

## **Contribution à une réflexion sur la nouvelle définition de la relation à la langue étrangère**

*Francis YAICHE*

Maître de Conférences à l'Université René Descartes Paris V

CELEC-CEDICLEC- GERFLINT

*« C'est par la poésie que nous avons appris la langue. C'est à partir de cette beauté sur notre peau que nous sommes entrés dans le vocabulaire, à notre insu.*

*Cette situation où l'on comprend malgré soi. Nous ne savions plus dans quelle langue nous lisons. Cet état de perte, d'oubli. Où l'on oublie même quel est le vocabulaire que nous possédons pour comprendre. Cette beauté qui dépasse tout savoir. Nous comprenions ces poètes avant de comprendre la langue. La beauté rend les choses intelligibles. Par la beauté la Pentecôte a lieu.*

*Nous étions petites encore lorsque nous nous faisons caresser, consoler par les mots. Une maman avec une voix très belle nous asseyait sur son grand lit et nous les offrait le soir en cadeau, le soir après l'école. C'est sur ce lit que nous avons appris la langue, en rentrant de l'école. Nous ne savions pas qu'un jour nous y puiserions tant d'énergie, une identité, un bonheur de vivre.*

*Nous ne savions pas qu'un jour nous lirions jusqu'aux larmes. La beauté des mots est si grande, qu'elle contient même ceux qui ne les connaissent pas »*

*Nada Moghaizel Nasr; «C'est par la poésie», in «Images écrites», Beyrouth, 1998*

### **D'hier à aujourd'hui**

Dans les pays occidentaux développés, la relation à la langue étrangère a singulièrement changé ces dernières décennies. Et cela, à une vitesse proprement hallucinante... Dans ces pays, on le sait, on ne doit plus apprendre aujourd'hui-une- mais -plusieurs- langues étrangères. Et ce «consommérisme» transforme radicalement le rapport à la langue étrangère. Par le passé, on apprenait une langue étrangère parce que cela faisait partie des filtres mis en place pour opérer la sélection des élites. Bagage obligatoire donc mais essentiellement pour des motifs de distinction sociale. Pour la beauté du geste aussi, geste gratuit et qui ne rapportait pas grand chose, hormis des points aux concours et examens! Des langues vivantes ayant presque le statut de langues mortes! On avait la vague idée qu'on irait peut-être un jour en Angleterre dans une «famille» pour un séjour linguistique (en réalité surtout pour jeter sa gourme, «A nous les petites anglaises», ou en Allemagne) mais la plupart des élèves avait une relation distante à la langue étrangère. La langue étrangère était un «objet étrange», pas ou peu familier et/ou familial. L'étude de la langue étrangère se faisait d'ailleurs académiquement par l'accès aux grands textes poétiques, littéraires voire philosophiques, par du «par coeur» de listes interminables de mots ou de phrases idiomatiques. Et si l'enseignant en avait le temps, on ajoutait une

pincée de civilisation sous formes de tableaux, articles de journaux ou anecdotes. La langue étrangère restait donc quelque chose de très extérieur, un exercice de style. On n'en aurait pas besoin pour sa profession dans la majeure partie des cas, et cela restait quelque chose de lointain, désincarné et «verticalisé». La Langue Etrangère avec un grand «L» et un grand «E» nous soumettait à sa toute-puissance en nous passant à la moulinette «des grands textes des auteurs majeurs». Et il faut bien avouer que cette verticalité qui nous prenait de très haut nous impressionnait beaucoup. Nous restions d'ailleurs, le plus souvent, muets d'admiration, pétrifiés à l'idée de commettre une erreur qui aurait été un lèse-majesté. Pas question donc de familiarité. Pas question non plus de parler, s'exprimer, communiquer. En trente ans, le collège pour tous, les 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, la construction de l'Europe unie, la démocratisation des voyages, l'explosion des technologies de l'information et de la communication, l'exigence des employeurs lancés dans le mouvement de la mondialisation, de la circulation des biens et des personnes, tout cela a singulièrement transformé le rapport à la langue étrangère. Aujourd'hui, une langue étrangère est avant tout quelque chose de vivant et d'utile (pour voyager), de directement monnayable sur le marché du travail. Et ce n'est pas «une» langue qu'il convient de posséder en «portefeuille» (cf le portfolio européen des langues), mais deux ou trois, voire plus. A ce compte, l'accès à la littérature, à la poésie, à la philosophie des pays de la langue-cible paraissent secondaires par comparaison aux objectifs fonctionnels et utilitaristes qui restent aujourd'hui pour la grande masse des apprenants l'objectif premier, tout du moins dans les pays les plus avancés économiquement ou la langue étrangère a une valeur bien réelle sur le marché du travail.

### **L'autorité linguistique n'est plus ce qu'elle était!**

La langue est ainsi descendue de son piédestal. Elle n'est d'ailleurs pas la seule discipline à connaître ce destin et bien d'autres choses (disciplines, domaines, métiers ou fonctions) ont perdu également de leur prestige : les professeurs; les médecins, les responsables du culte, les hommes politiques, et bien d'autres encore, ne peuvent plus jouir de l'autorité absolue qui était la leur par le passé et qui au besoin remplissait de terreur ou pour le moins d'obéissance ceux qui y étaient soumis.

