

As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

RÉSISTER AUX LANGUES DE SERVICE, REVISITER LES LANGUES DE CULTURE

ABSTRACT

To what extent can we affirm that the CEFR only considers languages as “service languages”? What can be done to reinvent the teaching of “culture languages” within the context of the learning and teaching of foreign languages?

Keywords: CEFR, service language, culture language, transmission, historicity, speaking

RÉSUMÉ

Dans quelle mesure peut-on affirmer que le CECR n’envisage les langues que comme des langues de service ? Que faire pour réinventer la transmission des « langues de culture » dans le cadre de l’enseignement/apprentissage des langues étrangères ?

Mots-clés : CECR, langue de culture, langue de service, transmission, historicité, parole

[...] il n'est pas de situation ni d'époque où la langue, tout comme la nature elle-même, n'apparaisse à l'homme, par contraste avec l'ensemble, comme une veine inépuisable où il y a toujours, pour l'esprit, de l'inconnu à découvrir et, pour le sentiment, de nouveaux frissons à éprouver. (Humboldt, 1836)

Nous empruntons pour ce titre à Pierre Judet de la Combe et Heinz Wisman les termes de « langue de culture » et « langue de service » qui leur avaient permis de penser les enjeux actuels de l’enseignement des langues anciennes dans leur ouvrage *L’Avenir des langues* (Judet de la Combe & Wisman, 2004). En opposant aux langues dites de culture les

langues qu'ils nommaient pour l'occasion langues de service, les deux auteurs nous donnaient aussi les moyens de penser de manière critique ce qui se passe aujourd'hui avec le CECR dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et de manière plus générale la façon dont notre époque semble céder à une certaine « haine de la parole »¹.

Il nous faut rappeler que Pierre Judet de la Combe et Heinz Wismanntendent par langue de culture des « êtres historiques, où s'est sédimenté le travail de formulation et d'expérimentation de rapports passés au monde » (Judet de la Combe & Wismannt, 2004, p. 11). Or c'est à partir de ce fond commun, de cette tradition pensée non pas comme un carcan mais comme une ouverture au changement, que toute parole singulière a à se constituer. Chaque sujet devra ainsi repenser son époque, la réinventer, à partir de ce que les générations précédentes lui ont transmis : « Il est clair que plus la richesse historique du matériau transmis est grande, diversifiée, plus les dimensions selon lesquelles peut s'exercer le travail libérateur d'une expression vraiment individuelle seront nombreuses et ouvertes » (Judet de la Combe & Wismannt, 2004, p. 30). L'historicité des langues est donc la condition pour qu'une parole émancipée se renouvelle sans cesse. Si dans les langues de culture parler signifie s'exprimer, dans les langues de service parler sert à obtenir quelque chose d'autrui. Dès lors la parole s'y fait instrument, les sujets parlants calculateurs. Leur intention de communiquer s'évalue sur le modèle fonctionnel du succès / échec, le succès étant marqué par l'adéquation voire la soumission d'autrui au bon vouloir de celui qui initie l'échange. On entrevoit bien là le cadre des échanges économiques auquel les langues de service sont vouées. Celles-ci sont donc pour les deux auteurs, des langues appauvries, à la syntaxe simplifiée et au lexique toujours plus univoque. La conséquence prévisible de ce modèle est l'adoption d'un code unique, à l'instar du globish, qui pourrait se substituer aux langues de culture qui, à l'inverse, constituent des univers symboliques singuliers non substituables les uns aux autres.

Dans quelle mesure le CECR ne peut-il envisager les langues que comme des langues de service ? Que faire dans le cadre de la formation d'enseignants de langue pour redécouvrir les langues de culture comme des univers de sens hétérogènes les uns aux autres où chacun aura à puiser pour construire une parole singulière ?

¹ En référence à l'ouvrage *La haine de la parole* de Claude Allione (Allione, 2013)

1. LE CECR : DES LANGUES DE CULTURE VERS LES LANGUES DE SERVICE

Comment lire aujourd'hui le CECR ? Ce document n'appelle pas une lecture didactique ou didactologique, mais une lecture philosophique et politique, dans les termes d'une philosophie politique. Le CECR témoigne d'une époque, la nôtre, qui est une époque de passions tristes et mauvaises, dans laquelle le savoir, la pensée, la recherche, sont considérés comme des marchandises, réduits à leur valeur de calcul, à leur valeur marchande. « L'économie de la connaissance » visée par les traités européens n'est en fait qu'« un marché des connaissances » : c'est dire que les connaissances ou les savoirs ne constituent plus un « patrimoine » ouvert, à transmettre, et à destination de tous, mais ne se justifient que par leur « exploitation économique » (Dufour, 2012, Rastier, 2013).

