

Sommaire

Préface	
À chacun sa langue	1
LOUIS PORCHER	
1. Présentation	
Un choix thématique et prospectif dans la durée	5
MARIE BERCHOUD	
Pourquoi l'intime (et l'apprendre) ?	7
MARIE BERCHOUD	
Notions et pratiques en dialogue	29
MARIE BERCHOUD, BLANDINE RUI, CLAIRE MALLET	
2. <i>I learn english because it's my mother tongue :</i> redonner place au sujet qui apprend	35
MARIE BERCHOUD	
3. Travailler à sa liberté de sujet dans la rencontre avec une langue étrangère – Une approche anti-utilitariste et humaniste de l'enseignement-apprentissage des langues.....	61
BLANDINE RUI	
4. Geste de la langue et corps du sujet – Une approche humaniste centrée sur le corps en didactique des langues	81
CLAIRE MALLET	
5. À propos des difficultés à apprendre : retour sur faits d'enquête pour des savoirs complétés	135
MARIE BERCHOUD	
6. L'intime, l'écrit, l'apprendre : des représentations aux parcours d'apprentissage, éclairages singuliers	149
MARIE BERCHOUD	

7. L'intime et le Cadre européen commun de références pour les langues (enseigner, apprendre, évaluer)	171
MARIE BERCHOU	
Un point d'étape	181
MARIE BERCHOU	
Contrepoint. Vers une « introspection anthropologique » de l'intime et de l'apprendre	183
ALINE GOHARD-RADENKOVIC	

LOUIS PORCHER
Université de la Sorbonne nouvelle

Préface

À chacun sa langue

Dans l'université américaine où j'ai enseigné longtemps, le département des langues imposait à ses étudiants, quel que soit leur niveau d'apprentissage, un contrat drastique et léonin, signé par eux, et qui les contraignait à n'employer entre eux, à l'intérieur ou à l'extérieur du campus, que la langue étrangère qu'ils apprenaient. C'était rude et parfois cocasse. Une année, deux étudiants, un garçon et une fille, qui ne se connaissaient pas en arrivant, furent foudroyés d'emblée par un amour fou.

Ils se promenaient en se tenant par la main, se regardant et se souriant (en territoire américain, pas moyen d'aller au-delà en public). Ils sont vite devenus les mascottes de tout le campus. Après la dernière heure de cours du dernier jour du semestre, chacun redevenait libre de retrouver sa langue native : l'anglais. C'était, pour eux, un soulagement et une joie. Dès le lendemain, ils se sont rendus chez le directeur et lui ont dit, en larmes : « Nous avons découvert que nous ne nous aimions pas en anglais ».

Quelle plus flamboyante manière de dire qu'une langue est aussi une identité et une subjectivité ? Le malentendu est au cœur de toute communication langagière, même seulement interpersonnelle. « Dès qu'il y a langue, il y a métaphore ». Cette remarque d'Austin devrait constamment rester présente à l'esprit d'un didacticien. L'exactitude forcenée, qui permettrait qu'existe, entre deux langues, une traduction

juxtalinéaire, n'est qu'un rêve de technocrate, de mécanicien des langues alors que celles-ci restent toujours aussi des danseuses.

On se souvient que Bakhtine soulignait deux qualités constitutives de toute langue : elle est « immémoriale » et « carnavalesque ». Elle nous précède toujours et, par conséquent nous survivra. Elle nous traverse donc, nous baigne comme un liquide amniotique et, finalement, nous domine et nous impose ses lois imprévisibles. Elle est aussi carnavalesque, parce qu'en elle tout est possible, toutes les subversions, tous les débordements, toutes les abolitions d'interdits. Là encore elle nous transporte, nous bouleverse, nous jette cul par-dessus tête.

De multiples travaux ont désormais analysé comment et à quel point, les « mots de mort » étaient aussi la « mort des mots ». Beaucoup d'Allemands, dans leur for, se sont efforcés de conserver la langue qui les façonnaient sans succomber aux altérations que les Nazis infligeaient à celle-ci. Ils sont entrés en résistance silencieuse, pour et par la sauvegarde de la langue et, donc, de l'identité.

Certes, nous sommes entrés en une époque où apprendre une langue tend peu à peu à se réduire à maîtriser son côté instrumental, celui où il s'agit seulement de comprendre et de se faire comprendre. Bien entendu, c'est indispensable, mais il faut impérativement saisir qu'une langue ne saurait en aucun cas être réduite à cette capacité strictement fonctionnelle de communication utilitaire. La « transparence » du cher Récanati (étrangement relégué depuis qu'il enseigne en Amérique et ne publie qu'en anglais) est absolument nécessaire, mais « l'énonciation », comme il le dit lui-même, constitue la vérité de la langue.

François Jullien a bien montré que la langue chinoise et la langue française façonnent les modes de pensée de leurs indigènes, élaborent leurs représentations du monde, si bien qu'aucune correspondance point à point n'existe toute faite entre les deux. L'enseignement d'une langue étrangère consiste justement à élucider ces ajustements, à maîtriser ces différences. Toute didactique des langues est inéluctablement une didactique comparée.

Don Quichotte savait parfaitement que les moulins à vent n'étaient pas des moulins à vent. Mais c'était vers cet objectif qu'il conduisait son action, s'y impliquait, s'y engageait. Tel est l'enseignement d'une langue, tel est son apprentissage authentique. Tout apprenant, pour apprendre, doit être « *involved* » ; tout enseignant aussi, pour enseigner véritablement et efficacement.

C'est le long de ces chemins, apparemment ardu, mais qui sont, au contraire, profondément épanouissants, que Marie Berchoud, Blandine Rui et Claire Mallet nous emmènent, derrière Bachelard et d'autres défenseurs du « gai-savoir ». Du rêve ? Peut-être bien. Mais comme on sait, « on ne pense bien que ce que l'on a d'abord rêvé ». Et d'ailleurs, pour suivre la voie magnifique tracée par Nizan, « tant que les hommes seront malheureux, ils rêveront la nuit ».

Enseignants, encore un effort pour marcher sur les sentiers du bonheur.

MARIE BERCHOUD
Université de Bourgogne

Présentation

Abstract

This book will question the intimate in learning and teaching, setting forth to define the complex notion of Intimate. Based on a theoretical framework built within neurosciences, psychoanalysis, linguistics, semiotics, theater, novels, language didactics and favoring humanistic approaches, six researches based on different experiences and practices are offered.

It may be underlined that the intimate, secret, inner features of learning are not prominently considered in didactics researches. Yet the learners are involved in a personal process whose keys for succeeding are individual. Hence learners' personal voices must be heard to better understand their learning process and enable the improvement of teaching approaches. But how is individual learning made possible, taking into account theory and training in mass languages learning, and the *Common European Framework*?

I. Un choix thématique et prospectif dans la durée

L'ensemble de textes proposé s'essaie à tracer le périmètre des questionnements sur l'intime et l'apprendre (ou l'apprendre et l'intime, selon qu'on entend faire porter la charge signifiante sur tel ou tel terme) ; on peut considérer qu'il s'agit là du premier volume d'une série, et d'un geste d'ouverture pour des recherches complémentaires collaboratives, avec un ou des colloques, après celui sur « L'intime à ses frontières » en mai 2010 à l'université de Bourgogne (équipe TIL, axe « Intime »), sur un thème social et académique essentiel en notre temps de plurilinguisme nécessaire. Entrer dans la maison de l'autre langue n'est pas facile dans la grande majorité des cas : des heures et

des heures de cours scolaires ou intensifs, des exercices, des tests... : cela peut durer des années (et créer bien des emplois autour des langues). Mais a-t-on considéré qu'il s'agit d'abord et avant tout d'une affaire intime, soit un mouvement de l'être vers l'autre ? – à ne pas confondre avec l'action à toute force ou la communication, censées tout résoudre. Cet intime est contextualisé, on ne saurait éviter ou nier son contexte de production ni son histoire, présents dans sa trame même.