La langue étrangère n'est plus «intouchable», elle est même, dans certains cas, devenue un produit d'impulsion, achetée pour les besoins d'une cause immédiate, elle est parfois malmenée, foulée aux pieds et jetée comme un kleenex après usage. Souvent on veut l'apprendre, et vite. Pas question d'en prendre pour sept ans à raison de trois heures semaine ! D'où, bien sûr, l'apparition de «supermarchés» de l'apprentissage des langues, d'où aussi l'entrée dans l'ère industrielle de l'enseignement des langues étrangères.

De ce fait les grands textes ont perdu de leur crédit en tant que support d'apprentissage. Ont-ils perdu pour autant de leur efficacité ? Pas si sûr. Car Bruno Bettelheim fait remarquer dans «L'enfant et la lecture», qu'utiliser des textes sans consistance comme supports d'apprentissage, des textes qui ne soient pas édifiants sur le plan existentiel, est certainement la raison essentielle de l'échec des apprentissages.

Si l'on veut concilier les avantages de la tradition et ceux de la modernité, il convient donc d'inventer un moyen terme didactique, une approche qui rompe d'avec le tout littéraire et qui pourtant conserve une valeur édifiante sur le plan existentiel, particulièrement au moment où l'individu est en pleine construction identitaire.

Les grands textes canoniques apparaissent en effet souvent aujourd'hui aux jeunes générations comme étant trop éloignés du «monde des vivants». Quant aux textes fonctionnels, ils les font bailler d'ennui parce qu'ils ne posent aucune des grandes questions que se posent tous les apprenants sans exception, ni considération d'âge, de sexe, de classe, de culture : des textes qui parlent aux apprenants de ce qui les intéresse au plus haut point, de cette fameuse trilogie existentielle, de la vie, de l'amour, de la mort...

Qu'est-ce qu'une destinée ? Sommes-nous prédestinés ? Est-ce que Dieu existe ? Pourquoi grand-père va-t-il mourir ? Pourquoi Maman aime Papa ? (ou ne l'aime plus ? ou inversement : Pourquoi Papa aime-t-il maman ou ne l'aime-t-il plus ? ) Pourquoi la guerre, la violence, la haine, les inégalités, les différences et les injustices ? Pourquoi est-ce que j'aime autant la compagnie de ma voisine ou de mon voisin ?

Des questions en vrac et dont le désordre rend compte... du désordre et du désarroi qui agitent parfois les élèves et étudiants.

Comment répondre toutefois à ces questions angoissantes qui pèsent sur les processus d'apprentissage jusqu'à les verrouiller, les cadenasser et dès lors que l'enseignant de langue n'est pas psychologue ou confesseur, qu'il n'a pas pour mission d'allonger les apprenants sur le divan ou de pratiquer le conseil personnalisé, dès lors que sa mission est d'enseigner une langue donnée?

Il semble bien qu'aujourd'hui la demande des apprenants soit celle d'un enseignement plus ludique, plus facile, plus motivant et plus performant aussi, particulièrement sur le plan de la compétence communicative.

Une telle demande passe indubitablement par la nécessaire déscolarisation de l'enseignement des langues étrangères à l'école. En effet, si l'enseignement des langues étrangères ne trouve pas le moyen de promouvoir un enseignement des langues attractif et non plus tout entier tourné vers des objectifs de sélection, les apprenants baisseront les bras ou bien iront voir ailleurs. Ils inaugureront des stratégies personnelles qui consacreront leur défiance vis-vis de ce type d'enseignement. Ils multiplieront les séjours linguistiques, les stages dans des «boîtes de langue, les occasions de rencontrer des natifs réellement (par l'intermédiaire par exemple de baby-sitter ou d'échanges) ou virtuellement grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les consommateurs de langues étrangères prennent donc leurs destinées en mains et élisent le produit qui leur convient. Et le sort de l'enseignement des langues étrangères risque à terme d'être comparable à celui de l'enseignement artistique, musical ou sportif. Quand les parents veulent que leur enfant apprenne à jouer d'un instrument de musique, qu'il pratique un sport, de la peinture, ils ne font plus confiance à l'institution scolaire mais l'inscrivent dans un club.

Il serait intéressant de mener des enquêtes pour voir si l'institution scolaire, les enseignants de langue ont pris conscience qu'ils avaient devant eux de «nouveaux apprenants» pour reprendre l'expression de Louis Porcher pour voir s'ils ont intégré les demandes de la nouvelle donne, celle notamment qui consiste à ne plus vouloir enseigner les finesses de la grammaire à des gens qui ont un niveau d'exigence qui les conduit à vouloir parler pour être compris - sans plus et au diable les erreurs de prononciation ou les petites fautes -un niveau d'exigence qui les conduit à vouloir comprendre aussi une langue dans son ensemble sans devoir en faire une traduction hyper-correcte. On n'a pas besoin d'apprendre la mécanique pour apprendre à conduire, ironisait Louis Porcher, on n'a pas besoin de connaître l'anatomie pour apprendre à nager!

### **De nouvelles voies d'enseignement/apprentissage**

Deux voies se sont ouvertes depuis que les années 80 ont consacré les approches communicatives, la créativité et la centration sur l'apprenant.

