■ DIDACTIQUE DU FLE ET PRATIQUES DE LA LITTÉRATURE

François Migeot

Université de Franche-Comté

On ne le sait que trop, depuis près de deux décennies la Didactique des Langues Étrangères (DLE) assiste à la rentrée en force de la notion de sujet dans l'apprentissage à travers le terme d'*apprenant*, et par conséquent, une critique de la langue étrangère, trop étroitement conçue comme un service ou un outil qu'on acquiert, a été développée par différents auteurs. Dans cette même ligne, l'approche communicative, étayée par les travaux des sciences cognitives, a pu de son côté remettre en cause une autre conception de la langue envisagée comme une simple somme de formes linguistiques. On considère désormais plus volontiers que parler une langue étrangère peut constituer un mode de réalisation de l'être.

Toutefois, si de tels objectifs paraissent, vus de loin, susceptibles de créer un consensus et s'inscrire dans la ligne de mes préoccupations, il me semble qu'il faudrait au préalable – pour dissiper les éventuels malentendus – s'interroger sur les processus susceptibles de générer du sujet, d'une part, et de l'autre tenter de mettre en évidence les liens qui unissent le langage au sujet, du point de vue de la langue maternelle, et du point de vue d'une langue dite étrangère, parce que seconde dans son apprentissage.

COGNITIVISME

Si l'on dit d'une langue qu'elle est maternelle, ce n'est pas pour rien. Nous entrons dans le langage par la langue maternelle (LM), par la langue de la mère. Cela signifie déjà que la langue nous vient de l'extérieur, qu'elle nous vient de l'autre, et que nous entrons dans la langue par la bouche d'un autre, d'une autre. C'est ce que Didier Anzieu nomme « l'introjection de la bouche parlante de la mère ». Cette référence à la psychanalyse n'est certes pas fortuite puisque qu'elle va constamment nourrir ma réflexion; elle aurait été sans doute impraticable du temps de l'impérialisme des théories innéistes de l'apprentissage, mais heureusement, ces options sur l'acquisition de LM sont largement démonétisées (Moreau et Richelle) (1).

J'écarte également de mon champ d'étude d'autres théories sur l'apprentissage (conçu comme un montage d'automatismes) tel que l'envisage le behaviorisme de Skinner, largement « démonétisées » elles aussi, et dont la critique n'est plus à faire à ce jour.

(1) M.L. Moreau et M. Richelle: L'acquisition du langage, Mardaga, Bruxelles, 1981, p. 185.

Sans même avoir à me référer au champ de la psychanalyse, je constate qu'il se fait de plus en plus de place aujourd'hui, à une idée nouvelle, dans certaines recherches sur l'acquisition du langage et de ses prérequis : c'est la nécessaire présence de l'autre dans le développement précoce de l'*infans*; on cesse de le prendre pour seul foyer d'étude (comme c'était le cas, tant chez Piaget, que Chomsky, que Skinner) et on se penche sur le jeu de ses interactions avec la mère dans le pré-langage, puis dans le langage, et l'on accorde de plus en plus nettement crédit à l'idée que la langue maternelle se développe originairement dans une relation étroite à un autre privilégié.

Évoquons brièvement quelques figures de ce lien primordial :

Bruner, se référant aux travaux de Moore et Meltzoff (2), souligne le jeu d'imitation réciproque qui s'instaure entre la mère et l'enfant dès les premières semaines. Outre l'imitation, ce lien se tisse également par l'intermédiaire du regard qui unit dans une même perception les deux protagonistes (Collis et Shaffer) (3). Il se tisse encore par l'imitation d'éléments prosodiques maternels, ceci à l'intérieur du jeu qui les unit et les fonde dans des échanges de rôles, jeu dont Bruner (pp. 222-223) souligne l'importance capitale puisqu'il constitue selon lui et selon Elkonin « le moyen spécifique par lequel l'espèce humaine fait du langage et de ses règles l'objet d'attention ». Ce lien se concrétise enfin dans les premiers échanges langagiers où les premiers énoncés prononcés – fussent-ils des holophrases – ont en quelque sorte une double énonciation, mère-enfant, l'enfant manifestant l'intention de communiquer et la mère métabolisant ses productions en lui retournant du sens (Joanna Ryan) (4).

