

Une approche culturelle de la langue dans l'enseignement et la recherche

Quelle langue pour faire savoir

Il n'est pas de disciplines scolaires qui ne s'apprennent sans utilisation d'une langue. Que ce soit en mathématique, en français, en histoire et géographie, etc. toute la transmission du savoir passe par une langue. Et si on s'en tient au fait que toute langue doit utiliser son contexte, le problème qui se pose pourrait se résumer ainsi : faut-il d'abord parler de la langue mathématique pour ensuite enseigner les mathématiques ? Peut-on dissocier la langue mathématique de ses contenus ? Tenter de raisonner de la sorte, c'est à coup sûr, aller droit au mur, dans l'impasse.

Il s'agit davantage de reconsidérer les disciplines, et par là même, les élèves, dans une filiation, un lignage. La mathématique découpe un monde avec sa réalité. Comment un enfant pourrait-il entrer dans une autre langue que la sienne ? Pourquoi demander aux élèves de comprendre *ipso facto* une langue qui n'est pas la leur ? Sommes-nous sûrs même que les licenciés en mathématiques ou autres enseignants dans leur discipline en connaissent même la langue ?

Partons de la question maintes fois posée par des élèves : à quoi ça sert ? Question souvent agaçante, mais qu'il s'agirait peut-être de prendre en considération pour voir ce qu'elle renferme. Le fait même de poser cette question, montre qu'il y a une réalité pour celui qui la pose. Autrement dit, l'information que nous avons par cette question, c'est bien un doute sur l'intérêt de tel savoir ou connaissance. Si le doute est émis, c'est sans doute en rapport à une réalité de l'enfant, puisque celui-ci se demande si le savoir, tel qu'il est présenté comme réalité particulière, entre dans sa propre réalité. On peut dire qu'il est alors à même de douter pas seulement de la qualité du savoir qui lui est enseigné, mais davantage du rapport de ce savoir avec sa propre réalité. Dit autrement, il informe son interlocuteur, l'enseignant dans ce cas-là, qu'il entend le savoir ou la connaissance qui lui est présenté, non pas comme neutre, mais comme lié à un contexte. Et c'est ce contexte qui donne sens, non-sens, ou même volonté qu'il n'y ait pas de sens.

L'enseignement des disciplines se fait effectivement le plus souvent sous forme de savoirs, et non sous forme de pratiques. Or, ce sont souvent les mêmes élèves qui posent la question « à quoi ça sert ? », et qui prolongent cette même question par « je ne comprends pas ». Ce dernier propos peut s'interroger d'au moins deux manières : l'élève ne peut-il pas comprendre, ou ne veut-il pas comprendre. Il ne s'agit pas là de rouvrir la polémique entre vouloir et pouvoir, mais bien plus de s'interroger sur la pertinence

d'un savoir au regard d'un contexte social et historique qui interprète le savoir de manière toute différente.

On admet volontiers que la communauté de chercheurs, dans une discipline, mais aussi de manière transversale, se dispute la validité des connaissances et savoirs (épistémologie) (1), mais aussi des pratiques des laboratoires et équipes de recherches pour développer telle recherche plutôt que telle autre (groupe de pression), et que les décisions sont effectivement prises au regard d'intérêts pratiques politiques. C'est ce débat qui a cours dans la classe. À quoi ça sert ? C'est également : à qui ça sert ? Le développement des savoirs et connaissances est aussi un enjeu à partir duquel certains y gagnent contre d'autres et qui reconnaissent une réalité contre une autre (2). Se joue dans les connaissances et savoirs ce qui se joue dans la vie sociale concrète, avec ses rapports de force, ses injustices, ses inégalités. Que ce soit à partir de connaissances à visée économique nationale ou internationale comme l'énergie, la génétique ou autre, ou que ce soit à partir de connaissances et savoirs plus courants comme l'apprentissage du Français ou apprendre à compter, les enjeux sont également présents. Et ce sont les mêmes questions qui traversent ces deux niveaux de réalité.