1. Les nouvelles manières d'exploiter les textes littéraires, de les faire «parler» en les détournant, piratant, «martyrisant» même. C'est une manière non-sacralisante de concevoir le texte littéraire pour en faire un «pré-texte» à une expression personnelle qui rende la langue plus vivante et plus séduisante, plus proche aussi. On ajoute au texte, on mélange, on retranche, on marie, on démultiplie, on déplace, on transforme, déforme, etc. Toutes sortes d'opérations chirurgicales du texte qui le mettent en pièces

sans pour autant le rendre exsangue, bien au contraire. Ces approches synectiques et oulipiennes ont été particulièrement développées par les équipes du CREDIF (avec Marc Argaud notamment) ou du BELC (avec Francis Debysier et Jean-Marc Caré notamment).

2. Les simulations globales qui, depuis vingt-cinq ans, donnent aux apprenants l'occasion de parler d'eux-mêmes en avançant masqué, sous le couvert d'une identité fictive évoluant à l'intérieur d'un monde recréé, inventé de toutes pièces : une île, un village, un immeuble, un hôtel, une entreprise, etc.

La captation progressive et passive que constitue l'apprentissage d'une langue étrangère par la «beauté» des grands textes d'une littérature comme support d'apprentissage participe, pour ce type d'apprenants, d'une vision sacralisée, froide, distante et désincarnée d'une langue propre, nettoyée, parfaite et maîtrisée, langue, devant laquelle on ne peut que s'extasier. Sans doute trouve-t-on des bénéfices à enseigner à partir de supports aussi nobles, ne serait-ce que l'envie pour certains de prendre modèle sur la langue parfaite et essayer de l'égaliser.

La simulation globale et l'approche créative d'une manière plus large proposent une captation active de l'apprenant puisque c'est lui et son groupe qui construisent progressivement le monde dans lequel l'histoire s'installera. Il n'y a rien d'imposé de l'extérieur, si ce n'est au début le canevas d'invention et les modalités d'animation ; tout est négocié entre l'apprenant et lui-même, c'est-à-dire sa propre expérience, sa propre vision du monde, négocié aussi avec les «autres» apprenants, «logés à la même enseigne». Et quand l'enseignant choisit de caler la construction d'un monde sur la lecture d'une oeuvre - dans une synergie lecture/écriture, analyse/production - c'est pour utiliser l'oeuvre comme un rail romanesque, comme une matrice de l'imaginaire, comme un «texte-martyr» que l'on pourra pirater à loisir. La religion du grand texte littéraire s'effacera alors au profit d'une co-construction réelle de l'oeuvre. L'apprenant aura ainsi fait naufrage sur une autre île de l'archipel Juan Fernandez et il vivra ses aventures en parallèle à celles de Robinson et de Vendredi, en «tablant» ou en calquant ses productions sur celles proposées par Michel Tournier. L'imitation sera alors proposée directement et ne sera pas différée dans un futur improbable pour la plupart. Ainsi, l'apprenant sera également villageois dans le village de «Jean de Florette» de Marcel Pagnol et il utilisera de façon active l'univers qui aura été imaginé par l'écrivain.

Et «si, comme le disent les poètes, chaque langue nous conduit à mentir, exclut une partie des faits, nous renie, nous disperse, nous fragmente en nous-mêmes, il n'en est pas moins vrai qu'à travers chaque langue, tout comme à travers les discours intérieurs, s'achemine une partie de la vérité et que ce qui a été renié, fragmenté, dispersé, peut nous revenir par d'autres chemins.»

Tout être vivant, comme l'écrit Goethe, n'est pas un singulier, mais une multiplicité, même en ce qu'il nous apparaît comme un individu. Il reste une «réunion» d'êtres vivants autonomes...(qui)...se séparent et se recherchent à nouveau.»

### **La question de l'identité fictive.**

On le sait, le bénéfice -paradoxal- de techniques d'apprentissage comme celle de la simulation globale est que l'on se découvre plus volontiers en «transitant» par le biais d'une identité fictive qu'en parlant et agissant sous son propre nom. Paradoxe du romancier!

Déjà les psychologues de l'enfance avaient relevé que la construction de l'identité passe par des jeux de rôle dans lesquels l'enfant construit non seulement une situation, non seulement des personnages, des rôles mais aussi et surtout des interactions, et, ce faisant, fait l'expérience du réel en l'absence du réel. Il suffit d'ailleurs que les parents écoutent les enfants dans la pièce voisine pour comprendre que ceux-ci inventent des mondes avec

des lois, des règles et qu'ils entrent dans ces mondes en se livrant librement, sans retenue et en se délivrant d'un certain nombre de peurs, fantasmes, désirs inconscients. C'est une manière d'apprendre quelque chose sur le réel en l'absence du réel et en attendant qu'il se présente. C'est une manière sans trop de conséquences de rôder des comportements à venir, de tester une phraséologie figée et des mots de «grands» qu'on ne maîtrise pas bien encore, d'éprouver un jeu/art de la relation, une manière initiatique aussi de se préparer à entrer dans les mondes qu'on leur propose.

L'importance du jeu, y compris avec la langue, est soulignée par toutes les théories psychanalytiques, particulièrement par D. Winnicott, dans sa fonction transitionnelle. Ce jeu avec la langue, décrit par les linguistes comme autopédagogique dans le processus d'apprentissage de la langue maternelle au cours de l'enfance, est précisément l'enjeu des nouvelles approches de la littérature et celui des simulations globales.

