Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Rapport du sujet au savoir : penser le manque ?

Patrick ANDERSON

Rose-Marie VOLLE

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/308-rapport-du-sujet-au-savoir-penser-le-manque
DOI : numerev_1313
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : ANDERSON, P., VOLLE, R.-M. (2019) Rapport du sujet au savoir : penser le manque ?. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1313

Résumé

L'importance accordée à ce qui provient du marketing a envahi progressivement le champ de l'enseignement des langues : les « stratégies d'apprentissage » visent à développer « des compétences de communication » définies à partir d'une « analyse des besoins ». A cette conception du savoir qui se fonde sur le couple code / besoins et qui tisse la toile de fond des orientations pédagogiques actuelles, nous voulons opposer une conception toute autre qui envisage les sujets comme des êtres de langage, institués dans et par le langage et dont l'objet de désir n'est pas assimilable à un objet du monde, contrairement au besoin. Le langage ne peut pas être considéré comme une simple opération d'étiquetage référentiel mais au contraire comme la condition première pour que se constituent un monde organisé en réalité signifiante et un sujet. Nous abordons dans un premier temps la question de la négativité du langage à partir de Saussure afin de comprendre comment le sujet du désir se constitue à partir du « manque que porte le langage » selon la formule de Lacan. Nous envisageons ainsi le sujet en tant que *parlêtre*, *divisé* par le langage. Puis, en considérant qu'apprendre n'est pas passer de l'ignorance au savoir absolu, nous posons la reconnaissance d'un non savoir, d'une limite indépassable dans le savoir, comme point de départ à tout savoir.

Patrick ANDERSON, Rose-Marie VOLLE
DIPRALANG EA-739
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Mots-clés :
Désir, Sujet, Rapport au savoir, Besoin, Manque, Inconscient

Introduction

Avec le traité de Lisbonne et la déclaration de Bologne, reformulée en 2010, en stratégie « Europe 2020[1] – Une stratégie pour une croissance intellectuelle, durable et inclusive », l'ensemble du système éducatif est soumis à une évaluation de toute activité de connaissance selon un critère économique. La formation est envisagée en termes de capital à faire fructifier tout au long de l'existence en convergence avec l'adaptabilité au marché du travail. Le constat n'est pas nouveau : Michéa épinglait les

progrès de l'ignorance (Michéa, 1999) et Laval la destruction de l'école (Laval et *al*., 2011). L'importance accordée à ce qui provient du marketing (Mœglin, 1993) a envahi progressivement le champ de l'enseignement des langues[2] : les « stratégies d'apprentissage » visent à développer « des compétences de communication » définies à partir d'une « analyse des besoins »[3]. L'approche actionnelle, qui prolonge depuis les années 2000 l'approche communicative, érige en totem les tâches que l'apprenant se doit d'accomplir pour devenir un communicant efficient (Rosen, 2009; Coste, 2009). De même que la norme ISO certifie la qualité des produits, il y aurait « un bien dire », « un bien faire » et « un bien se comporter ». La relation au savoir des individus se borne dès lors à l'acquisition de « savoir-faire », « savoir dire » et « savoir être » propres à les conformer à des normes érigées en besoins impérieux. Dans la réduction ainsi opérée sur le savoir, les langues ne sont plus pensées que comme des codes, des « langues de service [4] » (Judet de la Combe et Wismann, 2004). La langue est ainsi appréhendée comme un outil, extérieur au sujet, qu'il s'agit d'apprendre à manier pour « bien communiquer » et répondre, par le biais d'une communication transparente, à des besoins qu'on aura identifiés auparavant. A cette conception du savoir qui se fonde sur le couple code / besoins et qui tisse la toile de fond des orientations pédagogiques actuelles, nous voulons opposer une conception toute autre qui envisage les sujets comme des êtres de langage, institués dans et par le langage et dont l'objet de désir n'est pas assimilable à un objet du monde, contrairement au besoin. Lebrun précise en ces termes ces deux conceptions du langage :

> *Soit le langage n'est qu'un processus de communication, et bien sûr il faudrait améliorer encore ladite communication et espérer la fin de nos malentendus, et bien sûr une appréhension purement binaire des choses –vrai ou faux, bien ou mal, etc. – serait possible et judicieuse... soit, au contraire, je reconnais que le langage implique une inadéquation radicale, une perte inéluctable, et je me trouve dès lors à devoir toujours laisser la place à ce qui échappe, à ce qui n'entre pas exactement dans les trous, à prendre en compte le réel.* (Lebrun, 2010 : 135)

Dès lors que nous sommes dans la parole, nous n'arrivons pas à atteindre la chose en soi mais seulement ce qui la nomme et la représente, c'est ce qu'Hegel formulait en envisageant le mot comme meurtre de la chose. Le langage ne peut pas être considéré comme une simple opération d'étiquetage référentiel mais au contraire comme la condition première pour que se constituent un monde organisé en réalité signifiante et un sujet. Il nous faudra donc aborder dans un premier temps la question de la négativité du langage à partir de Saussure afin de comprendre comment le sujet du désir se constitue à partir du « manque que porte le langage » selon la formule de Lacan (Lacan, 1966 : 814). Nous envisagerons ainsi le sujet en tant que parlêtre, divisé[5] par le langage. Puis, en considérant qu'apprendre n'est pas passer de l'ignorance au savoir absolu, nous poserons la reconnaissance d'un non savoir, d'une limite indépassable dans le savoir, comme point de départ à tout savoir.