On voit donc se dessiner, comme support des apprentissages sur lequel va s'engrener celui du langage, une relation duelle où la mère « suffisamment bonne » (*Good enough* dirait Winnicott) s'identifie à l'enfant dans son vouloir dire, et lui dit, en quelque sorte, ce qu'il dit. Ce phénomène surinterprétatif des attitudes maternelles que je viens d'illustrer, également relevé par Snow (5), « façonne les conduites communicationnelles de l'enfant : parmi les divers comportements de celui-ci, elle sélectionne en effet, en y réagissant lorsqu'elle les interprète, en les renforçant verbalement ou non verbalement, celles qui s'adaptent le plus adéquatement à la situation de communication qu'elle met en place » (6).

Cette relation, ajoutons-le, est intensément affective. Il n'est pas superflu de le souligner, car certaines conceptions de l'acquisition du langage, trop souvent instrumentalistes ou se fondant sur le développement d'un programme génétique, ont littéralement refoulé la dimension de l'affect.

(2) Moore M.K. and Meltzoff A.N. : Neonate imitation: a test of existence and mechanism. *Paper delivered at the Society for Research in Child Development meeting, Denver, Co., April 1975.*

(3) Collis G.M. and Shaffer E.M. : Synchronization of visual attention in mother-infant pairs. (*Mimeo*) 1974.

(4) Joanna Ryan : « Early language development », in M.P.M. Richards (ed.), *The Integration of the Child into a Social World*, Cambridge University Press, 1974.

(5) Snow, C.E. : *Talking to children*. Cambridge University Press, 1977.

(6) Moreau et Richelle, p. 119.

Pour entrer dans le langage, il faut donc un autre, mais pas n'importe quel autre. Il doit exister entre les deux protagonistes un lien que je serai tenté de qualifier – me référant à la psychanalyse – de transférentiel peut-être, à tout le moins d'identificatoire, dans lequel l'adulte est sans cesse en train de se projeter à la place de l'enfant, ce qui permet en retour à ce dernier de recevoir de cet autre le sens de ses propres productions

PSYCHANALYSE

Un parallèle peut maintenant s'établir avec certains travaux de la psychanalyse centrés sur l'enfant. Il se trouve que c'est également dans le cadre des premiers échanges mère-enfant, dans cet *espace potentiel*, que D.W. Winnicott conduit de son côté ses travaux sur *l'objet transitionnel*; il semble bien en effet que ce soit cette même relation intersubjective, antérieure au langage, mais dans laquelle le langage va venir se construire, que Winnicott définit comme étant le lieu privilégié des phénomènes transitionnels.

Dans cette relation, la mère – tout comme l'adulte des travaux que nous venons de quitter – doit être « suffisamment bonne », dit Winnicott, pour s'identifier au bébé, pour fonctionner face à lui comme un miroir, et pour lui présenter, dans sa relation à l'objet – la mère étant le prototype du premier objet –, ce qu'il est capable de recevoir et de créer.

C'est alors que le visage de la mère – en tant que miroir – va jouer un rôle fondamental. De la rencontre avec ce premier objet, va dépendre chez l'enfant la capacité de se constituer, en tant que *moi*, dans cette interaction avec lui.

On mesure donc quelle importance peut avoir l'environnement (maternel) dans la constitution du sujet, dans la capacité de mettre en œuvre la créativité qui permettra à l'enfant de se créer un moi et de passer de l'acquisition primordiale du « je suis » à celle du « je fais », la première précédant nécessairement la seconde, « sinon le *je fais* n'a aucun sens pour l'individu ».