Certains psychanalystes ont relevé aussi le bénéfice qu'il peut y avoir à parler de soi en analyse dans une langue étrangère. Il a été possible, par exemple, de comprendre comment le fait de parler des conflits et des angoisses de sa propre enfance dans une deuxième langue, apprise à l'âge adulte, pouvait permettre à l'analysant d'établir une «distance de sécurité» face au tumulte des émotions primitives pouvant être déclenchées par les mots de la langue maternelle. Une seconde langue représente un niveau défensif capable de garantir une certaine distance émotionnelle et une maîtrise à l'égard des vécus instinctuels infantiles.

Mais mener une analyse en langue étrangère ne permet pas bien sûr de parvenir au cœur du sujet, à ce qui ne peut s'exprimer qu'en langue maternelle. Mais la langue étrangère fonctionne là comme un embrayeur de relation, une manière de parler de soi en en restant à une couche superficielle.

La simulation globale en langue étrangère permet ce double masquage : parler de soi sous le masque d'une identité fictive, parler de soi avec des mots qu'on ne maîtrise pas très bien et pour lesquels on pourra toujours invoquer, en cas de danger, l'erreur commise sur le choix du mot par manque de compétence linguistique, ce qui n'est guère possible en langue maternelle (on invoquera alors le lapsus!) Le mot en langue étrangère comporte une part étrange. Il laisse passer plus facilement la confiance parce que précisément ce n'est pas la langue de l'origine, la langue maternelle. Cette «fluidité» cathartique, dès lors bien sûr qu'elle n'est pas totalement entravée par la difficulté insurmontable de l'accès au lexique, reste une expérience fascinante pour les enseignants qui découvrent la technique. Les élèves parlent d'eux, se confient comme jamais ils se confient parce qu'ils se sentent protégés par ces deux écrans, ces deux masques. On ne touche par à leur intimité tant qu'ils s'expriment en langue étrangère parce que celle-ci fait partie d'un double jeu, celui de l'apprentissage et celui de la simulation.

«Homo ludens», «homo sapiens», le jeu, dit-on, est un articulateur puissant de l'accès au savoir, on joue pour apprendre, et la langue est l'instrument au cœur de ce jeu. Si l'instrument vous tient trop à cœur, il devient un objet précieux, parfois sacralisé, qu'on hésitera à utiliser pour ne pas risquer de l'abîmer. Si par contre l'instrument ne nous appartient pas, si ce n'est pas sa langue à soi, mais la langue de l'autre, une langue-instrument empruntée, il y aura moins de peur de l'abîmer, donc paradoxalement plus de liberté dans le maniement.

En endossant un nouveau nom, c'est-à-dire une nouvelle enveloppe, en se donnant une nouvelle adresse, l'apprenant engagé dans une simulation globale fait l'expérience en raccourci de ce à quoi se passera sa vie : remplir cette enveloppe de sens par les expériences et les actions accumulées et pourtant les voir réduites à quelques lignes ou propos de commentaires. Et que les propos soient louangeurs et détaillés n'y changera rien puisque rien ni personne ne pourra jamais traduire et résumer en mots la complexité d'un individu. Et quand quelqu'un aura dit «Einstein ou Dupont est ceci ou cela, c'est un

grand génie mathématique», il n'aura pas dit grand chose parce que Dupont ou Einstein a été aussi un enfant pour ses parents, qui le connaissent d'une certaine façon, pour ses frères et ses soeurs, qui le connaissent d'une façon différente des parents, pour ses amis (d'enfance, d'université ou de l'âge mûr!) qui le connaissent encore d'une autre façon, pour ses voisins, les serveurs du restaurant, pour ses collègues, pour le grand public, etc.

### **Une langue est une vision du monde.»**

La carte n'est pas le territoire et le mot n'est pas la chose» professe la Sémantique générale d'Alfred Korybski. Et de fait, il n'est qu'à comparer des portulans et des cartes contemporaines pour se rendre compte que se joue et se noue là toute une vision du monde, les succès et les échecs, les gloires et les misères d'une communauté. La représentation du monde donne à voir l'identité d'une communauté ou d'un individu, avec ses zones d'ombre et de lumière. Le nom propre n'est pas, bien évidemment, l'identité, mais c'en est une expression, métonymique ou synecdochique. Et on passe sa vie à essayer de remplir d'une façon particulière cette enveloppe qui vous a été donnée en naissant.

«Chacun abrite en soi, le sachant ou non, une pluralité de discours, une situation de polylogisme qui dépasse la question linguistique spécifique». A l'intérieur de chacun de nous se déroulent un «discours public» et un «discours privé», de façon analogue à ce qui se produit dans la situation pathologique extrême du «doublethink», la double pensée (terme utilisé par Orwell dans son livre «1984», pour décrire la situation défensive de clivage entre le vrai Self et le faux Self, comme nous pourrions dire aujourd'hui, en réaction au tyrannique pouvoir politique extérieur).