Une affaire intime, les langues – et comment pourrait-il en être autrement, quand notre langue première apparaît constitutive de notre moi et de notre développement ? L'intime alors est ce qui, d'un être s'exprime en OUI ou NON, ou à défaut en attitudes qui les manifestent. Sans ce consentement à la découverte d'une langue autre et de sa maison, et à la recomposition de sa propre maison, qui suppose de se sentir concerné, d'en apercevoir la nécessité, un apprentissage de langue quel qu'il soit finira par piétiner à un moment ou à un autre ; à ce moment précis où les menaces de déstabilisation de son être (être-soi et être au monde) seront perçues comme trop dangereuses à affronter. Cela, comment le savons-nous ? Des centaines de milliers d'élèves et d'apprenants de langue étrangère l'expriment lorsqu'ils disent, par exemple « Moi, prononcer ce mot comme ça ? J'ai l'air d'... (une gonzesse, un constipé, un singe, etc.), ça me déforme le visage ! ». Qui d'entre vous, enfant ou adolescent ne s'est jamais posté discrètement devant un miroir pour se voir en train de proférer de l'anglais, du chinois, de l'arabe ? Pour bien faire, il faut pouvoir se sentir exister un tant soit peu en anglais, chinois, ou arabe ; mais comment s'écarter de soi – sa demeure, comment s'y aventurer sans trop de risques ?

Pour se lancer dans cette aventure, il faut au préalable avoir saisi que la découverte, la recomposition et l'agrandissement de sa maison des langues sont la clé de sa propre richesse. Et donc, les auteurs de ce volume montrent pourquoi et comment opérer un nécessaire renversement de paradigme, en vue de favoriser l'émergence, chez l'être qui apprend, de ce mouvement intérieur vers la langue apprise, en relation avec sa langue 1, et en accord avec lui-même, ou à défaut en désaccord amiable assumé. Cela commence par des pratiques

engageant tout l'être, voix, corps, intellect et émotions, et parmi elles les pratiques artistiques, d'expression, de jeu qui ne négligent pas le rapport à autrui, mais n'y sacrifient pas pour autant le sujet, au motif de la communication, de l'efficacité (qui reste à démontrer, d'ailleurs), des règles, instructions et programmes (car ce qui a été institué peut être changé).

On verra ainsi se déployer dans ce volume des réflexions et expériences menées autour de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue non maternelle, ayant pour point commun la prise en compte du sujet apprenant, avec des modalités variées et des explications et références non unanimes. C'est bien ce qui peut arriver dans une telle perspective autour d'intime et apprendre, et le cadrage qui suit sera donc nuancé par la relecture des auteurs, placée en dialogue à la fin de ce premier chapitre.

II. Pourquoi l'intime et l'apprendre?

Mise au point, contexte, interrogations

Il semble souvent que tout a été dit ou presque sur l'apprentissage des langues, d'autant que les recherches en didactiques, en méthodologie de l'enseignement / apprentissage d'une langue et en sciences de l'éducation nous apportent depuis plusieurs dizaines d'années des éclairages utiles sur les choix à faire par l'enseignant, le conseiller, ou l'apprenant lui-même dans les cas d'apprentissage autodirigé ou en autonomie (cf. Holec, Porcher...), n'allons pas citer ici tous les auteurs, avec le risque non négligeable d'oublier l'un ou l'autre d'entre eux : vous les retrouverez au fil des chapitres et dans les échos de votre mémoire.

Par ailleurs, les approches cliniques en psychologie (et aussi en sciences de l'éducation) apportent des savoirs sur l'apprendre et son vécu concret par un sujet. Les neurosciences font la lumière sur

comment se passent les apprentissages dans le cerveau et la mémoire d'un être humain : « La mémoire s'avère une interface critique entre la sphère du subjectif et la sphère du relationnel. Nos souvenirs appartiennent à notre intimité mais aussi à la relation et à la rencontre avec autrui » (Madioni, 2003 : 11). En outre, et pour mémoire (sic), il y a « cinq systèmes principaux de mémoire : un système de mémoire de travail et quatre systèmes de mémoire à long terme (la mémoire procédurale, le système de représentation perceptive, la mémoire sémantique, et la mémoire épisodique » (Van der Linden, 2003 : 53). Ces deux citations, qui n'ont pas la prétention de résumer les approches citées, mais seulement de les exemplifier, sont extraites d'un numéro de la revue *Clinique méditerranéenne* (n° 1/2003) « La mémoire entre psychanalyse et neurosciences ». Apprendre, cependant, n'est pas seulement fait de mémoire, de mise en contexte, mais aussi de reformulations au présent via mille et un chemins biologiques, émotionnels et intellectuels, comme le montrent les travaux sur la plasticité cérébrale, qui ont fait l'objet notamment du colloque du printemps 2008 au Collège de France et de volumes ultérieurs (Ansermet & Magistretti, 2010, 2011), et ce qui en émerge porte un nom simple, la singularité (de chaque humain).

Que pourrait-il manquer alors ? Tout simplement le point de vue et les échos de ceux qui apprennent, ce qu'ils ont de plus singulier, développé dans leur expérience émotionnelle, cognitive et relationnelle : non pas d'abord le quoi ? Mais le comment ? Chacun est certes singulier, mais tous partagent une dynamique en termes d'apprendre. Et il se pourrait bien que les réponses subjectives et parfois convergentes à cette question du comment permettent de faire émerger des thèmes, procédures et relations liant chaque individu aux autres, en matière de représentations, de culture, d'ancrage local et de façons d'être, dans la conjugaison réinterprétée du soi et de l'autre, jusques et y compris dans des travaux menés sur corpus dans des buts collectifs. Tel est le projet ordonnateur de ce volume *L'intime et l'apprendre*, qui se déclinera en questions permettant une progression autour des apports, en recherche et sur le terrain, issus de la rencontre entre l'intime et l'apprendre :

- La nécessaire prise en compte de l'apprenant, sujet de son apprentissage, comment ? Des expériences, références et modalités variées, sont présentées et mises en dialogue.
- La question des difficultés à apprendre : des voies à ouvrir, comment ?
- La question de l'écrit et de l'apprendre dans les apprentissages de langue, comment, selon quels parcours ? Pour ces deux rubriques, un ensemble de constats sont tirés de recherches antérieures et prolongés, déclinés sur le mode du « comment » au singulier.
- Le Cadre européen commun de références et la part de l'intime dans l'apprendre : comment l'envisage-t-il, s'il le fait, ou l'évite-t-il ? Et pourquoi ?

Et cela sans oublier la perspective, pour le moment laissée de côté, des réseaux et des médias, vecteurs des apprentissages collaboratifs, tutorés, en autonomie partielle ou totale. À présent, définissons l'intime, ne serait-ce que pour échanger sur la base d'un langage commun ; mais aussi afin de soumettre les résultats de cet effort définitoire aux lecteurs.

*1. L'intime opposé au social, et le corps à l'esprit ?
Représentations et savoirs...*

Que tout apprentissage soit traversé et structuré de relations donc de social, la plupart des chercheurs et des enseignants en conviennent aujourd'hui, et cela, qu'ils mettent ou non l'accent sur cette dimension. Les travaux de Vygostky (1962 / 1984), puis de Bruner (1983 / 1987) ont reçu des échos durables, ils ont été largement suivis, complétés, affinés et illustrés. On pense par exemple à Harriet Jisa (2003), dans la revue *Terrains*, n° 40. Mentionnons également tout le courant des approches dites non conventionnelles en didactique des langues, ou *Humanistic Approaches / Alternativen Methoden* (voir *Cahier de l'Asdifle* n° 19, 2007), sur lequel l'ouvrage reviendra, plus particulièrement dans les pages qui suivent, mais pas seulement.

Alors, et l'intime ? Chacun sait de science à soi qu'apprendre est une affaire éminemment personnelle ; enseigner aussi, même si cela peut aussi... s'enseigner, notamment dans le domaine des langues, qui sera ici notre point d'ancrage. De là à prononcer des gros mots, ou de ces petits mots réservés aux usages privés, il y a un pas. C'est ce que nous nous proposons de faire, et de partager avec les lecteurs. D'abord en précisant le sens de la notion même d'intime, qui relève *a priori* plus de l'évidence et de l'expérience premières que d'une définition stricte ; puis en examinant quelques auteurs qui l'ont illustrée en leur donnant la parole, et les courants didactiques qui en ont fait usage, sous ce terme ou sous un terme approchant ; et enfin en traçant le territoire de nos investigations.