Que transmettons-nous aujourd'hui à nos élèves ou à nos étudiants dès lors que nous devons leur faire acquérir des compétences ? C'est donc une rationalité économique, managériale, technocratique, qui détermine les divers documents produits par le Conseil de l'Europe en matière d'éducation, de recherche, d'enseignement des langues ; cette rationalité pose et impose qu'il y a « une bonne façon » d'apprendre les langues et de les enseigner (comme il y a une « bonne façon » de faire de la recherche, de conduire sa vie, de gérer son psychisme, son corps, sa sexualité...). Le *Cadre de Référence* n'est en fait qu'une technologie politique (Prieur & Volle, 2016), et ce que l'on nomme « l'approche par compétences », qui s'est généralisée de l'école maternelle à l'université, n'est qu'une technique de gouvernement et de contrôle des individus (Foucault, 2001).

En effet, pourquoi le CECR ? En quoi se justifie-t-il ? Il s'agit d'un instrument technique et idéologique d'action publique, qui vise à orienter et contrôler les pratiques pédagogiques, ainsi qu'à uniformiser et standardiser les textes et les discours qui accompagnent ces pratiques.

De quoi traite le CECR qui est sous-intitulé « Enseigner, Apprendre, Évaluer » ? Il prétend englober « tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues » (CECR, 2000, p. 10), et vise à établir une représentation de l'enseignement et de l'apprentissage qui soit totalement normalisée et rationalisée par un « savoir expert », le sien (dont rien n'indique la provenance), mais il évite de penser et la réalité des situations d'enseignement et la réalité des expériences d'apprentissage (Prieur, 2003, 2008), de sorte que des trois mots-clés du sous-titre, c'est le dernier « Évaluer » qui y est développé et que l'on retient du CECR les descripteurs de niveau de compétences, ses échelles d'évaluation.

Si le CECR est un instrument idéologique, un instrument de pouvoir, son discours n'est pas de l'ordre du savoir ou du faire-savoir, mais de l'ordre du

faire-croire ; c'est un discours qui vise à susciter de la croyance, à étendre son emprise, à enchaîner, à imposer sa force d'interprétation. À l'évidence le *Cadre* n'est pas un simple document technique produit par des experts, il détient une force d'action et d'interprétation : il est une interprétation unilatérale, contraignante, réductrice, mortifère de la vie, du sujet, du langage, des langues, du temps, de la relation à autrui, de la socialité.

Que doit acquérir le sujet apprenant ? Que lui faut-il intérioriser selon le CECR ? Une (des) compétence(s) à communiquer et à agir : la compétence est en lien direct avec l'action, elle n'est observable qu'à travers les tâches réalisées, la parole et l'action sont toujours finalisées, elles sont toujours l'aboutissement d'un calcul et ont pour fin un résultat observable. Les acteurs du CECR sont non seulement des acteurs sociaux assujettis aux exigences du marché et de l'économie, au « service des biens », mais ce sont des individus-choses qui évoluent dans un univers de choses, et non dans un espace symbolique et le jeu de la relation à autrui et non dans « le feu » des conversations. Ils doivent adopter les comportements adéquats afin de réaliser les tâches qui leur sont dévolues : déplacer une armoire, conduire une voiture, réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au Loto... Dans le contexte de ces actions finalisées (il n'y a pas de finalité sans fin² dans le CECR) la langue a une fonction d'instrument : c'est une langue fonctionnelle, référentielle, sans expressivité (l'expression de soi y est inexistante) ; c'est une langue de service, elle est exclusivement conçue comme un instrument d'action ou au service d'une action :

« L'action est le fait d'un (ou plusieurs sujets) qui mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent pour parvenir à un résultat déterminé ». (CECR, 2000, p. 15)

« Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue afin (...) d'exécuter la tâche avec succès ». (CECR, 2000, p.48)

Action / stratégie / compétence / résultat / succès : le modèle qui prévaut dans l'usage de la langue est celui de l'action efficace ; la parole procède d'un « calcul stratégique » qui vise un résultat ; la parole comme le temps est écrasée par l'action, par l'exécution de la tâche.

La langue telle que la conçoit le CECR est une langue de l'instant, une langue sans historicité qui ne s'articule ni à une culture cultivée, ni même à une culture anthropologique (les langues ne seraient que les habillages linguistiques de savoir-faire communicatifs transculturels).³ Elle fonctionne comme un « code », comme un « idiome technique », dans lequel les mots ont perdu toute résonance et tout effet de sens ; les mots y ont perdu leur polysémie

² Ce qui est la définition de l'œuvre d'art selon E. Kant.

³ Principe déjà à l'œuvre dans les approches communicatives.

et l'histoire de leurs emplois, et le langage son ambiguïté structurelle, son équivocité constitutive.