«Lors d'une rencontre entre deux personnes, il sera donc exceptionnel qu'un discours homogène soit produit de part et d'autre ou, situation inverse, que deux discours entièrement différents s'affrontent. C'est en réalité toujours une hiérarchie de discours qui s'articule à une autre hiérarchie, semblable, mais non identique. Ce qui est remarquable, c'est que le passage de l'un à l'autre discours, le choix des registres verbaux, est parfaitement maîtrisé par tout un chacun, sans que la chose soit apprise, ni même jamais nommée. Ce qui laisse supposer qu'au-delà des instances énonciatrices de chacun des discours, public et privé, il en est encore une autre, instance régulatrice, qui décide de la dose de public et de privé à faire entrer dans tel ou tel énoncé particulier.

«Dans la simulation globale, porter un autre nom c'est faire l'expérience de la manière dont on peut remplir un nom par une vie, mesurer au fond que l'identité est une réalité dynamique, qui se construit par les autres et avec les autres, une réalité protéiforme suivant l'angle de vue adopté. Et le contrat identitaire de la Simulation globale a un rapport étroit avec le contrat qui lie l'institution scolaire à l'apprenant : «Deviens quelqu'un d'autre tout en restant toi-même».

L'apprentissage d'une langue étrangère «altère» la pensée. La correspondance entre les images représentées avec les mots de la langue maternelle et les images évoquées ou vécues avec ceux de la nouvelle langue apprise crée un trouble. Et le rapport aux objets change, après l'établissement de nouvelles relations entre les images ou les mots les représentant. C'est là la thèse d'Edward Sapir et de son élève Benjamin Lee Whorf. Les catégories fondamentales de la pensée (par exemple temps et espace, sujet et objet, etc) ne sont pas les mêmes dans les différentes langues. On sait par exemple que les Esquimaux possèdent une grande variété lexicale pour nommer la couleur fondamentale qu'est le blanc, sans doute parce qu'il leur est plus nécessaire de distinguer des variétés de cette couleur qu'à d'autres peuples. Chaque groupe de langues aura donc une étroite correspondance avec une certaine représentation du monde ou même en sera la cause. Mais le langage détermine-t-il causalement la perception, la pensée et la vision du monde ou s'agit-il, au contraire, d'une relation d'influence pour reprendre l'expression de Claude Hagège (in «L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines»),

Paris, Fayard, 1985).

O. Fenichel considère dans «Théorie psychanalytique des névroses» (Ed PUF 1945) que la fonction du Surmoi est déterminante pour autoriser ou inhiber l'acquisition d'une nouvelle langue et qu'il faut chercher à comprendre «la signification des résistances caractérisant souvent l'apprentissage d'une langue étrangère chez l'adulte : d'un côté la difficulté à renoncer à l'illusion narcissique universelle selon laquelle sa propre langue est la meilleure, la seule en mesure d'exprimer la complexité de la vie et de refléter la vérité : de l'autre côté, les sentiments de honte de culpabilité, de peur du ridicule et de blessure narcissique liés à la régression vers les processus primaires nécessitée par l'apprentissage de la compréhension et de l'utilisation d'un idiome étranger. Tout un contexte de résistances, évidemment, moins puissant dans l'enfance.» Et il est sans doute intéressant de rappeler qu'au siècle dernier, les psychiatres traitaient les schizophrènes en les obligeant à apprendre une nouvelle langue. D'autre part, il semble avéré «qu'il est plus facile d'apprendre une langue dans des situations induisant spontanément des mouvements régressifs, tels qu'une relation amoureuse ou que la relation analytique». Et bien sûr, dans une construction de situation et d'identité fictive comme dans la simulation globale, situation régressive de jeu proche des jeux de rôle propre au monde de l'enfance.

Stengel observe que l'adulte apprenant une langue étrangère est contraint à des mouvements régressifs «vers le processus primaire qui a produit le langage (...) comme une étrange transparence conduisant au jeu et au fantasme». Apprendre une langue est un processus primaire qui place l'apprenant dans la «position basse» de l'homéostasie complémentaire. La verticalité de la proposition «l'enseignant donne/l'apprenant reçoit» le place en situation de réplétion, de dépendance (il sait tout/je ne sais rien) et de méfiance.

Il faut donc une approche qui prenne en compte l'aspect régressif de la relation mais qui aille vers l'affranchissement, vers l'autonomisation de l'apprenant. En effet, pendant l'apprentissage de la langue étrangère, il y a souvent un doute sur la question de savoir si un mot est utilisé au sens seulement figuré ou métaphorique. On soupçonne souvent qu'il y a une idée latente cachée derrière les mots ou une pensée latente derrière le discours. Il est intéressant de rappeler la fonction vigilante et critique du Surmoi en relation avec la prononciation et la correspondance entre l'objet et son nom, quand on apprend une nouvelle langue.

Cela se remarque en particulier chez les sujets au Surmoi sévère, en permanence aux aguets, comme dans les cas de névrose obsessionnelle, pouvant ralentir considérablement l'apprentissage, dans le contexte d'un doute constant quant à l'usage du mot correct. Les enfants, moins chargés de doutes de cet ordre, sont, encore une fois, avantagés dans cette entreprise. (...) Nous savons donc, à quel point il peut être dramatique de changer le nom des choses, comment dans notre monde interne, quand le mot change, l'objet dénommé change aussi, puisque, ostensiblement ou imperceptiblement, quand on apprend une nouvelle langue notre rapport au monde change.