L'intime au libre jeu des synonymes : *liberté, moi, cœur, affects, émotions, existence, raison vive, être, secret, repli, source de vie, énergie du partage, amour, trauma, boîte noire...* telles sont les associations recueillies lorsque la question est posée, que ce soit en situation formelle ou en situation non formelle. Ce préalable est une invite à partager l'effort de définition, lequel ne peut aboutir sans dialogue. Car toute tentative de précision, certes nécessaire (par ex. avec l'étymologie ou l'histoire), est déjà une orientation.

Définir l'intime se fait, sur le mode académique, le plus souvent selon l'étymologie, marquée par le préfixe IN, signalant l'intériorité, ou plus exactement le mouvement vers l'intérieur selon une représentation spatialisée du moi, l'adjectif latin *intimus* étant le superlatif de *interior*. La sociologie (par ex. Goffman, 1973 : 43-72) développe des analyses en ces termes spatiaux, en parlant de ce qui est nommé « les territoires du moi ». Tout récemment, le volume *L'intime à ses frontières* (Crinquand, Bravo éd., 2012 : 6) se réfère au travail intitulé « Dans la jungle de l'intime : enquête lexicographique et lexicométrique (1606-2008) » (Coudreuse et Simonnet-Tenant, 2009) pour montrer que l'intime s'entend aussi dans ses variabilités historiques, lesquelles ouvrent la voie à la prise en compte des variabilités spatiales et culturelles.

Ainsi, le sémantisme de la proximité extrême au XVII^e siècle est remplacé au XVIII^e siècle par l'idée de l'intériorité du sujet, puis au XIX^e, par une dimension introspective qui semble perdurer

aujourd'hui et brouiller quelque peu la compréhension en développant au XX^e siècle la dimension psychologique du terme « avec un déplacement [...] du côté de la perception, du ressenti, des affects et de la subjectivité du sujet percevant ». Aujourd'hui, la dimension relationnelle de l'intime resurgit, en ce que celui-ci est « l'ensemble des liens qu'un individu décide de *retrancher* de l'espace social des échanges pour s'en préserver et élaborer ses expériences à l'abri des regards » (Foessel, 2008 : 13). Voilà qui est évocateur pour bien des élèves et apprenants au présent ou au passé : qui n'a souhaité, enfant et même après, pouvoir faire ses exercices, rédiger son texte à l'abri du regard du maître ? Ce regard surplombant et doté du pouvoir de franchir les bornes de votre espace privé... Ce petit fait parle à bien des gens, et encore aujourd'hui, les apprenants demandent à ce que leur espace privé de travail soit vu comme tel et protégé. L'intime, ce serait alors ce temps indispensable de suspension, de retrait nécessaire à un travail soigné, dans l'espace privé protégé inscrit autour du corps, ce serait le lieu à la fois physique et imaginaire dans lequel peuvent se produire l'effort, l'attention soutenue, autant que le ressourcement, le repos ou la simple pause. L'époque actuelle, de crise ou, plus exactement, de stagnation, semble mûre pour s'intéresser à ces espaces-temps fragiles mais indispensables, qui sont ceux de l'intime. Et je¹ (MB) me souviens qu'il y a fort longtemps, près de vingt ans, j'avais proposé à la revue *Le Français dans le Monde* un article intitulé « Pour une compétence autorisée de ressourcement », provoquant l'incompréhension de la direction éditoriale, qui accepta d'autres articles mais perdit celui-là. Sans doute n'était-il pas assez explicite ni assez précis et abouti, à l'image de son titre.

On peut l'affirmer à présent, il y a du relationnel dans l'intime et de l'intime dans le relationnel. Ce qui nous amène aujourd'hui, dans les médias et en particulier les médias dit sociaux (mais lesquels ne le

1 Profitons de cette occurrence du « je » pour préciser qu'il n'est pas ici d'abord un porteur d'intime (le porte-t-il encore de nos jours ? Rien n'est moins sûr ; on peut se reporter avec profit aux réflexions sur ce thème de l'écrivain et chercheur Gwenaëlle Aubry, in *L'intime à ses frontières*, op. c. : 153 et s.), mais un « je » de chercheur, qui est coordonné à des « nous » lorsque plus d'une personne a été ou est engagée dans la réflexion.

sont pas ? Même la correspondance...), au développement de l'*extime*, néologisme désignant l'intime dévoilé, montré, pensé et élaboré pour l'être ; donc reformulé, contrasté, biaisé peut-être. Voilà qui est intéressant pour un chercheur, cette limitation de la recherche par les biais pouvant survenir. En effet, la caméra pour tous change la donne d'une situation, l'exposition sur l'internet également, plus même, celle-ci suscite des anticipations procédurales et thématiques ouvrant parfois sur de véritables passages d'un genre discursif à un autre. C'est ce qui a été examiné et montré dans les « mondoblogs » de RFI (Radio France internationale) : les auditeurs de RFI auxquels ont été consacrés une enquête et un ouvrage (Berchoud, 2001), écrivent désormais de moins en moins de courrier-papier, et leurs courriers électroniques sont orientés vers telle ou telle préoccupation (par ex. apprendre le français). Alors, où s'est donc déplacée l'expression de soi que le courrier-papier recueillait ? Pour partie dans les blogs ci-dessus évoqués, qui sont des blogs collectifs, animés par un ou plusieurs leaders : ainsi est-on passé du genre épistolaire, au genre narratif-explicatif des journalistes amateurs d'un côté, et de l'autre au genre poétique, avec l'écriture et la publication de poèmes. Là se serait replié l'intime ? (Berchoud, in *L'intime à ses frontières*, 2012 : 139-152). Un repli au moment où nous devrions revenir à nos forces de créativité et d'effort commun, ce n'est pas la meilleure des nouvelles ; mais dans l'apprendre, peut-être l'intime pourra-t-il être reconnu.

L'intime, des expressions, un besoin. Dans *Les lieux de mémoire* (1984) Pierre Nora étudie un certain nombre de lieux qui, créant un centre, permettent le recueillement et le repli sur soi, en un soi parfois collectif, tels les écoles, les monuments aux morts, les célébrations diverses, etc. Car ces lieux sont aussi métaphoriques et peuvent se bâtir dans le langage ; un terme devient alors porteur par déplacement de ce besoin de reconnaissance et d'être soi. Nora repère ainsi des articulations en pointillés entre mémoire individuelle et mémoire collective désignant un besoin à satisfaire. Il en va de même, sans doute, du terme « identité » et des thématiques liées : Rogers Brubaker (2001 : 66-85) dresse le bilan des usages de ce terme en une recension très utile d'où il conclut que le terme « identité » renvoie à

une catégorie de pratiques, bien plus qu'à une catégorie d'analyse, et cela fait écho aux divers colloques de notre domaine depuis une dizaine d'années (v. par ex. Martinez, Moore & Spaeth, 2008 éd., *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction*). Et peut-être est-il souvent employé comme trace d'un besoin de reconnaissance au passé mais aussi au présent. La notion d'intime apparaît donc bien nécessaire, et pas seulement d'un point de vue éthique, mais aussi et surtout au plan des usages quotidiens - ce qui ne signifie pas primaires.

Il est question alors de repérer l'intime. Pour cela, encore faut-il qu'il ne soit pas réduit à sa part de culturel et de représentations, mais entendu dans le tressage singulier que chacun fait de ce qu'il a reçu, de son univers de vie, de ses rêves et projets. Il est en effet tentant de voir du culturel partout : il y est, certes, mais pas forcément selon les schémas directeurs majeurs de la culture considérée ; il en va de même pour les représentations, dans lesquelles le « noyau central » se conjugue avec les « systèmes périphériques » (Abric, 1994 : 21) pour des réinterprétations singulières. On le devine, les « systèmes périphériques » des représentations nous intéressent plus que les « noyaux centraux » traversés de collectif. Dans *La culture des individus* (2004), Bernard Lahire montre la présence des dimensions individuelles dans les choix culturels. On objectera que Lahire se focalise sur la culture à dominante française en France, et qu'ailleurs les réseaux de contrôle social sont plus serrés. Quoique – les médias nouveaux, tels que le téléphone portable et les blogs, viennent cependant limiter ce contrôle quand ils ne le mettent pas en échec, plus ou moins durable. Et l'apport sur le long terme est certainement fait de prises de conscience qui ne pouvaient exister auparavant que pour une minorité d'élus qui voyageaient, lisait, étudiaient hors de leur pays. Souvent, ils écrivaient et devenaient écrivains. Aujourd'hui, le nombre d'« élus » (le sont-ils encore ?) a augmenté considérablement, et avec lui les revendications de considération individuelle, assortie d'une prise en compte et d'une expression de la part intime de chacun, son moi singulier. Dans l'univers scolaire, on constate une tendance en croissance depuis une génération, qui est la montée des revendications de prise en considération, de refus de s'aligner sur le

groupe qu'on n'a pas choisi (avec des manifestations diverses) et qui ne nous ressemble pas, contre un modèle d'enseignement et d'apprentissage de masse, mais aussi de brassage social qui pouvait être positif. Cela alors que, en France notamment, les massifications scolaires et universitaires (du primaire au secondaire puis au supérieur), ont été menées.

