [ko], d'un relatif ou d'une conjonction devenu méconnaissable (« qu'on »). Tout à coup les mots de l'entourage immédiat perdent leur signifié, encore tout frais dans les alvéoles de leur cerveau, à cause d'un mot étrange, bizarre, résistant à toute capture imaginaire. Un mot vous manque et tout le reste perd son sens, ou du moins est suspendu à cet objet sonore qui ne veut pas rendre l'âme pour que tout puisse circuler enfin. Ce que l'on sait du mot et de ses rencontres nous éloigne de cette position d'écoute du signifiant. Le signifiant a besoin d'être barré rapidement pour permettre au corâme (un mot-valise — fait du corps et de l'âme — vaut bien un mot étranger) de se mouvoir.

IV.4 Apparitions

Avez-vous vu et entendu des êtres parler une langue étrangère ? On entend des vagues de sons rythmés (gestes, souffle, accents, etc.) qui se succèdent et on voit des êtres qui les vivent dans l'intensité charnelle de leur être disant. On est alors spectateur/auditeur des êtres et des sons, des visages et des mouvements, de la distance qui les sépare et du verbe qui les unit dans leur imaginaire. Sur ces signifiants, vides de sens mais non de chair, de chair animée, on projette jusqu'à saturation, de la désunion ou de l'union des airs, des corps tendus ou relâchés, des regards circonspects ou allumés, des sourires entendus ou grimaçants.

Le signifiant peut apparaître puissant, les êtres semblent dire des choses d'une rare intelligence. Le signifiant est agréable, la musique s'imprime.

Le signifiant peut apparaître démythifié, les êtres semblent dire des choses ordinaires que nous disons tous les jours dans notre langue naturelle.

Le signifiant peut apparaître menaçant, les êtres ont dans les yeux une étrange lueur qui semble déjà vous désigner comme suspect.

Le signifiant peut apparaître insignifiant, de l'avoir trop longtemps écouté sans pouvoir se mettre quelque chose sous la dent imaginaire.

Qu'y peut-on si on a besoin de manger pour vivre en pensée comme en corps. La pensée, c'est de la chair et une pensée en vacance se donnera toujours une image charnelle.

IV.5 Un trouble étrange

Savez-vous que notre auxiliaire le plus utilisé pourrait vous avoir au tournant d'un de ses emplois. C'est ce qui m'est arrivé au cours d'une révision d'expressions françaises, parce que là où j'attendais « j'ai froid » je rencontrais « je suis froid », et là où j'espérais « j'ai faim » je trouvais « je suis faim ». Il n'y a rien de plus terrible que la poésie des erreurs, cette entrée de l'étrange dans le familier. Parce que moi qui croyais pouvoir rétablir un auxiliaire à sa place, je me suis pris à rêver de l'autre. Un coup d'arrêt devant des étudiants innocents qui ne savent pas du tout ce que dit leur langue, puisque je ne savais pas ce que disait la mienne. Et oui, je ne sais pas ce que je dis ! Cela m'a inquiété. Normal, non ! Ils m'ont jeté un doute en plein visage et mes explications ont tourné court. Me voilà alors avec un discours vacillant devant des lettres qui ne disaient pas ce que je croyais qu'elles disaient. Je me demande bien pourquoi j'ai dit « j'ai » des années durant, car je n'avais pas le froid dans la peau, quant à « j'étais froid », je ne veux pas y penser, on ne sait jamais ! J'ai donc répété ce que j'entendais dire, c'est ainsi que l'on apprend une langue. Il est aussi difficile d'y entrer que d'en sortir. Je ne savais pas que je trompais mon monde à chaque fois que je les employais, je voulais simplement dire que mon corps sentait le froid et la faim. Rien de plus simple apparemment. Quant à celui qui m'a aidé des années durant, je veux parler de l'auxiliaire, je ne peux plus le supporter. Je ne peux tout de même pas me jeter dans les bras de l'autre en pensant qu'il me soulagera d'un abandon sans pareil. Je ne vais pas non plus me lancer dans les « je suis vingt ans », d'une part parce que ce n'est pas mon âge, d'autre part parce que je ne suis pas vingt ans, ils m'ont déjà eu. Je me méfie maintenant des auxiliaires et de quantité d'expressions idiomatiques, c'est avec eux et elles qu'on se fait le plus avoir.

IV.6 L'autre scène

Avez-vous déjà parlé en pays étranger avec un frère de langue par hasard rencontré ? Avez-vous partagé un domaine (le football, la musique, le cinéma, le théâtre, la poésie,...), terre d'élection de l'âme et du corps ? En sont rejetés toujours ceux qui n'y ont pas mis leur corps. Il y a pourtant de la place pour tout le monde ! Ces étrangers du domaine entendent des mots sans racines historiques, des mots sans queue ni tête. Comme quoi on peut comprendre une langue naturelle et ne rien comprendre à ces corps disants qui trouvent du sens là où cet étranger du domaine n'en a jamais mis. Je circulais avec mon alter ego sur les terrains de France et d'Europe, à nommer des exploits, des noms magiques d'équipes et de joueurs, à parler fond de jeu. J'étais là où je disais, chez moi. Moment de passion, moment de trouble où je perds pied avec le sol. Suis-je en France ou en Australie ? Je ne sais plus, j'étais dans un imaginaire partagé, dans un verbe de chair : « Tu as vu ce but de G... à Newcastle ? Une pure merveille ! », « Tu as vu cette action de W... à Milan ? Extraordinaire ! » Imaginaire de la passion, verbe lancé et attrapé, verbe relancé et prolongé. Tout est bon pour vivre de la voix et du geste, dans un mot qui n'existe que par sa représentation, présence-absence du signifiant ouvrant sur la scène de l'épanouissement du corps imaginaire.

IV.7 La voix

Au loin la France et les êtres avec lesquels j'entretiens un lien de pensée et de dialogue. Ce lien a parfois besoin de se ressourcer dans le contact de la voix à défaut de la présence. C'est là que le téléphone vient permettre son simulacre. Voix ! Souffle issu du corps et visage de l'âme.

Plein de mon désir de dire, j'attrape soudainement l'imaginaire de l'autre. La voix libère du corps en attente, de l'autre la voix relance par des paroles de contact pour dire le lien : « Tu vas bien ? Oui, ça va. Et toi, comment ça va ? Je vais bien, toute la famille... » Car le lien a pour nom « affectivité » et pour mode d'existence le rapport imaginaire au corps de l'autre.

Au près est la langue et au loin sont les êtres avec lesquels je pourrais la parler pour des satisfactions réciproques. Certains verbes attendent, des semaines durant, l'épanchement de leurs lignes de corps. La voix se libère alors intérieurement, lettre de la présence à soi-même, de l'affectivité partagée avec les êtres où elle a élu domicile.

Texte dédié à mes amis montpelliérains
Jean-Marie Prieur, Alain Coïaniz, Tayeb Bouguerra,
à mon ami franco-australien Richard Meynier.

Essendon, Octobre 1996

IV.8 Bibliographie

Références bibliographiques

Allouche V. (1996) — « Traces d'apprentissage ». *Le Français dans le monde*, nº 281, Hachette.

Bakhtine M. (1929) — *Marksizm I filosifija jazyka* (sous le nom de V.N. Volochinov). Léningrad (traduction française *Le marxisme et la philosophie du langage*, 1977, Paris, Éd. de Minuit).

Green J. (1985) — *Le langage et son double*. Éditions de la différence.

Saussure F. de (1916) — *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot (cité d'après l'édition de 1972).

Références en palimpseste

Benveniste E. (1966) — *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.

Blanchot M. (1969) — *L'entretien infini*. Gallimard.

Chapitre V

Liens de langue

Je ne chercherai pas, en tant que pédagogue du FLE, à approcher quelques thèmes de l'enseignement/apprentissage comme un professionnel qui construit son objet à distance, mais comme quelqu'un qui vit dans un rapport de besoin corporel à la langue. C'est dire le caractère délibérément subjectif de ma démarche. Il ne s'agira donc pas pour moi de redistribuer simplement quelques cartes pédagogiques à des places différentes (ex. la centration sur l'apprenant), ou de confirmer certaines d'entre elles à des places nouvellement attribuées (cf. la nouvelle approche de la faute, Lamy, Coïaniz, etc.), mais de faire parler quelques lignes de signifiance qui traversent mon corps. Voix du vécu, de la subjectivité dans ses rapports aux langues française et anglaise à travers les êtres proches et lointains qui me côtoient. Pour plus de vérité, pour de nouveaux liens.

V.1 Étranger

Je te regarde Étranger, et je ne te vois pas. Je t'écoute Étranger, et je ne t'entends pas. Que dis-tu ? Je ne peux m'envoler avec toi vers les cieux de la signifiance qui nous permettent d'être là et ailleurs. Je suis là et tu es ailleurs. Je vois ton corps disant et tu n'as pas d'âme. J'entends des sons, des accents, une voix qui se pose, qui s'emballe, une voix qui insiste et interroge. Je crois comprendre mais je ne te vois pas. Je ne peux te situer, te sentir, ressentir les lignes qui travaillent en toi, qui te font vivre ailleurs et ici, ici vu par ailleurs. Je te vois tel que tu es, dans le cynisme de la réalité de ta face.

V.2 La parole légère

Quand je parle anglais, j'ai l'impression — après deux années en Australie — de ne rien dire. Les mots anglais ne semblent transporter rien de moi. Je parle, par nécessité situationnelle, non une langue spontanée mais une langue aéroportée. Je parle anglais comme je découvre un mets nouveau ou une boisson inconnue. Parler, manger et boire sont des activités de bouche. J'ai parlé

anglais sans satisfaction aucune, satisfaction que l'on peut éprouver lorsque l'on connaît le mets ou la boisson. Ai-je vraiment dit quelque chose ? L'anglais s'en est allé comme il est venu. Que de temps pourtant pour parvenir à un peu de légèreté ! Parler anglais ne vide pas mon corps des signifiances qui le travaillent chaque jour. Le verbe français reste au garage de ma bouche dans l'attente d'un frère de langue (cf. Le corps disant).

Dans la répétition des situations où je suis conduit à prendre la parole pour demander, saluer, proposer, etc., je me rends compte que je ne veux pas développer des manières de dire qui n'ont aucune manière car elles n'ont pas encore pris de corps. J'ai, au contraire, besoin de répéter les mêmes façons de dire : « How are you going ? », « Can I help you ? », etc. J'ai besoin de répéter ce qui se dit, les mêmes mots, les mêmes tournures, les paraphrases identiques. Je commence à les aimer, à construire mes ruelles langagières que je parcours et reparcours pour éprouver de l'assurance et du bien-être : « Can you, please,... ? », « Please, I would like... ». J'aime répéter, mettre en bouche des mots connus qui commencent à transporter un peu de moi pour un autre que moi. Ce dernier les reçoit assez bien aux signes corporels qu'il me fait. L'authentique me fait mal parce qu'il part du principe que je suis un autre. Je suis un destinataire aux besoins journaliers limités. Je n'ai pas les yeux plus gros que le ventre. Je ne suis ni affamé, ni assoiffé de la langue étrangère, même si ma langue est en déficit affectif.

V.3 Un lien humain

Dans la classe de langue, ce lien s'est construit sur la précarité de ma situation et la précarité passagère de celle des étudiants (Université de La Trobe, Melbourne) : des mots français peuplant leur classe, des mots anglais peuplant mon espace de vie (la « communication inégalitaire », Besse 1984). Ce lien me faisait vivre et vibrer dans mon être-corps français et j'essayais de stimuler leur désir de prendre la langue, de réduire leurs souffrances dans l'ingestion du

Français (séquences-vidéos de trois minutes maximum, chanson à écouter avec texte,...).

Ce lien impose des contraintes de gymnastique articulatoire et rythmique, de diction des mots pour les offrir dans les meilleures conditions possibles à ces êtres écoutants. Il suppose l'accueil de toutes les paroles étudiantes, paroles mesurées, craintives, affirmées, souffrantes, expansives,... Paroles qui s'arrêtent avant d'avoir commencé, paroles qui manquent d'assurance et qui questionnent, paroles qui communiquent dans un français approximatif, paroles qui se cherchent en apnée de mots le regard vide, paroles qui s'épanchent sans frein dans une musicalité italienne...

> Je crois che je ferai amitié avec des francophones j'aurais la possibilité de perfectionner ma prounciation. Je suis convauincue que j'ai une terrible pronunciation à cause de mon accent italien. Beaucoup de fois j'italianise certaines mots et ils acquièrent un son très très horrible. (M. Pagano, Journal d'apprentissage 1996)

Pour qu'il y ait un enseignement, il faut bien un désir réciproque de croiser les mots, de rencontrer d'autres corps et d'autres voix, en d'autres termes de nouer un lien, un lien qui nous sépare et qui nous rattache. Je ne crois ni à la centration sur l'apprenant, ni à la centration sur le contenu (cf. Galisson 1980). Je crois simplement, sur un fond de respect et d'affectivité, au lien pédagogique créateur :

- d'une mise en jeu (supposant un contenu à mettre en scène d'où les stratégies d'enseignement).
- d'imaginaires personnels et culturels (supposant une interaction des savoirs et des capacités, où la grammaire par conceptualisation, par exemple, n'a de sens que lorsque les apprenants peuvent conceptualiser).
- de projets collectifs et individuels (supposant un contrat pédagogique de classe et des contrats individualisés, par exemple sur la prononciation, sur l'écrit, etc.).

V.4 La langue, un lieu d'affectivité

Toute programmation éditoriale (ex. *Espaces* 2, 1990) dans le choix des thèmes et des documents ne pourra jamais remplacer l'adaptation du professeur de langue à une situation donnée, à un pays donné. Choix d'une grande importance lorsque l'on sait qu'il s'agit de parler de son corps affectif, de la langue/culture qui nous habite et que nous habitons, langue/culture que les étudiants nous envient tellement qu'ils voudraient s'y mettre dedans, corps et âme.

> Aussi j'ai décidé d'apprendre la langue français parce que mon grand-père est français, donc il y a un peu de racine françias en moi qui m'aspire à aimer tout de cette culture. (Mary Pagano)

Il faut faire vivre cette langue/culture en réunifiant tous ses aspects musicaux et socioculturels dans l'oralité et la perception, dans l'écriture et l'image, à travers la poésie, la chanson, des séquences-vidéos, des comparaisons interculturelles, etc. Cette animation ne pourra être obtenue qu'à travers un choix de thèmes où la vie affective des étudiants est en jeu, et où la nôtre le sera du même coup si nous sommes conduits à parler de l'étrangeté de ce qui nous entoure et de la naturalité de ce qui les entoure ou inversement : l'espace, la ville, le quartier, la circulation, l'inscription du temps, les comportements commerciaux, etc. Dans tous ces aspects du quotidien, l'affectivité trouve à s'épancher. Le communicatif est ainsi construit sur un lien où les imaginaires culturels et personnels du professeur et des étudiants peuvent s'échanger.

V.5 Faute de langue

Du corps propre au corps fautif. De la correction de la langue au plaisir éprouvé, en tant que correcteur, d'avoir le corps en paix. Je jouis de la propreté de cette langue déployée par des apprenants comme des parents satisfaits de voir leurs enfants astiqués. De là, la reconnaissance d'un niveau atteint, un miroir où l'âme-corps française peut se refléter. En réalité, l'être de langage jouit de la langue possédée en corps et en cœur. Tout est à l'endroit, les

emplois, les accords, les accents et les virgules. Tout dit que l'autre (l'étranger) est entré chez nous.

Lorsque l'âme-corps de l'apprenant n'est pas entrée dans les signifiants, dans leurs relations, dans leur organisation, elle est en « entrance » et l'apprenant mélange les langues, comme on mélange les genres, les religions ou les cultures. Mélange de langues et de corps, la maternelle, la seconde souvent et l'étrangère. Mais le correcteur français, autre moi-même, reçoit des coups au corps à la lecture des textes d'apprenants. Au cœur soulevé, il répond par le rouge d'une écriture saignante. Besoin de rétablir la loi, de ramener le calme en lui. Activité nécessaire, pourtant, pour pointer les repères indispensables à l'apprentissage (Coïaniz 1993). Il convient donc de séparer les corps français et italien, français et anglais, français et étranger, etc.

> En vingt-six jours c'est mon anniversaire. Je serai vingt et un ans, je serai une adulte. Beaucoup de mes amis sont déjà cet âge. Ils ont déjà fait une grande célébration avec beaucoup de gens, de la musique, nourriture et de boire. En premier, je ne voulait pas faire une grande célébration. Il ne m'intéresse pas de être stressé et souci si tous mes invités ont mange et bu assez. (A. Frattali 1996)

Mais c'est à cet endroit précis qu'il faut entendre la poésie des fautes, entendre sa langue italianisée, anglicisée, etc. Il faut l'accepter, la prendre comme on prend un corps aimé dans ses bras. Il faut la prendre de l'intérieur à l'endroit où, par exemple, les pronoms relatifs sont indifférents (Qui ? Que ? Dont ?), où les prépositions le sont aussi (À ? De ? Avec ?), où ils/elles ne correspondent à aucune représentation (Que je dise « I explain **to** you. » Ou « I explain you. », quelle différence pour moi, apprenant de l'anglais ?).

> Le café qui s'appelait « La pièce rouge » était étroit et assez long. En entrant ce qui m'a frappé était l'odeur de fleurs. Partout dans cette pièce il y avait des fleurs auxquelles m'ont fait plaisir. Je me suis assise et ensuite j'ai commandé un café. Ce dont m'étonnait, c'était que la serveuse était une ancienne camarade de classe. (S. Owen 1996)

Il faut donc travailler sur la macro-grammaire avant de travailler sur la micro-grammaire, donner la priorité à la communication sur la rigueur syntaxique. Dès lors, des objectifs moins traumatisants pour l'étudiant peuvent être dégagés, à la fois médiats et immédiats, des nécessités du moment et des nécessités futures. Un contrat pédagogique personnalisé pourra alors être défini entre le professeur et les apprenants. Cette attitude nouvelle prend à son compte le fait que nous avons oublié les maturations qui ont permis l'inscription des savoirs et des expériences dans les mots et leurs relations.

V.6 Quitter son pays

Se coupant de leur langue (et du corps qui va avec mais qui a ses besoins), de leur culture (ensemble de savoirs et d'expériences de la vie au quotidien), de leur espace de circulation (qui n'est pas seulement de la géographie mais une organisation spatiale inscrite dans leur imaginaire), de leur pays (comme entité où les mots et les êtres peuplent une géographie), de leurs liens affectifs les plus intimes (liens de corps et de langue leur donnant de l'élan), ils viennent avec des imaginaires divergents mais convergents en un lieu désiré, chez des Français désirés. Prêtons l'oreille aux désirs des apprenants de devenir un peu français :

> Je continue de lire un paragraphe français chaque nuit. J'aimerais souscrire à une magasine française pour améliorer le Français et d'être plus courant avec la vie quotidienne des gens français, la politique française, les goûts et les aversions des Français. En générale cela m'aiderait dans un petit sens d'être une partie de la vie et absorber la culture d'un pays que je n'ai jamais vue et qui m'attire dans une façon qui est une mystère à moi. (Michelle Sexton, Journal d'apprentissage 1996)

Lieu-dit de France, lieu-être français. Ils viennent apprendre à être français à travers une langue qui est un lieu et un corps. Ils viennent parce qu'ils veulent intégrer un peu de notre corps à travers notre imaginaire collectif dont nous sommes si fiers, nos façons de vivre (« art de vivre » pour beaucoup d'entre eux)

qui règlent nos actes et comportements quotidiens, nos paysages qui imprègnent notre présence, notre musique linguistique qui rythme et enveloppe notre vie. Avons-nous réellement conscience des effets envoûtants de cette musique linguistique ?