1.Négativité du langage et constitution du sujet

La publication des *Ecrits* de Saussure en 2002 et les travaux des linguistes qui ont suivi, notamment ceux coordonnés par Rastier, ont remis en lumière la négativité fondamentale du langage chez Saussure. La langue chez Saussure n'est en rien une nomenclature qui « suppose des idées toutes faites préexistant aux mots » (Saussure, 2005 [1916] : 98) mais bien un système de différences et d'oppositions. Cette définition de la langue exclut l'idée du mot comme simple étiquetage référentiel et se révèle essentielle pour penser l'articulation entre langage, sujet et désir.

La notion de « désir » ne relève pas des Sciences du langage. Il existe toutefois une filiation entre linguistique et psychanalyse qui permet de penser le rapport du sujet au langage et la question de son désir en tant qu'être de langage. Il s'agit de la relecture qu'a entreprise Lacan, à partir de Saussure, des travaux de Freud sur l'inconscient. En quoi le repérage de la négativité fondamentale du langage permet-elle d'appréhender la constitution du sujet ? Pourquoi cette opération implique-t-elle que le désir du sujet ainsi constitué vise un objet non pas assimilable aux objets du monde mais un objet qui n'a d'existence que dans et par le langage ?

On trouve chez Humboldt dès la première moitié du XIX^{ème} siècle l'idée qu'il n'y a pas de pensée sans langage. Pour lui, le langage est premier, il « donne forme » dans un même mouvement de séparation et au monde et au sujet.

Le langage est ainsi le moyen, sinon absolu, du moins sensible, par lequel l'homme donne forme en même temps à lui-même et au monde ou plutôt devient conscient de lui-même en projetant un monde hors de lui (Humboldt, Briefwechsel Schiller, in Caussat, 1974 : 17).

On retrouve chez Saussure l'idée que la langue est la condition de la pensée. Sans le langage, notre appréhension du monde est comparable à une « masse amorphe et indistincte » :

> *Psychologiquement, abstraction faite de son expression par les mots, notre pensée n'est qu'une masse amorphe et indistincte. Philosophes et linguistes se sont toujours accordés à reconnaître que, sans le secours des signes, nous serions incapables de distinguer deux idées d'une façon claire et constante. Prise en elle-même, la pensée est comme une nébuleuse où rien n'est nécessairement délimité. Il n'y a pas d'idées préétablies, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue.* (Saussure, 2005 [1916] : 153)

Autrement dit, le réel, en dehors de sa prise dans le langage, est un continuum indistinct où « rien n'est délimité ». La langue, de par son système, est le mode premier d'organisation du réel en réalité signifiante. Cette opération repose sur un pur rapport de différences :

> *Quand on dit qu'elles [les valeurs] correspondent à des concepts, on sous-entend que ceux-ci sont purement différentiels, définis non pas positivement par leur contenu, mais négativement par leurs rapports avec les autres termes du système. Leur plus exacte caractéristique est d'être ce que les autres ne sont pas.* (Saussure, [1916] 2005 : 166)

La négativité du langage s'entend donc dans la formule : « être ce que les autres ne sont pas », la valeur du signe ne peut être « définie positivement par son contenu ». Ce qui fonde la valeur du signe, ce n'est pas sa dimension référentielle, c'est son rapport de différence à un autre signe. Dans son article « Retour à Saussure » (Utaker, 2016), Arild Utaker affirme que la différence est première dans la langue, le signe est avant tout une négativité qui s'accomplit positivement en donnant forme à des objets. Ainsi la diversité des langues révèle cette négativité première, chaque langue est un point de vue singulier, un système symbolique qui crée ses propres réseaux de différences et d'oppositions :

> *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. Le français dit indifféremment louer une maison pour « prendre un bail » et « donner un bail », là où l'allemand emploie deux termes : mieten et vermieten.* (Saussure, 2005 [1916] : 161)

Dans cette constitution d'une réalité signifiante et d'un sujet, Benveniste repère le rôle fondamental des pronoms « je », « tu » et « il ». Ce sont des catégories universelles qui fondent la condition du sujet parlant comme un « je » s'adressant à un « tu » au sujet du monde posé en tiers, le « il » :