Voyons donc maintenant, pour ce qui est de l'intime et de l'apprendre, les apports de l'anthropologie de l'éducation, avec Christophe Wulf et la notion de « mimesis », venue d'Aristote, mais souvent mal perçue et comprise :

À la différence de l'imitation et de la simulation, la notion de mimesis renvoie à un monde extérieur, duquel on s'approche et auquel on s'assimile tout en restant différent de lui. Ce monde extérieur vers lequel l'enfant et l'adolescent tendent, peut être un autre être humain, une partie de l'environnement ou un monde imaginaire. Ce qui importe surtout ici, c'est le rapprochement d'un monde extérieur qui a toujours lieu. [...] Les processus mimétiques vont de pair avec la corporalité de l'enfant. Ils se mettent donc en place très tôt. S'effectuant avant la phase de séparation entre le moi et le toi et celle entre le sujet et l'objet, ils contribuent pour une grande part à la genèse psychique, sociale et personnelle de l'enfant. [...] Avant la formation de la pensée et du langage, l'enfant vit le monde, l'autre et soi-même déjà de façon mimétique. Sa capacité mimétique dépend des différents sens. C'est surtout dans l'apprentissage des capacités motrices, ainsi que dans l'acquisition du langage que le don mimétique joue un rôle important. Pendant la toute première enfance, la mimesis constitue la forme de vie même de l'enfant. (Wulf, *Anthropologie de l'éducation*, 1999 : 101-102)

L'intime est ainsi corps et cœur, esprit et matière, geste et voix en développement, et cela dès les premiers temps de la vie humaine. Que l'intime soit le plus soi de soi, mais aussi le plus accessible aux sens, à travers les gestes, la voix, les manifestations émotionnelles, et corporelles dans leur ensemble, fait qu'il ne peut être réduit à ce qui est intérieur et caché : il est aussi ce qui est partagé. Et ce n'est pas forcément « la minorité de vous-même » à laquelle Ponge (1929-1930, « Rhétorique », in *Proèmes*) vous convie à « donner... la parole » ; sauf si une éducation ou un système éducatif par trop contraignants ont réduit la « mimesis » en mimétisme, soit un automatisme en lieu et place d'une capacité vivante de développement. Ponge exprime cela

de façon claire, dans le poème déjà cité, intitulé « Rhétorique » (et on rappellera que la Rhétorique est l'ancien nom de la classe de première des lycées) :

Je cherche à m'exprimer, je n'y parviens pas. Les paroles sont toutes faites et s'expriment : elles ne m'expriment point. Là encore, j'étouffe

Nous serions ainsi dans l'urgence. Venons-en donc à l'apprendre, dont on sait qu'il est depuis des siècles un thème de prédilection pour la littérature. Pour s'en persuader, qu'on regarde simplement des travaux tels que ceux de Jin Siyan (2005), *L'écriture subjective dans la littérature chinoise contemporaine – Devenir je*. Alors, la littérature, foyer du moi intime et lieu de son expression ?

2. *L'intime dans les apprentissages : du côté de la littérature*²

Apprendre, y compris des savoirs et savoir-faire langagiers, excède de toutes parts l'institution scolaire, en ce qu'apprendre commence bien avant l'entrée à l'école et se produit bien plus largement que dans l'espace des murs scolaires ; mais l'école est aussi un catalyseur pour l'apprendre (ou pas). Brigitte Giraud écrit ainsi dans *J'apprends* (2005 : 21, 156) :

L'école n'est pas un endroit où l'on peut se laisser aller. Un endroit où l'on peut déborder. Il suffit d'avaler le monde et de le restituer. Dans ses contours exacts, dans ses limites strictement tracées. L'école n'est pas un lieu d'improvisation, un lieu de questions, contrairement à ce que nous dit notre institutrice. Si nous ne comprenons pas, nous devons demander. Nous devons oser. Mais nous n'osons pas. Nous nous en remettons pourtant à notre institutrice avec reconnaissance. Elle devient le personnage central de nos existences, celle qui nous parle et nous écoute, celle qui attend quelque chose de nous. L'unique adulte qui requiert le silence quand nous prenons la parole. [...] J'apprends l'histoire des peuples lointains, l'histoire des autres, des Gaulois, des Romains, des Égyptiens. J'apprends Ulysse et le Cyclope. L'ère quaternaire, les

2 Littérature, *Literatur*, *literature* : le terme employé en français assume aussi un sens plurilingue.

mammouths, l'âge de pierre. J'apprends la conquête de l'Amérique, les Incas, les Vikings et les Huns. Mais personne ne m'apprend mon petit bout d'histoire à moi, ma traversée de la Méditerranée, ma triste épopée.

Alors, pour apprendre et dire ce qu'elle a appris et comment elle l'a appris, B. Giraud écrit un livre ; puisqu'elle a appris à écrire à l'école, et qu'elle y a aussi, de biais, appris le reste, qu'on ne dévoilera pas ici. Et ce livre ne ressemble pas aux livres scolaires, bien qu'il parle de lecture, d'écriture, de savoirs et de vie. Mais il ne faudrait pas croire que la didactique des langues se soit désintéressée de ce type de récits. Qu'on pense à Louis Porcher et son *Itinéraire de lecture*, « Les compagnons de la lecture » (1994 : 19-32), dans lequel il montre comment les livres ont peuplé sa solitude d'enfant qui étudie quand personne d'autre ne le fait parmi les proches. Et sans doute n'est-ce pas un hasard qu'une telle biographie conduise à une sensibilité au lire, écrire, apprendre, une sensibilité nourrie et étayée d'intime. Les livres parlent aux enfants solitaires, si du moins ces enfants ont pu accepter d'apprendre à lire.

Et la littérature parle en nous à la part intime, en ce qu'elle assume les douleurs, les échecs et les incompréhensions. Elle parle aussi de nous, de ce qui est repoussé, nié ou non considéré. Il faudrait, écrit Daniel Pennac (2007), l'ex-cancro devenu professeur puis écrivain, « inventer un temps particulier pour l'apprentissage. Le *présent d'incarnation*, par exemple. Je suis ici, dans cette classe, et je comprends enfin ! ». Dans le même ouvrage, il développe ses façons d'apprendre de jadis lors d'une conversation avec son frère aîné :

Les leçons que je te faisais apprendre le soir s'évaporaient dans la nuit. Le lendemain matin, tu avais tout oublié. [c'est le frère aîné de Daniel Pennac qui parle] Le fait est. Je n'imprimais pas, comme disent les jeunes gens d'aujourd'hui. Je ne captais ni n'imprimais. Les mots les plus simples perdaient leur substance dès qu'on me demandait de les envisager comme objet de connaissance. Si je devais apprendre [en géographie] une leçon sur le massif du Jura, par exemple (plus qu'un exemple, c'est, en l'occurrence, un souvenir très précis), ce petit mot de deux syllabes se décomposait aussitôt jusqu'à perdre tout rapport avec la Franche-Comté, l'Ain, l'horlogerie, les vignobles, les pipes, l'altitude, les vaches, les rigueurs de l'hiver, la suisse frontalière, le massif alpin ou la simple montagne. Il ne représentait plus rien. Jura, me disais-je, Jura ?