> J'adore la langue française, c'est une très belle langue, une langue que je connais depuis longtemps. J'ai fait la connaissance de Français il y a des années, quand j'avais quatorze ans [...] et après avoir écouté quelques paroles qui m'ont semblé de la musique, j'ai décidé d'apprendre cette belle langue étrangère. (Carmel Bayley, Journal d'apprentissage 1996)

V.7 Patricia

« Patricia ». Je t'aime. J'aime le son de tes sons. J'ai eu l'occasion de te prononcer le jour où j'ai rencontré la femme qui le porte. On t'avait affublée d'un nom étrange, inaudible et incompréhensible, toi qui méritais beaucoup mieux. J'ai entendu quelque chose qui n'était rien. Quelque chose comme... Comme d'habitude, l'anglais a la malignité de me soustraire les noms, les mots, les sons qui font partie d'elle. Alors, je demande de l'aide comme un aveugle qui a besoin d'un chien pour diriger ses pas, comme un sourd qui a besoin de voir les mots pour les entendre en lui. J'ai donc fait répéter ce témoin auditif qui m'a offert la traduction révélatrice. C'est ainsi que j'ai fait la connaissance avec « Patricia » sous le nom de « Trichia ». Entendez-vous bien cette « affreusité » aux accents de la triche et de la saleté ? Je l'ai donc métamorphosée par un coup de langue française. Aussitôt dit, aussitôt vue une femme inconnue aux yeux bleu ciel tombant en pâmoison aux sons d'un nouveau nom de baptême. Par le Père, le Fils et le Saint-Esprit de ma langue devenue magique pour une femme rencontrée. Magie de ma langue dont je suis coupé, dont je vois seulement les effets sur les autres.

V.8 Des langues au travail

À la différence de ce que pensent Porquier et Wagner (1984) sur la « naïveté » ou l'« idéalisme » d'une expérience d'apprenant comme moyen d'apprendre à enseigner, je pense qu'une expérience semblable permet de comprendre que les étudiants ne peuvent accéder à la signifiance (la vie symbolico-imaginaire en langue étrangère) sans avoir mis leur corps dans le signifiant, et pour cela, il faut que les pédagogues, et surtout les didacticiens, fassent l'apprentissage de la lenteur. Qu'on le veuille ou non, il faut bien mastiquer les mots, les prononcer avec des accents anglais, italiens, portugais, espagnols, coréens, etc., les avaler (on les fait sortir douloureusement pour mieux les faire entrer), les apprendre par corps, à défaut de par cœur, puisqu'on a mis la répétition béhavioriste au placard. Que peut-on faire avec un signifiant qui ne veut pas « s'ouvrir » ? Que peut-on faire avec un corps qui ne peut pas se loger dans les signifiants ? L'importance et la densité du vocabulaire (cf. *Libre échange 1*, 1991) donnent l'impression à tout enseignant que les apprenants sont déjà dans le sens avant de commencer à respirer, sentir, avaler, prononcer... les signifiants.

Je pense aussi qu'un vécu d'apprenant permet d'activer les différentes lignes de signifiance de la situation d'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère et de rendre compte de l'intérieur de ce qui se passe en nous :

- de l'absence de lien à la naissance du lien à la langue étrangère (perception et intégration lentes des signifiants, succession des couches de connaissances sur les signifiants et représentations avant assimilation et activation). L'inscription du mot dans le corps se pratique sur la base d'une familiarisation lente avec le signifiant, et sur un rapport univoque représentation / signifiant. Autrement dit, plus j'en apprends sur la représentation, plus je vrille le signifiant dans le corps.
- du rapport à la langue maternelle comme langue qui fait lien en nous, qui fait sens (langue et corps agressés par la langue étrangère, langue qui vibre à travers des lieux personnels où nous fabriquons notre signification), et qui nous ligote à des

représentations (comparaisons et jugements des langues et des représentations, etc.).

Essendon, Janvier 1997

V.9 Bibliographie

ALLOUCHE V. (Mai - Juin 1996) — « Traces d'apprentissage ». *Le Français dans le Monde*, nº 281, Hachette.

ALLOUCHE V. (1997) — « Le corps disant ». *Travaux de didactique*, nº 38, CFP, Montpellier III.

BESSE H. (1984) — « Éduquer la perception interculturelle ». *Le Français dans le Monde*, nº 188, Hachette/Larousse.

BRONCKART (Mai - Juin 1984) — « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? ». *Le Français dans le Monde*, nº 185, Hachette/Larousse.

CAPELLE G., GIDON N. (1990) — *Espaces 2*. Hachette.

CERTEAU M. de, GIARD L. (1983) — « La culture comme on la pratique ». *Le Français dans le Monde*, nº 181, Hachette/Larousse.

COÏANIZ A. (1993) — « Itinéraires d'apprentissage », *Travaux de didactique*, nº 30, CFP, Montpellier III.

COURTILLON J., SALINS G.-D. de (1991) — *Libre échange 1*. Hatier/Didier.

GALISSON R. (1980) — *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Clé International.

KRAMSCH C. (Janvier 1995) — « La composante culturelle de la didactique des langues ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Hachette.

LAMY A. (Mai - Juin 1984) — « Mes rendez-vous avec la faute », *Le Français dans le Monde*, nº 185, Hachette/Larousse.

PORQUIER R., WAGNER E. (1984) — « Étudier les enseignements pour apprendre à enseigner ». *Le Français dans le Monde*, nº 185, Hachette/Larousse.

Raillard S. (Janvier 1995) — « Psychanalyse et méthode ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Hachette.

Chapitre VI

Paroles d’apprenants

J'ai regroupé autour de quelques thèmes des extraits de journaux d'étudiants. Ces derniers étaient dans un cours de 2e année de français, à l'Université de La Trobe, réservé à des étudiants qui ont fait du français durant toutes leurs études secondaires. Parmi les cinq étudiants qui ont fait le travail sérieusement (tenue du journal durant treize semaines à raison de trois cents lignes par semaine), nous trouvons deux étudiantes qui ont repris leurs études à un âge avancé (Michelle Sexton et Carmel Bayley), et trois étudiantes qui poursuivent leur cursus secondaire (Mary Pagano, Elise Garnaut et Michelle Price).

Tout le problème de la lecture des journaux d'apprentissage est celui de la grille d'analyse des extraits, et des notions qui sont aux fondements de celle-là. Citons pour exemple les extraits des paroles d'étudiants sur lesquelles s'appuie S. Moirand (1974) pour mettre en question les méthodes SGAV de 1re génération et pour justifier un changement de tendance méthodologique. Citons aussi les références aux paroles d'étudiants sur lesquelles s'appuie J. Courtillon (1992) pour justifier le choix des extraits de dialogues tirés des films de E. Rohmer. De quels lieux entend-on les remarques des étudiants ou lit-on leurs textes ?

En ce qui me concerne, la lecture/interprétation des journaux d'étudiants a été faite à partir d'une expérience d'apprentissage/acquisition de la langue anglaise en Australie (1995), d'une certaine façon seulement je crois pouvoir dire avoir partagé, à un niveau peut-être différent dans un contexte lui aussi différent, une situation quelque peu semblable. Les notions que nous utiliserons sont marquées bien sûr par un savoir (linguistique, didactique) mais surtout par cette expérience ainsi que par les thèmes récurrents des témoignages oraux qui font retour dans ces journaux d'apprentissage : attrait de la langue, difficulté de la compréhension orale, « stratégies d'apprentissage », représentations culturelles, etc.

VI.1 Attrait de la langue et de la culture

Cet attrait pour la langue et la culture étrangères est à considérer comme une véritable motivation de l'être entier de l'apprenant, il ne s'agit pas seulement de l'« apprenant » au sens didactique, mais de l'apprenant comme sujet. Pour s'en convaincre, il suffit de relire ces citations en dépassant l'impression laissée par les fautes et les erreurs pour en écouter la musique étrangère.

L'attrait pour la langue/culture française va de la langue comme musique à la langue /culture comme véritable corps humain.

1) La langue est considérée comme une musique envoûtante, enchanteresse. Elle devient donc une véritable flûte enchantée qui vous fascine, et vous attire vers elle de façon quasi mystérieuse :

> Pour moi c'est une belle langue qui *m'attire* grâce aux accents et aux sons nasalés au maximum. (Michelle Sexton)

> J'aime beaucoup les lignes « Dans cette langue belle aux couleurs de provence où la saveur des choses est déjà dans les mots. »[...] Il y a dans cette chanson beaucoup de mots et groupes de mots que j'adore et quand j'entends ces mots *je veux les entendre encore et encore*. (M. Sexton)

> *J'adore la langue française*, c'est une très belle langue, une langue que je connais depuis longtemps. J'ai fait la connaissance de Français il y a des années, quand j'avais quatorze ans [...] et après avoir écouté quelques paroles qui m'ont semblé de la musique, j'ai décidé d'apprendre cette belle langue étrangère. (Carmel Bayley)

> J'aimerais souscrire à une magasine française pour améliorer le Français et d'être plus courant avec la vie quotidienne des gens français, la politique française, les goûts et les aversions des Français. En générale cela m'aiderait dans un petit sens d'être une partie de la vie et absorber la culture d'un pays que je n'ai jamais vue et qui m'attire dans *une façon qui est une mystère à moi*. (M. Sexton)

2) La langue est inséparable des êtres qui ont été rencontrés (des français) et qui deviennent des êtres tremplins à identification. Carmel Bayley a fait la connaissance de français et, grâce à eux, a entendu la musique française :

> J'ai fait la connaissance de français il y a des années, quand j'avais quatorze ans [...] et après avoir écouté quelques paroles qui m'ont semblé de la musique, j'ai décidé d'apprendre cette belle langue étrangère. (Carmel Bayley)

3) La langue/culture est considérée comme quelque chose que l'on peut absorber, absorption par exemple d'une nourriture ou d'une boisson. Si nous poursuivons la réflexion, nous en venons à la langue/culture comme un véritable corps linguistique et culturel. Ainsi, on peut noter l'attrait pour la vie quotidienne des français, français qui sont pensés par M. Sexton comme un groupe, groupe duquel elle voudrait faire partie. Il s'agit donc d'entrer dans un groupe pour faire un avec lui :

> Je continue de lire un paragraphe français chaque nuit. J'aimerais souscrire à une magasine française pour améliorer le Français et d'être plus courant avec la vie quotidienne des gens français, la politique française, les goûts et les aversions des Français. En générale cela m'aiderait dans un petit sens d'être une partie de la vie et absorber la culture d'un pays que je n'ai jamais vue... (M. Sexton)

4) La langue/culture française est véritablement aspirée de l'intérieur par les racines familiales de l'apprenant, d'où l'idée d'un devenir français(e) qui supposerait une véritable transmutation de l'être. Mary Pagano est aspirée à tout aimer de cette culture et apprendre plus facilement le français en milieu naturel (vivre à Paris) :

> Aussi j'ai décidé d'apprendre la langue français parce que mon grand-père est français, donc il y a un peu de racine françias en moi qui m'aspire à aimer tout de cette culture. (M. Pagano)

> Peut-être que un jour j'irai à habiter à Paris, pour devenir une vraie française, mais surtout pour apprendre la langue plus facilment, sans que je deviens fou en l'étudiante. (Mary Pagano)

Toutes ces citations convergent en un point où les rapports langue/corps et culture/corps sont consubstantiels : la langue ne peut exister sans corps et le corps ne peut exister sans langue, la culture de même. La langue/culture française se présente donc comme un transmutateur de personnalité, une façon pour chaque apprenant de devenir autre.

VI.2 Parler en langue étrangère

La parole en langue étrangère est un acte à considérer dans le rapport au corps et à l'être apprenant. Parler en langue étrangère, c'est exposer sa langue et son corps à la vue et à la perception de témoins.

Par rapport à cette parole à expulser et à exposer, il peut y avoir diverses attitudes, des attitudes de risque ou de rétention. Nous sommes bien obligés de considérer que l'on peut vouloir se risquer à parler étranger et mettre son savoir à l'épreuve de l'être disant, ou ne pas se risquer et se satisfaire de son savoir intérieur, ou comme nous le disons positivement, de façon théorique.

1) Ces attitudes d'apprenant soulignent les rapports du sujet au corps, des blocages de la parole ou de la libération de la parole :

> J'était choisi m'asseoir devant la classe et de répondre aux questions. *J'étais heureuse avec mes réponses et la manière de discours*. D'habitude, je ne prends pas assez de risques dans la classe. Je me tais, mais je sais que je peux parler instinctivement en français. (M. Sexton)

> *Au commencement j'avais peur de parler mais une fois que j'avais commencé j'étais tellement contente de parler français* et j'ai parlé beaucoup, surtout avec la fille française laquelle s'appelait Sophie. (E. Garnaut)

> J'ai parlé avec Tiffany et elle est timide comme moi : *nous deux avons peur de parler en classe*. [...] Tiffany a dit qu'elle est intimidé par les autres personnes dans la classe ceux qui parlent presque couramment français, au moins en apparence à nous. (E. Garnaut)

2) Dès lors, ces attitudes sont à la base de multiples sentiments qui vont de la peur, honte ou timidité, à du contentement de soi. Autrement dit, la parole libérée ou retenue a des effets sur tout l'être, effets de satisfaction dans la monstration de son corps ou des effets de dissimulation de son corps même :

> ...je suis allée avec une amie à une fête et j'ai eu la chance de rencontrer une vieille amie d'enfance qui s'est épousée avec un parisien. *Pour toute la soirée je l'ai évité pare que je avait de la honte de parler avec lui*. (M. Pagano)

> Au commencement j'avais peur de parler mais une fois que j'avais commencé *j'étais tellement contente de parler français* et j'ai parlé beaucoup, surtout avec la fille française laquelle s'appelait Sophie. (E. Garnaut)

3) Ces effets de satisfaction ou de dissimulation n'ont de sens que dans le rapport imaginaire qui s'établit entre l'apprenant et les diverses sortes de témoins de la parole exposée. C'est dans les projections de la parole ou dans les retenues de parole que l'on peut se rendre compte que les effets nécessitent la présence d'autrui.

Dans les cas présents, l'apprenant a une image dévalorisée de sa prononciation (italianisation des mots français) ou conçoit le témoin comme un juge pouvant lui renvoyer une image dévalorisée de lui-même.

Le juge prend ici la figure du parisien (figure mythique du français par excellence pour cette étudiante qui rêve de Paris) :

> Je crois che je ferai amitié avec des francophones j'aurais la possibilité de perfectionner ma prounciation. Je suis convauincue que j'ai une *terrible pronunciation* à cause de mon accent italien. Beaucoup de fois j'italianise certaines mots et ils acquièrent un son très très *horrible*. (M. Pagano)

> ...je suis allée avec une amie à une fête et j'ai eu la chance de rencontrer une vieille amie d'enfance qui s'est épousée avec *un parisien*. Pour toute la soirée je l'ai évité pare que je avait de la honte de parler avec lui. (M. Pagano)

Dans les deux cas qui suivent, le témoin joue le rôle de support imaginaire, il vient conforter l'apprenant dans son désir de langue/culture. Le « faire-valoir » prend ici les traits du professeur ou d'amis français.

Le rapport de valorisation de la parole semble stimulé par l'affectivité, ou la considération éprouvée par rapport à celui qui est imaginé savoir :

> Quand j'étais malade, je me parlais en français pour pratiquer et pour maintenir mon niveau de français. Je veux parler bien quand mon professeur arrivera en Australie. Je voudrais parler plus mais il n'y a pas beaucoup de Français où j'habite (Geelong). (M. Price)

> J'ai reçu de l'argent et j'ai décidé que je voudrais aller en France pour quelques mois. Je préfèrerais y aller quand je finirais mes études. Cela serait bien de voir mes amis et de parler avec eux. (M. Price)

Ce rapport imaginaire à un juge ou à des francophones peut donc engendrer des comportements d'évitement, d'inhibition (une façon de rentrer sa parole ou de dérober son corps) ou des comportements d'ouverture (stimulés par l'image prototypique du parisien, du francophone, ou de « celui qui parle couramment »). Le témoin qualifié peut donc jouer un rôle ambivalent dans l'aventure en parole étrangère.

VI.3 Opacité du signifiant

Qu'est-ce que nous appelons l'opacité du signifiant ? Il s'agit de la difficulté, voire la pénibilité, que peut éprouver un apprenant lorsqu'il entend la langue étrangère, à accéder à la représentation du sens des propos tenus.

Le signifiant est dit opaque ou non-transparent. Les citations sur lesquelles nous nous appuierons, proviennent d'étudiants qui ont au minimum fait huit ans de français sauf un qui a commencé le français à l'université dans une filière différente (quatre ans). Je précise cette durée d'apprentissage pour insister sur la difficulté de la compréhension orale que l'on pourrait croire réservée aux débutants ou faux débutants.

1) Cette opacité du signifiant s'impose davantage dans la compréhension orale, dans la perception des sons, des groupes de mots, des mots :

> Mais le lundi, j'étais déprimé à cause d'un vidéo que nous avons regardé en classe. Cela a montré la transhumance des brebis et des béliers dans les Pyrénées. C'était une raconte sympathique mais à cause du l'accent des Pyrénées c'était difficile pour moi de comprendre l'histoire entier. J'ai compris certaines phrases mais très peu. (M. Sexton)

> Après très longtemps, l'année dernière d'être exact, j'ai recommencé l'apprentissage de Français. J'ai appris beaucoup et pour la première fois j'ai commencé a comprendre quand on parlait ; pour moi, c'était toujours très difficile de comprendre la langue parlée, mais, heureusement, peu à peu, je commence à entendre les sons de Français. (C. Bayley)

2) Pour ces étudiants, cette compréhension n'est jamais totale. Elle est parcellaire et la compréhension dépend de la proportion des îlots de représentation. Il peut parfaitement arriver qu'un apprenant comprenne une émission à la télévision et pas une autre. On peut dire qu'il n'existe pas vraiment de régularité dans la compréhension.