Notre époque est une époque de « passions tristes » parce qu'elle est celle de l'expansion sans limites de l'idéologie des managers (Gori, 2011), pour lesquels les langues ne sont ni des êtres historiques, ni des êtres de culture et de savoir, mais des instruments d'action et d'adaptation aux réalités sociales, économiques et professionnelles qui sont les nôtres. L'acteur du CECR ou « l'apprenant nouveau » du management pédagogique, est un individu sans passé qui dispose d'une parole-outil, qui ne vit que dans l'immédiateté de l'action, qui n'est tenu par aucune « dette symbolique » parce que rien ne le précède, parce qu'il est sans mémoire. Il n'entre pas dans une langue qui évoque et qui exprime, dans le CECR le langage n'est pas évocation, il est communication et le savoir est information ; il n'entre pas dans une langue qui l'ouvre à l'inconnu, à son altérité, à l'inconnu de l'histoire, de la culture, des arts, des relations passées et présentes au « monde », telles que ces relations se sont matérialisées à travers ses mots (Anderson, 1999, 2015).

Avec le CECR l'apprenant n'entre pas dans une langue, parce que le discours du *Cadre* se fonde sur l'oubli de la langue, sur l'oubli de sa matérialité langagière, et de ses lieux de difficultés linguistiques objectivables et cernables grâce aux fautes et erreurs de ceux qui apprennent (Coñaniz, 2008). Le CECR ne traite pas de l'apprentissage des langues, parce que la langue n'est plus au centre des objectifs d'enseignement : il vise à enseigner une « langue de service » à travers des « savoir-faire communicatif », et des « savoir-être », qui ne constituent pas des compétences linguistiques, mais des compétences comportementales (Maurer, 2011).

Cette « langue de service » n'est plus, dès lors, qu'un « code communicatif » et « comportemental » adapté aux exigences du « marché » ou de l'environnement professionnel. La « rupture » que représente le « cadre » dans l'histoire de l'enseignement des langues, tient au fait que « le modèle idéologique » qui l'informe et informe les « approches actionnelles », n'est plus seulement « un modèle utilitariste et fonctionnaliste » (comme l'a été celui des approches communicatives), mais également : « un modèle managérial », c'est-à-dire un modèle où l'efficacité et la performance (comme dans l'entreprise) sont érigées en « valeurs de référence » (Le Goff, 1995).

Quel est l'apport d'un tel modèle ? Son apport, c'est qu'il expérimente « la casse » des sujets, la « casse » des humains et ce que Legendre nomme « le meurtre social de la parole » propre à l'empire du management (Legendre, 1982), car ce qui est « écrasé » par le CECR, c'est la diversité anthropologique des usages du langage et des langues. Que deviennent en effet, dans ce modèle : le rire, la plaisanterie, le jeu, la poésie, les émotions, la séduction, le malentendu, la conversation... Nous « hommes communicants » du XXI^e siècle voués aux

prothèses technologiques, ne pouvons qu’être dans « l’insoutenable nostalgie » d’une « société de conversation », d’une conversation telle qu’elle peut se nouer par exemple entre un homme et une femme, ivres de se parler, tout à la fluence des mots, dans leur sillage, passant à côté de la mort.

2. REVISITER LES LANGUES DE CULTURE

2.1 Ce qui se trouve dénié...

Ainsi ce que les langues de service dévient, c’est la place même du sujet dans le langage. De fait, en réduisant les langues à des « langues de service » entièrement dévolues à l’action, à l’exécution de la « tâche », le CECR peut occulter toute la fonction expressive et émancipatrice des « langues de culture ». Pervertir la diversité des langues, en la réduisant à de simples codes superposables / substituables les uns aux autres, semble donc être la voie empruntée par le CECR pour régler en la niant la question du désir et de la liberté. Ce déni-là s’origine donc dans l’oubli de la langue comme « vision du monde » telle que la repérait Humboldt au XIXe siècle. Or c’est bien en pensant ce lien indissoluble entre pensée et langage qu’Humboldt pouvait penser la place que chaque sujet aura à occuper dans le langage au delà de toute conception déterministe de la langue. De même, c’est à partir de la diversité des langues que Saussure pensait l’arbitraire du signe et c’est à partir du lien entre catégories de pensée et catégories de langue que Benveniste approfondissait sa théorisation de l’énonciation.

Puisque le thème du colloque dont est issu ce texte était l’enseignement des langues dans le supérieur, nous voudrions présenter ici deux activités réalisées dans le cadre d’un master Sciences du langage, spécialité Français Langue Étrangère, dans lequel sont formés de futurs enseignants de langue. La première activité vise à sensibiliser les étudiants au fait que nous vivons une époque où les langues de service tendent à se substituer aux langues de culture, y compris dans le domaine dit culturel.