> *[…] la langue fournit au parlant la structure formelle de base, qui permet l'exercice de la parole. Elle fournit l'instrument linguistique qui assure le double fonctionnement, subjectif et référentiel, du discours : c'est la distinction indispensable, toujours présente en n'importe quelle langue, en n'importe quelle société ou époque, entre le moi et le non-moi, opérée par des indices spéciaux qui sont constants dans la langue et qui ne servent qu'à cet usage, les formes dites en grammaire les pronoms, qui réalisent une double opposition, l'opposition du « moi » à « toi » et l'opposition du système « moi/toi » à « lui ».* (Benveniste, 2010 [1966] : 99)

L'institution du sujet par le langage implique la langue en tant que système de différences mais aussi la médiation de la parole. C'est une question de transmission dans laquelle adviennent simultanément le sujet et l'objet de son désir. Le langage cause le sujet qui dès lors désire des objets qui visent à masquer la négativité qui l'a engendré. En effet, le sujet est institué par une parole marquée par un impossible : le

langage n'offre que des rapports relatifs et non un sens absolu, un mot renvoie toujours à un autre mot sans qu'il ne soit jamais possible de se saisir du réel autrement que par ce jeu de renvoi. C'est en cela que Lacan affirme que le signifiant représente le sujet pour un autre signifiant : le sujet ne peut se saisir ailleurs que dans un rapport d'opposition entre signifiants. Or cet impossible est vécu par le sujet comme une « perte » qui serait venue entamer une unité originelle. Dès lors, les objets du désir vont se présenter comme pouvant venir potentiellement combler ce manque. Ils ne sont donc pas assimilables à des objets du monde, ils sont au contraire constitués dans et par le langage : ce sont des objets métonymiques dont le sens ne peut se signifier que par métaphore.

Ainsi, depuis cette méprise qui consiste à interpréter un impossible comme une perte, le désir – tant qu'il ne s'affronte pas à l'impossible qu'il tend à masquer par les objets qu'il vise – prend la forme d'une demande adressée à un autre. Il s'agit d'une quête dans l'autre de cette part manquante pour rétablir ce qui apparaîtrait comme une complétude de sens :

> *S'il y a [...] quelque chose à quoi on peut dire qu'au départ le névrosé s'est laissé prendre, c'est à ce piège ; il essaiera de faire passer dans la demande ce qui est l'objet de son désir, d'obtenir de l'Autre, non pas la satisfaction de son besoin pour quoi la demande est faite mais la satisfaction de son désir, à savoir d'en avoir l'objet, c'est-à-dire précisément ce qui ne peut se demander – et c'est l'origine de ce qu'on appelle dépendance dans les rapports du sujet à l'autre.* (Lacan, 1961-1962[6])

2. Parole et désir : la question de l'adresse

Le sujet est donc institué par une parole qui lui est adressée : il est nommé, désigné, appelé et le monde est mis en mots pour lui. Il cherche à repérer ainsi ce qui fait sens pour l'Autre, ce qui vaut pour l'Autre et la place que lui, en tant que sujet, pourra trouver dans cet ordonnancement du monde qui lui est signifié. Pour Lacan, tout désir est un désir de savoir qui est une interrogation sur le désir de l'Autre. Or l'interrogation sur le désir de l'Autre est un équivalent de l'interrogation du sujet sur son propre désir. Que veux-tu de moi ? Que dois-je être pour toi ?

Le sujet constitue son désir à partir du discours d'un Autre. Il cherche à repérer la valeur contenue dans le discours de l'Autre : c'est une valeur inconsciente qui apparaît comme sens, comme complétude. Ce qui donne à la parole de l'Autre une valeur, c'est d'abord sa capacité à ordonner le monde, à lui donner une unité à partir d'une hétérogénéité première. La valeur de l'objet du désir est donc toujours transmise par un autre qui tient lieu de grand Autre. Par exemple, ce qui vaut pour l'enfant, c'est ce qui vaut pour les parents. Ce qui vaut pour l'élève, c'est ce qui vaut pour le maître.

Or celui qui transmet parle depuis l'impossibilité structurelle du langage, sa négativité

qui le limite dans son savoir. Il est ainsi confronté à l'impossibilité de répondre de manière définitive et absolue à la question posée : Quel est le sens du monde et quelle place dois-je y occuper pour toi ? Personne, du fait même de la structure du langage, ne peut offrir de garantie à un autre sur le sens du monde.