> J'ai regardé le journal télévisé à SBS tous les jours cette semaine. Je crois, enfin que je *commence de comprendre la plupart de chaque reportage. S'il y a des mots indiviul que me manque, je peux encore comprendre le reportage entier*. Je peux raconter l'histoire dans mes propres mots. Je comprends le sens même si je ne comprends pas quelques mots. (M. Sexton)

> Mais le lundi, j'étais déprimé à cause d'un vidéo que nous avons regardé en classe. Cela a montré la transhumance des brebis et des béliers dans les Pyrénées. *C'était une raconte sympathique mais à cause du l'accent des Pyrénées c'était difficile pour moi de comprendre l'histoire entier. J'ai compris certaines phrases mais très peu*. (M. Sexton)

3) Certains éléments supra-segmentaux, tonalité, accent, etc., peuvent freiner la compréhension, mais la résistance de quelques signifiants seulement sont de nature à bloquer la compréhension. Ce constat peut constituer une véritable mise en cause des principes des approches communicatives sur la globalisation du sens et sur la primauté de l'authentique.

> Je n'ai pas un problème de comprendre le professeur, c'est seulement les vidéos et *si il y a un ou plusieurs mots que me manque à cause de mon vocabulaire limité je suis perdu*. En ce moment, ce n'est pas un problème, mais s'il y avait un test de vidéo cela serait très difficile pour moi. (M. Sexton)

4) La difficulté de la compréhension, constitutive de l'opacité du signifiant, provient surtout du rythme et du débit de la parole naturelle, à la télévision ou dans la conversation quotidienne. Il faut tout de même comprendre que ce rythme accroît l'opacité du signifiant et la difficulté de se représenter les paroles :

> Hier soir, j'ai vu un film français. Il s'appellait « La crise ». Je l'ai déjà vu et c'est très rigolo. Dans le film, *ils parlent tellement vite*. Je l'ai enregistré donc je peux le regarder n'importe quand. (Michele Price)

> Une fois nous sommes allés à une fête chez un couple français, tout le monde était ou français ou italien et je me suis rendu compte que j'était le seule australienne présente à cette fête. Je cherchais de suivre les conversations en français et en italien, (au même temps), et *c'était trop difficile*. (Elise Garnaut)

5) Dans le rapport à l'écrit, la situation semble être identique mais l'apprenant accorde au signifiant graphique, qui lui résiste

et qui bloque la compréhension, un statut de mot-clef, statut que peut lui conférer la temporalité indépendante de la lecture à la différence de la temporalité dépendante de la perception orale :

> Maintenant la plupart de mes problèmes de compréhension sont à cause du vocabulaire. Si on ne reconnait pas un mot particulier, un mot-clef, cela empêche la compréhension totale de l'écriture. C'est la même chose avec les journaux télévisés. À cause de cela, on perd la concentration et le sens totale. (M. Sexton)

6) Cette opacité du signifiant étranger peut entraîner des effets d'isolement ou d'étrangéisation. À ce moment-là, la langue étrangère met à la porte de la représentation l'apprenant. Il peut s'agir aussi bien d'un étranger que d'un natif. Elle peut provoquer des sentiments de perte.

> Je n'ai pas un problème de comprendre le professeur, c'est seulement les vidéos et *si il y a un ou plusieurs mots que me manque à cause de mon vocabulaire limité je suis perdu*. (M. Sexton)

Elle peut déterritorialiser quelqu'un qui se trouve chez lui, lui retirer son appartenance au pays. Cette situation rappelle le rapport particulier entre l'aborigène et la terre : l'aborigène appartient à la terre, la terre ne lui appartient pas. Il est intéressant de voir que la non-compréhension prend cette signification de non-appartenance :

> Une fois nous sommes allés à une fête chez un couple français, tout le monde était ou français ou italien et je me suis rendu compte que j'était le seule australienne présente à cette fête. Je cherchais de suivre les conversations en français et en italien, (au même temps), et c'était trop difficile. Donc j'ai senti que j'était vraiment étrangère et c'était un sentiment étrange de sentir ici dans mon pays, Australie. Alors je me souvenais quand je vivais en Europe et j'ai senti tellement étrangère, plusiers fois comme ce soir-là surtout quand je ne comprennais pas donc j'ai éprouvé un sentiment de solitude. Parfois d'être étranger, d'apprendre une langue étrangère veux dire ça, être seul, de ne pas appartenir à un groupe, de ne pas comprendre. (E. Garnaut)

VI.4 « Stratégies d'apprentissage »

Le concept de « stratégies d'apprentissage » est un concept relativement moderne de nature psycholinguiste qui fait partie de la sphère notionnelle de ce que l'on appelle aujourd'hui « la centration sur l'apprenant ». Autrement dit, la didactique se préoccupe de plus en plus de l'apprentissage et beaucoup moins de l'enseignement au sens rigide du terme, sens que pouvait lui attribuer la méthodologie SGAV en 1960. La distance prise avec cette dernière se comprend parfaitement à partir du moment où on prend conscience des « stratégies d'apprentissage », plutôt dirons-nous « de styles d'apprentissage », selon le terme d'A. Coïaniz (1998), de la diversité des apprenants dans l'acte d'apprentissage. Nous distinguerons cependant entre « styles » et « stratégies » pour rendre compte soit de qualités intrinsèques aux étudiants, soit de mises en place de pratiques afin d'atteindre un but précis. Disons d'entrée, au vu de l'expérience concrète acquise, qu'il nous semble difficile de conserver quelque validité au concept de « stratégie d'apprentissage » dans la mesure où il n'y a de « stratégie d'apprentissage » que dans la mesure où l'apprenant a avancé dans la corporalisation de la langue étrangère.

1) Le premier style que révèlent ces journaux d'apprentissage est en relation avec une prise de conscience aiguë de la nécessité de la régularité dans le travail personnel (entraînement à la parole, à la lecture). Voici quelques exemples :

> Dans la filière, c'est nécessaire de parler. Il s'agit de survie. Pour deux ans, j'avais une heure de conversation *chaque semaine*.
> (M. Sexton)

> Je continue à lire quelque chose en Français *tous les jours* (si c'est possible). Pour moi maintenant, c'est une joie de voir l'amélioration de ma compréhension des phrases et des constructions verbales et des mots en général dans les articles. (M. Sexton)

> Je continue de lire un paragraphe français *chaque nuit*.
> (M. Sexton)

2) À la régularité, certains ajoutent la prise de conscience de la nécessité de la répétition (ici dans le cadre de l'apprentissage de la conjugaison) et celle de la mémorisation :

> Quand on pratique quelque chose, par exemple les conjugaisons, il faut les pratiquer régulièrement. Si on les pratique répétitivement, cela devient plus en plus facile. (M. Price)

> J'ai constaté que pour apprendre le français ou une autre langue, il faut travailler constamment. Moi, je consacre beaucoup de temps pour révisioner ce que nous faisons pendant le cours pour mieux comprendre le sujet. Je suis tès réguliaire, en effet, toutes les semaines je rédige un programme que je suis méticuleusement. (M. Pagano)

3) Parfois, on peut rencontrer de la part d'un apprenant plus âgé (Michelle Sexton) de véritables stratégies de lecture agencées dont le but est d'aboutir à une « digestion » du sens textuel : traduire, multiplicité des lectures, « digestion » du sens. Ces stratégies doivent créer une confiance en langue étrangère, un habitat de mots et de représentations.

> Je sais maintenant après plus d'expérience avec les articles, il s'agit de lire l'article et *traduire les mots et phrases difficiles*, puis il faut *lire et* lire l'article jusqu'é on a *saisi le sens de l'article*, et on comprend aussi bien ce que l'écrivain veux communiquer au lecteur, son avis, son point de vue, etc. *On doit saisir le point que l'écrivain fait et de le digérer*. Puis on peut répondre aux questions avec la confiance et l'en fait avec la connaissance nouvelle. (M. Sexton)

4) La dernier fait que j'aimerais mettre en relief, c'est un fait étonnant d'apprentissage du vocabulaire. L'apprenant désire augmenter ses connaissances lexicales en lisant le dictionnaire. Peut-on parler de « style » ou de « stratégie » ? La question se pose parce qu'il y a bien un objectif, celui d'acquérir du vocabulaire, mais il y a en même temps plus une façon d'apprendre qui est motivée par le désir d'ingestion que par des résultats probants.

> Quelque fois si je n'ai rien à faire, je lis le dictionnaire français-anglais pour apprendre des nouveaux mots ou pour maintenir mon niveau de vocabulaire. (M. Price)

VI.5 Représentations de la langue/culture française

Les représentations de la langue/culture peuvent être à la base de l'attirance, de la motivation pour la langue/culture étrangère. Si le concept de langue/culture a été adopté comme allant de soi au cours de la dernière décennie, c'est parce qu'à mon avis, il y a non seulement un rapport de consubstantialité entre langue et culture, mais aussi parce que la culture appartient à la langue comme le paysan appartient au pays. Autrement dit, chaque culture ne se comprend que dans sa langue (cf. Green 1985).

Ce rapport nous réoriente alors vers notre premier thème des rapports de la langue et du corps. Les citations qui réfèrent à ce thème nous offrent des images de la langue et de la culture qui ne sont pas nouvelles. Cependant certaines nous réservent quelques surprises.

1) La langue française est une langue difficile à cause de sa grammaire et de son subjonctif.

> Ce que *m'enquête plus* c'est encore le perfectionnement de la grammaire. C'est comme un obsession. (M.Pagano)

> Maintenant nous sommes en train de faire le subjonctif et cela veut dire de *tomber de Charybde en Scylla*. (M.Pagano)

2) La culture française est représentée par les arts, le cinéma (qui est relativement bien distribué en Australie), la chanson. Par contre, la chanson française est très peu diffusée en Australie. L'image de la chanson française est celle de la chanson « lente, triste, mélancolique ». Pour l'apprenant, il y a une véritable identité française que l'on pourrait estimer stéréotypée.

> Pour moi, la culture française est l'art, le cinéma et la musique française, ou justement ça c'est ma connection avec la culture française

> ici en Australie donc je cerche d'aller voir les films français et aussi d'écouter la musique française. (E. Garnaut)

> Je préfère les chansons plus acoustiques de Cabrel, elles sont plus lentes, plus tristes, plus mélancoliques et je trouve cela plus « français » ou bien « européenne », peut-être que j'ai écouté trop de Édith Piaf dans le passé mais la musique blues et rock n' roll me fait penser à l'Amérique et la culture américaine ne m'intéresse pas. (E. Garnaut)

3) La représentation de la France n'est pas associée à un pays d'immigration comme l'Australie. Lors d'une visite de Paris, l'apprenant est surpris de voir une population d'immigrés dans la capitale. La préconception sur la population française est donc celle d'une population quasiment pure.

> Cette semaine nous sommes en train d'etudier l'immigration en France. Quand je suis allée à Paris en février, je me suis apercevoir qu'il y avait beaucoup des Africains et des Asiatiques. J'étais choquée parce que je ne savais pas que la France a été toujours un pays d'immigration, au contraire je pensais que la France était très « français » et que tous les habitants étaient « français français ». (M. Pagano)

4) La langue étrangère peut prendre au cours de l'apprentissage un statut familier. Cette familiarisation est notable car l'apprenant ne distingue plus les deux langues, la maternelle et l'étrangère. La métaphore de l'immersion (et non de « l'émersion ») rend compte de cette corporalisation de la langue étrangère.

> Maintenant c'est bizarre parce que quand je lis un texte français, j'oublie que je lis dans une langue étrangère. C'est comme si les deux langues sont émergés. Je ne sépare pas les deux. (M. Sexton)

5) On pourrait croire que cette dernière représentation pourrait confiner à la confusion des langues, mais il s'agit cette fois d'une situation particulière de pays plurilingues comme la Suisse. La langue maternelle (l'allemand) et la langue de l'école (le français) font partie d'un même corps de langue. L'être bilingue en est le représentant parfait.

> Mon amie Béa, avec qui je parlais en français chaque semaine m'a dit quelque chose drôle. Quand elle était petite, parce qu'elle est suisse, elle parlait l'allemande chez elle et le français à l'école mais elle pensait qu'ils étaient la même langue. Cela m'amuse beaucoup. Je pense que ce serait une privilège d'être bilingue. (Michelle Sexton)

VI.6 Conclusion

Parmi tous les thèmes que nous avons relevés dans ces journaux d'apprentissage écrits en 1996 (du mois de juillet à octobre), il en est un qui me paraît particulièrement important, c'est celui de la corporalisation de la langue et de la culture. Il faudrait également laisser une place non moins importante à la lenteur de l'activité d'appropriation de la langue étrangère, à l'opacité du signifiant et à la parole en langue étrangère.

La langue/culture étrangère se situe, semble-t-il, au point imaginaire d'une altérité désirée ou non, en tous cas son apprentissage transforme l'apprenant étranger en français de langue et de culture. Au-delà de la somme des apprentissages concrets de la grammaire, du vocabulaire, de la compréhension, de la prononciation et de la parole, il ne faut surtout pas oublier le fait que l'apprentissage d'une langue/culture rend autre l'apprenant.

VI.7 Bibliographie

Allouche V. (1990) — « Mémoire d'apprendre : journal ». *Le Français dans le monde*, nº 234, Hachette/Larousse.

Courtillon J. (1996) — *Livret d'accompagnement* des cassettes vidéo Le cinéma de la vie, Hatier/Didier.

Green J. (1985) — *Le langage et son double*. Éditions de la différence.

Moirand S. (1974) — « Audio-visuel intégré et communication(s) ». *Langue française*, nº 24, Larousse.

Chapitre VII

Impressions

Pressions, compressions, impressions. Seul le dernier terme est appelé à prendre la place titulaire pour un article volontairement subjectif. Subjectivité travaillée par un apprentissage/acquisition de l'anglais et des enseignements du Français langue étrangère. Subjectivité d'apprenant en classe de langue (1995), en état d'acquisition (Australie), travaillée par les pressions, compressions, impressions dont son être de langage est l'objet sous les coups des signifiants anglais et sous les aspects conflictuels que fait naître la culture australienne. Mon apprentissage/acquisition par corps (autre nom du « par cœur » qui garde toute sa place) me fait interroger le champ de la didactique du FLE à partir de quelques thèmes incontournables comme la relation de la langue étrangère à la langue maternelle, comme la centration sur l'apprenant et enfin le rapport à une autre culture.

VII.1 À bord de ma langue

On a eu beau la rejeter pour faire surgir la méthodologie directe ou la méthodologie SGAV, 1re génération, la langue maternelle répond présente. Nous n'apprendrons une langue étrangère que de façon indirecte, heureusement. Dans la situation d'apprentissage/acquisition, il faut bien petit à petit ancrer les mots étrangers sous l'angle d'une substitution : « fish » remplacera « poisson », « door » remplacera « porte », « customer » remplacera « client ». Tout le problème réside dans la temporalité d'ancrage des mots étrangers et des résistances individuelles à cet ancrage. Après des dizaines d'écoute du mot « roll » (petit pain), j'ai encore du mal à faire de ce signifiant le re-présentant de l'image du pain. Après quatre ans d'acquisition du français, une italienne adulte témoignait de son dégoût de prononcer les voyelles nasales, les [o], les [a], les [E]. Malgré cela, nous avons rejeté la langue maternelle comme langue de passage depuis la méthodologie traditionnelle (Coste 1970). Qu'on le veuille ou non, l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère est constamment approché / béquillé / nié par la langue maternelle jusqu'à intégration. Je dis cela rapidement car le rapport entre les deux langues est beaucoup plus com-

plexe qu'il n'y paraît. Évidemment on ne peut pas réduire l'apprentissage / acquisition d'une langue à un simple travail de substitution (qui est, en réalité, un résultat final), bien que ce travail soit déjà on ne peut plus complexe du point de vue des processus mis en œuvre par l'apprenant : opacité du signifiant étranger, familiarisation lente, résistances ou non à l'emploi par rapport à sa représentation, emploi aisé ou malaisé.

À distance de la méthodologie traditionnelle cependant et à proximité des méthodes communicatives, toute acquisition suppose aussi la mise en situation constante de la langue étrangère dans des échanges ou situations naturels (informations à la gare ou à l'aéroport). Celle-là permettra de faire en sorte que l'apprenant acquiert à la fois des mots et des énoncés, de sujet à sujet ou de situation à sujet. Cette acquisition ne pourra pas se faire en dehors des conditions socioculturelles et psychologiques de tout rapport entre deux individus, de toute mise en jeu interindividuelle. Mais là encore, il est impossible de croire que l'on peut mettre à l'écart la langue maternelle, les catégories socioculturelles et sociolinguistiques qui lui sont attachées. La langue étrangère sera progressivement assimilée, ses tournures, ses emplois singuliers et originaux. « What's wrong ? » (« Qu'est-ce qui est faux ? » littéralement) pourra être assimilé (après une longue opacité de la paraphrase signifiante en situation) grâce à « Qu'est-ce qui ne va pas ? ». Ici encore, le rapport à la langue maternelle et les relations de répulsion/attraction entre les deux langues font partie intégrante des processus d'apprentissage/acquisition.

Mon propos est donc le suivant. Tout en prenant en compte les avancées de la didactique du FLE à partir des sciences humaines, sociales et éducatives (pragmatique, sociolinguistique, sociologie, psychologie de l'apprentissage, etc.), la didactique communicativiste (comme corps de doctrines issues d'autres corps) met souvent en péril la spécificité de son domaine (Galisson lance de nouveaux refus, 1989), et met entre parenthèses le problème de la temporalité d'apprentissage/acquisition, non-assimilable à celui de la progression et inséparable de celui de la relation à la langue maternelle ou de la durée d'ingestion de tout corps étranger. Mise au second plan du signifiant et de la répétition pour une mise au

premier de la signification et de la représentation. C'est d'une certaine façon oublier que la signifiance (comme lieu de fabrication du sens) n'est pas seulement de l'ordre de l'équivalence mathématique ou du calcul interprétatif, mais elle est de l'ordre du corps. Elle fonctionne comme une présence à soi. Avant d'entrer dans les représentations en langue étrangère, il faut encore que les mots, tournures, paraphrases acquièrent une certaine présence physique et psychologique. Avant que les signifiants ne vaillent pour mon corps vers un autre corps, avant qu'ils ne transportent quelque chose de moi pour un autre que moi, il convient qu'ils passent l'examen fouillé et douloureux fouillé et heureux de mon être de langage. Parler une langue étrangère et entrer dans les jeux de signifiance de tout échange, c'est libérer son corps sur une autre scène. Les méthodes communicatives mettent au second plan le travail sur le signifiant (cf. *Libre échange 1*, 1991), alors que la méthodologie structuro-globale de 1re génération (celle de *Voix et images de France* et de *De vive voix*) le mettait au premier. Ce n'est pas quelques exercices de discrimination auditive et d'intonation qui changeront grand chose à cette réalité. Il ne s'agit pas pour moi de jeter le discrédit sur la première au bénéfice de la seconde mais de positionner la première par rapport à la seconde et ces deux-ci par rapport à la méthode traditionnelle qui ne voyait de porte de salut que dans le rapport constant à la langue maternelle. Signalons que certaines méthodes communicatives intègrent aujourd'hui la langue maternelle des apprenants : citons en particulier *Sans frontières 1* (version pour anglophones) dans une section vocabulaire et grammaire, et *The french experience* (1994) au niveau des consignes d'exercices. Il est vrai, cependant, que la prise en compte de la langue maternelle des apprenants suppose des conditions spécifiques d'enseignement, mais cela ne signifie pas qu'elle ne puisse pas s'exercer sous une forme qui reste à déterminer.