### **Conserver le nom propre**

Qu'arrivera-t-il alors, quand le mot qui change ne concerne pas une chose, mais une personne, quand il s'agit d'un nom propre, ou peut-être de notre propre nom qui change ou qui est déformé par la prononciation étrangère ?

Il serait intéressant de lancer des travaux sur cette question et de voir les effets des identités fictives sur la psychologie des apprenants. Deux anecdotes très éclairantes peuvent être rapportées à ce propos. La première est l'aventure d'Eva Hoffmann, écrivain d'origine polonaise émigrée pendant son adolescence aux Etats Unis. Dans son livre au titre évocateur «Lost in translation. A new life in a new language ( 1989), elle raconte

qu'au cours de sa première journée d'école, dans son nouveau pays, son nom et celui de sa soeur furent «traduits» instantanément et transformés par la maîtresse.

*«Nos noms polonais ne se réfèrent pas à nous ; ils nous appartenaient autant que nos mains et nos pieds. Ces nouvelles appellations, que nous n'arrivions pas à prononcer, ne sont pas nous. Ce sont des plaques d'identification, des signes incorporels qui désignent des objets que, par hasard, nous sommes, ma soeur et moi. Nous sommes revenus à nos bancs, dans une classe pleine de visages étrangers, avec des noms qui nous rendaient étrangères à nous-mêmes.»*

Etranger aux autres et étranger à soi-même à partir d'une contrainte traumatisante. Une manière radicale mais contre-performante et dangereuse de nier l'identité et de vouloir procéder à l'assimilation!

Dans les simulations globales, il en va autrement, même si le processus peut aussi comporter parfois certains risques à ne pas sous-estimer. L'apprenant ne sera pas seul à prendre une identité fictive, chacun sera «logé à la même enseigne dans un vaste grand jeu. Chacun choisira également son nom. Ainsi une étudiante polonaise, Johanna Wieczorek, décida-t-elle de s'appeler Jeanne Petite Soirée, traduction littérale de son patronyme polonais.

Pour toutes ces raisons, la pratique de la simulation globale en langue étrangère reste moins problématique avec des enfants qu'avec des adolescents ou des adultes. Sans doute les enfants sont ils plus proches de l'univers des jeux et des jeux de rôles. Les adolescents eux, veulent qu'on les prenne au sérieux et le jeu est pour beaucoup d'entre eux une chose pas très sérieuse, une affaire de petits ou d'adultes un peu ridicules et en pleine régression. Et de fait, jouer a quelque chose de régressif. Et aller sur les bancs de l'école également, se mettre dans la situation de recevoir quelque chose de quelqu'un sans rien donner soi-même que des réponses qui satisfassent aux exigences du maître, des «choses» qui ressemblent à la contrainte demandée par la maman au bébé.

Et donc aller à l'école pour jouer comporte à l'évidence quelque chose de doublement déstabilisant pour celui qui a passé une partie de sa vie à installer le sérieux de son personnage, à oeuvrer pour être crédible, écouté, respecté. L'adulte dans les simulations globales a son identité doublement bousculée donc, mais l'échappatoire va précisément consister à redonner du sérieux à la situation en présentant la méthode comme une approche scientifique séculaire éprouvée et en lui donnant la possibilité d'aller s'installer dans la peau d'un autre en fournissant un gros travail d'imagination et de création grâce à l'écriture. On restaure alors l'idée que le jeu est sérieux, ce qui ne va pas toujours de soi pour tous les adultes, installés comme ils le sont dans l'idée commune et répandue que le jeu est un passe-temps superficiel qui n'apprend rien sur rien.

Bien sûr tous les adultes ne sont pas à considérer tout uniment. «L'ambassadeur est joueur» si l'on peut oser cette équation irrévérencieuse.... L'ambassadeur est rompu au jeu cérémonieux des missions diplomatiques ou des conférences internationales. Il a déjà éprouvé dans ses études et formations la force du jeu parce qu'il est la seule manière de construire des modèles de réel, des situations, pour s'éprouver dans ce réel et se corriger ou se faire corriger par ses pairs ou ses professeurs. Etudes de cas, puis jeux de rôle, simulations sont monnaie courante dans les formations de haut niveau des fonctionnaires internationaux, hommes politiques, chefs d'entreprises, diplomates. Et le plus grand nombre comprend que l'outil est puissant pour apprendre la manière dont un individu réagit à telle ou telle situation. Au fond, ce que l'on fait faire aussi aux pilotes quand ils apprennent à piloter sur des simulateurs. Dans ce cas là, le «moi-je» doit laisser la place au rôle et il n'est pas question que quelqu'un se laisse aller à exécuter dans une conférence internationale ou dans un avion une procédure qui n'avait pas été strictement prévue. Même en cas d'incident, surtout en cas d'incident... «Mais quand peut-on être soi-même ?» me demandèrent un jour de jeunes ambassadeurs norvégiens, horrifiés de



devoir se soumettre à des rituels, à une politesse de façade et à une phraséologie figée qu'ils considéreraient comme particulièrement hypocrites, en somme à des comportements que moralement ils réprouvaient.