Jura... Et je répétais le mot, inlassablement, comme un enfant qui n'en finit pas de mâcher, mâcher et ne pas avaler, répéter et ne pas assimiler, jusqu'à la totale décomposition du goût et du sens, mâcher, répéter.

Le didacticien qui se risquera à porter un diagnostic sur le cas du petit garçon que fut D. Pennac se rendra compte qu'il ne s'agit pas uniquement d'un mauvais choix de stratégies d'apprentissage, et que d'ailleurs, il conviendrait avec Michael Wendt (2000 : 118) de faire la différence entre stratégies d'apprentissage et stratégies de l'apprenant, en s'intéressant prioritairement à ces dernières, en ce qu'elles sont pour partie marquées de singularité, celle de l'apprenant :

Il faut plutôt accepter l'idée que les signes, les mots, et à plus forte raison les termes techniques, sont étroitement liés à des prototypes sémantiques, c'est-à-dire à des modèles mentaux individuels et interindividuels, construits et viabilisés pour survivre dans une réalité privée, culturelle ou scientifique qui subit elle-même constamment des changements.

Voilà sans doute quels manques viennent pallier les récits littéraires : celui du sujet dans son entier et son intime. C'est pourquoi, également, les récits de quête linguistique et existentielle de Vassilis Alexakis ont beaucoup de succès auprès des étudiants. Enfin, parlant de lui, Alexakis leur parle d'eux. Que ce soit dans *La langue maternelle* (1995), dans *Les mots étrangers* (2002) ou dans *Le premier mot* (2010), il est toujours question de recherche et d'apprendre. Dans le dernier ouvrage cité, on voit même une réfugiée roumaine campant sur un trottoir parisien, et apprenant le français dans l'inamovible *Mauger bleu*, « Cours de langue et de civilisation françaises ». Et ajoutons, il est toujours question de perte, le plus souvent perte d'un être cher. En d'autres termes, rien que de l'essentiel.

Et que la littérature (en particulier le récit littéraire) s'en soit fait une exclusivité montre combien de territoires de recherche résistent encore (avec des raisons, certes) et avec une certaine frilosité : comment s'y prendre, avec quels corpus, quelles procédures, quelles validations ? Or, à toutes ces questions, il faut s'attacher à répondre, et pourquoi pas en essayant, plutôt que de contourner le sujet. Nous ne partons pas de rien, des voies sont déjà ouvertes. Dans « La langue

sauvée », premier tome de *l'Histoire d'une jeunesse*, paru en 1977, Elias Canetti raconte son enfance plurilingue à Roustchouk, Bulgarie, dans l'Europe agitée des Balkans au début du XX^e siècle : ayant eu une nounou roumaine, une grand-mère parlant le yiddish avec le ladin (l'espagnol des sépharades), des parents s'exprimant entre eux en allemand (ils s'étaient rencontrés à Vienne), et pour toute la famille en bulgare, il va avant ses vingt ans se trouver successivement dans une école britannique, puis suisse (en langue française, avec aussi l'allemand que sa mère lui apprend), puis à l'université de Vienne, donc en langue allemande. Sur son enfance à Roustchouk, voici ce qu'il dit (1977 : 4-5, 7)

Roustchouk, sur le Danube inférieur, où je suis venu au monde, était une ville merveilleuse pour un enfant, et si je me bornais à la situer en Bulgarie, on s'en ferait à coup sûr une idée tout à fait incomplète : des gens d'origines diverses vivaient là et l'on pouvait entendre parler sept ou huit langues différentes dans la journée. Hormis les Bulgares, le plus souvent venus de la campagne, il y avait beaucoup de Turcs qui vivaient dans un quartier bien à eux, et, juste à côté, le quartier des sépharades espagnols, le nôtre. On rencontrait des Grecs, des Albanais, des Arméniens, des Tziganes. Les Roumains venaient de l'autre côté du Danube, ma nourrice était roumaine, mais je ne m'en souviens pas. Il y avait aussi des Russes, peu nombreux il est vrai. Enfant, je n'avais pas une vision d'ensemble de cette multiplicité mais j'en ressentais constamment les effets. [...] Il était souvent question de langues, on en parlait sept ou huit différentes rien que dans notre ville : tout le monde comprenait un peu toutes les langues usitées, seules les petites filles bulgares venues de la campagne ne savaient que le bulgare, aussi disait-on qu'elles étaient bêtes. Chacun faisait le compte des langues qu'il savait, il était on ne peut plus important d'en posséder un grand nombre, cela pouvait vous sauver la vie ou sauver la vie d'autres gens.

Elias Canetti deviendra écrivain et essayiste, et ce sera en langue allemande, qui est, dira-t-il plus tard, l'une de ses langues maternelles, étant donné qu'elle lui a été apprise par sa mère.

Cela étant, il ne faudrait pas (se) laisser croire que seuls les écrivains sont capables d'évoquer, de rendre présent l'intime. Il y a aussi des chercheurs pour s'en préoccuper, comme on l'a déjà vu plus haut, et à plusieurs reprises. Disons quelques mots ici de Noam Chomsky, qui a su pointer les limites de sa discipline au motif de

« l'énorme disparité entre connaissance et expérience – dans le cas du langage, entre la grammaire générative qui exprime la compétence d'origine du locuteur – et les données maigres et dégénérées sur lesquelles il s'est construit cette grammaire », dans *Le langage et la pensée* (2009 : 135). Il faudrait alors, selon lui, s'intéresser à l'apprentissage ; mais comment le construire en concept sans entrer d'une façon ou d'une autre dans l'expérience, et surtout sans intégrer celle-ci dans l'observation et la recherche ? Cette question centrale hante visiblement Chomsky puisqu'il y revient, presque dans les mêmes termes, à la fin d'une conférence donnée plusieurs années après la première édition de *Le langage et la pensée*, conférence traduite et reproduite dans son ouvrage traduit et publié en France en 2009, en disant que « cette disparité entre la connaissance et l'expérience est peut-être le fait le plus frappant concernant le langage humain. Le problème central de la théorie linguistique est de l'expliquer » (p. 246). Alors il faut commencer par observer. Or que constate-t-on dans les apprentissages et les productions langagières ? Que « la répétition des phrases est une rareté » et que « l'innovation, en accord avec la grammaire de la langue, est la règle ordinaire » (p. 193). Voilà de quoi faire lien avec les travaux et observations sur l'acquisition et sur l'apprentissage. Ainsi, poursuit Chomsky,

l'idée qu'une personne a un 'répertoire verbal' – un stock d'énoncés qu'elle produit 'par habitude' pour une occasion appropriée – est un mythe qui s'écarte totalement de l'utilisation du langage observée. Il n'est pas davantage possible de prêter crédit à l'opinion selon laquelle le locuteur disposerait d'un stock de 'modèles' dans lequel il insérerait des mots ou des morphèmes. De telles conceptions peuvent s'appliquer aux salutations, à quelques clichés, etc., mais elles représentent de façon erronée l'utilisation normale de la langue [...].

Ces constats, marquant la place du sujet, sa capacité d'innovation, de choix, de vitalité, comment les intégrer dans une réflexion didactique et méthodologique ? Plus même, comment prendre en compte l'intime dans l'apprendre, sans pour autant se mettre en marge de l'institution scolaire ? Voyons ce qui a donné lieu à des approches spécifiques. Mais alors, la question devient celle de la diffusion d'approches dites humanistes face aux massifications de l'apprendre.

3. *L'intime et l'apprendre (les langues) : des approches humanistes à la massification des apprentissages de langues, quelles passerelles ?*

Nous pouvons passer vite (mais en les mentionnant) sur les approches individuelles telles que Rousseau les promeut dans *Émile ou de l'éducation* (1762), puis sur les apprentissages et enseignements de langue non première sous la forme du préceptorat, qu'a par exemple pratiqué le poète Guillaume Apollinaire quand il était en Allemagne, et pour l'apprentissage, sur celui de la langue allemande par Elias Canetti avec sa mère comme professeur. Le fait commun est que l'apprentissage est individuel, un enseignant pour un apprenant. Mais qu'en est-il lorsqu'il y a plus d'un élève ou apprenant par professeur ? Comment faire ? Les méthodologies constituées se sont attachées à résoudre cette question, sans pour autant que l'une desdites méthodologies ait supplanté clairement les autres, même si l'approche communicative a connu un large succès, et qu'aujourd'hui l'approche dite actionnelle cherche à aller un peu au-delà du communicatif, dans une certaine confusion.