Apprendre à compter, mais pour compter quoi ? Apprendre à lire et à écrire, mais pour écrire quoi ? Voilà comment peut se développer la question « à quoi ça sert ? ». Vouloir apporter une réponse à cette question pour la régler, c'est à coup sûr la voir ressurgir ailleurs, sous une autre forme, et certainement de manière plus violente. Apprendre à compter quoi ? c'est peut-être d'abord apprendre à compter *parmi les siens*. Apprendre à lire et écrire, c'est sans doute d'abord actualiser (Aristote) *les siens*. Et qui sont les miens ? Comment puis-je les faire exister, mais aussi me les faire exister ?

On peut dire que se mettent en place ici des questions qui relèvent d'une approche de la recherche davantage que d'un enseignement strict des savoirs et connaissances. Travailler à traduire les implications des élèves dans les connaissances et les savoirs serait peut-être le plus sûr moyen de faire progresser et l'enseignement, et la recherche. On peut se demander quelle est la différence entre l'enseignement à l'université et l'enseignement en lycée et collège ? Si l'on considère que les élèves sont dans une recherche, une quête d'identité, de filiation, d'appartenance sociale, culturelle, historique pour être identifié à du commun avant de leur proposer de s'y opposer, de s'en émanciper, on est proche d'une démarche commune entre chercheurs et élèves des classes primaires, de collèges, de lycée. Supposer que la recherche de type scientifique ne peut s'élaborer qu'à partir d'un solide savoir acquis, c'est presque autonomiser la recherche à partir des savoirs et connaissances, et non à partir des chercheurs, des hommes et des femmes qui briguent l'ambition de la recherche. Tendre à une objectivité scientifique, n'est-ce pas tenter d'extraire la subjectivité de l'élaboration scientifique ? Si oui, comment le chercheur peut-il traquer la subjectivité s'il n'y a pas consacré un temps de ses études et de sa

recherche ? Si on doit considérer que la subjectivité n'est rien puisqu'elle ne nécessite pas un travail, pourquoi donc vouloir la traquer ? Et si on considère qu'elle peut « parasiter » l'expérience scientifique, encore faut-il prendre le temps de la faire émerger pour savoir ensuite à quoi on a à faire.

Certes, l'enseignement des savoirs et connaissances doit être distingué de la recherche, comme on distingue les moments d'ouverture et de fermeture, comme on distingue les moments d'avancée et de recul, comme on distingue les moments propice et inopportun. Ces distinctions sont présentes, au moins de façon fonctionnelle, au sein de l'université, dans la distinction des maîtres de conférence et les professeurs des universités ; et de manière formelle dans le passage entre second et troisième cycle. Si les maîtres de conférence ont, effectivement, à présenter un enseignement où ils sont maîtres d'une lecture qu'ils peuvent faire de telle ou telle œuvre, les professeurs d'université dans la formation à la recherche, travaillent à défaire les lectures, à en montrer les impasses, les contradictions. Ils rouvrent des lectures qui apparaissent maîtrisées. Ils défont la maîtrise pour réintroduire du jeu (au sens mécanique) afin que les savoirs et les connaissances puissent retrouver de la mobilité, et qu'on puisse les déplacer.

On retrouve ce processus à tous les moments de la vie, entre des moments d'ouverture, d'épreuves, et des moments de traitement de ces épreuves, moment de fermeture, comme pour « digérer », travailler les transferts et contre-transferts que produit ces épreuves. Ce double mouvement d'ouverture et fermeture est posé ici dans sa forme logique, parce que dans la réalité des sujets, elle se confond souvent, s'imbrique, se mêle. La distinction (ceci n'est pas cela) ne doit pas légitimer la coupure (ceci avant cela). Dès l'entrée à l'université, les étudiants entrent avec des doutes, une capacité de mise en doute souvent à partir des contextes et des langues rencontrées. Les maîtres de conférence invitent les étudiants à lire. Non pas qu'ils ne sachent pas lire, mais parce que s'inscrire dans une discipline, c'est faire l'apprentissage d'une lecture singulière, d'une langue singulière. C'est un travail d'analyse, de découpage qui permet l'acquisition des savoirs en même temps qu'ils sont manipulés. On peut déplorer qu'il faille attendre le troisième cycle et la recherche pour voir le doute se légitimer et l'affirmation que ce doute est ce qui constitue le sujet comme auteur, autrement dit dans l'affirmation de sa subjectivité.