VII.2 « A roll »

Il peut nous arriver à tous de ne pas avoir envie de prononcer un mot en langue étrangère, en anglais, en espagnol, en croate

ou en hébreu. Cela n'a l'air de rien un petit mot. C'est vite dit, il suffit de prendre son souffle et de l'envoyer promener à l'oreille de l'habitant de langue étrangère qui vous écoute et qui l'attend comme on attend le soleil en plein ciel ou les étoiles en pleine nuit. Mais voilà, il arrive que le mot ne puisse pas passer la douane de mon état français. Alors au milieu de ma phrase en anglais, des gestes ont remplacé le mot auquel mon interlocuteur anglophone a donné vie d'une voix qui venait de sa « corâme » (unité du corps et de l'âme) anglo-saxonne : « a roll » . Je l'avais bien à l'esprit en graphie et en son. Je l'avais bien à portée de ma bouche pour représenter « un petit pain » mais ma représentation y perdait beaucoup, trop de moi et trop d'elle, je veux parler de cette image. Là où il y avait silence, pensée muette, mes mains l'ont dessiné, rond il était et sans intérêt pour ma bouche française. Comme quoi en gestes ou en mot il y a toujours de mon corps, qui se refuse ou qui se donne. J'aimerais nommer cet article « A roll » ou « la démultiplication des petits pains », non que je sois pris d'une soudaine ferveur christique, mais parce qu'un corps qui se refuse ou se donne dans une voix (« a voice ») avait fait de ce mot un véritable symbole, symbole de ce que je veux dire, qui n'a rien de bien nouveau depuis la psychanalyse et depuis des temps plus anciens où l'on nous rapportait les paraboles de Jésus, celle des petits pains pour les affamés et de la marche sur l'eau pour les mécréants. Comme ce que je veux dire est déjà dit dans mes mots parce qu'ils prennent leur source dans mon corps, je dirai que j'étais en mal de représentant (représentant de langue française et de corps français) et en mal de représentation. Trop étranger pour ma représentation charnelle, le mot « roll » n'avait pas suffisamment pris de corps pour que je lui donne de la voix. De là à penser à la multiplication des petits pains, il n'y a qu'un pas miraculeux que je franchirai sans perdre le sens d'une réalité toute subjective. Faire la redécouverte que le mot, c'est de la chair d'où il prend son « entraille », c'est du corps d'où il prend sa source, ne fait de mal à personne mais peut engendrer (c'est la moindre des choses) des réflexions inattendues. Pourrait-on se contenter de les démultiplier sans les toucher et les ingérer sans les saliver ? Pourrait-on se satisfaire en les prononçant pour éviter un gonflement de l'estomac ou une indigestion désagréable ? Mais

tant que je continue à apprendre mon « roll », j'aurai encore besoin de le voir, de le toucher et d'en manger encore.

VII.3 Une centration problématique

Le savoir est dépendant du vécu, des habitudes, de l'affectif, de l'organisation de la vie quotidienne, des valeurs sociales, etc. Le savoir est inscrit dans la chair, c'est du corps orienté. Et par sa corporalité, le savoir est toujours un savoir aveugle qui ignore d'autres corps orientés dans le même pays ou dans des pays différents. Ce savoir appelé par le corps et devenu corps ne peut vivre que dans la certitude de ce qui est. Je ne peux être ailleurs, là où je suis sauf à vivre en « migrance » (état possible des immigrants). Dans un autre corps, dans une autre langue, dans un autre pays ! Avoir plusieurs corps de langue n'y changera rien, comme cette étudiante suisse qui pensait que le français et l'allemand faisaient partie d'une même langue (M. Sexton, cf. Paroles d'apprenants) ! Je suis toujours langé par ma langue qui prend soin de moi, conforté par l'espace urbain où je circule, reconnu par mes semblables qui croisent mon corps ou ma pensée. Par là-même, je vis toujours d'une certaine manière dans la méconnaissance de l'autre, de l'étranger familier (le voisin d'habitat, de domaine, de profession), de l'étranger de langue/culture. Il n'y a pas le corps et le savoir, il y a le savoir en corps ou le corps sachant.

La question du corps et du savoir pose en quelque manière la problématique de la centration sur l'apprenant. Car toute tentative de centration sur l'autre (apprenant et étranger a fortiori) revient à une décentration par rapport à son propre savoir. Comment combler réellement l'écart des savoirs (discours explicatif sur cible imaginaire ou stratégies d'enseignement dans l'interaction imaginaire) ? La décentration de l'enseignant signifie la sortie de son propre corps, corps de savoirs et de doctrines, corps de représentations. Si nous comprenons parfaitement la volonté de mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage/acquisition, de prendre en compte ses besoins (quand ils s'affirment dans le domaine institutionnel et qu'ils sont homogènes), d'adhérer

dans la mesure du possible au présupposé psychologique que l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère est une affaire de construction individuelle, nous soulevons malgré tout le problème de la centration sur l'apprenant et donc la relation enseignant/apprenant comme une relation quasi impossible. C'est là, à mon avis, qu'une expérience d'apprenant de langue étrangère en milieu naturel (1995 - 350 heures) et d'enseignant de FLE dans la même foulée (1995-1996) est éclairante.

J'aimerais d'abord dire, à la différence de la littérature didactique (Galisson 1980), que la méthodologie SGAV 1ère génération, la plus physique au sens où elle engendrait une relation contraignante de corps à corps, était centré non sur le contenu mais d'une façon certaine sur l'apprenant. En sorte qu'elle maîtrisait le savoir de l'enseignant et le faisait descendre quelque peu aux « enfers du signifiant et de la progression », lieu impossible mais facilitation incontestable de l'apprentissage pour les apprenants. Corps de langue découpé groupe de mots par groupe de mots. Un véritable rêve pour toute personne qui a véritablement vécu l'acquisition en milieu naturel (cf. Allouche 1996). Ceci pour dire que la méthodologie communicative n'a pas le privilège de la centration sur l'apprenant, encore faudrait-il que les didacticiens fassent l'expérience véritable du lieu étranger à une langue, lieu difficilement imaginable, à vrai dire insituable à partir des propos d'apprenants seulement. Mais la reconnaissance anachronique de cette méthodologie que j'opère ne signifie pas une adhésion inconditionnelle à tous ces principes mais la volonté de lui rendre quelque justice.

Après cet écart par rapport à un projet et à un corps de discours établis, je ferai un retour prudent sur la question de la centration en prenant l'exemple de la conceptualisation grammaticale (*Libre échange 2*) comme méthode qui l'illustre. C'est, je pense, avec les jeux de rôles, le meilleur exemple que la méthodologie communicative ait pu donner. Pour avoir pratiqué et enseigné celle-là, je peux dire que l'apprenant ne voit que ce qu'il peut voir de l'endroit où il se trouve (insituable pour celui qui ne fait que l'imaginer). Comment construire du sens grammatical là où l'entrée dans les représentations phrastiques ne se fait pas / se fait à peine / se fait difficilement ? J'ai eu l'occasion de faire l'expérience de

cette mise en jeu conceptualisatrice avec le passif, les relatifs, et la concordance des temps (Université de La Trobe). Ces expériences me conduisent à constater que le passage de l'identification (pas au sens de Bakhtine) à la représentation est très long et qu'il se pratique sur le mode de l'incertitude, du recommencement et du déplacement, de l'essai et de l'erreur. À chaque fois, on intègre une bribe de savoir corrigée ou confirmée. Si la centration sur l'apprenant est parfois un concept qui respecte le temps et la durée de l'apprentissage/acquisition (pour la grammaire et non pour le vocabulaire à cause de sa densité), la question qui se pose est la suivante : comment un enseignant doit faire pour se fabriquer un corps de savoirs et de représentations qui puisse mettre à distance les évidences représentationnelles de son corps présent ? Dès lors, on peut comprendre la nécessité didactique de resituer la place de l'enseignant par rapport à l'apprenant, de faire de lui un assistant dans l'apprentissage (cf. Galisson 1980), de faire de lui un animateur (Dalgalian et alii 1981). Cependant, cette volonté tout à fait légitime de mettre l'enseignant à une nouvelle place ne suffit pas à transformer la relation pédagogique. Au lieu de centration sur l'apprenant, il convient davantage de parler, me semble-t-il, de lien pédagogique en termes « imaginaire » et en termes de « personne à personne », plutôt qu'en termes « doctrinaire » où il s'agit de libérer les capacités de l'apprenant et de museler les savoirs de l'enseignant d'où viennent tous les maux. La relation pédagogique n'échappe pas à ce qui constitue la relation à tout autre, à savoir l'imaginaire de la place de l'autre. À trop savoir, je cours le risque de manquer les apprenants, à oublier mon savoir, j'ai une chance seulement d'en savoir quelque chose sur les constructions des apprenants. Il convient d'ajouter que cette doctrine doit s'intégrer dans une dialectique relationnelle (Notons la réflexion approfondie de Coïaniz sur ce sujet, 1993). Seule, cette dernière, intégrant un jeu de décentrations/recentrations où ce qui nous fait avancer est l'interprétation de la place supposée de l'apprenant à partir de ce que l'on croit qu'il comprend, permettra de nous faire sortir momentanément de ce corps en trop que représentent nos évidences représentationnelles. La relation enseignant/apprenant est une relation impossible faite de décentrations et de recentra-

tions où ce qui s'échange n'est jamais de l'ordre de la certitude mais du désir.

VII.4 Rencontre

Avez-vous déjà eu l'occasion de parler à quelqu'un de compétent en langue étrangère (puisqu'il sait la langue par la pratique et par l'étude) de vos problèmes d'apprentissage / acquisition de cette même langue ? Cette occasion s'est présentée à moi sous la forme d'un échange rapide à propos de l'anglais. J'essayais de dire bien maladroitement la difficulté que j'avais et que j'ai encore à entendre les mots anglais, les sons qui les constituent, l'élision de certains, la prééminence d'autres, l'impression de bruissement à peine audible des feuilles de cette langue, l'incapacité de reproduire les sons des mots entendus : « Mount Buller », « trevally », « Patricia », etc. Je ne donne ici que quelques exemples de mots découpés dans la conversation par le jeu des échanges et passe sous silence les fragments de phrase où la difficulté est multipliée. Je mettrai sous blanc d'écriture aussi la transcription phonétique de ces mots qui ne pourra jamais refléter ce que je n'entends pas. À ce discours ancré dans le vécu de l'apprentissage/acquisition, dans un savoir naissant disant la difficulté à ingérer un corps étranger, j'ai eu pour réponse le discours du savoir phonétique, approximativement : « C'est un problème d'accent tonique, de rythme et de diphtongaison. »

Mon propos n'est pas ici, évidemment, de chercher à poser une vérité quelle qu'elle soit, phonétique, acoustique ou autre, mais de positionner la nature de ces deux discours institutionnel et subjectif l'un par rapport à l'autre, et de dire leur impossible rencontre. Impossible rencontre car chaque savoir s'exprime sur des lignes qui lui sont propres, impressions sonores d'un côté et rationalisation de l'autre à partir d'ancrages linguistiques déjà constitués. Or chaque savoir a lieu d'être car il est ancré dans le corps du moment mais aucun ne peut sortir du sien. Dialogue de sourds, surdité du corps et du savoir. Discours parallèles ou croisés adressés à des interlocuteurs présupposés savoir, parallélisme ou croi-

sements dont les lignes ne rencontrent pas l'être imaginé auquel on s'adresse. Celui qui sait l'anglais au sens où son corps y est dedans depuis sa naissance ou celui qui l'a appris par corps prêté (lui ayant prêté son corps par plaisir ou par nécessité) ne peut plus parler de ses premières connaissances auditives. Ce que j'ai vu ne me laisse que des souvenirs lointains, effacés, ce que j'ai entendu ne me laisse que des traces brouillées, imperceptibles. Autrement dit, ce que je sais, je ne l'entends plus, et ce que j'entends, je ne le sais pas encore (cf. Allouche 1997). En moi résident seulement des grottes primitives, là où je croyais que le savoir pouvait être stocké et réactualisé dans un présent impossible. L'espace de la rencontre est en général un espace du ratage, exceptionnellement de la fulgurance. Ratage ou fulgurance des imaginaires structurés de vécus et de savoirs. Le vécu est un savoir en construction qui ne cherche pas de légitimation, le savoir institutionnalisé est, quant à lui, construit et présuppose certaines étapes d'apprentissage/acquisition dépassées et révolues. L'un et l'autre ne peuvent que s'ignorer car l'un est attribué en général à celui qui ne sait pas, l'autre à celui qui a vécu les apprentissages fondateurs et qui les a oubliés, heureusement. L'un tire de son expérience fraîche un accent de vérité subjective, l'autre tire de son savoir reconnu un diagnostic évident des difficultés d'apprenants.

VII.5 L'« adhérence » culturelle

Peut-on parler d'un pays étranger, quand on s'y trouve, à travers certaines questions « interculturelles » sans y impliquer son corps ? Du lien social, des habitudes conviviales, du système d'imposition, des allocations chômage, etc. Parler mettra toujours le corps dans le verbe. C'est une autre définition de l'implication et de la culture (Kramsch 1995). À travers des questions aux habitants du pays, natifs ou immigrés, à travers des échanges, fait retour la comparaison interculturelle comme une adhérence de chair à la parole déjà construite. Car qui interroge l'étranger le fait toujours dans le péril de ses identités ou dans le désir de nouvelles. Et l'étranger qui répond le fera toujours avec un présupposé que la parole du

natif est ressentie comme curieuse ou oppositionnelle (véritable énonciation culturelle).

Avancer dans la compréhension du système des impôts australiens (Pourquoi le système d'imposition commence-t-il à 5 000 dollars ?), des allocations chômage (Pourquoi un couple peut toucher le chômage et non un de ses membres ?), etc., c'est avancer dans la déconstruction d'une adhérence (adhésion) à un système, à des valeurs, à des conceptions, etc. qui fait corps. Toute construction s'est faite progressivement dans la circulation sociale et professionnelle d'un être dans sa demeure culturelle. Toute reconstruction d'un système étranger se pratique avec le préjugé ou le bienjugé du système d'origine, et la déconstruction, malgré soi, ligne par ligne d'une totalité discursive et charnelle. C'est la raison pour laquelle nous nous rapprochons de la façon dont Zarate (1983, 1995) pense le rapport à la culture étrangère.

Rien de ce qui a été appris ne l'a été de façon idéaliste par l'esprit, car l'esprit c'est du corps symbolisé. De la même façon, tout apprentissage/acquisition d'une langue est vécu charnellement à travers la déconstruction de la sienne (la relativisation de la sienne si l'on veut, Allouche 1996). Dès lors, apprendre/acquérir une autre langue/culture, c'est toujours mettre sa chair en question. S'il faut y ajouter l'habit et son adhérence au corps, il peut s'agir alors d'une mise à nu (le retrait du foulard, de la kippa, etc.). Langue et vêtements protègent le corps, ils sont les constituants du corps signifiant. La langue lange mon corps, les vêtements vêtissent mon âme.

Poser le principe d'adhérence (adhésion) à un système, à ses valeurs, à ses conceptions, c'est poser l'indivisibilité du corps et de l'âme (la corâme), autrement dit ce que j'appelle la signifiance. Faire de l'interculturel, c'est réactiver ses lignes de signifiance (parfois à l'état de sommeil) au contact de la différence culturelle (habitudes, systèmes, valeurs, conceptions, lexiques, etc.). Le travail (mise sous tension de certaines lignes de signifiance) de construction/déconstruction en situation d'apprentissage/acquisition d'une langue/culture étrangère ne va pas sans un travail sur les mots et sur leur distribution/distinction. C'est la raison pour laquelle j'ai parlé d'« adhérence » plutôt que d'« adhésion »

en perturbant ainsi une relation discriminatoire entre le corps et l'esprit, valable peut-être dans l'enveloppement des corâmes par la langue/culture maternelle, non dans l'agression des corâmes par la langue/culture étrangère.

VII.6 Nœuds

> Lorsqu'en France quelqu'un est licencié, il touche une allocation chômage. En Australie, lorsque quelqu'un est licencié, il ne touche pas forcément une allocation de « unemployment ». En France, cette allocation est une question individuelle, dépendante du salaire précédent. En Australie, cette allocation est attribuée au couple ou au célibataire, non dépendante du salaire antécédent. Ce célibataire ou ce couple peut toucher une « aide sociale » dépendante des biens acquis (en dur ou en liquide).

Cette présentation très objective de la situation interculturelle d'un individu sans emploi ne doit pas tromper les didacticiens-pédagogues qui pourraient croire que les discussions interculturelles en classe de langue ou dans les situations quotidiennes ont lieu entre des êtres fictifs, sans corps, sans habitudes, sans passés, sans rapports imaginaires entre eux, etc. Non, il en va tout autrement quel que soit le sujet abordé ! La ville, la nature, la maison, la vie intellectuelle, etc. ! Toute approche, toute question est surdéterminée positivement ou négativement par des enracinements culturels du natif ou de l'étranger (des nœuds de signifiance), et ces derniers sont affectifs, au sens où ils ont rapport au corps d'amour de soi et des siens (constitutif des identités), tout en étant des lieux de construction des savoirs qui possèdent également leur part d'aveuglement. L'entre-deux cultures est un lieu de haute tension imaginaire et corporelle où se construisent et se reconstruisent les lignes de savoir : des savoirs arrimés à l'espace/temps aux savoirs arrimés à l'universalité. Il en est de la culture comme il en est de la langue : toute question surgira de la porte de la différence, de la parole ou du silence, de l'acte ou de son absence, de la valeur sociale ou individuelle, etc. Cette conception de la culture

est, me semble-t-il, l'âme même de ce qui peut constituer la dynamique de la classe de langue/culture étrangère dans une « communication » qui restera « inégalitaire » (il y en a toujours un dans l'espace de l'autre, Besse 1984). Il est possible, enfin, que cet entre-deux culturel puisse évoluer, quand il y a opposition et conflit, vers une plus grande tolérance ou acceptation de la culture étrangère, mais cette évolution suppose une temporalité plus adéquate.