Il reste que celui ou celle qui apprend une langue, et c'est là une donnée irréductible de l'expérience singulière la plus commune, le fait certes pour communiquer, pour agir, mais aussi pour être, se définir, exister, se développer. Cette prise de conscience a animé tout le courant des approches humanistes (*humanistic approaches* en Amérique du nord), appelées généralement approches non conventionnelles en France, et méthodes alternatives en Allemagne. En quoi ces approches ont-elles creusé une différence avec les méthodologies ou approches autres, du traditionnel au communicatif, en passant par le SGAV, structuro-global-audiovisuel ?

Premièrement, l'être humain est remis au centre des apprentissages (et pas seulement l'apprenant), il est vu en tant que sujet, relié à autrui, à sa lignée et à ses expériences singulières, dans sa liberté propre. Il s'agit d'une vision totale de l'être, corps, émotion, esprit, aspirations, qui considère l'être humain avant l'intériorisation de la norme sociale et dans la suspension des déterminations sociales, économiques, et le convie à exister dans les langues. Chaque être s'engage dans son apprentissage, non de façon solitaire, mais avec les

pairs d'un groupe engagés eux aussi dans un processus d'apprentissage.

Ensuite, les conventions sociales et culturelles plus ou moins tacites qui règlent la scolarisation et la socialisation sont mises à l'écart (souvent les stages se déroulent dans des lieux tranquilles, en retrait de la vie sociale ordinaire), pour permettre à chacun de se sentir à l'aise en tant qu'être corporel traversé d'émotions, fort d'une affectivité, riche d'expériences antérieures, capable d'apprendre en étant lui-même, capable de penser et de créer, ouvert au récit comme au silence, et à la théâtralisation. Ainsi chacun se trouve dans un rapport au groupe, aux institutions, au temps social et scolaire décroisé et décomplexé. Telle est du moins l'orientation de cette « pédagogie de l'être » (Dufeu, 1996 : 26) qui a renouvelé la réflexion sur l'apprendre et aussi l'enseigner, mais s'est trouvée parfois exposée à des critiques diverses allant d'accusations de dérives sectaires, à l'irréalisme, le tout pouvant constituer une difficulté pour certains apprenants.

En fait, la vraie difficulté est sans doute, selon le témoignage de Michel Drouère, dans le *Cahier de l'Asdifle* n° 19 (2008 : 49), de se retrouver ainsi :

placé devant ses responsabilités [sans pouvoir] jouer la passivité ou l'obéissance aveugle au maître ; au contraire, il s'agit pour chacun d'être actif dans son apprentissage, de se créer ses propres critères, en recherchant toutes les occasions d'apprendre, en acceptant de s'exposer, et en suspendant tout jugement. [...] parfois aussi, les tensions dans le groupe sont difficiles à vivre : en même temps qu'on apprend une langue, on apprend aussi (ou on réapprend) l'autonomie, la coopération, l'effort en commun, la joie de réussir...

Que se passe-t-il après l'apprentissage ? Il reste la plupart du temps le souvenir d'une très belle expérience : avoir pris le temps, avoir joué le jeu, avoir été soi-même, avec d'autres qui l'ont également été, c'est une profonde satisfaction. Pour le dire autrement, l'intime a eu droit de cité, il a été co-présent et entendu – au moins dans ce laboratoire qu'est le groupe.

Quant à renouveler ou étendre cette expérience d'apprentissage, la question est plus complexe : à l'engagement des apprenants fait

écho l'engagement des enseignants, spécialement formés, et qui déploient une grande palette de savoirs, de savoir-faire et de sensibilité à autrui. Barbara Villez (ibid. : 43 et 48) explique ainsi que l'approche par le silence, *Silent Way*, créée par Caleb Gattegno pour les langues étrangères, est

une façon de concevoir le travail de l'enseignant et celui des apprenants : le rôle de chacun et ses responsabilités sont différents. L'enseignant joue plutôt le rôle de facilitateur que de détenteur du savoir, la langue n'étant pas vue comme un savoir mais un savoir-faire. [...] L'enseignement [est] subordonné à l'apprentissage.

Et il y a aussi que la durée et les rythmes des apprentissages ne peuvent être définis *a priori* pour toute une classe, voire tout un niveau dans un cursus académique.

On objectera ici que la construction modulaire des certifications en langues étrangères permet une variété d'approches – et pourquoi pas des approches non conventionnelles. Mais comment échapper à l'obligation de penser la formation en langues selon un rétro-planning à partir du niveau ou de la certification visée ? Ce qui configure d'emblée le contenu des apprentissages selon les épreuves à affronter³, et mène en outre à des considérations d'efficacité, de rapport qualité-prix, vitesse-agrément, sans parler de la souplesse de plus en plus nécessaire dans des vies scolaires, universitaires ou professionnelles lourdes, que les dispositifs à distance peuvent permettre. Mais alors

3 Paul Valéry explique dès 1935 que cela « conduit à orienter les études sur un programme strictement défini et en considération d'épreuves qui, avant tout, représentent, pour les examinateurs, les professeurs et les patients, une perte totale, radicale et non compensée, de temps et de travail. Du jour où vous créez un diplôme, un contrôle bien défini, vous voyez aussitôt s'organiser en regard tout un dispositif non moins précis que votre programme, qui a pour but unique de conquérir ce diplôme par tous moyens. Le but de l'enseignement n'étant plus la formation de l'esprit, mais l'acquisition du diplôme, c'est le minimum exigible qui devient l'objet des études » (*Le bilan de l'intelligence*, 1935, in volume *Variétés*, Œuvres, t. 1, Gallimard, Pléiade, p. 1076). Il est vrai qu'il parlait au premier chef du baccalauréat, mais cela invalide-t-il la réflexion ? Il ne faudrait pas recréer un formatage des savoirs et savoir-dire en langues, en réaction contre les savoirs académiques....

qu'en est-il du relationnel avec autrui, le groupe de pairs, l'enseignant ? Sur ce point, liberté est laissée aux enseignants pour animer leur groupe et créer, autant que faire se peut, des conditions d'apprentissage optimales. C'est une façon comme une autre de leur laisser, au creux du réseau des obligations institutionnelles pédagogiques, la charge de l'intime.

Alors que garder de ces approches non conventionnelles, qui pourrait profiter aux apprentissages scolaires comme à leurs versions différenciées, de l'intensif à la distance, et à l'autonomie totale ou partielle ? D'abord, évoquons l'importance de l'engagement de chacun, engagement soutenu par une motivation que le groupe permet de consolider ou réparer en cas de difficulté ; dans un groupe de pédagogie non conventionnelle d'une langue, on a affaire à un apprenant qui a décidé d'apprendre, sinon, il finit par partir. On voit bien quelle est la difficulté dans les systèmes scolaires, dans lesquels l'obligation scolaire fait que nul consentement n'est apparemment requis, oui mais on ne peut forcer personne à apprendre. Reste à montrer le chemin, « faire signe » comme le dit Jacques Ricot dans sa *Leçon sur savoir et ignorer* (1999 : 17) rappelant l'étymologie du terme « enseigner ».

Ensuite, il y a la nécessité d'accueillir les émotions, mais de n'être pas en tant qu'élève ou apprenant un solitaire livré à lui-même. Jean-Paul Narcy-Combes, dans le *Cahier de l'Asdifle* consacré aux « approches non conventionnelles en didactique des langues » déjà cité (2008 : 62), réfléchit sur le difficile arbitrage entre engagement et distanciation [d'après l'ouvrage de Norbert Elias, *Engagement et distanciation*] dans les apprentissages et enseignements comme en recherche, et fait remarquer que « les humains gèrent apprentissages et vie sans nécessairement toujours prendre la mesure de l'importance de leur besoin de recul et d'une médiation ».