Ainsi, on pourrait dire que l'apprentissage de savoirs et connaissances, c'est toujours l'apprentissage à lire une langue. Ce qui fait acquisition ici étant l'idée implicite ou explicite que cette langue est étrangère à l'apprenant. La formation à la recherche serait quant à elle, la capacité à écrire dans une langue les pratiques d'une autre langue. Cependant l'objet de recherche est, d'une certaine manière, l'étrangeté des langues. Non pas la langue comme contrôle, mais la langue dans son épaisseur, dans sa duplicité, dans ce qu'elle cache et renferme, dans ce qu'elle est toujours étrangère à celui qui la parle. Autrement dit, le processus d'éducation conduisant du primaire à la

recherche, serait bien de passer d'une idée qu'on peut saisir une langue, à l'idée que ce sont les langues qui nous saisissent. Non pas tant l'apprentissage de langues pour constituer des mondes, mais la question de la langue comme ce qui constitue le monde de l'humain (3).

Une approche culturelle de la langue

Cependant, la langue n'existe pas en tant que telle. Elle s'actualise toujours dans une langue, celle d'un monde singulier. Elle se coordonne en fonction de la manière dont les individus qui l'habitent se coordonnent. La langue est un texte tout autant qu'un contexte. Ôter le texte à son contexte, ou inversement, ôter le contexte de son texte, c'est le plus sûr moyen de rendre fou. La folie ne serait finalement rien d'autre qu'une déliaison d'un contenant et d'un contenu. Pas de langues sans contexte. Or, la langue n'est pas forcément unifiée, pas forcément support d'une langue qui voudrait parler d'une seule voix, dire une seule chose. Lorsque les langues s'entrecroisent, se choquent, s'infiltrent, s'interpénètrent dans un milieu hétérogène, divers, pluriel ; dans des mondes qui parfois ne parviennent plus à se parler, la langue ne veut plus dire grand chose. La langue devrait être ce qui éprouve la personne à elle-même, à l'immanent, à l'ineffable, à l'innommable, à son appartenance, à son propre corps comme contenant et contenu dans une réalité limitée, délimité qui crée de l'ailleurs, de l'autre, de l'étrange, de l'imaginaire (4). Pour autant, c'est bien cette expérience singulière de soi-même qui permet d'entrer en sympathie pour l'autre. Il n'y a pas de passage par la transculture qui considérerait que ma culture en vaut une autre et est comme les autres dans sa différence. De la même manière, sa propre culture ne contient pas toutes les cultures. Pas plus d'ailleurs que ma culture n'est mieux que les autres cultures. Le métaculturel (5) permet de considérer par contre que dans les formes plastiques culturelles particulières, se trouve de l'universel. Si le reproche qu'on peut formuler à l'encontre des Lumières est cette volonté de l'universel contre le particulier, on doit leur reconnaître cette certitude de l'universel malgré les particularismes et les corporatismes qu'on retrouve aujourd'hui dans la masse des ethnologues ségrégatistes.

Tout comme la psyché a besoin d'un contenant (6), d'une clôture, la culture elle aussi a besoin d'un contenant, d'une clôture. On sait par exemple, le rôle que joue la peau ou le système immunitaire (7) dans la possibilité de tout individu à pouvoir se déplacer librement et rencontrer l'autre. Sans cette clôture de la peau et du système immunitaire, toute personne est condamnée à rester isolée. L'épreuve de sa culture, c'est toujours l'épreuve de s'éprouver seul parmi les autres. Seule la frayeur (8), le traumatisme (9) et l'épreuve (10) permettent de se déplacer en soi-même comme vers l'autre. Ce sont ici des expériences qui fournissent un aller-simple dans son déplacement. On n'en revient effectivement pas. Ce type d'expérience bouleverse (au sens propre et fort du terme), transforme le sujet à tout jamais. C'est l'épreuve, le traumatisme, la frayeur qui permet d'« entrer

dans la vie » (11) ou de passer d'un monde à un autre. Or, le premier monde étrange, c'est soi-même comme un autre (12). Il n'y a pas de rupture entre la subjectivité et l'objectivité, tout comme il n'y a pas d'opposition entre soi et l'autre, sans pour autant supposer qu'on est les mêmes. On n'est jamais les mêmes. Moi-même, chaque jour, je suis le même, mais pas tout à fait pareil.