C'est là que la question de l'adresse dans la transmission est fondamentale. Celui qui transmet du fait même qu'il parle transmet un impossible, une limite dans son savoir : le sens reste une énigme. C'est à partir de cette énigme que le sujet devient à son tour désirant. Autrement dit, l'impossible induit le désir de savoir : l'Autre apparaît comme celui supposé cacher l'objet demandé. Le sujet vise alors par son désir cette place où il croit que l'Autre lui cache l'objet de son désir. Ainsi l'Autre du fait d'être soumis à un impossible dessine une place où le sujet viendra placer son propre désir de savoir :

> *Le désir ainsi se constitue d'abord de sa nature comme ce qui est caché à l'Autre par sa structure, c'est l'impossible à l'Autre justement qui devient désir du sujet. Le désir se constitue comme la partie de la demande cachée à l'Autre, en tant que lieu de la parole, c'est là qu'il prend son incidence édifiante. Il devient le voile, la couverture, le principe d'occultation de la place même du désir et c'est là que l'objet va se mettre à couvert, que s'il y a une existence qui se constitue d'abord c'est celle-là et qu'elle se substitue à l'existence du sujet lui-même puisque le sujet en tant que suspendu à l'Autre reste également suspendu à ceci que du côté de l'Autre rien n'est sûr sauf justement qu'il cache quelque chose qui est cet objet, cet objet qui n'est encore peut-être rien en tant qu'il va devenir l'objet du désir.* (Lacan, 1961-1962[7])

De cette définition du désir découle une réinterprétation du triangle didactique et des trois instances qu'il met en relation : le maître, l'élève et le savoir. En premier lieu, il nous faut considérer que le savoir est toujours un objet de discours. Ainsi, le maître ne fait pas un simple travail de présentation d'un objet déjà constitué en dehors de lui mais au contraire construit l'objet du savoir par sa parole. Si le maître met en signe le savoir, ce discours est pris dans son propre désir. L'élève entre donc dans le savoir en interrogeant ce qui anime le maître dans sa propre relation au savoir. Celui qui enseigne doit tenir une position paradoxale : il ordonne le monde à l'adresse de son élève. Il répond ainsi à la demande de l'élève en donnant une valeur à ce savoir qui tient de l'unité du sens et donc de l'illusion. Toutefois, le maître doit aussi transmettre les limites de son savoir, pour permettre à l'élève de se déprendre de son discours pour construire son propre savoir. Ainsi, l'élève constitue-t-il le savoir comme son propre objet de désir dans un mouvement qui part du repérage dans le discours du maître de ce qui vaut pour lui pour s'affronter à la limite de son savoir, au mur de langage qui l'oblige à mettre en signe à son tour le monde pour son propre compte et surtout pour ceux à qui il va s'adresser.

3. L’intrication du non savoir au savoir

L’apprenant tel que configuré par le CECRL ne désire pas, il doit rechercher les besoins qu’il a de la langue qu’il ne connaît pas ou bien le cadre les lui fournira. L’analyse des besoins devrait permettre de trouver l’outil adéquat correspondant à une ou à des compétences que le sujet se devrait d’acquérir afin d’être transformé. Ainsi celui ou celle qui apprend aurait la particularité de savoir précisément ce dont il a besoin. Dans cette conception, on oublie qu’apprendre, c’est aller là où de soi-même on n’irait pas. Apprendre, ce n’est pas ou pas seulement faire ce qui intéresse mais s’intéresser à ce qui au départ ne nous concerne pas. On oublie que le savoir se construit sur la reconnaissance de sa propre ignorance. Rousseau nomme cette ignorance perfectibilité (la possibilité d’apprendre) et Kant (1881 [1776-1787]) reprendra l’idée en soulignant la nécessité de l’éducation : faire en sorte d’apprendre ce qui manque. Pendant fort longtemps, l’enseignant n’était pas accompagnateur de savoir. Il s’agissait d’une relation dans laquelle un adulte (dans la conception qui s’origine à partir de la scholè) avait pour tâche de combattre l’hubris. Dufour précise :

> *L’école est donc le lieu où le petit sujet, comme tel sujet à la démesure, apprend à rentrer dans la limite. C’est là où les autres de l’autre génération sont indispensables, tout simplement parce qu’ils sont passés par là et qu’ils ont appris les techniques de maîtrise.* (Dufour, 2007 : 191)

Une condition devait être remplie de façon à ce que celui ou celle qui apprend puisse critiquer ce qui lui a été transmis et ainsi éventuellement inventer autre chose (Arendt, 1958 : 122-123). De ce fait, on est au cœur de ce qui anime le sujet supposé savoir qu’indique Kant. Kant posait la croyance déposée en l’autre comme moteur de l’acte d’apprendre que l’on peut entendre également comme place de l’idéal du moi de l’enseignant pour celui qui apprend ou comme sujet supposé savoir que l’on retrouve chez Lacan ou dans ce que nous fait entendre Wittgenstein lorsqu’il écrit dans De la certitude : « L’élève croit ses maîtres et ses livres d’école » (Wittgenstein, 2006 [1969-1972] : 80).