Enfin, signalons la nécessité d'une prise en compte des apports du non conventionnel dans la formation des enseignants, médiateurs, conseillers d'apprentissage : sans doute avons-nous désormais affaire non pas à un, mais à plusieurs métiers, car faire un cours académique de langue, littérature, civilisation, et accompagner un apprentissage à distance, ou en autonomie partielle, ou en formations à la carte, cela

ne sollicite pas les mêmes savoirs et savoir-faire, ni les mêmes attitudes et expériences. Là encore, une difficulté se fait jour, et même plus d'une : ce qui est valorisé pour les enseignants, leur carrière, leur avenir, leur évolution n'a rien à voir avec les apprenants, ni avec l'apprentissage, malgré ce qui est dit (ce n'est pas parce que ces mots sont prononcés que la prise en compte est là, ou alors si elle y est, c'est à l'intérieur d'un cadre institutionnel imposé, qui va colorer l'ensemble) ; il s'ensuit que seul un métier est reconnu, valorisé, tandis que l'autre demeure proche de l'art, et que ne sont pas reconnues les multiples richesses engrangées et redistribuées aux apprenants au bon moment par ces professionnels. La prise en compte de l'intime dans l'apprendre est certes sans prix... mais elle a un coût, fort inégalement réparti, le plus souvent.

Finalement, quel est le reste, la « part des anges », cette part alchimique volatile qui s'extrait des alcools au fil des années et diffuse sans se perdre, cette part sans doute comparable à l'intime, que nous pourrions considérer dans les moments concrets et variés de l'apprendre ? Comment déployer cette part d'intime dans l'apprendre, ce qui est aujourd'hui un défi massif quoique plus ou moins individuellement assumé ? Il s'agit de déployer ou diffuser cette part-là pour mieux enseigner et apprendre, part faite de de manières d'être à soi et aux autres, de façon de considérer autrui qui apprend et enseigne. Pour cela, l'important est de lire, réfléchir, revoir et confronter des expériences pour en extraire des éléments-clés en même temps qu'une capacité à les susciter, les reconnaître ou en repérer le manque. Voici regroupées quelques pistes connues, qu'on retrouve en bibliographie⁴ :

- La place de l'estime de soi dans l'apprendre (Alberto Bandura) ;
- L'importance du sentiment d'efficacité personnelle (id.) ;
- La prise en compte des intelligences multiples (Howard Gardner) ;
- La place du corps et des émotions dans l'apprendre (Damasio, Pujade-Renaud) ;

4 Sans aucune prétention d'exhaustivité (voir pour cela les publications spécialisées citées), mais selon un choix ouvert.

- Le rôle du groupe et du jeu, de la mise en scène (Dufeu) ;
- L'apprendre inscrit dans le développement de chacun (auteurs déjà cités) ;
- La reconquête de l'activité intellectuelle en tant qu'elle n'opprimerait pas le sujet (id.) ;
- Le développement de la créativité comme aide à apprendre (id.).

Sur ces bases reconnues, l'apprendre respectant l'intime pourrait se développer en ses différentes modalités et possibilités, tout en œuvrant au développement des êtres qui y sont engagés, dans la grande variété des contextes, situations et institutions. Ici, avec ce pari et cette promesse, se clôt la présentation des notions et de l'orientation du volume autour de l'attention aux phénomènes relevant de l'intime dans le périmètre de l'apprendre. La suite de ce volume s'organise selon une logique de questionnement et d'élaboration des données relevant d'une recherche d'explication « double mais non simultanée » (pour reprendre Devereux, 1972 : 129). C'est dire qu'il n'y a pas de principe explicatif unique, ni de paroles définitives.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- Alexakis V. (1995). *La langue maternelle*, Paris : Stock.
- (2002). *Les mots étrangers*, Paris : Stock.
- Ansermet F. & Magistretti P. (2004). *À chacun son cerveau – Plasticité neuronale et inconscient*, Paris : Odile Jacob.
- Ansermet F. & Magistretti P. (2010). *Neurosciences et psychanalyse*, Paris : Odile Jacob.
- Asdifle. (2008). « Les approches non conventionnelles en didactique des langues », *Cahiers de l'Asdifle* n° 19 (Association de Didactique du FLE), Paris : Clé international.
- Bandura A. (1992). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck.

- Berchoud M. (2001). *RFI et ses auditeurs, « Chers émetteurs... »*, Paris : L'Harmattan.
- Brubaker R. (2001). « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 139, Paris.
- Bruner J. (1983/1987 - trad. fr.). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz.
- Canetti E. (1977 - trad. fr.). *Histoire d'une jeunesse*, tome 1 « La langue sauvée », Paris : Albin Michel.
- Caré, J.-M. (dir.). (1999). « Apprendre les langues autrement », *Le Français dans le Monde*, janvier 1999, Paris : Hachette.
- Chomsky, N. (2009 – trad.). *Le langage et la pensée*, nouvelle édition augmentée, traduction de Louis-Jean Calvet et Claude Bourgeois, Paris : Payot.
- Crinquand S. & Bravo P. (2012). *L'intime à ses frontières*, Liège : EME.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Paris : Odile Jacob.
- Devereux, G. (1972 - trad. fr.). *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris : Flammarion.
- (1980 - trad. fr.). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris : Aubier.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles*, Paris : Hachette.
- Foessel, M. (2008). *La privation de l'intime*, Paris : le Seuil.
- Gardner, H. (2004 - nouvelle éd. enrichie). *Les intelligences multiples*, Paris : Retz.
- Giraud, B. (2005). *J'apprends*, Paris : Stock.
- Goffman, E. (1977 - trad. Fr.). *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jin, S. (2005). *L'écriture subjective dans la littérature chinoise contemporaine – Devenir je*, Paris : Maisonneuve & Larose.
- Jisa, H. (2003). « L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme », revue *Terrains*, n° 40.
- Lachaud, D. (1998). *J'apprends l'allemand*, Paris : Actes sud.

- Lahire B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte.
- Madioni, F. (2003). « Préface – La mémoire entre psychanalyse et neurosciences », Revue *Clinique méditerranéenne*, Paris, 1/2003.
- Martinez, P., Moore, D. & Spaeth, V. (eds) (2008). *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction*, Paris : Riveneuve éditions.
- Nora, P. (1984, 1986). *Les Lieux de mémoire*, tomes 1 et 2, Paris : Gallimard, coll « Quarto ».
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*, Paris : Gallimard.
- Ponge, F. (1929). « Rhétorique », in *Proèmes*, Paris : Seghers.
- Porcher, L. (1980). *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- (1994). « Les compagnons de la lecture », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 33. INRP / IFE (disponible sur le site).
- Pujade-Renaud, C. (1983 et 2005). *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris : L'Harmattan.
- Ricot, J. (1999). *Leçon sur savoir et ignorer*, Paris : PUF.
- Van der Linden, M. (2003). « Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique », Revue *Clinique méditerranéenne*, n° 1/2003.
- Vygotsky, L. (1934, trad. fr 1984). *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales.
- Wendt, M. (2000). « Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage. Recherche au service des chercheurs », in Wendt, M. & Holtzer, G., *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Berlin : Peter Lang. Et publications électroniques, univ. Bremen.
- Wulf, C. (1999) *Anthropologie de l'éducation*, Paris : L'Harmattan

MARIE BERCHOUD, CLAIRE MALLET, BLANDINE RUI
Universités de Bourgogne & de Franche-Comté

Notions et pratiques en dialogue

L'intime

Cette notion, qui semble être une part de l'opposition intérieur / extérieur ne serait-elle pas une façon de perpétuer un clivage venu de nos civilisations du Livre et de la lecture, nos civilisations des pratiques soit intellectuelles, soit physiques ? Ce sont aussi des civilisations clivantes, puisque le plus soi de soi, la formation du jugement, la décision, le désir juste et l'être-soi sont recélées in petto et non à fleur de peau, cette peau qui rougit, pâlit, s'anime et se voile ; alors les sensations contre le jugement ? Mais l'intime est aussi à fleur de peau, n'est-ce pas ? (MB)

Je dirais que, pour ce qui concerne mon texte, l'intime, c'est le noyau subjectif d'un être (celui qu'ausculte la psychanalyse) ; que ce qui m'intéresse, c'est que ce noyau a une histoire. De ce fait, la question que je pose est « comment la rencontre avec une LE peut intervenir dans cette histoire ? ». Plus que d'intérieur/extérieur, ce que j'ai écrit renvoie à intime/étranger car c'est dans la relation avec l'inconnu que se dévoile le plus caché de soi, dans la rencontre avec l'étranger que peuvent se dire l'étranger à soi et le plus intime de soi (cf. phénomènes transférentiels). (BR)