L’activité repose sur le visionnage d’un montage fait par Disney à partir des différentes versions de la chanson « Délivrée, libérée » (« Let it go »), chanson phare du film d’animation *La Reine des Neiges (Frozen)*. *La Reine des Neiges* est un film d’animation musical produit en 2013 qui a connu une très large diffusion partout dans le monde et dont la chanson générique de fin « Délivrée, libérée » (« Let it go ») est devenue ce qu’on pourrait appeler un succès planétaire. Disney a donc conçu un montage où s’enchaîne sans discontinuer la chanson « Délivrée, libérée » dans vingt-cinq langues différentes ; le montage a donc pour but de mettre en évidence l’homogénéité des différentes versions⁴.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=4uMPkW4w4zM>

Le montage est saisissant à plusieurs égards. Premièrement, il semble que le suédois sonne comme le mandarin, qui sonne à son tour comme l'anglais et le japonais. Si l'on est peu attentif, et si de surcroît l'on n'est pas locuteur de ces langues, on passe d'une langue à l'autre sans même sans rendre compte. Deuxièmement, en changeant de langue d'une phrase à l'autre, voire même à l'intérieur d'une phrase, l'enchaînement donne l'illusion que les syntaxes des différentes langues seraient superposables. Troisièmement, tout se passe comme si le sens de ce qui était chanté était indépendant de la langue et qu'il n'était donc pas modifié par le passage d'une langue à l'autre. Une seule et même idée paraîtrait ainsi recevoir des « habillages » différents d'une langue à l'autre. Pour finir, le montage donne l'impression qu'il n'y a qu'une seule chanteuse, alors qu'il y a autant de chanteuses que de langues. Ceci a été prémédité par Disney qui a recherché dans chaque pays des chanteuses à voix similaires.

Ainsi, la matérialité sonore d'une langue, ce par quoi elle se distingue d'emblée d'une autre, se trouve mise à mal. De même, le montage donne l'illusion de pouvoir faire fi de la singularité systémique et symbolique des langues. Enfin, la singularité des voix, ce par quoi un individu se distingue d'emblée d'un autre, se trouve aussi anéanti puisque les voix des chanteuses se confondent en une seule. *La Reine des Neiges* pourrait d'une certaine manière incarner le cauchemar qui nous est proposé par le CECR. C'est un cauchemar dans lequel la diversité des langues s'annulerait pour permettre à un produit dit culturel de circuler dans toutes les aires linguistiques et culturelles sans souffrir de la recréation qu'impose toute traduction. Il ne s'agit plus d'une oeuvre, issue d'un matériau linguistique et d'un univers symbolique, qui offrirait une nouvelle manière de signifier le monde, historiquement situable et qui, par la traduction créatrice, pourrait circuler dans d'autres sphères ; il s'agit d'un produit culturel qui dès sa création se situerait au dessus des langues et qui se matérialiserait de manière identique et homogène dans n'importe quelle langue.

Cela nous donne une idée de ce qu'il advient quand les langues de service remplacent les langues de culture là où celles-ci devraient pourtant être privilégiées.

Or l'illusion créée par le montage relève du déni, celui de l'impossible à dire mis en évidence par la diversité des langues. L'illusion de langues superposables / substituables les unes aux autres implique le postulat d'une réalité accessible à tous et qui trouverait dans les langues une façon différente d'être encodée. Les langues seraient transparentes les unes aux autres car elles seraient fondées sur un dénominateur commun, la réalité perceptible. Ainsi que le rappelle Saussure « Si les mots étaient chargés de représenter des concepts donnés d'avance, ils auraient chacun, d'une langue à l'autre,

des correspondants exacts ; or il n'en est pas ainsi ». (Saussure, 1995 [1916], p. 161). Il n'est pas étonnant de trouver déjà chez Humboldt dont le projet était d'étudier la cause de la diversité des langues et ses conséquences sur l'esprit, l'idée que nous n'accédons pas au réel en dehors de la langue :

L'examen des œuvres produites par la langue ne confirme pas davantage la thèse selon laquelle la représentation ne ferait que dénoter les objets déjà reconnus par la perception. (...) En vérité, il n'est pas un seul aspect de la perception subjective des objets qui ne s'investisse dans la formation et dans la pratique de la langue. Car le mot s'enracine précisément dans une telle perception : plutôt qu'une réplique de l'objet en soi, il l'est de l'image que cet objet a produite dans l'âme (Humboldt, 1974 [1836], p.198).

Ainsi pas de pensée sans langue, pas de langue sans pensée. Postuler le contraire comme le fait le CECR revient à dénier la place du sujet dans le langage. Le montage des vingt-cinq versions de la chanson phare de *La Reine des Neiges* est à ce titre exemplaire car l'arrasement de la diversité des langues va de paire avec l'anéantissement de la singularité des voix.