L’autre à double titre : l’autre le semblable et l’Autre chargé de toute la dimension inconsciente provoquée par le discours, par la mise en récit du savoir. Il y a nécessairement une dualité, l’a(A)utre reçoit cette croyance déposée en lui et ce mouvement fonde le processus qui fait que quelque chose vient d’un ailleurs. Ailleurs qui peut s’entendre par le simple fait que les protagonistes proviennent de générations différentes, mais qui se fonde sur le pacte de la parole échangée. La parole échangée ne réside pas dans sa dimension usuelle mais comme le souligne Stitou :

> *La parole est ici à entendre au sens que nous indique l’étymologie, à savoir ce qui est jeté à côté. Cet à côté, c’est ce que l’aspect informatif ou performatif du langage ne peut saisir que comme raté. Pour que cette parole*

> *ait la valeur d'un acte, il faut que le sujet s'implique subjectivement dans la langue en y engageant sa voix et son désir, désir toujours singulier qui ne se confond pas avec la langue de "tout le monde"* (Stitou 2014 : 130).

D'une certaine façon, apprendre, c'est travailler constamment ses propres incertitudes et là s'origine la confusion puisqu'on est entré dans la croyance que celui ou celle qui apprend a la particularité de savoir précisément ce dont il a besoin et de pouvoir déterminer de lui-même ce qu'il doit apprendre. De nos jours on nous dit qu'apprendre c'est faire ou plus exactement faire faire. Lallement et Pierret écrivent :

> *L'approche est de type actionnel.*
>
> *Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches langagières. Elles sollicitent la compétence à communiquer. Quand les tâches ne sont pas routinières ou automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies.* (Lallement et Pierret, 2007 :17)

Apprendre, ce n'est pas passer de l'ignorance absolue au savoir intégral. Nous rejoignons ici les analyses de Paturet : c'est par la négation que l'affirmation prend corps (Paturet, 1997 : 98). Il y a chez Kojève une image très parlante, c'est l'image de l'anneau d'or. On peut considérer que l'ignorance consciente d'elle-même est constructive et stimulante. En ce sens, le savoir préalable est un obstacle qui barre le chemin de la connaissance.

> *Prenons un anneau d'or. Il a un trou, et ce trou est aussi essentiel à l'anneau que l'or ; sans l'or, le trou (qui n'existerait d'ailleurs pas) ne serait pas anneau ; mais sans le trou, l'or (qui existerait néanmoins) ne serait pas anneau non plus. [...] Le trou est un néant qui ne subsiste (en tant que présence d'une absence) que grâce à l'or qui l'entoure.* (Kojève, 1971 : 489)

« Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais pas », disait Socrate mais cette impasse logique peut interroger l'incertitude de tout savoir. Elle pose la reconnaissance d'un non savoir comme point de départ à tout savoir et de fait, savoir et non savoir sont tissés ensemble. C'est ce point d'impossible qui ouvre à la connaissance. Ceci pour dire que nous nous trouvons devant une double énigme : Pourquoi veut-on apprendre une langue que l'on ne connaît pas ? Pourquoi veut-on enseigner cette langue-là et pas une autre ou autre chose ? Les questions sont triviales, mais elles touchent au cœur de ce qui est nommé pulsion épistémophilique ou pulsion à connaître. On peut constater que lorsqu'on lit Alexakis, Canetti, Goldschmidt ou Mizubayashi qui ont retracé leur entrée dans la langue française, on se dit qu'ils auraient été bien incapables de satisfaire aux encouragements du Cadre. Lorsqu'on considère qu'apprendre une langue, c'est satisfaire un besoin, si l'on parle de désir de langue on assimile ce désir au vœu, au

souhait, à l'aspiration, mais aucunement au désir proprement dit. Barbaras, dans *Le désir et le monde*, le note en ces termes :

> *On finit par nommer désir tout mouvement qui nous porte vers quelque chose quel que soit la nature de ce mouvement et quoi qu'il en soit du statut de cette chose.* (Barbaras 2016, 8)

Désirer, nous écarte de la conception qui voudrait qu'apprendre une langue serait satisfaire un besoin. Par ailleurs, on sait bien qu'une langue peut être désirable pour un sujet et non pour un autre. Le désir, écrit Assoun est :

> "*vectorialisé*"*, il pose* "*de l'objet*" *pour soi et cet objet manquant, il le pose sur le mode du manque. Il met alors le sujet en posture d'*"*attente*"*. L'autre-objet n'étant pas immédiatement disponible (comme dans le cas de la jouissance) : les conditions du désir comme situation psychique sont alors réunies.* (Assoun 2016, 51)