VII.7 Impression dernière

J'aimerais dire, enfin, que la didactique des langues étrangères est souvent freinée, dans sa quête de légitimité, (enrichie aussi cela va de soi), par des théorisations qui sont conçues dans d'autres domaines (pragmatique, sociolinguistique, psychologie de l'apprentissage, ethnographie de la communication, etc.) et qui portent en eux les discours contraignants de la cohérence non didactique mais pragmatique (*Un niveau-seuil* 1976), psychologique (sur les diverses conceptions psychologiques de l'apprentissage des langues, voir par exemple, cf. Bronckart 1984), ethnographique (Salins 1988, 1995), etc. Il est temps de suggérer — Galisson prononce l'autonomie de la didactique des langues et l'arrivée du nouvel enseignant (1989 et 1995) — une recentration de la didactique sur son objet d'étude après ces diverses décentrations. Celle-ci pourrait s'appuyer parfois sur des expériences d'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère vécues par des didacticiens eux-mêmes, s'appuyer souvent sur des études de terrain en collaboration avec des enseignants-pédagogues non chercheurs. Ces recherches pourraient permettre d'éviter le travers de toute tentative de systématisation dans le champ méthodologique d'une théorisation du savoir pragmatique (le fonctionnel-notionnel), sociolinguistique (la compétence de communication), ethnographique (la compétence de communication), etc. Nous ne pourrons jamais nous recentrer indéfiniment bien sûr, et cela n'est pas souhaitable, encore faudrait-il le faire momentanément pour nous donner l'occasion d'envisager les systématisations existantes et passées à partir d'un corps de savoirs nouveaux. Peut-être alors

des éléments appartenant à différentes théorisations, exclusives les une des autres, (la répétition béhavioriste, l'emploi de la langue maternelle, les paraphrases d'actes de parole, les jeux de rôle, etc.) pourraient-ils se regrouper autour de conceptions nouvelles qui mettraient, par exemple, au centre de la réflexion l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère comme un nouveau corps de langue et de sens à ingérer, ce qui signifie que ce dernier devra entrer en négociation subjective (linguistique et culturelle) avec celui qui occupe la place principale. En cela, cette approche psycho-physique aurait davantage de points communs avec la pratique théâtrale telle que la conçoit G. Pierra (1994, 1996) plutôt qu'avec les approches communicatives, dans leurs fondements pragmatiques, sociolinguistiques ou ethnographiques.

Mars – avril 1997

VII.8 Bibliographie

Allouche V. (Mai - Juin 1996) — « Traces d'apprentissage ». *Le Français dans le monde*, n° 281, Hachette.

Allouche V. (1997) — « Le corps disant ». *Travaux de didactique*, n° 38, CFP, Montpellier III.

Besse H. (1984) — « Éduquer la perception interculturelle ». *Le Français dans le monde*, n° 188, Hachette/Larousse.

Bougard M.-T., Bourdais D. (1994) — *The French Experience*. BBC Books.

Bronckart J.-P. (Mai - Juin 1984) — « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? ». *Le Français dans le monde*, n° 185, Hachette/Larousse.

Capelle G., Gidon N. (1990) — *Espaces 2*. Hachette.

Certeau M. de, Giard L. (1983) — « La culture comme on la pratique ». *Le Français dans le monde*, n° 181, Hachette/Larousse.

Coïaniz A. (1993) — « Itinéraires d'apprentissage ». *Travaux de didactique*, n° 30, CFP, Montpellier III.

Coste D. (1970) — « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du FLE : remarques sur les années 1955-70 ». *Langue française*, nº 8, Larousse.

Courtillon J., Salins G.-D. de (1991) — *Libre échange 1 et 2*. Hatier/Didier.

Dalgalian G., Lieutaud S., Weiss F., (1981) — *Pour un nouvel enseignement des langues*. Clé International.

Galisson R. (1980) — *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Clé International.

Galisson R. (1989) — « Problématique de l'autonomie en didactique des langues ». *Langue française*, nº 82, Larousse.

Galisson R. (Janv. 1995) — « À enseignant nouveau, outils nouveaux ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette.

Kramsch C. (Janv. 1995) — « La composante culturelle de la didactique des langues ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette.

Lamy A. (Mai - Juin 1984) — « Mes rendez-vous avec la faute ». *Le Français dans le Monde*, nº 185, Hachette/Larousse.

Porquier R., Wagner E. (1984) — « Étudier les enseignements pour apprendre à enseigner », *Le Français dans le monde*, nº 185, Hachette/Larousse.

Raillard S. (Janvier 1995) — « Psychanalyse et méthode ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Hachette.

Salins G.-D. de (Avril 1996) — « Méthodologie, éclectisme... et bricolage pédagogique ». *Le Français dans le monde*, nº 280, Hachette.

Zarate G. (Nov - Déc. 1983) — « Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère ». *Le Français dans le monde*, nº 181, Hachette/Larousse.

Zarate G. (1995) — *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Collection CREDIF essais, Didier.

Chapitre VIII

Le corps du mot

J'ai ouï dire que de nouveaux immigrants
n'avaient pas le mal mais le bien du pays.
Ils laissaient tomber leur langue dans l'oubli
Pour se vêtir d'un nouveau corps de mots.

La rencontre avec une langue est d'abord une rencontre avec ses mots. Celle-ci est surdéterminée par les mots de la langue maternelle, surdétermination acoustique, graphique, vocale et scripturale, subjective toujours. Le français comme langue et comme voix m'a permis d'éprouver le plaisir de la langue et de la voix australiennes mais aussi sa stupéfaction. Attrait de la capture des signifiants alternant avec le rejet des signifiants eux-mêmes. Cette rencontre quotidienne avec les mots est une véritable rencontre avec des êtres qui nous font vivre, que l'on fait vivre. Mais les connaître vraiment dans leurs densités d'être demande du temps, le temps de la fréquentation et de la familiarisation, de la corporalisation lente et de la représentation instantanée.

L'ensemble des textes que je propose ici représente diverses approches du mot au cours de mon apprentissage récent et de mon acquisition journalière en Australie. J'ai tenté de fixer et d'approfondir quelques rencontres avec des mots, donc avec des êtres qui les ont animés. Chaque essai prend alors une orientation différente selon les impressions qu'ils ont laissées en moi : physique, pédagogique, linguistique, didactique, poétique, etc. Toutes ces orientations pourraient trouver pour foyer chaleureux une psychophysique du langage et des langues vivantes.

VIII.1 Quatre faces

Il y a un fossé entre la connaissance graphique et la connaissance acoustique du mot, la connaissance scripturale et la connaissance vocale. C'est sur ces quatre captures que se fondent les approches communicatives australienne et française. Parmi les quatre faces du mot, il y en a deux qui sont concrètes et deux qui sont plus abstraites. Les deux premières s'inscrivent dans le rapport à autrui et au corps par l'intermédiaire de la voix : prononcer les mots après les avoir pensés, et chercher à les identifier après

avoir fait l'effort de s'adapter à une voix singulière, à un rythme, à une accentuation native ou immigrée. Les deux autres s'inscrivent dans un rapport à soi-même et dans le rapport à l'objet, un lieu scriptural où il faut écrire ou lire les mots. À un travail à la temporalité coincée sous la pression des mots d'autrui ou du corps d'autrui dans l'attente, succède un travail dans une temporalité libérée. Transcription ou déchiffrement sur un rythme propre. Ces quatre faces correspondent à quatre densités d'un être vivant, deux à la voix et au corps dans l'expulsion et dans l'accueil, deux à la voix et au corps dans l'absorption et la présence à soi-même.

VIII.2 Tester le mot

Nous avons tous fait l'expérience d'écouter des étudiants parler français pour les situer dans leur évolution d'apprentissage/acquisition et chercher à les placer le mieux possible dans un cours qui corresponde à leur niveau. Mon propos n'est pas ici d'ordre évaluatif au sens courant que nous donnons à ce terme, mais d'ordre psycho-physique au sens où il ne s'agit pas de tester des réflexes acquis ou des connaissances, mais de chercher à entendre leur voix française, les ancrages charnels de leurs mots français. Cela supposerait une écoute flottante où nous ne serions plus exactement dans l'évaluation intellectualisée du mot et de ses emplois, de la phrase et du niveau de représentation atteint, mais dans l'écoute de la pose de la voix en langue étrangère. Écoute flottante de l'esprit dans le corps ou du corps symbolisé. Il s'agirait alors d'entendre le corps du mot, son degré d'inscription. Il s'agirait de sentir le degré de fréquentation, d'habituation du mot avec le corps, et le degré de tolérance de la langue maternelle. Les mots, eux aussi, reposent quelque part, sur un lit de préférence que nous appellerions le « lit du mot ». Son degré de fréquentation avec le corps lui donne une épaisseur de naturalité qu'il s'agit d'apprécier. Une façon de rappeler que si un apprentissage linguistique ne se fait pas avec les mains, il se fait toujours avec le corps. C'est ainsi que nous pouvons redonner au signifiant sa valeur de signifiance et de symbolisation.

VIII.3 Appropriation

Là où finit le travail du parlant langue dans la naturalité des mots qui font partie de son être, comme un organe vital, commence le travail de l'étranger à la langue. L'un a prononcé le mot magiquement, dans l'osmose de son corps à un imaginaire, dans une fraction de temps et dans l'espace de la rencontre. L'autre commence son travail d'appropriation de chaque mot, de l'étrangeté à la nativité. Rapports d'amour et de haine, de tension et de détension, d'ingestion et de rejet. Rapports. Appropriation par les sons, les lettres, les voix, les associations à d'autres langues ou à la langue maternelle. Tout un ensemble de correspondances commence, et chaque individu ne s'approprie pas les mots de la même façon. Tracy David Terrell (1990) nous explique, dans un article sur l'acquisition dans l'Approche Naturelle, comment ses apprenants commencent à s'approprier le mot grec « paputsia » (chaussures) :

> Par exemple dans une leçon de grec, j'ai présenté le mot *paputsia* (chaussures) en montrant les miennes et ensuite des photos de chaussures. Les apprenants nous ont rapporté plus tard toutes sortes de techniques d'association. Quelques uns regardent le référent et essayent de le lier directement à sa nouvelle forme. D'autres m'ont indiqué qu'ils utilisent le mot *papoos* (bébé indien, en anglais) comme association. D'autres enfin utilisent les autres langues qu'ils connaissent : l'espagnol *pantuflas* et le français *pantoufles*. Les apprenants affirment souvent qu'ils reconnaissent d'abord directement quelques mots uniquement grâce à la première syllabe ou même à la première consonne.

Nous commençons à intégrer du signifiant par du signifiant qui parle à chaque étranger à la langue. Un étudiant australien (débutant) traduit « we work » par « vous travaillez » ; même s'il assimile les lettres « w » (anglais) et « v » (français), on perçoit parfaitement le processus d'assimilation qui lui permettra de rétablir la correspondance. Je me souviens très bien avoir vissé en moi l'adjectif « hard » à partir de l'équation des lettres/sons « RD » et du signifiant/représentation français « dur » qui m'offrait les mêmes

consonnes sensibles. Parfois les signifiants rapprochent des mots qui n'ont rien à voir du point de vue des représentations. J'ai, par exemple, retenu le mot « mistake » à partir du mot « mystère ». Le mode d'appropriation du signifiant n'est donc pas de l'ordre de la rationalité mais il est de l'ordre de la sensibilité, de la recherche de la mêmeté sensible. Comment les sons et les lettres d'un mot parlent au corps de langue et de représentations de l'apprenant ? Toute la question est là, et les hypothèses théoriques communicativistes ont rejeté la langue (le mot dans le corps et le corps dans le mot) au bénéfice du discours. En deçà de ce que l'on dit, il y a toujours les mots propres à chacun qui le disent.

VIII.4 La caresse du signifiant

Il nous est arrivé de vouloir caresser quelqu'un par besoin d'un contact physique, parfois nous nous contentons du bout des doigts, parfois du bout des mots. Mais caresser un mot dans sa face graphique pour qu'il se donne un peu à vous, c'est moins courant. N'est-ce pas ? Après de nombreuses tentatives infructueuses, il fallait bien qu'un jour ou l'autre, je le caresse d'un regard pour qu'il me fasse une grâce. C'est ainsi que, de passage par l'aéroport de Melbourne, le mot « boarding », à la porte (« gate ») 15, a reçu de ma part sa dernière caresse visuelle. Alors que ce mot vivait encore dans un léger brouillard, il a bien voulu s'ouvrir tout seul comme une noix trop mûre. En réalité, je l'ai ouvert petit à petit sous la caresse inlassable de mes regards tendus. Car savoir ne suffit pas, débusquer sa représentation à travers la situation non plus. Il faut que la représentation soit cueillie dans l'immédiateté de la présence du signifiant (« embarquement »). Faut-il que je les caresse encore pour qu'il se donne à moi ? On n'a rien sans rien !

VIII.5 Rencontres de mots

Si nous cherchons péniblement, dans l'apprentissage, à donner aux mots une certaine épaisseur de vécu à travers des êtres de papier et des situations plausibles, à les faire se rencontrer contre

nature dans l'opposition distinctive mais confusionnelle (je ne sais toujours pas si « to lend » veut dire « to borrow » ou le contraire), chaque mot dans l'acquisition possède son histoire. Histoire vraie à partir de laquelle chaque acquéreur peut se raconter. Chacun a son inscription d'être, au sens où un ou plusieurs êtres y a/ont élu domicile. Quand on oublie les êtres (une véritable population d'animateurs), il reste au fond du corps les mots avec des traces de plaisir ou de déplaisir, d'attraction ou d'interdiction (ils nous laissent bouche bée, masses sonores interdisant toute représentation), etc.

« Customer » a d'abord rencontré « coutume » en classe de langue avant d'être naturalisé par un serveur à qui je parlais de « client », avec une prononciation anglicisée [klaijnt]. « I see you » a rencontré Emma au jeu de cache-cache, « I pretend… » a été signé par ma fille à mon grand étonnement, « You are a cheeky boy » a mis en présence Denise à son fils Emerson.

La première fois, il y a des années, que j'ai rencontré l'image acoustique du verbe « justifier », j'ai mis longtemps à identifier mon verbe sous les traits de [džʌstəfaɪ], métamorphose semblable lorsque j'ai récemment entendu parler de « Mt Elisa » [mauntəla ɪzʌ] après avoir entendu en moi sa voix française à la vue de son écriture. Malheureusement vous n'entendrez pas ce que j'entends, et réentends, en moi. Les connaissances acoustiques et graphiques font le grand écart. Écarts des signifiants et déception du sens.

VIII.6 Le mot instrumental

Le mot est-il mon instrument ou suis-je le sien ? C'est ainsi qu'un jour, à la tombée de sa nuit, cette question s'est posée à moi, à la suite d'un mot anglais qui venait à la bouche comme un marteau à la main (« a hammer »). Il était là sans que je ne le cherche et sans que je ne m'y attende. S'il ne s'agissait que d'un mot, cela ne m'aurait pas surpris, mais il s'agissait de plusieurs. Alors, là ! C'était pour moi le signe incontestable que la langue étrangère commençait à prendre corps. Certains mots ou expressions deve-

naient mes instruments, le prolongement de moi-même, comme on dit que l'outil est le prolongement de la main : « a kind girl », « obviously », etc. S'ils n'étaient que le prolongement de la main, cela irait assez bien mais ils devenaient le prolongement de mon corps aussi. Ils étaient venus comme si de rien n'était, acceptés par mon état français. Ils me représentent ainsi devant tout autre sujet. À ce titre là, je me demande si je ne suis pas devenu l'instrument de ces mots anglais. Qui croyait se servir a été servi. Je me sers d'eux, ils se servent de moi, mais cela me fait plaisir de les avoir sous la langue, au cas où j'en aurais besoin. Quant à savoir s'ils ont besoin de moi !

VIII.7 Le mot-être

Le mot est un être puisque je dois me donner à lui pour qu'il se donne à moi. Je dois connaître chaque mot comme s'il s'agissait d'un être. Un être nécessite du temps et de l'intérêt pour le connaître sous ses différents aspects. Le mot est donc à connaître sous ses différents ancrages psycho-physiques. Trop de mots dans une méthode sature l'envie de les connaître (cf. « Liens de langue »). Revenons à une compréhension intérieure de la limitation de vocabulaire dans les dialogues et les niveaux. Laissons le travail se faire en essayant de le sentir plus que de le comprendre en méthodologie parce que nous ne pouvons saisir toutes les rencontres d'un individu et d'une langue, les rencontres de la langue étrangère et maternelle, d'un corps existant et d'un corps naissant. J'aimerais donner une idée de la signifiance interlangue entre l'anglais et le français, des phénomènes d'attraction/répulsion entre les mots des deux langues, entre les représentants et les représentations.

Il y a des mots qui s'ancrent facilement dans mon corps français (slippery, wild, wipe, cheeky, etc.) et des mots qui mettent longtemps à faire partie de moi (roll, customer, trevally, etc.). Les mots sont des êtres que nous aimons ou que nous détestons, au sens où nous aimons/détestons leur corps sonore/graphique, plus sonore que graphique bien souvent, parce que là où le sonore déconcerte ou enchante, le graphique rassure ou interroge (Quelle

est sa voix ?). Dès lors, on peut comprendre que la négociation subjective est différente pour chacun et que le professeur de langues se situe dans un espace de travail qui n'est pas celui de l'apprenant. Il est souvent dans celui de la circulation aisée et de l'attente déçue, alors que les apprenants sont encore dans celui de la reconnaissance du terrain et de l'effort. Une dialectique relationnelle nouvelle est donc à mettre en place pour accompagner ce mouvement naturel. La langue maternelle individualisée au sens où un individu s'y est mis dedans surdétermine l'apprentissage/acquisition de la langue étrangère.

La langue maternelle peut laisser des espaces de liberté pour l'entrée d'une étrangeté attirante (faire sien « slippery », « wild », « cheeky », etc. comme on peut faire sien un objet que l'on convoite). Elle peut permettre des compatibilités sonores/graphiques et représentationnelles (le mot « voix » est complété par « voice » qui le parle autrement, « absolument » est attiré par « absolutely », etc. lui assurant une forme de polyphonie), mais aussi des incompatibilités physiques et représentationnelles (« triste » repousse « sad » par son rapprochement avec « sale », « Patricia » français repousse « Patricia » anglais par son rapprochement avec « tricher », etc.). Elle peut exclure ou retarder l'entrée du représentant étranger dans la représentation de quelque chose (ex. l'image d'un petit pain en osmose avec son signifiant — cette totalité représentation/représentant ferme la porte à l'emploi de « roll » — cf. « Impressions »). Il ne s'agit pas là d'un rejet mais d'une forme d'insignifiance du mot anglais par rapport au mot français. Il est alors difficile de donner à un mot étranger une fonction de représentant pour une représentation trop marquée par la langue maternelle. Évidemment, je ne prétends pas parler pour tout un chacun francophone, non seulement parce que l'entrée de chacun dans une langue/culture étrangère est plus ou moins profond, mais aussi parce que la symbolisation de chacun à travers les mots n'est pas forcément identique. C'est ce que nous dit la sagesse populaire : « On se couche comme on fait son lit. ». Vous ne voyez pas, bien sûr, le rapport ? Sur ce fond de proverbe, on pourrait rappeler les temps de l'enfance « On fait ses mots comme on fait ses dents »,

ou rappeler l'attention à porter à une pratique quotidienne : « On couche dans ses mots comme on couche dans son lit. ».