Cette créativité qui permet à l'enfant l'élaboration progressive de la dyade moi/non-moi (objet), est à l'œuvre dès les premiers stades de son développement, et va rester à l'œuvre dans toutes ses acquisitions ultérieures, dans son accès à « l'expérience culturelle », et dans son accès au langage. Mais Winnicott, bien qu'il mentionne que le pré-langage puisse avoir statut d'objet transitionnel, ne se penche pas particulièrement sur la question de l'acquisition du langage.

En revanche, Roland Gori, qui s'appuie sur les travaux de Winnicott pour étudier la parole, se penche plus particulièrement sur cette question dans l'optique des phénomènes transitionnels (7). Gori affirme (8) que « c'est dans l'espace transitionnel que se jouent le destin du langage et celui de la parole »

(7) R. Gori: «*Entre cri et langage: l'acte de parole*», in *Psychanalyse et langage (collectif)* Dunod, 1973. Je précise que l'acte de parole chez Gori ne recouvre pas ce que ce même terme désigne chez les pragmaticiens.

(8) Je m'inspire ici du compte rendu des travaux de Gori et je reprends ensuite des analyses que j'ai déjà exposées au Japon dans mon article: «*Créativité et didactiques des langues étrangères*», in *Annales de l'université Aoyama Gakuin*, 1986.

(p. 87). Grâce au contact qu'il maintiendra avec l'espace potentiel, notre langage deviendra parole créative, parole authentique. Reprenant au niveau du langage les étapes relevées par Winnicott dans les relations moi-objet, Gori en arrive à formuler l'évolution suivante :

« Le langage est d'abord investi comme masse sonore indifférenciée en elle-même, mais aussi des choses, du corps de l'enfant, du corps maternel » (p. 90). C'est la phase qui correspond, comme nous l'avons vu chez Winnicott, à celle où l'enfant est relié à la chose (au sein maternel) ; les sons qu'il produit font partie de lui ; c'est une phase intensément fusionnelle où l'objet n'est pas distingué du sujet.

Mais peu à peu, la mère métabolise les productions de l'enfant, les lui retourne, en même temps qu'elle devient un objet extérieur au bébé. Dans ce mouvement de séparation adviennent, comme objets transitionnels, le symbole et le langage qui, tout en instaurant l'absence, la récusent par le lien qu'instaure le son – phonème, monème, non encore intégrés dans un code. La « parole », à ce stade, relie à la mère tout autant qu'elle la reconnaît comme objet extérieur. Dans cet espace potentiel, la « parole » est encore rattachée au corps et au dedans en ce sens que l'enfant a l'illusion de créer l'objet langage, mais elle s'achemine déjà vers le code et le dehors puisqu'elle est en même temps reconnue comme non-moi.

Et, poursuit Gori, « au fur et à mesure que l'enfant grandit, la mère s'impose comme objet non soumis intégralement aux pressions subjectives. Elle acquiert une réalité. Les expériences de *désillusion* se font progressivement plus fréquentes et l'objectivation de l'environnement apparaît. [...] Ainsi le code lui-même se différencie et s'objective avec le soi et les objets de l'environnement. L'acte de parole y acquiert une qualité *objective*. Le code n'est plus investi subjectivement comme un prolongement narcissique, il s'impose comme objet externe au même titre que les autres objets hors du contrôle omnipotent des premières expériences sonores » (pp 91-92). « *Le code se délivre en partie de sa chair*, il devient *forme* différenciée » (p. 93). « Mais si la désillusion se fait progressivement, l'enfant trouvera dans les *formes verbales* cet espace de jeu, ce temps de repos, ce lieu syncopal où il pourra jouir dans la plénitude de ses créations verbales, lesquelles diffèrent aussi bien de la pure hallucination auditive (subjectivité) que du discours repris dans la monotonie de la compulsion et de l'identification mécanique (objectivité). C'est de cette place « mitoyenne » qu'il pourra utiliser le langage en parlant à son compte. L'énonciation verbale est alors bien une création, un lieu et un processus où s'inscrit l'expérience subjective et corporelle » (p. 94).