4. Apprendre de quelqu'un pour transmettre à quelqu'un d'autre

La question est donc : De quelle manière le désir du pédagogue suscite le savoir pour les autres ? Dire cela, c'est dire que cela ne provient pas du savoir lui-même mais de ce qui est supposé du représentant du savoir. Le savoir est constitué dans et par le langage, il n'intervient qu'en position médiatisée et selon la place d'où il est évoqué, la fonction du savoir ne peut être suscitée que là où le désir de l'enseignant croise le désir de l'élève, autrement dit comment le savoir a travaillé l'enseignant et comment il en livre du désirable pour l'élève. Le maître ainsi est placé en position d'expert, il enseigne ou comme disait Augustin (il en-signe) ce qu'il sait mais à mesure que l'élève améliore sa compétence le maître peut lui faire part de ce qu'il ne sait pas et qu'il cherche à savoir (Augustin, 2002 : 32). Pour apprendre, pour faire sien un savoir, la psychanalyse nous enseigne qu'il n'y a pas d'auto-savoir, d'auto-référence, mais que bien au contraire, le savoir nous vient toujours de l'Autre (Maurin-Feltin, 2009 : 33). Apprendre ne peut pas se réduire à une simple demande de connaissances, mais il s'agit d'une adresse, de quelque chose adressé à un autre.

On peut repérer un double mouvement dans la construction du savoir : partir de ce qui est pour aller vers ce qui n'est pas encore, et c'est en cela que l'enseignant est médiateur. Lorsque l'enseignant parle, il convoque à la fois le discours – logos – qui a pour caractéristique de faire en sorte que ce qui est dit puisse être entendu exactement dans les termes qui ont été utilisés, mais en même temps sa parole est tissée du discours – mythos, c'est-à-dire de tout l'imaginaire qui a servi à lui constituer un récit qui correspond au segment de savoir qu'il s'est construit et qui lui est devenu

constitutif. Ceci, comme le souligne Amorim, concerne le savoir narratif produit par le discours – mythos qui se construit dans la forme naturelle du dialogue mais ce savoir – mythos – est associé au savoir – logos, savoir démonstratif, qui vise à construire une scène de dépersonnalisation ayant comme référence la valeur de vérité. Le savoir – logos – est pénétré du récit, parce que ce savoir est lui-même travaillé de la façon dont le maître l'a lui-même appréhendé (Amorim, 2007 : 23-29).

À partir de là, on considère que tout savoir doit pouvoir être mis en question, non pas dans un échange d'opinions, mais d'une certaine façon par le fait que celui qui apprend entre dans les pas de ceux qui ont participé à l'élaboration du savoir. On se souviendra que c'est le sens étymologique de « pédagogue ». Le maître n'est pas celui qui a l'autorité du savoir, mais au contraire celui dont le savoir sur un objet peut être soumis à l'examen. Ceci met en question les pédagogies qui conçoivent « l'interactionnel» comme fonction essentielle de l'enseignant. Le savoir mythos a ceci de particulier qu'il ne valorise pas la question de sa propre légitimation, il s'accrédite de lui-même par la pragmatique de sa transmission.

Dans le dit de l'enseignant, il n'y a pas transmission dans le sens d'un signal qui serait véhiculé d'un point A à un point B. Il faut que la parole adressée touche le sujet en ce sens qu'elle devient parole entendue et alors elle devient parole efficiente. On parle alors d'efficace de la parole, parole cathartique, et ceci n'est pas nécessairement dans la matérialité du dit mais cette parole, parce qu'elle a été proférée, touche l'autre en ce sens qu'elle provoque en lui des effets.

La parole est celle qui donne sens, non qui écrase, mais qui dévoile, qui trace un chemin vers ce que l'on ignore. On retrouve ici ce que pointe Lacan lorsqu'il déclare : « La fonction du langage n'est pas d'informer mais d'évoquer » (Lacan, 1966 : 299). Alors la parole déplace, elle implique qu'il y a une implication subjective et c'est dans ce sens qu'apprendre c'est toujours apprendre de quelqu'un pour transmettre à quelqu'un d'autre. Ce qui signifie que la parole est don de ce qui a été appris qui se transmet dans un échange de pensées.

Il est évident que nous sommes loin de la doxa de la DLE car prendre en compte le sujet en tant que sujet du désir c'est tourner le dos à ce que Prieur épinglait :

> *La singularité de l'info-anthrope, qu'on le nomme âme-machine ou homme neuronal, c'est qu'il est sans corps, sans affectivité, sans lien social, autrement dit le héros cognitiviste (et c'est pour cette raison qu'il est un héros) ne connaît ni vie psychique, ni relation à autrui, il ne fantasme, ni ne rêve jamais, tendu qu'il est vers la réalisation de son programme ou la résolution de son problème.* (Prieur, 2004 : 27).