VIII.8 « A girl like you. »

« Une fille comme toi » ai-je répondu du tac au tac à une voix de chansonnier, écoutée à la radio. Quoi de plus normal et de plus facile, me direz-vous ! Mais voilà, répondre aussitôt, sans réfléchir, sans hésiter, naturellement, quoi ! Cela ne surprendrait personne évidemment ! Mais cela m'a surpris, l'évidence m'a surpris : l'impression que l'anglais et le français se répondaient comme une question et une réponse, comme un échange entre deux êtres qui ont l'habitude de se parler. Ces quelques mots en anglais étaient donc inscrits dans mon corps comme la langue dans laquelle je vis, déjà ! Quand l'image graphique rejoint la voix, la représentation n'est jamais très loin ! On a l'impression qu'une représentation identique peut jouer de deux signifiances, comme une musique peut se servir de deux instruments. Saussure (1916) ne croyait pas si bien dire en parlant du « circuit » psychique et physiologique de la parole (Saussure 1985, p. 28), mais je donnerai à ces deux qualificatifs un sens corporel profond, au sens où je n'entends que ce que je sais déjà, après une fréquentation souvent troublée entre l'être et le mot. Avant cela, j'entends bien, mais je ne sais pas quoi (cf. Allouche 1997). Tout le problème est là. Ce circuit psychophysique n'a l'air de rien mais le signifiant, c'est d'abord du corps à naturaliser avant que la représentation n'entre en osmose avec lui. Quant à savoir ce qui est « psycho » d'un côté et « physique » de l'autre, il y a un pas que je ne franchirai pas au risque de décevoir, tant le parallélisme du dedans et du dehors s'impose. Je poserai seulement un regard suspicieux sur une division évidente pour tout un chacun en France. Mais à l'étranger, il en va tout autrement ! N'aurait-on pas les oreilles dans le cerveau ou le cerveau dans les oreilles, que cela ne m'étonnerait pas !

VIII.9 Deux heures durant !

Deux heures durant, j'ai parlé anglais tant bien que mal pour satisfaire le besoin d'expulser les pertinences ramassées par ma « corâme » française. Deux heures durant, j'ai parlé anglais tant mal que bien pour mon corps ébranlé par des sons et des mots. Deux heures durant, j'ai dirigé mon être en le poussant et le freinant, en martyrisant les mots et les sons pour faire passer quelques représentations dans un vêtement sonore emprunté aux uns et aux autres. À l'ère de la communication effrénée, vaille que je te pousse sur le chemin du sens, on oublie que les mots sont des êtres qui vous infligent ce que vous leur infligez. Gare au contre-coup ! Y aurait-il une justification interne à cette orientation ? Est-on allé voir ce qui se passe dans les corps, dans les âmes troublées, décontenancées (perte des contenants) ? Non ! On ne fait pas un avec une langue en quelques années. Prenons soin des mots, apprenons la lenteur, approchons-les doucement. Le besoin de dire en langue étrangère, cela se fait petit à petit : il y a du petit de langue et des besoins de petit. Il faut du temps d'apprentissage et d'acquisition. Des milliers d'heures durant !

VIII.10 On couche dans ses mots

Il y a des associations que l'on maîtrise mal. Elles vous viennent au détour d'une pensée, dans un espace vide là où peut s'exprimer/s'imprimer dans une intersection de représentations diverses un condensé de sens, une formule nouvelle. Parler des mots étrangers ne peut s'exprimer/s'imprimer qu'en mots français, évidemment ! Un peu de jouissance (« jouis-sens » depuis Lacan, 1973) dans mes mots, dans mon corps, après deux heures durant de mots anglais, de sonorités anglo-saxonnes dans une harmonique non-maîtrisée. Voilà donc la formule qui m'était venue, revisitant la sagesse populaire, « On couche dans ses mots comme on couche dans son lit ». Celle-là méritait, me semble-t-il, que je m'y étende, n'est-ce pas ? Je m'en veux d'avoir trop parlé (« money », « house », « relationship », etc.), mais que faire avec un corps qui veut s'exprimer dans ses lignes ! J'ai donc prononcé, mal, articulé, comme il ne

faut pas le faire, mais dit à peu prés ce que je voulais dire comme je ne voulais pas le dire ! Pensées françaises dans mots anglais ! J'avais donc l'âme dans un autre corps, réincarnation sans aucun doute mal réussie. De là à penser que l'on fait ses mots tout en faisant ses pensées, il y a un saut que je ferai volontiers pour revenir à mon lit, car si je suis dans mes mots comme dans mon corps, je peux donc y manger, y boire, y dormir. Question de temps et d'attention !

VIII.11 Mot ! As-tu du corps ?

« Mot ! As-tu du corps ? Non, j'ai de l'esprit. » C'est ainsi que pourrait se formuler la dénégation d'un habitant de langue maternelle qui vit tellement dans ses mots qu'il en oublie leur assise charnelle. Faire l'expérience de l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère met à jour non seulement la corporalité des mots étrangers mais aussi la lente entrée de la signifiance. Notre interrogation pourrait alors trouver une réponse intermédiaire : « Oui, je prends de l'esprit. » C'est dire qu'au-delà de cette expérience, nous prenons conscience de la méconnaissance dans laquelle nous sommes de la vie des mots et du rapport intime que nous entretenons avec eux. L'apparente transparence du signifiant au bénéfice de la représentation n'est en réalité que la possibilité de la signifiance en langue étrangère, possibilité d'une fabrication du sens originale, alimentée d'une rencontre interlangue/interculture, de compatibilités et d'incompatibilités représentants/représentations, vécue par un sujet singulier. Le corps du mot est donc le passage obligé de sa prise de vie subjective.

Avril 1997

VIII.12 Bibliographie

Références bibliographiques et textes d'accompagnement

ALLOUCHE V. (1990) — « Mémoire d'apprendre : journal ». *Le Français dans le monde*, nº 234, Hachette/Larousse

ALLOUCHE V. (Mai - Juin 1996) — « Traces d'apprentissage ». *Le Français dans le monde*, nº 281, Hachette.

ALLOUCHE V. (1997) — « Le corps disant ». *Travaux de didactique*, nº 37, CFP, Montpellier III.

BIAU P. (1996) — « Polyphonique. Petit essai sur la voix ». *Travaux de didactique*, nº 36, CFP, Montpellier III.

LACAN J. (1973) — *Télévision*. Seuil.

MABUNDA J. (1996) — « La voix et la diction dans l'enseignement / apprentissage du FLE ». *Travaux de didactique*, nº 36, CFP, Montpellier III.

PIERRA G. (Août. Sept. 1994) — « Langue, culture et pratique théâtrale ». *Le Français dans le monde*, nº 267, Hachette.

PIERRA, G. (1996) — « Quels rapports au texte pour quels objectifs ? Une esthé (é)t(h)ique scénique ». *Travaux de didactique*, nº 36, CFP, Montpellier III.

SAUSSURE F. de (1916) — *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot (cité d'après l'édition de 1972).

TERRELL T.D. (1990) — « L'acquisition dans l'approche naturelle : les concepts de liaison / accès ». *Études de linguistique appliquée*, nº 77, Didier.

Chapitre IX

Cultures

Magasins aux vitres peintes
de prix et d'annonces publicitaires
faites pour être vues de loin.

À l'endroit où le regard se pose pour relever ou observer, la culture maternelle intervient pour prendre les réalités ou les êtres dans une étreinte qui prend le corps autant que la pensée. Face à face des cultures et des corps. « Je est un autre » disait Rimbaud. Au moment où je suis en train de parler d'une autre culture, d'un autre pays, suis-je toujours dans la situation de parler de ma propre culture et de mon propre pays ? Je ne peux y échapper. Ainsi, ma culture et mon pays parlent à travers moi de la francité, de la région du Languedoc, de façon plus imaginaire de l'européanité. Cette généralisation excessive (l'européanité, la francité) mais imposée par les lieux de ma circulation en Australie (la distance géographique s'impose !), et cette singularisation me ramènent à la subjectivité, à mes lignes de corps et de représentations sur lesquelles l'habitat, la ville, les passants, l'espace, etc. ont tracé des lignes dans mon espace imaginaire (le référent n'y a pas encore trouvé son logis !). La lecture que je propose de la formule rimbaldienne ne l'épuise évidemment pas.

IX.1 Ville

Ville. Ville traversée, traversée en voiture, cela va sans dire, automatiquement. Villes qui perdent leurs limites de pouvoir toujours offrir un nouvel espace à la circulation automobile, une nouvelle rue rectiligne, une route, un « suburb ». Où commence le « suburb » et où finit-il ? Nulle part, il s'arrête sur une maison pour repartir sur une autre. Les villes languedociennes ou européennes, d'après celles que j'ai vues, sont faites pour y entrer et en sortir, traces d'une histoire de protection des êtres et des identités, Melbourne n'existe pas dans ses limites. Elle existe de les avoir perdues. Nous roulons de « suburb » en « suburb » pour l'australien, de rue en rue ou de route en route pour le languedocien, à l'infini. L'avant devient après, et l'après, d'un coup, s'estompe sans prévenir et s'ouvre sur une étendue vide, vide de rues, de routes, de « suburb ».

IX.2 « Suburbs / City »

Le « suburb » est une petite ville environnant la City-centre — ville d'affaires — mais ce n'est pas une banlieue, car tout Melbourne serait alors une grande banlieue. La « city » est donc un lieu où personne n'habite, c'est donc un centre de jour, non un centre de nuit. Traces d'une organisation mentale de la séparation entre le lieu des affaires et le lieu de la famille. Ainsi, la « city » équivalente en dimensions à deux ou trois « suburb » est entourée de multiples « suburb » qui s'étendent à l'infini de l'espace, sans vide, jusqu'à oublier l'existence de son centre. Les « suburb » vivent alors leur propre vie. Melbourne est donc un nom qui éclate en mille noms de « suburb » (Glenroy, Fitzroy, Broadmeadows, Carlton, St.Kilda, etc.), un nom qui disparaît sur les adresses postales, mais que tout le monde utilise pour parler aux étrangers de son lieu de vie. Je ne vis donc pas à Melbourne, puisque je vis à Glenroy ; je ne vis donc à Melbourne que sur la carte géographique qui a été faite comme chacun le sait pour les conquérants qui n'avaient pas le temps de rester là où ils passaient. Possesseurs de l'espace sur une carte. Me voilà donc à Melbourne sans y être, dans une « city » loin du « suburb », dans un « suburb » qui n'a pas de centre sauf à l'appeler commercial, là où tout est entendu et où on ne parle de rien.

IX.3 Passants ?

Un jour. Un regard de « présence », façon de dire que le regard de présence-absence caractérise peut-être l'habitué de la ville. Devant nous, une longue continuité de voitures immobiles traverse la rue, histoire de l'occuper un peu. Mon regard se perd dans la mêmeté véhiculaire. Une absence me frappe au détour d'un trottoir aperçu : « où sont donc passés les passants ? » Une absence frappante, pas passant qui vive ! Nulle part. Voitures qui vivent dans la ville partageant l'espace avec les maisons (dans les « suburbs »), avec les immeubles (dans la « city »). L'un témoigne de l'autre et les deux témoignent de la mise dedans du passant qui ne passe plus. Êtres dedans de ne pouvoir être dehors. Dehors immenses à perte de

maisons. Dehors réduisant la présence humaine à ses traces de travail, d'ordonnancement des routes et des espaces verts. Géométrie de la ligne droite et de l'intersection. Dehors de l'absence humaine. Ville de nulle part pour nul passant. Les seuls habitants à pied sont les marcheurs ou les « joggeurs ».

IX.4 Maison

Maisons qui fleurissent au bord des rues et des routes. Maisons de tous les avenirs en fleurs et en gazon. Maisons de toutes les réussites et de toutes les angoisses du lendemain. Nous sortons de la maison pour entrer dans une maison. Réunion ou retrouvailles pour la chaleur de vivre. Besoin du contact des corps à distance de la voix. Maison de l'immigrant qui cherche sa maison, au détour d'un « suburb », au détour d'une affaire, au détour de lui-même. Ville habitée de maisons habitées.

IX.5 Sydney « road »

Melbourne a une rue de quatre à cinq kilomètres de long, elle s'appelle « SYDNEY road ». Elle commence aux alentours de Glenroy et se termine après des kilomètres à Brunswick road. Peu de gens se représenteront cette distance et s'ils le font ils le feront pour rien car leur connaissance les écarte malheureusement de mon texte. Son objet concerne la démesure de cette route qui vous conduit à y rester ... J'ai parcouru, depuis, d'autres routes aussi longues : BURKE road, BELL street, etc. Leur étendue donne idée du mode de circulation et de la disparition du passant. Dans cette rue de western où aucun western ne peut se tourner tant elle est impossible pour le cheval, les voitures sont maîtresses de l'espace et les passants ne sont que des passagers : leur voiture les attend. Parcourir Sydney road donne idée de toute l'Australie, de l'espace pour rien capturé par le regard mais non vécu par le corps flâneur. N'imaginez pas des rêveries de promeneur solitaire ou d'étranger dans la ville, car je parcours la ville comme je vois un film, assis,... dans ma voiture. Je parcours Sydney road en pensant que je la par-

cours, car j'y suis toujours et je n'en vois pas la fin, si bien que les Australiens ne parlent jamais en kilomètres mais en durée. Il n'y a rien de plus angoissant que la ligne droite, elle ne commence nulle part pour finir on ne sait où. Elle est semblable au désert quand on y est dedans. Je suis obligé de continuer ma route, contraint par cet espace-tiroir, emprisonné par SYDNEY road. SYDNEY est à huit cent cinquante kilomètres environ.

IX.6 Dehors

Je suis en prison dehors. C'est l'effet que me fait l'espace de la route, l'espace d'un « suburb » comme Essendon lorsque je sors de la maison ou de la voiture. Autour de la maison, il n'y a presque jamais personne qui marche, les marcheurs n'existent pas. Nous sommes toujours loin de l'endroit où nous voulons aller si bien que l'espace extérieur se referme comme les portes d'une prison sur chaque personne. Personne à interpeller ou à rencontrer. L'espace est la chose la plus appréciée des Australiens mais il est la chose la moins éprouvée puisque l'idéal de la maison, concrétisé par chacun, met entre parenthèses l'espace. Tout le monde vit isolé chez soi.

IX.7 Dynamiques

Dynamique. Moulage de la personne par le groupe. Je suis entré dans un mouvement des corps et des âmes, dans un mouvement culturel apprécié par un autre mouvement culturel. J'entre avec plaisir ou je n'entre pas : j'entre avec plaisir dans le comportement des automobilistes qui respectent les limitations de vitesse, qui invitent avec courtoisie les piétons à traverser la route ; je n'entre pas dans les comportements de ceux qui font la queue dans un café pour obtenir une table à sa terrasse ; etc. Entrer dans des comportements jusqu'à fabriquer du corps comportemental, rester sur le seuil à regarder des comportements « aberrants » et les faire entrer petit à petit dans l'oubli. Mélange de dynamiques culturelles. Intrications filtrées par un sujet.

IX.8 Pensées

Pensées blanches et exprimées. Elles commencent par les délimitations du territoire individuel et finissent par les thèmes où les corâmes australiennes s'épanchent : la maison, le football australien, les dollars, les courses, etc. Distance des êtres qui donne l'impression de la solitude ou de l'indifférence alors qu'il s'agit davantage du respect de l'individu. Impression d'entrer dans une forme de somnolence douce, de monde sécurisée et ouatée. Echanges respectueux des personnes, au sujet de leur vie privée ou de leurs opinions. Tout échange semble pouvoir se développer dans une zone rassurante pour les expressions individuelles. Souvent, à l'opinion succédera l'opinion. Rien à redire ni à contredire. Je parle, vous parlez, nous parlons donc. La zone du débat ou du combat d'idées ne sera jamais atteinte.

IX.9 Australie

Australie ! J'ai essayé de te dessiner avec mes mots, sur les itinéraires du sud que j'ai suivis. Je ne peux parler de toi, sans parler de moi. Je ne suis qu'un passant qui a emprunté le chemin de tes habitants sans savoir ce qui l'attendait. J'ai donc suivi mais aussi résisté. Tu m'as présenté d'autres tracés de routes, d'autres organisations de groupes, d'autres comportements, d'autres démarcations. C'est là que le passant a été éprouvé et l'a fait savoir à ceux qu'ils rencontraient. J'ai ainsi essayé de te donner autant que j'ai reçu.

Mai 1997

Chapitre X

Signifiant

Parler du signifiant n'est pas une chose aisée. On peut vivre sa rencontre sous sa forme étrangère pour pouvoir en parler. Pour moi, il s'est surtout agi de la rencontre avec l'anglais. Je reprends ici un concept utilisé par Ferdinand de Saussure (1916) dans son cours de linguistique générale pour lui donner une vie subjective, vie d'un apprenant en cours de langue, vie d'un français en situation d'acquisition en Australie. Cette approche du signifiant vécue dans la répétition de situations orales et écrites est marquée au sceau de la nécessité historique, mais aussi didactique. Durant plusieurs centaines d'heures, les apprenants étrangers sont confrontés avec des signifiants (images acoustiques et graphiques des mots), et tout se passe comme si les didacticiens et concepteurs de méthodes d'aujourd'hui les avaient mis au second plan. On peut aisément en imaginer la raison. Encore faut-il la faire sentir ! C'est une des raisons de cet article.

X.1 La pâte

Tous les matins, quand je vais à l'université dans ma Mitsubishi, j'entends des voix à la radio, des commentaires auxquels je ne comprends rien. Je comprends bien par-ci par-là quelques fragments de discours, mais le reste demeure un fond sonore et vocal que je tolère quelques instants. Je ne peux tout de même pas faire semblant de comprendre pour me convaincre d'écouter. Je peux faire semblant de comprendre un interlocuteur australien pour lui faire plaisir, mais je ne peux pas me faire plaisir en entendant une voix ne rien me dire si ce n'est d'être à moi, semble-t-il, adressée. À force d'écouter, un peu chaque jour, ce fond sonore et vocal j'ai entendu/senti la pâte australienne, la pâte verbale australienne. Une découverte extraordinaire ! ! ! Nous prononçons les mots avec la bouche, la langue y est dedans, et la voix australienne forme une pâte moulée dans laquelle les mots sont coulés.

X.2 Résistances

Je produis les mots anglais de façon légère (il y a peu de moi dedans) ou de façon souffrante (je bute dessus). Je les entends parfois bien, mais ils ne se donnent pas trop à voir, je les entends parfois mal et il ne sont que bruissements de sons passagers. Le signifiant fait de la résistance à l'étranger et l'étranger fait de la résistance au signifiant.