2.2 ... ce que l'on devrait pouvoir réinventer

Il nous faudrait donc revisiter les langues de cultures dans leur dimension historique, comme matériau transmis par les générations précédentes à partir duquel il est possible de s'inventer une parole singulière qui serait elle-même toujours à renouveler. Or cette réinvention n'est possible qu'à écarter l'idée d'un réel déjà-là, donné d'avance, pour envisager le réel comme ce que chaque sujet est en position de réélaborer dans la mesure où il n'est et ne sera jamais complètement symbolisé. Dès lors l'enseignement d'une langue étrangère serait à concevoir comme la possibilité d'entrer dans de l'inconnu, de puiser dans cette langue autre de nouvelles possibilités de signifier le monde. L'hétérogénéité des langues ne cessant de révéler l'écart entre le mot et la chose, sans doute est-ce là le contraste dont Humboldt parlait, contraste « où il y a toujours, pour l'esprit, de l'inconnu à découvrir et, pour le sentiment, de nouveaux frissons à éprouver » (Humboldt, 1974 [1836], p. 200).

Dans cette perspective, voici l'exemple d'une autre activité encore réalisée avec les étudiants du Master Français Langue Étrangère. Il s'agissait d'aller à la rencontre des langues comme on rencontre les mots d'autrui, ceux des générations précédentes et ceux à qui l'on s'adresse dans l'espace de la classe. Le texte littéraire y est abordé comme la possibilité d'entrer en contact avec la parole singulière d'un écrivain, parole qu'il s'est forgée à travers la langue commune et qui invite chacun à inventer la sienne (Volle, 2016). La littérature dès lors ne s'envisage pas ici comme la transmission d'un patrimoine fermé dont le sens serait déjà-là mais comme un héritage à renouveler interminablement.

Les étudiants du master FLE sont dans leur majorité plurilingues soit parce que ce sont des étudiants étrangers venus se former en France soit parce que ce sont des étudiants français qui ont étudié les langues et ont vécu à l'étranger. L'idée nous est venue à la lecture du texte J-B Pontalis qui s'intitule *Fenêtres* (Pontalis, 2000). C'est un texte qui se présente selon les termes de la quatrième de couverture comme « un lexique personnel des émotions, une invitation pour chaque lecteur à composer le sien ». Chaque chapitre est consacré à un mot, l'auteur y développe la relation singulière qu'il entretient avec ce mot, ce qu'il évoque pour lui, les différents sens qu'il a pris au cours de sa vie.

Dans ce lexique personnel, figure le mot fenêtre. Après une très brève présentation de l'oeuvre aux étudiants, il est leur est présenté une feuille blanche, sur laquelle deux cadres – comme ceux d'une fenêtre – délimitent un espace pour l'écriture, un sur le recto, l'autre au verso. Au recto, en haut de la page, le mot fenêtre est inscrit.

Consigne leur est alors donnée d'écrire au verso, selon le principe du lexique personnel de J-B Pontalis, leur définition du mot fenêtre en français. Puis, au recto, ils doivent inscrire une traduction possible du mot fenêtre dans une des langues qu'ils parlent. Ils doivent pour finir écrire, toujours dans cette autre langue, leur définition personnelle de ce mot.

Fenêtre

Ces moi, le signifiant «fenêtre» évoque souvent des images si- disant «romantiques», car dans mon cas, il est plus fréquent dans des oeuvres littéraires ou des films.

Par exemple, une fenêtre avec un balcon, un endroit classique où se voient des amoureux. Près de la fenêtre, il y a toujours une dame ou une fille noble qui attend son amour, et un homme qui frappe sur le pavé pour atteindre la fenêtre, tout comme ce que font des littérateurs chevaleresques, ou Romeo et Juliette, ou le conte «La princesse», etc.

Cette «fenêtre» peut aussi être plus sombre et avoir l'air de couvrir des confidences. Comme celle dans un canotier de M. Leokibold de «Les heures de la vieillesse» ou comme celles que j'ai vues dans quelques voyages: les boîtes de fenêtre du fort d'If, où un prisonnier secret pouvait voir et entendre les vagues battre des rochers, les vitraux d'église à travers lesquels la lumière baigne projetée des ombres sur l'autel, un religieux est en train de prier ou se confesser; les doubles rebords de fenêtre en présence l'un de l'autre au pied palais des dieux, où s'installaient une fois un dieu et un homme de confiance.

«fenêtre» me rappelle aussi des scènes plus lumineuses, joyeuses et douces: une jeune femme lit et écrit quelques choses près de la fenêtre. Sous le soleil, sa silhouette est élégante et paisible – comme ce que montrent certains films ou peintures à l'huile.