### **La «schizie» identitaire dans l'apprentissage**

Les lieux d'apprentissage que sont les écoles, les centres de formation, les stages, (mais on verra que la vie est aussi un «lieu d'apprentissage») sont des lieux de dédoublement identitaire dans la mesure où les apprenants sont en permanence tendus vers l'inconnu d'eux-mêmes, voire dans certains cas vers l'étranger à eux-mêmes. Ainsi, un enfant entrant au cours préparatoire, se voit mis devant un contrat qui pourrait être déstabilisant et qui en réalité ne l'est pas si fréquemment que cela.

Qu'en est-il exactement ? En fait, on aura représenté à l'enfant, qu'à la fin de l'année, s'il travaille bien, il saura lire et écrire seul et que donc il aura un point de vue un peu plus élevé sur le monde, une autonomie plus importante également, ce qui n'est pas rien comme récompense (faire certaines choses soi-même quand on le désire sans avoir besoin d'en passer par les autres). On peut comparer cet itinéraire à une randonnée en montagne. On s'élève vers les sommets pour jouir d'un beau paysage, pour avoir la sensation de s'être élevé, dans certains cas, la sensation de dominer le monde. Mais la route est longue vers le sommet et à chaque virage on découvre un nouveau panorama, un point de vue inconnu. Ainsi, l'enfant est tendu vers celui qu'il deviendra, vers cet autre lui-même qu'il aperçoit presque là-bas au loin à travers les autres qui eux ont déjà franchi une étape, à travers les représentations que les proches, parents, amis, enseignants peuvent lui donner. Et «Le Moi cherche à se rendre semblable à ce qu'il s'est proposé comme modèle» (Sigmund Freud, «Psychologie collective et analyse du Moi» Ed Payot, Paris 1921).

La plupart des enfants se livrent avec «frégolisme» à cette schizie identitaire parce qu'ils aiment les jeux de rôle, ils aiment jouer avec leur identité et ils voient dans le personnage qu'ils seront à la fin de l'année une manière d'enrichir l'éventail de rôles qu'ils possèdent déjà. Un peu comme un acteur toujours désireux d'essayer d'incarner un autre personnage au théâtre ou au cinéma, les enfants se réjouissent d'aller vers ce quelqu'un d'autre, ce personnage plus important qui dispose «pour lui» d'un certain nombre d'atouts nouveaux dans son jeu. Ce saut vers l'inconnu de soi-même n'est d'ailleurs pas le «saut de l'ange»; l'inconnu vers lequel on se lance est curieusement «tenu en laisse» par l'individu et le consensus social.

Mais certains enfants refuseront ce contrat schizique par peur de l'inconnu, par peur aussi d'être considérés comme traîtres à la relation à leur maman ou à leur papa. Et ont-ils le droit d'accepter que quelque chose les nourrisse et les transforme qui ne vienne pas de la mère, seule autorisée à donner la denrée nourricière juste et bonne ? «Que deviendront les parents si l'enfant n'a plus besoin d'eux pour lire ou pour écrire ?» «Serai-je encore leur «petit chéri»? s'interroge-t-il secrètement. «Comment devenir leur «grand chéri» sans leur faire de la peine ?»

*«Tout ce qui me touche, écrit Mikhaïl Mikhaïlovitch Bakhtine, théoricien russe de la littérature, mort en 1975, vient à ma conscience - à commencer par mon nom - depuis le monde extérieur, en passant par la bouche des autres (de la mère, etc.), avec leur intonation, leur tonalité émotionnelle et leurs valeurs. Initialement je ne prends conscience de moi qu'à travers les autres : c'est d'eux que je reçois les mots, les formes, la tonalité qui forment ma première image de moi-même.»* La vie est dialogique de par sa nature. Vivre signifie participer à un dialogue, interroger, écouter, répondre, être en accord, etc.

Ces propos, cités par Tzvetan Todorov (dans «Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique», suivi de «Ecrits du cercle de Bakhtine», Paris, Seuil, 1981) s'inscrivent dans une longue tradition philosophique qui souligne la valeur de la relation «je/tu» dans

la constitution du sujet (notamment l'existentialisme). La langue est conçue par Bakhtine comme une substance vivante enregistrant l'histoire des sociétés dans leur devenir. La langue se stratifie, est «trop pleine» d'intentions plurilinguistiques, polydiscursives, d'appesantissements sémantiques et stylistiques et c'est le «corollaire inévitable du développement historique, socialement contradictoire du langage».