Au terme de ce parcours, nous aurons articulé la négativité fondamentale du langage à la question de l'intrication du non-savoir au savoir. Nous aurons donc envisagé qu'il y a

une impossibilité fondamentale, une contradiction absolue à vouloir que l'élève définisse ses propres besoins : comment pourrait-il savoir ce qu'il a besoin d'apprendre ? Ce serait définir ce que justement il ne sait pas. Au contraire, apprendre c'est emprunter un chemin auquel l'élève n'aurait jamais pensé par lui-même en mettant ses pas dans celui d'un pédagogue. Le savoir vient d'ailleurs à partir d'une croyance qu'il aura déposé chez son maître. Savoir et non-savoir sont tissés ensemble : c'est dans la négation que l'affirmation prend corps à l'image de l'anneau autant composé d'or que de vide. La relation désirante du pédagogue au savoir peut susciter le savoir pour les autres à cette condition que le savoir soit constitué par et dans le langage. La transmission du savoir ne relève pas d'un transfert d'informations mais d'une parole qui a le pouvoir d'évoquer : apprendre c'est toujours apprendre de quelqu'un pour quelqu'un d'autre.

Références bibliographiques

AMORIM, Marilia, *Raconter, démontrer, …survivre - Formes de savoirs et de discours dans la culture contemporaine*, Ramonville Saint-Agne, Eres, 2007.

ANDERSON, Patrick, *Une Langue à venir*, Paris, L'Harmattan, 2015.

ANDERSON, Patrick, « Des effets de ce que livre « le divin marché » au plan de l'enseignement des langues » dans Coracini M., Carmagnagnani A.M.G.(dir.) *Midia, Exclusäo e Ensino : Dilemas e Desafios na Contemporaneidad*e, Campinas, Pontes Editores, 2014.

ANDERSON, Patrick, *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 1999.

ARENDT, Hannah, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture,* Paris, Folio, tr.,fr., 1958, 1972.

ASSOUN, Paul-Laurent, « Ne pas céder sur son désir. Désir et inconscient, de Freud à Lacan » dans *Le désir, l'objet qui nous fait vivre*, Paris, Editions in Press, 2016.

AUGUSTIN, *De Magistro*, Paris, Klicksieck, 389, 2e édition, 2002.

BARBARAS, Renaud, *Le désir et le monde*, Paris, Hermann Editeurs, 2016.

BEACCO, Jean Claude, *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.

BELLIER, Sandra, *Peut-on gérer les motivations ?* Paris, Puf, 1989.

BELLIER, Sandra, *Les compétences en action*, Rueil Malmaison, Editions Liaisons, 2000.

BELLIER, Sandra, *Le savoir être dans l'entreprise ?* Paris, Vuibert, 2004.

BESSE, Henri, « Enseigner la compétence de communication »in *Le Français Dans Le Monde*

n°153, 1980.

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique, *Transmettre Apprendre*, Paris, Stock, 2014.

BRONCKART, Jean Paul, BULEA Ecaterina, POULIOT Michèle, « Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ?» *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq, P.U. du Septentrion, 2005, p. 28-29.

Cadre européen commun de référence pour les langues, (CECR), Strasbourg, Conseil de l'Europe, Didier, 2001

CASTELLOTTI, Véronique, « La notion de compétence en langue ? » *Notions en question n°6,* Septembre 2002.

COSTE, Daniel, « Tâche, progression, curriculum » in La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. in *Le Français Dans Le Monde-Recherches et Applications*, Paris, Clé International, Janvier 2009, p.15.

CHEMAMA Roland et VANDERMERSCH Bernard, *Dictionnaire de la psychanalyse,* Paris, Larousse, 2005.

DUFOUR, Dany-Robert, *Le Divin Marché- La révolution culturelle libérale*, Paris, Denoël, 2007, p. 191.

HUMBOLDT (von), Wilhelm, *Introduction à l'œuvre sur le Kavi et autres essais*, Paris, Le Seuil, 1974 [1830].

JUDET DE LA COMBE, Pierre, WISMANN, Heinz, *L'avenir des langues*, Paris, Cerf, 2004.

KANT, Emmanuel, *Traité de pédagogie*, Paris, Hachette, 1981 [1776-1787].

KOJEVE, Alexandre, *Introduction à la lecture de Hegel 1933-1939*, Paris, Nrf Gallimard, 1971.

LACAN, Jacques, « Subversion du sujet et dialectique du désir » in *Ecrit*s, Paris, Seuil, 1966.

LACAN, Jacques, « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse » dans *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966.

LACAN, Jacques, *Séminaire livre 1 (1953-1954) Les écrits techniques de Freud,* Paris, Seuil, 1975.

LALLEMENT, Brigitte et PIERRET, Nathalie, *L'essentiel du CECR pour les langues*, Paris, Hachette Education, 2007.

LAVAL, Claude, VERGNE, Francis , CLEMENT, Pierre, DREUX, Guy, *La nouvelle école capitaliste*, Paris La Découverte, 2011.