窗

中文的“窗”引起的联想更为诗意与感性。因为在中国文化的传统语境中，“窗”自唐宋时开始就有着诗人的心境与寄托，这一主题在古代诗词中表现得尤为明显。

第一个起到的起词人苏轼的“一窗”“小轩窗，正梳妆。相忆无凭，唯有泪千行”，这是词人借窗来表达对妻子的思念与哀怨。又如“西窗枕前”中的“窗”与“西窗”，以及“一窗明月”中的“窗”与“明月”，这些词语表现的都是窗地来到词人心中，也与词人“窗”起到的联想与情感有关。第一个联想词是词人苏轼的“窗”，窗地来到词人心中，借窗来表达对妻子的思念与哀怨。第二个联想词是词人苏轼的“窗”，窗地来到词人心中，借窗来表达对妻子的思念与哀怨。第三个联想词是词人苏轼的“窗”，窗地来到词人心中，借窗来表达对妻子的思念与哀怨。

如上所言，中文的“窗”在词人苏轼的联想，多是以词人借窗来表达对妻子的思念与哀怨。第二个联想词是词人苏轼的“窗”，窗地来到词人心中，借窗来表达对妻子的思念与哀怨。第三个联想词是词人苏轼的“窗”，窗地来到词人心中，借窗来表达对妻子的思念与哀怨。

我也想到了词人苏轼的“窗”，窗地来到词人心中，借窗来表达对妻子的思念与哀怨。第二个联想词是词人苏轼的“窗”，窗地来到词人心中，借窗来表达对妻子的思念与哀怨。第三个联想词是词人苏轼的“窗”，窗地来到词人心中，借窗来表达对妻子的思念与哀怨。

Recto et verso N. (étudiante chinoise)



Recto et Verso (Z., étudiante égyptienne)

Ce qui d'emblée se matérialise ici, c'est le réel de la langue dans sa dimension graphique. Cela est d'autant plus marqué quand les deux langues de l'étudiant ne s'écrivent pas dans le même alphabet. Il y a toujours une sorte d'émerveillement dans la classe à réaliser que pour tel étudiant le passage de sa langue maternelle au français correspond à ce qui se matérialise de l'écart entre le recto et le verso de la feuille. L'hétérogénéité des langues ne peut être ainsi être déniée tant leur agencement sur la page se révèle comme comme une tout autre façon de mettre en signes un certain rapport au monde.

Les étudiants se confrontent d'autant plus au réel des langues, à leur matérialité, qu'il leur est demandé de lire à voix haute pour les autres leur texte dans l'autre langue. Quand cette langue n'est pas parlée par les autres étudiants, là encore ils ne peuvent qu'éprouver la matérialité de la langue, cette fois dans sa dimension sonore. Entendre une langue qu'on ne parle pas, rien de tel pour se confronter à l'épaisseur des langues, au fait que nous n'atteignons jamais le réel qu'à travers le filtre du symbolique (Authier-Revuz 1995). Or c'est justement ce que nous oublions dans nos langues premières tant le mot y est identifié à la chose.

Ainsi, l'épaisseur de la feuille, cette frontière matérielle, représente l'entre-deux langues comme le passage d'une réalité mise en signes à une autre.

La lecture des textes écrits par les étudiants révèle bien plus avant encore la différence des langues, leur systématisme, leur épaisseur symbolique et sémantique :

- Chaque sujet a une relation singulière aux mots et ces derniers n'évoquent pas du tout la même chose d'une langue à l'autre.
- Les mots font sens parce qu'ils font écho aux mots d'autrui, ils résonnent d'autres voix. Ce peut être les voix d'œuvres (tableaux, chanson, livres, etc..) qui bien sûr réfèrent à une culture spécifique. Pour L., le mot fenêtre évoque forcément le tableau de Courbet *Les Trois Jeunes anglaises à la fenêtre*. Pour N., la fenêtre fait forcément référence à *Roméo et Juliette*. Ce peut être aussi les voix de proches. Pour C., dans le mot fenêtre, elle « [entend] la voix de [sa] mère qui [lui] demande d'ouvrir ou de fermer la fenêtre de [sa] chambre ».
- Les mots renvoient aussi à tout ce qui est figé dans la langue, les proverbes, les métaphores lexicalisées, les collocations d'usage : « une fenêtre sur le monde », « jeter l'argent par les fenêtres », etc...
- Les mots sont pris dans les réseaux d'associations qu'implique la langue en tant que système d'oppositions. Les effets de sens du mot fenêtre se constituent à partir des oppositions ouvrir/fermer, dedans/dehors, fenêtre / porte, etc. De surcroît, chacun crée son propre réseau d'associations, il y a donc des fenêtre-voyage, des fenêtre-suicide, des fenêtre-cour, etc...