PERSPECTIVES EN DIDACTIQUE

Pour qui enseigne une langue étrangère (LE), la question pourrait être la suivante : comment faire passer l'apprentissage de cette langue par quelque chose comme cet espace potentiel que l'apprenant a expérimenté dans l'acquisition de sa langue maternelle (LM). Une réponse peut, dans un premier temps, être cherchée chez Winnicott lui-même : l'espace transitionnel par

lequel a cheminé l'apprentissage de LM ne se referme pas ; les objets transitionnels sont désinvestis peu à peu au profit d'objets culturels (dont – pourquoi pas ? – LE), car la dynamique transitionnelle reste toujours active.

Une seconde série de réponses et d'hypothèses partira du parallèle qu'on peut en partie esquisser entre les situations d'apprentissage de LM et de LE en ce qui concerne les expériences (re)mises en jeu : Dans une certaine mesure, LE est, pour l'apprenant, une masse sonore indifférenciée face à laquelle ses instruments d'analyse sont plus ou moins inopérants (ceci étant fonction de la plus ou moins grande distance entre LM et LE, et donc de la possibilité d'y construire rapidement une interlangue). La différence entre LE et LM est alors que ce « bruit » de la langue étrangère lui vient d'un lieu qui ne lui est pas familier, d'un lieu étranger, et d'un autre qui ne fait pas partie de son environnement. Bruit donc, qui lui arrive non pas progressivement et de l'intérieur (dès le séjour dans le sein maternel l'enfant est bercé par la voix de la mère), mais de l'extérieur, et massivement. À partir de là, tout peut se jouer dans la capacité de l'enseignant à réactiver un processus et un type de relation vers lequel, à ce moment d'angoisse, l'apprenant est prêt à régresser, transférant ses expériences précoces sur la nouvelle relation duelle qui va s'instaurer avec l'enseignant. Ce transfert, dont on voit bien que je dessine une proximité avec la situation de la cure, sera la condition d'une intégration véritable de LE, d'une création authentique.

Ainsi, dans le cadre de ce « transfert » où le professeur joue bien le rôle du « sujet supposé savoir » (Lacan), l'apprenant (qui, ici, assone assez justement avec « analysant ») baigne dans la masse de LE, et il compte bien sur cet autre, devenu privilégié, pour métaboliser les sons et lui renvoyer du sens.

À partir de là, enseignant et apprenant sont fondus dans un même discours qui nécessite une double énonciation : si le second ne s'identifie pas à la parole du premier, il n'entrera jamais dans LE ; si le premier ne s'identifie pas aux productions du second, il ne pourra jamais les métaboliser, leur donner un sens, et les rendre objectives. L'apprenant, alors, a l'illusion de créer – grâce aux stratégies du professeur, *good enough* – la langue étrangère, à condition que celui-ci lui présente ce qu'il est capable d'en créer à ce moment-là.

Bref, je fais donc l'hypothèse que quelque chose de ce qui s'est passé (bien ou mal, ce n'est sans doute pas indifférent) dans l'acquisition de LM se remet en jeu dans l'apprentissage de LE (9). Il ne s'agit sans doute pas d'une répétition du même, mais de la création d'une nouvelle relation qui puisse se mettre à la place de l'ancienne, disparue. Cette construction aurait ainsi le même statut que les « constructions dans l'analyse » (Freud) qui viennent occuper la place du « roc de la réalité » enfouie. C'est la chance de cette création que doit saisir la dyade apprenant-enseignant.