LE BOTEFF, Guy, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris, l'Harmattan, 2010.

LEBRUN, Jean Pierre, *La condition humaine n'est pas sans conditions*, Paris, Denoël, 2010.

LEVY-BOYER, Claude, *La gestion des compétences ?* Paris, Editions d'Organisation, 2005.

MAURIN-FELTIN, Annie, « Et maintenant, apprendre avec qui ? » dans *Journal français de psychiatrie, N°31*, Ramonville Saint-Agne, Eres, 2009.

MELMAN, Charles, « Eros, professeur», in Bergès J., Bergès-Bounes M., Calmettes-Jean S., *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Toulouse, Eres, 2009.

MICHEA, Jean Claude, *L'enseignement de l'ignorance,* Castelnau-le-lez, Climats, 1999.

MŒGLIN, Pierre, « Critique du marketing éducatif » in MSCOPE n°5, Paris, p.45.

NARCY-COMBES, Marie-Françoise*, Précis de didactique – Devenir professeur de langue,* Paris, Ellipses, 2005, p. 38.

PATURET, Bernard, *De Magistro : le discours du maître en question*, Ramonville Saint-Agne, Eres, 1997.

PRIEUR, Jean-Marie, « Figures modernes de la subjectivité» in *Linguistique barbare*, Lacis, Langues en contact et incidences subjectives, Série Langages et Cultures, Université Paul Valéry –Montpellier III, 2004

PRIEUR, Jean-Marie, VOLLE, Rose-Marie, « Le cadre européen commun de référence : une technologie politique de l'enseignement des langues », *Education et sociétés plurilingues*, n° 41, Décembre 2016, p.75-87.

RASTIER, François, « De l'essence double du langage, un projet révélateur » in Rastier F. (dir.) *De l'essence double du langage et le renouveau du saussurisme*, Limoges, Lambert-Lucas, 2016, p.11-30.

RASTIER, François., *Apprendre pour transmettre, L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris, Puf, 2013.

ROSEN, Evelyne, « Perspectives actionnelles et approche par les tâches en classe de langue » in *Le Français Dans Le Monde-Recherches et Applications*, Paris, Clé International, Janvier 2009.

SAUSSURE (de), Ferdinand, *Ecrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 2002.

SAUSSURE (de), Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 2004 [1916].

STITOU, Rajaa, « L'intraduisible et la parole d'une langue à l'autre » in *Cliniques méditerranéennes n° 90,* Toulouse, Eres, 2014.

UTAKER, Arild, « Le retour de Saussure » in Rastier F. (dir.) *De l'essence double du langage et le renouveau du saussurisme*, Limoges, Lambert-Lucas, 2016, p.95-106.

WITTGENSTEIN, Ludwig, *De la certitude*, tr.fr., Paris, Nrf Gallimard, 2006 [1969-1972].

1 *Commission européenne*, Europe 2020, 3 mars 2010.

2 L'examen des notions provenant du marketing demanderaient un long développement, on se reportera à ces ouvrages : Bellier Sandra, *Peut-on gérer les motivations ?* Paris, Puf, 1989, p.95, *Les compétences en action*, Rueil Malmaison, Editions Liaisons, 2000, *Le savoir être dans l'entreprise ?* Paris, Vuibert, 2004. Le Boteff Guy, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris, l'Harmattan, 2010. Lévy-Boyer Claude, *la gestion des compétences ?* Paris, editions d'Organisation, 2005.

3 Besse note : « L'analyse des besoins langagiers en langue étrangère est, en principe, la première étape d'une méthodologie visant à centrer l'enseignement sur les apprenants. Mais la notion de besoin n'est pas aussi évidente qu'elle le semble, et encore moins celle de besoin langagier ». (Besse, 1980 : 41)

4 Judet de la Combe Pierre et Wismann Heinz écrivent « C'est l'idée même de langue qui est mise en question si la langue n'a de valeur que comme support d'un échange réussi, comme langue de service. » (Judet de la Combe et Wismann, 2004 : 48)

5 « Lacan désigne par ce terme freudien d'*Ichpaltung* (refente, clivage, division du sujet) la condition obligée de tout sujet du fait qu'il parle.» In clivage du sujet, *Dictionnaire de la psychanalyse,* CHEMAMA Roland et VANDERMERSCH Bernard, Paris, Larousse, 2005.

6 Lacan, Livre IX, séminaire *L'identification*, 1961 -1962, non publié. Consultable en ligne http://staferla.free.fr/S9/S9%20L%27IDENTIFICATION.pdf p. 94

7 Lacan, Livre IX, séminaire *L'identification*, 1961 -1962, non publié. Consultable en ligne http://staferla.free.fr/S9/S9%20L%27IDENTIFICATION.pdf p. 102