X.3 Incertitude

Voici le passage d'un article de journal qui me laissait dans le dénuement de toute projection intérieure en classe de langue (Mai 1995, cf. Théorisons un peu de vécu !), malgré la photo d'un « pêcheur soulevant un gros poisson de la main » (« Town on the **brink** », Sunday Herald-Sun, 31/01/1993) :

> Women wearing **hairnets** and **gumboots line** a long **steel** table and **dissect shiny tuna** like **surgeons** in an operating theatre.
> **Day in and day out** the women **go through** the same **brain-numbing** process, until the **hooter** signals 3.30 pm **knock-off** at the Greenseas **tuna cannery** at Eden, on the NSW south coast. (en gras les mots inconnus ou méconnaissables)

Tous les mots baignaient dans l'existence de leur être-là, étrangers à moi-même. Même les mots connus devenaient inconnus, incertains : « hairnets and gumboots line » rendaient les femmes sans consistance. Il en était ainsi pour tous les mots (y compris les mots apparentés), ils étaient des masses scripturales et non des représentations possibles. Ils étaient des masses incertaines dans la nuit. *Et l'on dit que l'on peut comprendre le sens global sans comprendre tous les mots ! Tout le problème est de savoir quand la familiarisation avec les mots permet le dégagement de la compréhension.*

X.4 Brouillard

Conversations en langue anglaise auxquelles je participe sans participer. Je ne suis pas sujet tout en étant être. Être vide de sens,

du sens des autres. Du sens des autres qui arriment les lettres que je reçois du côté où elles ne veulent rien dire. Du bruit en apparence. Car mes voisins vivent tous, à parler, à se regarder, à rire. Je reçois ce signifiant vivant, l'un après l'autre dans la fatigue de mon être là/las. Ils sont partis enfin, et m'ont laissé dans le brouillard, brouillard des signifiants, signifiants qui ont atteint une cible alors que je cherchais à capter par ci, par là, du sens à travers quelques signifiants qui commençaient à se dévoiler, mais pas assez pour se donner en représentation. Je suis un impact. Cette langue anglaise me frappe de ses signifiants, m'embrume le cerveau qui ne peut vivre à l'unisson des autres, engourdit mon corps qui ne peut vivre dans le mouvement des autres. Malheureusement le signifiant ne se casse pas avec du signifiant !

X.5 Éclaircis

Aujourd'hui (Mars 1997), mon approche de la situation textuelle précédente (cf. Incertitude), avant consultation du dictionnaire mais avec les éclaircissements d'une familiarisation plus grande avec les mots incluant, cela va de soi, une connaissance élargie du vocabulaire, s'appuierait seulement sur quelques mots explicitant le domaine comme « Greenseas » et « tuna », et le thème de la « dissection des thons par les femmes » rapprochant les mots « Women » / « dissect » (?) / « tuna ». D'autres mots me sont connus mais ils ne m'apportent que des représentations secondaires : « wearing » (habillement des femmes), « table » (lieu de dissection), « surgeons » (femmes comparés à des chirurgiens), « brain » (cerveau), « NSW south coast » (position géographique en Australie). Quant aux autres mots, je pourrais les évaluer en fonction de mon degré de méconnaissance :

- des mots inconnus (« hairnets », « gumboots », « line », « hooter », « brink », « cannery », « Day in and day out »).
- de mots connus mal assurés à cause des collocations (« brain » en rapport avec « numbing »), ou des associations mémorisées (« steel » m'est connu en rapport avec un couteau ; « knock-off » sans sa terminaison « off » dans « to knock the door »).

– de mots incognitos masqués par des emplois dans un domaine (celui de la pêche), dans un thème (celui du travail des femmes) : l'« *Eden* » m'est connu dans un contexte biblique, le « theatre » métaphoriquement dans un contexte militaire (« le théâtre des opérations ») mais non dans un contexte médical (« ...like surgeons in an operating theatre. »).

X.6 Thora

Dans un lieu consacré depuis des millénaires (la synagogue), des êtres lisent la thora, texte des textes. Je regarde les corps immobiles, penchés, recueillis, fervents, s'absorber devant le livre, devant l'écriture hébraïque. Je me penche sur un livre prêté et je vois des lettres que j'avais apprises durant ma prime adolescence : je reconnais le « l » que j'ai toujours aimé, « l » de mon nom, les voyelles, et puis plus rien. Je suis là devant des lettres sans savoir, sans représentation, mais devant des lettres inscrites dans mon histoire, lettres symboliques des prières du vendredi et des fêtes. Des lettres sous le signe du sacré mais aussi de la crainte, crainte des lettres ou des corps qui les ont animées ou des lettres qui ont animé les corps : ferveur, respect, attention. Je regarde des êtres absorbés par les prières, qui leur donnent la voix et par la voix le corps, ces êtres avec lesquels je partage une identité, des valeurs, des pratiques, une histoire de peuple. J'ai fréquenté cette écriture et pourtant elle ne me dit plus rien. Ce sont « simplement » des lettres qui ont été écrites par des rabbins, texte ouvrant sur des commentaires réunissant la même ferveur et la même interrogation sur l'existence d'Élohim (Dieu), la même interrogation sur le corps vivant et le refus de sa perte. La sacralisation de l'écriture vient de sa désincarnation, de la castration de la parole (Barthes). La parole est reliée au corps, la vocalisation est trempée dans tout l'être et aucune voix n'est identique. L'écriture est détachée du corps, elle le dépossède de lui-même. Elle fait entrer l'individu dans la similitude et non dans la différence. Chaque voix est différente d'emblée mais l'écriture semble uniforme. L'auteur (anonyme) de la thora (un et multiple) ne pouvait donner lieu qu'à celui qui n'a pas

de nom : « Je suis celui qui est ». Son auteur ne peut que s'effacer puisque ses signes qui le signent sont semblables à ceux qui les ont précédés, et que ses signes l'interrogent sur une existence dont il est redevable à celui qui est et qui lui souffle les mots. Une réunion de textes anonymes rassemblés autour d'un vide de représentation réunissant des corâmes qui leur prêtent leur voix.

X.7 La mise en inconscience

Au fur et à mesure des apprentissages, les signifiants sont mis en inconscience, au sens où le producteur ne peut se remémorer la somme de ces apprentissages, leurs temporalités successives, les événements langagiers et humains qui en sont à la source. Ce souvenir-là est de l'ordre de l'impossible, on ne peut être et avoir été. Mais cette impossibilité offre de nouvelles disponibilités au sujet par la libération de ses lignes de signifiance. La double tension du dire déjà-là (la signifiance a déjà parcouru ses lignes en langue maternelle sur la base des cultures d'origine) et du « mal dire » (le signifiant encore trop étranger) ne représente qu'une étape de l'apprentissage, importante cela va de soi. Je n'insisterai pas sur les mécanismes morpho-syntaxiques (Que de temps pour produire, un peu mieux à chaque fois, telle ou telle structure de la langue anglaise, par exemple, l'emploi de « didn't » avec un verbe au présent — « I didn't drink » !, l'emploi d'une question simple avec « Do you... ? » — « Do you want something ? »). Par la suite, les représentations successives du signifiant, les représentations vocales, sonores, graphiques, conceptuelles, permettent de l'ancrer, au sens où le signifiant prend petit à petit du corps tout en prenant du sens (cf. « Le corps du mot »). Autre façon de parler de l'impossible : on ne peut à la fois avoir épaissi chaque corps de mot et pouvoir le repenser en état de légèreté. Cette frontière impossible à atteindre limite le travail du méthodologue. Penser l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas penser n'importe quel apprentissage dans sa langue maternelle. Non !

X.8 Conscience des mots

Les mots dits, « prodits » et non seulement produits (effort humain et non industriel), portent en eux, à un degré inouï, la conscience de leur apprentissage, jusqu'à leur corporalisation la plus poussée, jusqu'aux mots-êtres et à l'être de langage. Les mots sont la conscience non conscientisée de notre savoir. Ils portent en eux, avec eux, l'attention/la tension de l'être : les corrections successives et oubliées de la prononciation, la sensualisation des sons et des lettres (au sens où les représentations conceptuelles intègrent les sens), les moulages syntaxiques vivants, mais invisibles, réglant et conduisant l'alignement des mots, les articulations entre les mots (les mots entrent en affinité les uns avec les autres, ils tissent des liens), l'enfoncement progressif et jouissif de la représentation, l'affectivité investie ou retirée. Le langage corporalisé est conscience, mais une grande partie de cette conscience échappe au sujet qui est tourné vers d'autres prises de conscience.

X.9 Désir d'être

Dans l'interstice de deux mots français proches l'un de l'autre, j'ai perçu un aspect du mode d'ancrage des mots dans le corps. Entre « Quand je rentre en France. » et « Quand je retourne en France », un ami australien entré dans notre langue depuis une trentaine d'années, a cru devoir se corriger en fournissant l'explication que « rentrer » ne convenait qu'à un Français, non à un Australien qui devait se contenter de « retourner en France ». Dans cet interstice, les emplois de l'identité et de l'altérité sont régulés. Dans le même interstice de cet emploi inversé, j'ai senti un être de désir vivre entre deux pays de cœur et de corps. Et si la loi de la langue qui poste les sujets chez eux dans leur corps/pays entrait en conflit avec la loi du désir qui porte un corps bilingue à avoir deux pays !

X.10 Signifiants en devenir

Quand les signifiants deviennent les mots, on ne peut plus vraiment parler de « signifiants » car ils ont acquis de la subjectivité. S'ouvre alors une vie psycho-physique du langage mise en éclat par la voix. Les signifiants ont pris du corps, ils sont devenus mots, conscience et inconscience de vie, blocs de chair et d'être, poussés dehors pour parler du dedans, sortis du dedans pour vivre au dehors. Les signifiants vont vivre alors dans la présence/absence de leur être physique, de leur corps psychique, et permettre l'épanchement de la vie signifiante. Le signifiant saussurien devient alors une mosaïque de fragments de lettres et de sons travaillés par les lignes de sens du sujet.

Juin 1997

X.11 Bibliographie

Allouche V. (1990) — « Mémoire d'apprendre : journal ». *Le Français dans le monde*, n° 234, Hachette/Larousse.

Allouche V. (Mai - Juin 1996) — « Traces d'apprentissage ». *Le Français dans le monde*, n° 281, Hachette.

Allouche V. (1997) — « Le corps disant ». *Travaux de didactique*, n° 37, CFP, Montpellier III.

Saussure F. de (1916) — *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot (cité d'après l'édition de 1972).

Chapitre XI

Problématiques

Les problématiques que je tente de dégager sont issues d'une expérience. Problématiser suppose une expérience des limites et des contours de l'objet d'analyse, de pouvoir circuler sur ses bords. Or cette expérience dont je fais état est une expérience plurielle associant l'enseignement/apprentissage du français en Australie, l'apprentissage/enseignement de l'anglais en milieu naturel et dans ce contexte une expérience d'acquisition durant une période assez longue pour pouvoir analyser les rapports de langue (maternelle et étrangère), et les rapports du théoricien aux langues. Les problématiques que je tente de soulever ne passent donc pas à l'intérieur du champ théorique comme le fait Galisson (1980) ou Beacco (1995), mais prennent pour axe l'appropriation de la langue étrangère et ses rapports avec le corps.

XI.1 Expériences

Prendre le parti de l'expérience pourrait être interprété comme un écart volontaire par rapport au savoir didactique institutionnalisé, celui qui est légitimé par les sciences humaines et celles du langage. En effet, le discours de l'expérience ne peut malheureusement pas être un discours innocent, il y a bien le parti pris de ne pas être le relayeur du discours ambiant, avec ses credos, ses notions, de ne pas avancer grâce à des représentations, qui nous portent et que nous portons, mais qui nous détournent de certaines problématiques didactiques. Pour que je puisse m'en écarter, encore faudrait-il que je réponde à une question : pourquoi ce parti pris ? Parce que j'ai été frappé, au cours de mon apprentissage/acquisition, par le fossé qui existe entre les images théoriques des apprentissages et un apprentissage réel, entre l'abstraction des concepts méthodologiques d'aujourd'hui (« la centration sur l'apprenant », « les besoins langagiers », etc.) et une situation concrète d'apprenant, entre la réalité de mes capacités en langue étrangère et les images que peuvent se former les enseignants sur la base de quelques productions, enfin entre les impératifs de cohérence d'une approche communicative (Ex. *Libre échange 1 et 2, 1991-1992*) et la non-cohérence apparente, aux dires de certains métho-

dologues/didacticiens, d'une méthodologie que je pense plus réaliste. C'est la raison pour laquelle je voudrais parcourir le champ didactique à partir de quelques questionnements issus de ces expériences plurielles et entrecroisées.

Dans cet espacement de deux pensées qui se disputent pour se différencier mais aussi pour s'autoalimenter, il y a, bien sûr, le présupposé que l'expérience peut proposer un nouvel angle de vue à la réflexion didactique, non pour la rejeter mais pour la préparer à sortir de ces préconceptions scientifiques.

XI.2 Le projet absent

En deçà de tous les projets pédagogiques de type contractuel qu'établissent les auteurs de méthodes ou les enseignants-pédagogues, il en est un qui restera toujours plus ou moins absent (à quelques rares exceptions près, comme le travail théâtral, Pierra 1994, 1996) : c'est le fait qu'en deçà et au-delà des « projets sur besoins » la langue étrangère sera toujours un « corps à ingérer », lentement et progressivement. C'est la raison pour laquelle nous réaffirmons la nécessité de prendre en compte tout le travail méthodologique effectué depuis les années soixante jusqu'aux années quatre-vingt-dix, pour envisager une compatibilité possible entre des méthodologies qui paraissent au premier abord contradictoires, l'une symbolisée par les exercices structuraux, l'autre par le jeu de rôles (sur un canevas de fonctions). Je ne puis croire que l'on puisse réduire le travail d'hier, le rejeter par réaction (Courtillon 1995) ou par le raisonnement antagoniste (Galisson 1980). Notre conception est que les méthodologies sont faites pour faciliter le travail d'appropriation de la langue étrangère par l'apprenant. Pour illustrer mon propos, je dirai que les besoins d'un sujet-apprenant en LE ne sont pas toujours appréhendables à partir des catégories sémantico-pragmatiques (saluer, demander, proposer, accepter, etc.). Il peut avoir besoin de reconnaître les mots, de penser et repenser une structure qui continue à lui faire défaut. Le travail d'appropriation ne doit pas être, pour ma part, subordonné à un quelconque impératif méthodologique (l'emploi

en situation plausible, par exemple) mais au désir ou au besoin de l'apprenant (qui n'est pas seulement langagier) : combien de moments de conscience faut-il pour produire une question correcte comme « Did you go to the city ? » dans des emplois réels ? Notre première problématique se situe donc au niveau de l'appropriation de la langue étrangère.

XI.3 Rencontres avec l'autre

Le propre de l'étranger à la langue est d'être, pendant longtemps, dans une tension identificatrice des signifiants pour accéder aux représentations (cf. Signifiant), le propre de l'enseignant-pédagogue d'une langue (qui peut être maternelle ou étrangère) est de vivre dans les représentations de cette langue, tout en faisant l'effort d'imaginer ce qu'est le travail d'identification des signifiants de la langue par ses apprenants. Mais cet effort pédagogique vit dans une tension imaginaire mais se heurte à l'impossible décentration (cf. « Impressions »). Sur des principes scientifiques (psychologie des apprentissages, linguistiques de l'énonciation et du discours, anthropologie culturelle, sciences de l'éducation, etc.), à se demander sur quoi reposent ces sciences, nous avons pris une orientation séduisante mais qui se heurte à la réalité des capacités de compréhension des apprenants (cf. « Théorisons un peu de vécu ! » et « Signifiant »). L'hypothèse méthodologique de l'appropriation des mots par le biais du sens est, pour moi, la preuve de la mise en inconscience des signifiants (cf. « Signifiant »), et de l'impossible prise en compte du travail réel à effectuer par les apprenants. La plupart des dialogues d'approches communicatives de Niveau 1, vidéo (cf. *Rendez-vous, 1994*) ou audio (cf. *Libre échange 1, 1991*), vont dans le même sens, et sont censés être à la portée des apprenants débutants à travers une approche globale du sens. Le mythe du message en situation, plausible, proche de l'authentique, a pris si fort depuis les années soixante-quinze que nous vivons encore dedans. Si la centration sur l'apprenant a un sens scientifique et ne représente pas une simple construction théorique, alors les notions qui lui sont rattachées (les besoins lan-

gagiers par exemple) prendront un contenu nouveau plus proche de la réalité de l'apprentissage. Nous sortirons alors de certains clivages (linguistique structurale/linguistique du discours) qui surdéterminent les discours didactiques. Je pense en particulier à la présentation caricaturale de la méthodologie SGAV de 1re génération par Galisson (1980), au préjugé contenu dans l'expression « méthode circulante » choisie par Beacco (1995) pour parler d'une méthode polymorphe inclusive d'éléments disparates, à l'expression péjorative « le bricolage méthodologique » (Salins 1996) ou le « zapping pédagogique » (Courtillon 1995) pour stigmatiser des tentatives semblables sous forme de cours ou de méthodes éditées.

XI.4 Concevoir l'étranger

Comment quelqu'un qui sait la langue se met à concevoir celui qui ne la sait pas ? Comment quelqu'un qui a la langue dedans, par la mise en inconscience des signifiants de sa langue, peut concevoir un étranger qui a la langue dehors et qui perçoit cette dernière, l'approche, la traite, la désire, à partir de sa langue maternelle ?

Comment un didacticien ou un praticien attentif à des discours d'apprenants, à des productions orales et écrites peut-il concevoir ces traces-là ? Comment peut-il concevoir que ces traces sont les traces de quelqu'un qui est travaillé au corps par la langue étrangère, par une langue qui le clive car elle ne fait pas partie de son corps ?

Notre didacticien est dans la situation de faire des hypothèses à partir d'un ensemble de conceptions déjà-là ou en voie de l'être (de la recherche, de l'objet d'apprentissage, des besoins, etc.) pour se donner une image des réalités de la compréhension et de la production auxquelles ces apprenants sont ou seront confrontés, pour se donner une image des étapes de l'apprentissage par lesquels ces apprenants passeront.

Est-il possible pour un praticien-pédagogue de suivre le cheminement des apprenants en apprentissage/acquisition des LE à partir de coupes discontinues que représentent tous les événements langagiers dont ils sont les auteurs ? Ont-ils les mêmes « corâmes » désirant la langue étrangère ? L'homme de théâtre commence son

travail théâtral lorsqu'il possède son texte, ou plutôt lorsqu'il est possédé par lui, l'apprenant lui ne possède jamais complètement son texte. Les mots de la langue sont toujours plus ou moins en incorporation mais ils ne sont jamais totalement incorporés, loin s'en faut après 130 heures de langue, 250 heures de langue, 400 heures de langue et même 600 heures de langue.

La centration sur l'apprenant, les besoins langagiers, les « stratégies » d'apprentissage, etc. sont les fruits d'une réflexion nouvelle, enrichissante sans aucun doute, qui tente de repenser une pédagogie de la spécificité (Beacco 1995) mais non une pédagogie réaliste. Quoiqu'il en soit, cette pédagogie ne fait que réorienter les axes de recherche issus des sciences (psychologie des apprentissages, linguistique, anthropologie culturelle, etc.) mais ne repose pas vraiment sur la dynamique relationnelle interne / externe à la classe, entre le didacticien (chercheur, méthodologue), le praticien (enseignant, pédagogue) et l'apprenant. Dans ces conditions, le savoir didactique pourra difficilement désigner sa propre zone d'ignorance, car il n'est pas fondé sur du vécu, et il ne traite pas du vécu de manière systématique :

- vécu d'enseignement (comment l'enseignant vit sa relation au concepteur de méthodes, aux apprenants, à la langue qu'il enseigne ?)
- vécu d'apprenant (comment l'apprenant vit sa relation à l'enseignant, à la langue étrangère, à la méthode ?)
- vécu de chercheur dans les présupposés d'approche de thèmes de recherche qui sont articulés au chercheur lui-même, à l'enseignant, à l'apprenant et à la relation entre ces derniers.