Si je devais définir l'intime, je dirais sans doute que c'est l'expérience intérieure d'un sujet (au sens philosophique du terme, un être incarné et historiquement situé), expérience intérieure qu'il a de lui-même et du monde. Cette expérience intérieure se déploie dans un jeu incessant d'incorporation et de sédimentation non seulement de l'extérieur, mais aussi de la propre histoire du sujet. Le corps tout comme l'esprit – s'il faut faire une distinction – est le réceptacle et la mémoire de ce processus. En matière de langue, il y a l'intime intimité de la langue maternelle qui est la langue de l'enfance, de la construction de soi, le cadre familial et évident, elle est constitutive du sujet et participe de son expérience intérieure. Langue intime mais qui ne permet pas toujours de dire l'intime tant les mots y sont chargés d'histoire collective et personnelle. Paradoxalement, c'est la relative « vacuité » de la langue étrangère qui peut davantage permettre de dire l'intime. (position partagée par MB) (CM)

L'apprendre et celui qui apprend

Apprendre est un processus engageant tout l'être et baignant dans les relations à autrui, proche et lointain, réel et représenté, présent et passé. La généalogie du terme apprendre éclaire sur ce point notre mémoire collective :

(v. 950) « appréhender au sens psychologique... saisir par l'esprit, acquérir pour soi des connaissances (cf. comprendre », et en plus « (v. 1140) donner à autrui (des connaissances) : apprendre à qqn à ». (Rey A, 1998 : 173, Robert historique)

Ainsi, la dimension de relation et de réciprocité complète-t-elle celle de processus. Il y a donc des généalogies de l'apprendre, et le rapport au savoir peut être transmis par la famille à l'insu de tous (v. par ex. l'enquête de Mosconi sur l'apprentissage des langues, « Famille et construction du rapport au savoir » in *Pour une clinique du rapport au savoir*, 1996). Quant aux dimensions de langue et de langage, Chomsky a bien marqué que l'expérience langagière déborde de toutes parts les tentatives de formalisation, et que l'innovation est la règle, davantage que la répétition (v. chap. préc.). C'est pourquoi, dans les apprentissages de langue, « seule une partie triviale [...] est donnée par

l'enseignement direct » (op. c. : 274). L'apprendre n'est pas réductible à une expérience comme une autre, il y faut en outre une intention, soutenue par le déploiement de stratégies dont la survenue n'est pas explicable sans les dimensions évoquées ci-dessus. Je serais (MB) portée à avancer une hypothèse, qui doit être travaillée : apprendre pourrait s'apparenter à un travail créateur, notamment dans son indispensable première phrase de déclenchement (v. par ex. *Le corps de l'œuvre*, Didier Anzieu, Gallimard, 1992 : 95 et s.). (MB)

Apprendre une langue étrangère, c'est s'éprouver, donner des preuves de soi dans cette langue, s'apprendre et se reconnaître (au sens de Ricœur). Le sujet-apprenant de langue qui nous intéresse se démarque radicalement du sujet systémique, désubjectivé de la perspective fonctionnaliste et communicationnelle. C'est un sujet qui fait l'expérience « qui consiste à chercher à connaître sa vérité par une mise à jour de sa singularité profonde » (C. Mercier 2005 : 17). C'est donc un sujet singulier qui travaille à sa propre liberté, un sujet singulier qui travaille à sa liberté en se constituant par la parole, « la parole vraie », celle qui met en jeu les affects et les émotions, celle chargée de signification subjective. Cet espace de liberté qu'offre l'appropriation d'une langue étrangère est construit dans une dimension intersubjective, dans la relation enseigné-enseignant. Cette dernière se noue à travers des phénomènes transférentiels, touchant à l'intime, aux affects et aux émotions. C'est à travers la parole vraie de l'enseignant que « ça joue » selon la formule lacanienne, qu'il se passe quelque chose qui modifie les identités. (BR)

Apprendre une langue étrangère, comme tout apprentissage, ne peut se résumer à engranger des connaissances et des compétences. C'est un cheminement qui, par l'abandon des certitudes de la langue maternelle, amène à redessiner les contours de ce qu'on l'est et à poursuivre la construction de sa personne avec la langue étrangère. Sous une autre forme et avec plus de force encore peut-être, le même processus marque l'entrée dans l'écrit à l'âge adulte, surtout si cette entrée dans l'écrit a lieu en langue étrangère. D'où les situations de fragilité et des résistances plus ou moins marquées et admises que vivent à certains moments tous ceux qui apprennent. Celui qui apprend ne peut être limité à un être désubjectivé défini uniquement comme un acteur social. C'est la totalité de l'être qui s'engage dans l'apprentissage et qui s'engage dans la parole. Je ne nie pas la composante de communication dans l'apprentissage d'une langue ou de l'écrit, ni sa nécessité sociale (particulièrement dans le cas d'adultes analphabètes). Cependant, la parole l'englobe et c'est par la parole qu'elle peut se résoudre. (CM)

Sujet, psychanalyse, neurosciences

La notion de sujet s'impose alors comme plus adéquate que celle d'individu, séparé de son passé et non solidaire de son insu. Et je (MB) partage le propos de Magistretti et Ansermet (2010 : 21) « la réalité inconsciente, constituée de représentations associées aux marqueurs somatiques, fait donc partie intégrante de la vie psychique du sujet. [...] le modèle que nous proposons implique un sujet constitué d'une réalité interne consciente, ou rappelable à la conscience, et d'une réalité interne inconsciente, les deux étant constituées à partir des traces associées à des marqueurs qui reflètent les états somatiques qui leur sont liés par l'expérience ». Que ces traces neuronales soient ou non des signifiants comme le voit Lacan, reste pour le moment hors de mon champ de réflexion (MB), pour autant corps et sujet ne se constituent vraisemblablement pas dans l'entente parfaite. Il s'ensuit que le déterminisme propre au cognitivisme apparaît comme une tentative scientiste de résoudre les incertitudes par leur négation, niant donc tant la plasticité cérébrale que la liberté du sujet.

Le processus d'apprentissage

Mettre en avant l'intime dans l'apprentissage/enseignement ne signifie pas combler un manque (donner un supplément d'âme à ce qui domine), mais changer de paradigme, passer du paradigme fonctionnaliste au paradigme humaniste. Une approche humaniste de l'enseignement-apprentissage des langues, au sens où nous l'entendons, se caractérise précisément par le fait qu'elle rend possible le travail de construction de sa liberté par le sujet. Elle consiste à poser que les apprentissages d'éléments langagiers d'ordre fonctionnel et communicationnel sont seconds et se résolvent à travers une appropriation de la langue qui s'inscrit fondamentalement du côté de la raison contemplative (introspective) ; autrement dit, le frayage de chacun avec le langage et les langues ne sert pas uniquement à communiquer, à transmettre des informations et des contenus mais permet avant tout notre subjectivation, c'est-à-dire notre construction en tant que sujet psychique. (BR)

D'accord sur le fait qu'il ne s'agit pas de donner un supplément d'âme aux approches fonctionnalistes, une sorte de *green washing* de la didactique, mais de changer de paradigme. Dans ce que j'ai tenté de faire, il s'agit bien de passer d'un paradigme fonctionnaliste à un paradigme humaniste, mais aussi de passer d'une approche qui scinde corps et esprit à une approche qui les lie et s'adresse aux deux, les plaçant à égalité, et considérant qu'ils sont constitutifs du sujet. Une approche humaniste qui s'adresse au sujet dans sa complexité et qui ne travaille pas uniquement à l'enrangement de connaissances, mais au développement de la conscience et la connaissance de soi-même, et donc à l'émancipation. (CM)

Je parlerais plutôt d'orientation, point de départ de tout changement de paradigme, qui ne saurait être imposé : changer d'orientation, c'est faire porter l'attention sur les phénomènes minuscules et centraux de l'apprentissage (enseignants, formations initiale et continue). Car les concepteurs de programmes et de certification se situent sur l'axe de la validation et de l'évaluation, mais non de l'apprendre – apprentissage et enseignement. (MB)