Et il est certain «que le sens de notre propre identité et de la continuité psychique est relié à la possibilité de continuer à être nous-mêmes, immergés dans le déroulement du temps, en conciliant le souvenir de ce que nous avons été avec ce que nous sommes et ce que nous serons». Le comportement non-verbal indique assez souvent si l'enfant est désireux de s'ouvrir à un autre monde ou s'il a peur de quitter le monde de sa sujétion à ses parents. Manteaux ou anoraks fermés jusqu'en haut, regards fuyants ou a priori fermés à toute explication, mutisme prudent, places permettant de fuir l'oeil du maître, etc. Que ce soit le concept de «Moi-peau» de Didier Anzieu (sorte de structure intermédiaire de l'appareil psychique du tout-petit et de sa mère), que ce soient les formulations de D. Winnicott sur la séparation entre le «Moi» et le «Non-Moi», la question de la séparation entre soi et l'autre se pose toujours.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, aller vers l'inconnu peut provoquer plus de fantasmes, peurs ou excitation puisque c'est vers l'étranger que l'apprenant s'avance. Et s'il n'est pas masqué il se sent parfois sans défense. Sans nous attarder sur le cas de ceux qui «s'enfuient» dans une autre langue pour échapper à la voix maternelle comme S. Beckett ou sur le cas de ceux qui veulent détruire «la langue maternelle» comme L. Wolfson, qui refuse de parler anglais et en mélange hébreu, russe, français, allemand («Le schizo et les langues», Paris, Gallimard, 1970), l'étranger, représente le plus généralement pour les nouveaux apprenants d'une langue étrangère, la terre étrangère, mais aussi l'autre, l'autre qui parle et pense différemment, qui n'est pas comme nous, avec ses vêtements curieux, ses habitudes alimentaires étonnantes, etc. Quel plaisir de faire comme papa et maman, de parler une langue secrète que les enfants ou les autres ne comprendront pas, quel plaisir de changer de look, de s'habiller différemment.»

Et il faut prendre en considération l'entrecroisement entre la question des langues étrangères suscitant le sentiment d'étrangéité, et ce qu'on appelle angoisse de l'étranger (si chargé de significations dans le parcours de l'acquisition de sa propre identité, comme nous l'enseigné la psychanalyse) et la reconnaissance parallèle et douloureuse de l'autre. Julia Kristeva, quant à elle, écrit dans «Etrangers à nous mêmes» (1988) :

*«Ne pas parler sa langue maternelle. Habiter des sonorités, des logiques coupées de la mémoire nocturne du corps, du sommeil aigre-doux de l'enfance. Porter en soi un caveau secret, ou comme un enfant handicapé - chéri et inutile -, ce langage d'autrefois qui se fane sans jamais vous quitter. Vous vous perfectionnez dans un autre instrument, comme on s'exprime avec l'algèbre ou le violon. Vous pouvez devenir virtuose avec ce nouvel artifice qui vous procure d'ailleurs un nouveau corps, tout aussi artificiel, sublimé - certains disent sublime. Vous avez le sentiment que la nouvelle langue est votre résurrection : nouvelle peau, nouveau sexe. Mais l'illusion se déchire lorsque vous vous entendez, à l'occasion d'un enregistrement par exemple, et que la mélodie de votre voix vous revient bizarre, de nulle part, plus proche du bredouillis d'antan que du code d'aujourd'hui (...) A force de se dire de diverses manières tout aussi banales, tout aussi approximatives, ça ne se dit plus. Un savant de renommée internationale ironisait sur son fameux polyglottisme en disant qu'il parlait le russe en quinze langues. J'avais quant à moi, le sentiment qu'il était mutique et que ce silence étale le poussait, parfois, à chanter ou à rythmer des poèmes psalmodiés pour enfin dire quelque chose.»*

Et E. M. Cioran, philosophe d'origine roumaine, écrit aussi :

*«Ce serait entreprendre le récit d'un cauchemar que de vous raconter par le menu l'histoire de mes relations avec cet idiome d'emprunt, avec tous ces mots pensés et*

*repensés, affinés, subtils jusqu'à l'inexistence, courbés sous les exactions de la nuance, inexpressifs pour avoir tout exprimé, effrayants de précision, gorgés de fatigue et de pudeur, discrets jusque dans la vulgarité. Comment voulez-vous que s'en accomode un Schythe, qu'il en saisisse la signification nette et les manie avec scrupule et probité ? Il n'en existe pas un seul dont l'élégance exténuée ne me donne le vertige : plus aucune trace de terre, de sang, d'âme en eux. Une syntaxe d'une raideur, d'une dignité cadavérique les enferme et leur assigne une place d'où Dieu même ne pourrait les déloger. Quelle consommation de café, de cigarettes et de dictionnaires pour écrire une phrase tant soit peu correcte dans cette langue inabordable, trop noble et trop distinguée à mon gré ! Je ne m'en aperçus malheureusement qu'après coup, et lorsqu'il était trop tard pour m'en détourner ; sans quoi jamais je n'eusse abandonné la nôtre, dont il m'arrive de regretter l'odeur de fraîcheur et de pourriture, le mélange de soleil et de bouse, la laideur nostalgique, le superbe débraillement. Y revenir, je ne puis ; celle qu'il me fallut adopter me retient et me subjugué par les peines même qu'elle m'aura coûtées. Suis-je un «renégat», comme vous l'insinuez ? «La patrie n'est qu'un campement dans le désert», est-il dit dans un texte tibétain. Je ne vais pas si loin : je donnerais tous les paysages du monde pour celui de mon enfance. Encore me faut-il ajouter que, si j'en fais un paradis, les prestidigitations ou les infirmités de ma mémoire en sont seules responsables»(Histoire et utopie», Paris, Gallimard, 1960)*

Ces magnifiques et pathétiques textes témoignent de la complexité que l'on peut entretenir avec une langue étrangère devenue sa langue d'expression. Relation passionnelle empreinte de remords, de sentiments de culpabilité vis-à-vis de sa mère et de sa mère-patrie, sentiment d'être exilé et prisonnier volontaire, sorte de «masque de fer» installé dans la solitude d'une langue étrange et étrangère.