C'est donc à partir de la langue en tant que système et de la langue en tant qu'univers de discours, que chacun construit sa relation aux mots. Pour A., la « fenêtre » en soi n'existe pas, elle ne peut se concevoir qu'à partir de l'endroit d'où elle est regardée. Dans son lexique personnel, il y a donc des fenêtres-lits, des fenêtres-bains, des fenêtres-tables, des fenêtres-tapis. La fenêtre n'existe pour elle qu'à condition qu'elle puisse s'ouvrir : « C'est le moment délicieux où le dehors se coule au-dedans ».

Chacun colore le lexique à sa façon en fonction de ses expériences avec les mots qu'il associe à des lieux, à des instants, à des personnes, à des émotions. Pour N., étudiante chinoise, la fenêtre en français est forcément romantique, c'est celle de l'attente de l'amante qui attend son bien aimé. Pour D., étudiante française qui nourrit une passion pour la langue anglaise, la fenêtre en français est toujours une fenêtre qui enferme, qui se clôt sur un intérieur. Dans son enfance, écrit-elle, elle s'est toujours sentie enfermée par les fenêtres, c'était « l'angoisse liée à la vie de famille ». Par contre, en anglais, « window » ouvre toujours pour elle sur l'extérieur. C'est lié au sentiment de liberté qu'elle a trouvé en anglais. Elle écrit à propos de son séjour Erasmus en Angleterre : « I used to always look at the windows to see how lucky I was ». Pour S., étudiante américaine, le mot « window » évoque toutes les fenêtres de sa vie, tous les endroits où elle a vécu et la façon dont elle se percevait à l'époque. Chaque représentation qu'elle a de ce mot correspond à une représentation qu'elle avait d'elle-même. Pour quelqu'un qui n'a jamais vécu plus de six ans au même endroit, cela compte écrit-elle. Preuve, s'il en fallait une, que notre existence se joue dans notre histoire avec les mots... Pour elle le mot fenêtre en français n'est que la traduction de « window », cela cessera peut-être « le jour où elle arrêtera de penser en anglais ». Il semble donc qu'au moment où elle écrit, elle ne veuille pas

avoir d'histoire avec ce mot ; qu'elle veuille lui rester extérieure. Ecrirait-elle encore la même chose aujourd'hui ?

En effet, imaginons que nous recommencions l'exercice avec les mêmes étudiants : ils écriraient quelque chose de différent, de nouveau. Dans la langue, il y a quelque chose qui toujours recommence et qui est toujours à recommencer... Cet exercice permet donc de découvrir sa propre place dans la langue. Les étudiants témoignent après coup de s'être surpris eux-mêmes dans ce qu'ils avaient écrit, surpris de se découvrir là, dans leurs mots, là où ils s'étaient oubliés. Ils découvrent aussi la voix des autres étudiants, prenant conscience de l'infinité des rapports possibles au mot et au monde et prenant conscience aussi par contraste de leur singularité.

La lecture du texte de Pontalis arrive après le travail d'écriture. Ce faisant, la lecture du texte n'est plus cet exercice scolaire où il s'agit de découvrir un sens déjà-là, celui que la tradition ou l'enseignant détiendrait et voudrait nous voir adopter à notre tour mais il devient le lieu possible d'une rencontre avec la voix d'un autre, parfois disparu, qui témoigne de ses démêlés avec le langage, de la manière dont il l'a habité. Et c'est à chaque lecteur d'aller vers cette rencontre à partir de son idiolecte intime. Les étudiants abordent le texte de Pontalis curieux de découvrir ce qu'il a bien pu écrire de son histoire avec le mot fenêtre, l'auteur comme la langue ayant le pouvoir de nous confronter à de l'inconnu.

La diversité des langues nous rappelle donc que nous sommes toujours séparés du monde par toute l'épaisseur du langage. Il n'y a donc pas un monde déjà là, mais un monde toujours à réinventer. La langue dès lors ne peut s'envisager comme « un ouvrage fait [Ergon], mais une activité en train de se faire [Energieia]. (...) Il faut y voir la réitération éternellement recommencée du travail qu'accomplit l'esprit afin de ployer le son articulé à l'expression de la pensée. » (Humboldt, 1974 [1836], p.183). C'est donc l'impossible à dire qui nous fait parler. Le mot n'est pas la chose, il est « l'image produite dans notre âme ». Il nous faut donc réinventer sans cesse notre relation au monde, comme Proust réinventait la pluie dans *Du côté de chez Swann* :

Un petit coup au carreau, comme si quelque chose l'avait heurté, suivi d'une ample chute légère comme des grains de sable qu'on eût laissés tomber d'une fenêtre au-dessus, puis la chute s'étendant, se réglant, adoptant un rythme, devenant fluide, sonore, musicale, innombrable, universelle : c'était la pluie (Proust, 1996 [1913], p. 100).