La cohérence méthodologique (Beacco 1995, Salins 1996) pourra difficilement désigner sa propre incohérence (errance), car elle n'est pas fondée sur l'expérience concrète d'une situation vécue mais sur des conceptions scientifiques que nous pensons compatibles entre elles, en dehors de toutes consultations des praticiens et des apprenants : la linguistique de l'énonciation pourrait entrer en cohérence avec une pédagogie de la non-directivité, mais non la linguistique structurale. Au nom de la cohérence et de l'existence d'un centre !

XI.5 Recherches et relations

Il convient de reconsidérer la recherche en didactique pour une plus grande rigueur dans le travail. Elle pèche, selon moi, par la surévaluation de notions importées d'autres sciences et le manque d'attachement au traitement de l'objet qui en assure son fondement. Pour qu'une recherche puisse gagner en sérieux et en crédibilité, non pas vis-à-vis seulement des chercheurs mais aussi des concepteurs et des praticiens, il faut :

a qu'elle désigne son objet : l'enseignement/apprentissage. La problématique de l'objet se pose car ce dernier a la particularité de se construire sur une relation, celle de l'enseignant aux apprenants. L'apprentissage/enseignement serait donc l'objet inversé qui inclurait les relations de l'apprenant à l'enseignant et à la méthode. Qu'est-ce qu'enseigner en intégrant l'apprentissage ? Qu'est-ce qu'apprendre en intégrant l'enseignement ?

b qu'elle désigne son lieu d'observation : la classe de langue. Il faudrait y ajouter le hors-classe qui permettrait de prendre en compte les relations individualisées entre enseignants et apprenants, et apprenants entre eux. La problématique du lieu d'observation rejoint celle de la position de l'observateur : l'observateur peut-il être l'enseignant, l'apprenant, ou doit-il être extérieur au groupe-classe (réactualisant ainsi la position scientifique de distance par rapport à l'objet d'analyse) ?

c qu'elle désigne les acteurs du champ : les didacticiens, les concepteurs de méthodes (pour ces deux acteurs, Galisson parle de méthodologues et de méthodologistes, 1980), les praticiens (ou enseignants, ou pédagogues), les apprenants. Cette problématique repose sur la dialectique relationnelle entre les acteurs du champ, sur les conceptions et préconceptions des uns et des autres à propos de l'objet, et à propos des acteurs entre eux. Est-ce que les praticiens n'auraient rien, par exemple, à nous apprendre parce qu'ils se situeraient seulement sur le terrain de la « pratique » ? Tout se passe comme si nous négligions les pédagogues/praticiens parce qu'ils sont souvent conçus par les concepteurs de méthodes (Courtillon 1995, Salins 1996) comme

des enseignants aux habitudes du passé. Nous devons combattre certaines préconceptions :

– la préconception que l'on peut se passer de la connaissance acquise par les praticiens dans le rapport constant aux apprenants de langues étrangères, même si ceux-là ont du mal à parler de leurs objectifs (Castelloti 1995). Ils n'ont pas vocation à tenir des discours sur les méthodes, et nous sommes tellement sensibles aux discours.
– la préconception que l'on peut construire une recherche qui pourrait se passer d'eux alors que nos recherches les incluent comme lecteurs et utilisateurs. Nous partons à ce moment-là du principe selon lequel le méthodologue/méthodologiste sait ce qu'il faut faire sans connaître les situations concrètes d'apprentissage, et sans avoir une expérience de terrain suffisante.
– la préconception que l'on peut mettre en place des méthodes d'enseignement/apprentissage sans leur contribution spécifique. Pourrons-nous continuer à accepter que les méthodologues/méthodologistes se comportent avec l'impérialisme du savoir institutionnel ? Finiront-ils par accepter les réactions des enseignants, aussi négatives soient-elles ?

d qu'elle désigne son mode de fonctionnement interne pour gérer les rapports entre ces acteurs. Quelles sont les fonctions du chercheur en didactique des LE par rapport aux concepteurs de méthodes, par rapport à l'enseignant-pédagogue, par rapport à l'apprenant ? Comment l'institution répartit les rôles de chacun et peut entraîner des problèmes relationnels ?

e qu'elle désigne son mode de fonctionnement externe pour gérer les rapports entre les didacticiens/méthodologues et les chercheurs d'autres disciplines (psychologues des apprentissages, sociologues, neurologues, ethnologues de la communication, etc.). La problématique principale a trait à l'importation de modèles d'autres disciplines et par extension au savoir. Nous n'avons, me semble-t-il, rien à gagner à nous prendre pour des anthropologues (*Cultures, culture,…* 1996), des psychologues, des ethnologues de la communication (Salins 1995), etc. Ces

recherches, une fois passé le moment de la curiosité, nous interrogent sur les processus de la recherche en didactique, sur le statut des ces disciplines dans notre champ, sur les contours de notre objet de recherche. La connaissance acquise est on ne peut plus douteuse pour les chercheurs eux-mêmes et leurs lecteurs. Que sont donc les processus de la connaissance ? Nous ne refusons pas pour autant l'interdisciplinarité, elle peut vivre grâce à des travaux sur des objectifs communs (Gaonach 1990), où les chercheurs peuvent échanger, travailler ensemble, pour se féconder mutuellement.

f qu'elle précise à chaque fois les situations à partir desquelles des hypothèses sont formulées, des propositions sont faites, des résultats obtenus. Cette problématique concerne la transmission des recherches dans les revues spécialisées, transmission qui est souvent difficile d'accès à cause de la généralisation du discours scientifique.

Juillet 1997

XI.6 Bibliographie

Allouche V. (1990) — « Mémoire d'apprendre : journal ». *Le Français dans le monde*, nº 234, Hachette/Larousse.

Allouche V. (Mai - Juin 1996) — « Traces d'apprentissage ». *Le Français dans le monde*, nº 281, Hachette.

Allouche V. (1997) — « Le corps disant ». *Travaux de didactique*, nº 37, CFP, Montpellier III.

Allouche V. (Juillet 1997) — « Liens ». *Le Français dans le monde*, nº 290, Hachette, Édicef.

Beacco J.-C. (Janv. 1995) — « La méthode circulante et les méthodologies constituées ». *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

Bouguerra T. (1996) « Pour une didactique des projets en FLE ». *Travaux de didactique*, nº 36, CFP, Montpellier III.

CASTELLOTI V. (Janv. 1995) — « Méthodologie : que disent les enseignants ? ». *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

COURTILLON J. (Janv. 1995) — « L'unité didactique ». *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

COURTILLON J., SALINS G.-D. de (1991) — *Libre échange 1 et 2*. Hatier/Didier.

GALISSON R. (1980) — *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Clé International.

GALISSON R. (1980) — *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris, Clé International.

KRAMSCH C. (Janv. 1995) — « La composante culturelle de la didactique des langues ». *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

MUYSKEN J.A., OMAGIO HADLEY A.C., DUCHESNE T., CONVERT-CHALMERS C. (1994) — *Rendez-vous*. McGraw-Hill.

PIERRA G. (Août. Sept 1994) — « Langue, culture et pratique théâtrale ». *Le Français dans le monde*, nº 267, Hachette.

PIERRA G. (1996) — « Quels rapports au texte pour quels objectifs ? Une esthé (é)t(h)ique scénique ». *Travaux de didactique*, nº 36, CFP, Montpellier III.

SALINS G.-D. de (Janv. 1995) — « Rôle de l'ethnographie de la communication ». *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

SALINS G.-D. de (Avril 1996) — « Méthodologie, éclectisme... et bricolage pédagogique ». *Le Français dans le monde*, nº 280, Hachette.

VIGNER G. (Janv. 1995) — « Profession auteur (Table ronde) » avec Guy Capelle, Janine Courtillon, Jacky Girardet. *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

Chapitre XII

Bibliographie

Allouche V. (Juillet 1990) — « Mémoire d'apprendre : journal ». *Le Français dans le monde*, n° 234, Hachette/Larousse.

Allouche V. (Mai - Juin 1996) — « Traces d'apprentissage ». *Le Français dans le Monde*, n° 281, Hachette.

Allouche V. (1997) — « Le corps disant ». *Travaux de didactique*, n° 38, CFP, Montpellier III.

Allouche V. (Juillet 1997) — « Liens ». *Le Français dans le monde*, n° 290, Hachette, Édicef.

Bakhtine M. (1929) — *Marksizm I filosifija jazyka* (sous le nom de V.N. Volochinov). Léningrad (traduction française *Le marxisme et la philosophie du langage*, 1977, Paris, Éd. de Minuit).

Beacco J.-C. (Janv. 1995) — « La méthode circulante et les méthodologies constituées ». *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

Benveniste E. (1966) — *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.

Besse H. (1984) — « Éduquer la perception interculturelle ». *Le Français dans le Monde*, n° 188, Hachette/Larousse.

Biau P. (1996) — « Polyphonique. Petit essai sur la voix ». *Travaux de didactique*, n° 36, CFP, Montpellier III.

Blanchot M. (1969) — *L'entretien infini*. Gallimard.

Boch R. (1989) — « Faire un bilingue Français/Italien ». *Lexiques*, Coll. F, Hachette.

Bougard M.-T., Bourdais D. (1994) — *The French Experience*. BBC Books.

Bouguerra T. (1996) « Pour une didactique des projets en FLE ». *Travaux de didactique*, n° 36, CFP, Montpellier III.

Bronckart (Mai - Juin 1984) — « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? ». *Le Français dans le Monde*, n° 185, Hachette/Larousse.

Capelle G., Gidon N. (1990) — *Espaces 2*. Hachette.

Castelloti V. (Janv. 1995) — « Méthodologie : que disent les enseignants ? ». *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

Certeau M. de, Giard L. (1983) — « La culture comme on la pratique ». *Le Français dans le Monde*, nº 181, Hachette/Larousse.

Charaudeau P. (Nov. Déc. 1992) — « Sciences humaines, enseignement et culture ». *Le Français dans le Monde* nº 253, Hachette.

Coïaniz A. (1993) — « Itinéraires d'apprentissage », *Travaux de didactique*, nº 30, CFP, Montpellier III.

Coste D. (1970) — « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du FLE : remarques sur les années 1955-70 ». *Langue française*, nº 8, Larousse.

Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E. (1976) — *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Courtillon J. (1989) — « Lexique et apprentissage de la langue ». *Lexiques*, Coll. F, Hachette.

Courtillon J. (Janv. 1995) — « L'unité didactique ». *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

Courtillon J. (1996) — *Livret d'accompagnement* des cassettes vidéo Le cinéma de la vie, Hatier/Didier.

Courtillon J., Salins G.-D. de (1991) — *Libre échange 1 et 2*. Hatier/Didier.

Dalgalian G., Lieutaud S., Weiss F. (1981) — *Pour un nouvel enseignement des langues*. Clé International.

Galisson R. (1980) — *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Clé International.

Galisson R. (1980) — *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris, Clé International.

Galisson R. (1989) — « La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle ». *Lexiques,* Coll. F, Hachette.

Galisson R. (1989) — « Problématique de l'autonomie en didactique des langues ». *Langue française*, nº 82, Larousse.

Galisson R. (Janv. 1995) — « À enseignant nouveau, outils nouveaux ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette.

Green J. (1985) — *Le langage et son double*. La Différence.

Hoffman E. (1989) — *Lost in Translation*. Dutton.

Kramsch C. (Janvier 1995) — « La composante culturelle de la didactique des langues ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Hachette.

Lacan J. (1973) — *Télévision*. Seuil.

Lamy A. (Mai - Juin 1984) — « Mes rendez-vous avec la faute », *Le Français dans le Monde*, nº 185, Hachette/Larousse.

Mabunda J. (1996) — « La voix et la diction dans l'enseignement / apprentissage du FLE ». *Travaux de didactique*, nº 36, CFP, Montpellier III.

Moirand S. (1974) — « Audio-visuel intégré et communication(s) ». *Langue française*, nº 24, Larousse.

Muysken J.A., Omagio Hadley A.C., Duchesne T., Convert-Chalmers C. (1994) — *Rendez-vous*. McGraw-Hill.

Picard D. (Nov. Déc. 1983) — « Corps et culture ». *Le Français dans le monde*, nº 181, Hachette / Larousse.

Pierra G. (Août. Sept. 1994) — « Langue, culture et pratique théâtrale ». *Le Français dans le monde*, nº 267, Hachette.

Pierra, G. (1996) — « Quels rapports au texte pour quels objectifs ? Une esthé (é)t(h)ique scénique ». *Travaux de didactique*, nº 36, CFP, Montpellier III.

Porquier R., Wagner E. (1984) — « Étudier les enseignements pour apprendre à enseigner ». *Le Français dans le Monde*, nº 185, Hachette/Larousse.

Puren Ch. (Janvier 1995) — « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». *Le Français dans le Monde*, Méthodes et Méthodologies, Hachette.

RAILLARD S. (Janvier 1995) — « Psychanalyse et méthode ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Hachette.

RICHTERICH R. (1994) — « Didactique, temps, espace et ... lexique ». *Le Français dans le monde*, nº 268, Hachette.

RIVENC-CHICLET M.-M. (1983) — « Approche communicative "effets pervers" paradoxes et contradictions ». *Travaux de didactique*, nº 9, CFP, Montpellier III.

ROBERT J.-M. (Janvier 1996) — « Ces mots venus d'ailleurs ». *Le Français dans le monde*, nº 278, Hachette.

ROBERT-COLLINS (1991) — *Dictionnaire, Français-Anglais / Anglais-Français*. Le Robert, Paris.

SALINS G.-D. de (1988) *Une approche ethnographique de la communication*, LAL, CREDIF, Hatier.

SALINS G.-D. de (Janv. 1995) — « Rôle de l'ethnographie de la communication ». *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

SALINS G.-D. de (Avril 1996) — « Méthodologie, éclectisme... et bricolage pédagogique ». *Le Français dans le Monde*, nº 280, Hachette.

SAUSSURE F. de (1916) — *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot (cité d'après l'édition de 1972).

TERRELL T.D. (1990) — « L'acquisition dans l'approche naturelle : les concepts de liaison / accès ». *Études de linguistique appliquée*, nº 77, Didier.

VERDELHAN M., VERDELHAN M., DOMINIQUE P., GIRARDET J. (1991) — *Sans frontières 1 (version pour anglophones)*. Clé International.

VIGNER G. (1989) — « Thèmes, champs lexicaux et activités discursives ». *Lexiques*, Hachette.

VIGNER G. (Janv. 1995) — « Profession auteur (Table ronde) » avec Guy Capelle, Janine Courtillon, Jacky Girardet. *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette.

ZARATE G. (Nov - Déc. 1983) — « Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère ». *Le Français dans le monde*, n° 181, Hachette/Larousse.

ZARATE G. (1995) — *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Collection CREDIF essais, Didier.

Table des matières

Chapitre I. — Présentation **7**

Chapitre II. — Traces d'apprentissage **13**
II.1 Verbal — non-verbal 14
II.2 Écoute en situations authentiques 15
II.3 Mon territoire 16
II.4 Lente habituation 17
II.5 Entre deux langues 18
II.6 Paroles d'enseignants 19
II.7 Bibliographie 20

Chapitre III. — Théorisons un peu de vécu **23**
III.1 Convergences 23
III.2 Le vécu des mots 25
III.3 Voir 27
III.4 Affectivité 30
III.5 Imaginaires 32
III.6 Cohérences 33
III.7 Si 34
III.8 Bibliographie 35

Chapitre IV. — Le corps disant **39**
IV.1 De trop, ailleurs 39
IV.2 Tension 40
IV.3 Regard vide 41
IV.4 Apparitions 42
IV.5 Un trouble étrange 43
IV.6 L'autre scène 44
IV.7 La voix 44
IV.8 Bibliographie 45

Chapitre V. — Liens de langue **49**
V.1 Étranger 49
V.2 La parole légère 49
V.3 Un lien humain 50
V.4 La langue, un lieu d'affectivité 52
V.5 Faute de langue 52
V.6 Quitter son pays 54
V.7 Patricia 55

V.8 Des langues au travail 56
V.9 Bibliographie 57

Chapitre VI. — Paroles d'apprenants **61**
VI.1 Attrait de la langue et de la culture 62
VI.2 Parler en langue étrangère 64
VI.3 Opacité du signifiant 66
VI.4 « Stratégies d'apprentissage » 70
VI.5 Représentations de la langue/culture française 72
VI.6 Conclusion 74
VI.7 Bibliographie 74

Chapitre VII. — Impressions **77**
VII.1 À bord de ma langue 77
VII.2 « A roll » 79
VII.3 Une centration problématique 81
VII.4 Rencontre 84
VII.5 L'« adhérence » culturelle 85
VII.6 Nœuds 87
VII.7 Impression dernière 88
VII.8 Bibliographie 89

Chapitre VIII. — Le corps du mot **93**
VIII.1 Quatre faces 93
VIII.2 Tester le mot 94
VIII.3 Appropriation 95
VIII.4 La caresse du signifiant 96
VIII.5 Rencontres de mots 96
VIII.6 Le mot instrumental 97
VIII.7 Le mot-être 98
VIII.8 « A girl like you. » 100
VIII.9 Deux heures durant ! 101
VIII.10 On couche dans ses mots 101
VIII.11 Mot ! As-tu du corps ? 102
VIII.12 Bibliographie 103

Chapitre IX. — Cultures **107**
IX.1 Ville 107
IX.2 « Suburbs / City » 108
IX.3 Passants ? 108
IX.4 Maison 109
IX.5 Sydney « road » 109
IX.6 Dehors 110
IX.7 Dynamiques 110
IX.8 Pensées 111
IX.9 Australie 111

Chapitre X. — Signifiant **115**
X.1 La pâte 115
X.2 Résistances 116
X.3 Incertitude 116
X.4 Brouillard 116
X.5 Éclaircis 117
X.6 Thora 118
X.7 La mise en inconscience 119
X.8 Conscience des mots 120
X.9 Désir d'être 120
X.10 Signifiants en devenir 121
X.11 Bibliographie 121

Chapitre XI. — Problématiques **125**
XI.1 Expériences 125
XI.2 Le projet absent 126
XI.3 Rencontres avec l'autre 127
XI.4 Concevoir l'étranger 128
XI.5 Recherches et relations 130
XI.6 Bibliographie 132

Chapitre XII. — Bibliographie **137**

Cet ouvrage a été réalisé par le service des
Publications de Montpellier III
université Paul-Valéry
publications@univ-montp3.fr
http://publications.univ-montp3.fr

Dépôt légal : 1er trimestre 2006