Ainsi, une langue, c'est d'abord sa langue, celle qui raconte, celle qui dit qui on est, où on est, qui nous fait vivre sur nos ancêtres, vraiment les miens d'abord, et non « mes ancêtres les Gaulois » comme on l'apprenait aux petits Algériens de France (13). Non pas Victor Hugo comme l'ancêtre de ma langue, mais la langue qui m'a bercée, qu'utilisaient ma grand-mère et mon grand-père non pas dans leur folklore, mais dans leur existence propre, comme ce qui leur était constitutif, ce qui les faisait tenir debout. D'ailleurs, vivre debout, n'est-ce pas tenir sur des morts (14) ?

Défendre une langue c'est défendre toutes les langues. Et j'irai même plus loin en disant que c'est défendre ce qui les rend étrangères les unes par rapport aux autres. L'Occitan, ou l'Alsacien, ou encore le Breton, ou toute autre langue qui apparaît comme périphérique, par rapport à la langue nationale, prend largement autant dans des classes en zone prioritaire que dans les villages dit ruraux. Si de telles langues peuvent permettre de rapporter dans la classe ce qui apparaît comme périphérique, tant mieux ! Les classes souffrent de leur fondement laïc qui suppose qu'on laisse au-dehors, toute particularité (15). La blouse la même pour tous, les mêmes chaises et tables, a produit la confusion entre les conditions égales pour tous dans l'apprentissage, et le fait que tous les élèves apparaissent les mêmes. C'est d'ailleurs par crainte de montrer sa filiation laïque idéologique que l'école ne voulait pas laisser entrer quoi que ce soit. Les programmes qui eux étaient à l'intérieur, et même l'aménagement de l'école, se présentaient au fond comme le loup qu'on cache dans la bergerie. La culture scolaire n'est pas restée dehors là où la culture des élèves devait, elle, ne pas franchir le seuil de l'école. Ainsi, on sait que les élèves issus d'une culture de l'école, réussissent mieux. Et pour cause, leur culture est dedans. Les langues régionales ou autres, en tout cas non officielles peuvent faire entrer par la petite porte les cultures dans leur diversité. Comment désigne-t-on le pain dans ta culture (16) ? Par le travail du cultivateur. Chez moi, c'est en référence à un dieu. Chez moi, il n'y a pas de pain, on mange du riz. Bref ! Envisager les différents modes de désignation de la pluralité des réalités, produire de la différence, de l'étrange, non pour dire que tout cela se vaut, mais pour se rendre compte que lorsqu'on a faim, point n'est besoin d'être un ethnologue pour le comprendre. Je dirais même que c'est cette hétérogénéité qui peut produire de l'acquis sur les langues. Encore faut-il penser l'apprentissage d'une langue, non comme l'acquisition d'un lexique, d'une grammaire ; mais bien davantage comme de la traduction, ou comme dirait R. Lourau, de la transduction. Si toutes les langues sont étrangères, elles partagent au moins quelque chose, leur statut d'étrangeté et la nécessité de la transduction. Non pas de dire qu'un mot dans une langue est

équivalent à cet autre mot dans cette autre langue. La transduction suppose qu'on passe d'un texte à sa traduction en traduisant aussi et surtout le contexte du texte. Comment traduire le pain s'il n'y en a pas ? Faut-il inventer un mot ? Faut-il dire que c'est de l'eau et de la farine ? Faut-il utiliser le terme d'un aliment qu'on sort une fois par an mais qui est de la même composition ? Qu'est-ce qu'on dit quand on parle de pain ? Comment on pourrait retraduire cette manière dont le pain affecte la vie ? Le maniement d'une langue n'est pas d'abord un savoir technique, ni même un savoir parler. C'est d'abord un savoir ressentir, un savoir affecter. En voulant aller dans la langue de l'autre, me voilà entrer dans ma langue. En voulant dire mes affects dans une autre langue, voilà que j'approfondis ma propre affectivité. Et quoi de plus important dans la vie, que ce qui l'affecte (17).