Une dernière hypothèse, qui était déjà latente dans les précédentes, serait que le choc avec la langue nouvelle, conjugué à une situation d'apprentissage à l'intérieur d'un groupe, placerait l'apprenant dans une situation de *régression*

(9) Voir, à titre d'écho – quoique venant d'une autre perspective théorique – les analyses de D. Gaonac'h sur « l'approche communicative » : Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hatier/Didier, « LAL », 1991, pp 198-199.

primaire où quelque chose de la constitution du *self* serait (re)mis en jeu (10). C'est le champ de l'illusion, « qui se trouve ré-expérimenté par chacun de nous de façon intense dans l'art, ou la religion, ou l'imagination, ou la création scientifique », et sans doute faut-il ajouter, dans la possibilité d'avoir une authentique parole en LE qui devient ainsi, non plus seulement l'espace d'une régression, mais aussi l'espace d'une potentielle renaissance.

PRATIQUES EN DIDACTIQUE

La question qui se pose à présent est de trouver au plan didactique, un moyen de lier une pratique pédagogique aux analyses précédentes, issues tant des travaux cognitivistes que des recherches psychanalytiques. Je ne peux reprendre ici toutes les expériences que j'ai menées, sous le signe de la créativité, pour renouer avec le champ de l'illusion. Je voudrais plutôt mener une discussion générale et prendre le temps de présenter succinctement une réalisation menée sur le plan de la didactique du FLE.

Comment offrir « l'espace d'une potentielle renaissance » ? Partons de cette injonction de Coianiz : « il ne s'agit pas d'imposer au sujet des modèles naïfs d'être, mais de lui donner les moyens de réaliser en français ce qu'il est. Un enseignement de langue ne saurait en aucun cas n'être qu'un apprentissage de formes linguistiques ». J'y entends ce que nous savions déjà, c'est-à-dire que les formes linguistiques ne sauraient être mises, en tant que telles, comme objectif prioritaire de l'apprentissage; elles seront acquises en chemin, comme par surcroît, dans un apprentissage lié à une relation ou du sujet se constitue. Ce qui devient donc prioritaire, c'est de trouver le juste terrain où fonder cette relation, où l'apprenant, au-delà des modèles naïfs, pourra « réaliser ce qu'il est », et qui sait, plus que ce qu'il est.

□ Littérature

Il me semble que la littérature et sa pratique, du côté de la réception (lecture) ou de la production (écriture) a, d'une manière générale, étroitement affaire au « champ de l'illusion ».

Il devrait donc être possible d'offrir aux apprenants la chance d'avoir une parole créative par la réouverture de « l'espace potentiel ». Ceci peut prendre par exemple la forme d'une entreprise d'écriture, d'une pratique de la littérature; la production littéraire se situant justement dans un entre-deux, à mi-chemin entre une subjectivité et son objectivation sur la page, véritable zone transitionnelle entre le moi et le non-moi, le dedans et le dehors, entre moi et mon lecteur, entre la toute-puissance des idées et le principe de réalité. Le rôle du professeur, qui devrait alors être « passable », serait de donner à créer à ses étudiants ce qu'ils sont capables de créer à ce moment-là (en prenant soin de ne pas excéder leurs capacités), de jouer le rôle de miroir face à leurs productions, de manière à ce que les élèves soient reconnus comme sujets.

(10) Voir l'article d'Anzieu, dans *La Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n° 4, 1971.

□ *L'exemple du conte*

D'une manière générale le conte occupe pour tous un espace transitionnel entre la musique de la voix maternelle et l'histoire qu'elle véhicule; il constitue un lien entre soi et la présence maternelle, mais en même temps qu'il rattache, ce lien permet aussi la mise à distance par le monde imaginaire qu'il projette. Lieu de passage par excellence, le conte l'est aussi entre le jour et la nuit, entre la présence et l'absence, vestige de présence que l'enfant garde par devers lui dans son entrée dans le sommeil. Le conte représente donc ce lieu paradoxal et fécond entre une subjectivité toute intérieure et son objectivation sur une autre scène, à travers un code narratif et une mise en scène de personnages où l'on peut se projeter, auxquels on peut s'identifier.

Je voudrais maintenant montrer comment le conte a constitué pour moi un instrument privilégié pour cette approche.