En guise de conclusion, nous pourrions dire qu'il nous faut réinventer un monde qui se référerait à Humboldt dans son approche des langues et du langage et non à Adam Smith. Nous le savons, *La Richesse des Nations* d'Adam Smith est le livre de référence du libéralisme économique. Or, ce n'est pas un hasard, il s'était aussi intéressé à la question de l'origine des

langues. Quand il s'agissait d'imaginer cette origine, il se représentait deux hommes, déjà constitués comme sujets, inventant le langage pour pouvoir communiquer afin de répondre à leurs besoins :

Deux sauvages, qui nourris loin de la société des autres, n'auraient jamais appris à parler, commenceraient naturellement à former une langue, à l'aide de laquelle ils puissent se faire connaître leurs besoins en prononçant certains sons, quand ils voudraient désigner certains objets (Smith, 1970 [1759], p. 307).

Le CECR, en tant que technologie politique qui vise à adapter l'enseignement des langues aux lois du marché, a adopté une représentation de la langue tout à fait similaire : une langue instrument, extérieure au sujet, dont la mise en oeuvre par la parole n'a d'autre but que de répondre à un besoin en obtenant par autrui un objet du monde. Or Humboldt fustigeait une telle vision des langues et qualifiait de « pires erreurs qu'on puisse commettre au sujet de la langue » le fait de nier la diversité des langues et leur impossible adéquation et le fait de fonder l'origine des langues sur le besoin plutôt que sur la « vocation fondamentale à une existence libre et humaine » (Humboldt, 1974 [1836], p. 199). Il réaffirmait à partir du lien indissociable entre langue et pensée, la fonction expressive et émancipatrice des langues :

Il n'est pas jusqu'aux langues des prétendus sauvages, qu'on devrait s'attendre à trouver toutes proches de ce prétendu état de nature, qui ne présentent une richesse et une abondance d'expressions laissant bien loin derrière elles le simple besoin. Les paroles jaillissent spontanément de la poitrine sans nécessité comme sans préméditation, il n'a jamais dû se trouver, dans aucun désert, une horde nomade qui n'ait possédé son répertoire de chants (Humboldt, 1974 [1836], p. 199-200).

Ce faisant la voie était ouverte pour appréhender le sujet comme un être de langage⁵, non pas assujetti à des besoins, mais animé d'un désir, effet de langage, toujours relancé car toujours à côté de son objet.

Références bibliographiques :

- Allionne, C. (2013). *La haine de la parole*. Paris : Les liens qui libèrent.
 Anderson, P. (1999). *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.
 Anderson, P. (2015). *Une langue à venir*. Paris : L'Harmattan.
 Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Paris : Larousse.

⁵ C'est le même cheminement que l'on retrouvera bien plus tard chez Benveniste : « Nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant. (...) C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme » (Benveniste, 2010 [1966], tome I, p. 259).

Benveniste, E. (2010 [1966]). *Problèmes de linguistique générale*, T.I et T. II. Paris : Gallimard.

CECR. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coïaniz, A (1996). *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Montpellier : Presses de l'Université Montpellier 3.

Dufour, D-R. (2012). *Le Divin marché*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001 [1994]). *Dits et écrits I, 1954-1975*. Paris : Quarto Gallimard.

Foucault, M. (2001[1994]). *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris : Quarto Gallimard.

Gori, R. (2011). *La dignité de penser*. Paris : Les liens qui libèrent.

Humboldt, W. (1974 [1836]). *Introduction à l'œuvre sur le Kavi et autres essais*. Paris : Le Seuil.

Judet de la Combe, P. & Wismann H. (2004). *L'avenir des langues*. Paris : Cerf.

Legendre, P. (1982). *Paroles poétiques échappées du texte*. Paris : Le Seuil.

Le Goff, J.P. (1995). *Le mythe de l'entreprise. Critique de l'idéologie managériale*. Paris : éd. De la découverte.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris : éd. des Archives contemporaines.

Pontalis, J-B. (2000). *Fenêtres*. Paris : Gallimard.

Prieur, J.M. (2003). L'expérience subjective du passage. *Traverses*, 5, 51-63.

Prieur, J.M. (2008). Entre les langues. Apprentissage, bilinguisme et inconscient. *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère*, 60, 23-34.

Prieur, J-M. & Volle R-M. (2016). Le cadre européen commun de référence : une technologie politique de l'enseignement des langues. *Revue Education et sociétés plurilingues*, 41, 75-87.

Proust, M. (1996 [1913]). *Du côté de chez Swann*. Paris : Gallimard.

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre, L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : PUF.

Saussure, (de) F. (1995 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Smith, A. (1970 [1759]) Considérations sur l'origine et la formation des langues in *Varia Linguistica*. Bordeaux : Ducros.

Smith, A. (1999 [1776]). *La richesse des nations* ; Paris : Flammarion.

Volle, R-M. (2016). Appropriation des langues et singularité énonciative. *Carnets : revue électronique d'études françaises*. Série II, 7, 192-202.