Professeur de FLE et de littérature française dans une université tokyoïte, j'avais en face de moi des étudiants qui découvraient avec le professeur « natif » le son de la langue étrangère – épreuve redoutable pour tous! Par ailleurs, il était impossible – pour des raisons propres au contexte universitaire japonais qu'il serait trop long d'exposer – de cerner des motivations – instrumentales ou intégratives – à partir desquelles certains « besoins » langagiers auraient pu être identifiés et utilisés pour l'élaboration d'un programme. Il fallait ajouter à cela la faible disponibilité des étudiants japonais au travail universitaire: une fois le concours d'entrée passé, ils comptent bien se reposer un peu, le plus difficile étant fait.

Dans un tel contexte « transitionnel » entre le monde scolaire et le monde de l'entreprise, où la seule motivation concrète réside donc dans les ressources du professeur et dans la relation qu'il peut établir avec le groupe, une activité ludique et créative avait toute chance d'être bien accueillie.

Parmi un certain nombre d'activités, le conte m'est vite apparu comme un instrument privilégié car il me permettait de mobiliser les étudiants sur un projet créatif et ludique, où des compétences seraient acquises et intégrées au profit d'un projet qui les dépasse.

Nous avons donc choisi de travailler sur des contes traditionnels japonais. D'abord à l'oral, puis dans une réécriture en français en vue d'une dramatique radio qui serait diffusée en France. Ces contes bien connus de tous depuis la petite enfance permettaient d'opérer un passage de la langue maternelle à la langue étrange et étrangère. La langue des autres, ici le français, par l'intermédiaire du conte qu'elle véhiculait, s'appropriait grâce à son contenu familier. Le conte occupait donc, dans ce cas, une position transitionnelle entre deux langues, entre le bruit inquiétant et le code vide de la langue étrangère, et la familiarité d'une histoire racontée souvent par la mère, dans la langue maternelle.

Par ailleurs, au plan des contenus linguistiques, des compétences communicatives, socioculturelles, interculturelles qu'il mobilise, au plan également des perspectives qu'il ouvre pour le texte littéraire (notamment pour l'étude du récit), le conte s'avérait offrir des possibilités extrêmement riches. Il n'y aurait

d'ailleurs sur ce point qu'à rappeler le rôle fondamentalement didactique et structurant des contes et des histoires dont on nourrit les enfants pendant l'apprentissage de la langue maternelle, pour comprendre l'intérêt de leur apport dans le cadre de l'apprentissage d'une LE.

Je fais – pour conclure sur une perspective plus pratique et engager un éventuel dialogue avec les collègues – un rapide pointage de ces savoirs convoqués par le conte : il s'agit uniquement ici de ce qui a été mis en œuvre pour la réalisation d'*Urashima Taro* et je renvoie pour plus de détails à mon article japonais cité plus haut.

Au plan linguistique :

- les temps du passé : articulation de l'imparfait et du passé simple dans le récit, du passé composé et de l'imparfait dans le dialogue ; concordance des temps ;
- le couple dialogue/récit et l'utilisation conjointe des déictiques et des anaphoriques ;
- le discours rapporté et toutes les questions de modalisations par rapport aux événements relatés.

Au plan du récit :

- l'alternance mimésis et diégésis (cf. Dialogue/récit) dans le cadre d'une dramatique radio (c'était la forme finale que nous voulions donner au conte).

Au plan de la prosodie :

- la lecture à haute voix, la mise en place des accents de groupe ;
- le travail sur l'intonation relative aux sens des divers énoncés ;
- l'intonation choisie pour interpréter chacune des voix, y compris celle de la narration.

Au plan des actes de parole :

- demandes de renseignement ;
- prescriptions, ordres, conseils ;
- situations de conflit, argumentation ;
- expression de la surprise, du désarroi.

Au plan interculturel et socioculturel :

- la comparaison de l'expression du conflit dans les deux cultures et les modifications sensibles qui interviennent dans le « rendu » de telles situations, passant du japonais à l'adaptation française.

Etc.