Un cas d'école : l'apprentissage des langues régionales

Pourquoi multiplier l'enseignement de langues alors même que la quasi-unanimité s'accorde pour reconnaître la faiblesse en français des élèves de nos écoles. L'apprentissage de langues régionales dans les établissements scolaires ne servira-t-elle pas davantage à masquer les difficultés des élèves et l'échec de l'enseignement du français ?

Dans une approche utilitariste de l'école, on peut aussi s'interroger sur l'intérêt pour des scolaires, de parler la langue traditionnelle de la région où ils habitent. Parler la langue de leur région ne peut pas leur servir à voyager, à rencontrer d'autres populations, à s'ouvrir sur des ailleurs et à communiquer avec. Dans leur région même, nulle nécessité de parler la langue de leur région, puisque les habitants de cette région parlent le français, et rarement la langue régionale. Qui plus est, enseigner les langues régionales dans nos écoles, n'est-ce pas revenir sur un acquis de l'école : celui d'avoir unifié le territoire national en imposant le français comme langue officielle contre les langues régionales ?

L'enseignement des langues régionales qui font leur apparition dans les écoles a ouvert un certain nombre de revendications pour les écoles privées comme les Calendrettes en Occitanie, ou les écoles Diwan en Bretagne, pour ne donner que deux exemples, les exemples que je connais le mieux. L'enjeu, dans les débats entre apprentissage des langues régionales et écoles de langues régionales porte sur la place de la langue dans l'éducation des enfants. Si la langue est le véhicule des savoirs et connaissances, ainsi que de la vie sociale, doit-on considérer les langues régionales comme véhicule de connaissances et de savoirs, ou doit-on maintenir le français comme langue de transmission ?

Dans la constitution française (18), en effet, toutes les langues autres que le Français sont non constitutionnelles. Ainsi, le véhicule de la transmission du savoir, des connaissances et de l'information ne peut se faire que dans la

langue nationale qu'est le Français, renvoyant les écoles Diwan et Calendrette à un débat sur leur légitimité dans le cadre d'une éducation nationale. Pour autant, ces écoles en langues régionales connaissent un certain succès auprès de parents dont certains sont attachés à la culture régionale parce que c'est leur culture. Mais plus surprenantes, ces écoles sont aussi fréquentées par des enfants de parents issus d'une immigration nationale et qui ne sont pas de la région concernée.

Lorsqu'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que ces écoles de langues régionales développent des processus d'éducation différents de ce qu'on peut trouver dans les établissements ordinaires. Pour les Calendrettes, par exemples, la pédagogie s'inspire explicitement de la pédagogie Freinet (19), comme si l'enjeu d'une langue était aussi l'enjeu d'une pédagogie. Est-ce à dire que les savoirs, les connaissances ne peuvent pas être les mêmes dès lors qu'ils sont transmis avec une langue plutôt qu'une autre ?

Dans les établissements publics, dans les classes d'enseignement des langues régionales, on retrouve aussi cette prégnance de la culture dans la transmission des savoirs et connaissances. Lorsque l'enseignant se met à parler la langue régionale en utilisant des termes de la vie locale, on voit des élèves surpris. Non pas étonnés par le son et l'étrangeté, mais bien au contraire, ils semblent surpris d'entendre là quelque chose qui ne leur est pas inconnu, qui leur rappelle les sons et expressions les plus familiers. « Qu'es aquo ? ». C'est un copain qui utilise ce mot prononcé par l'enseignant. Ce peut être aussi leur père, mère ou autre. C'est aussi la parole de l'ancêtre, ou du vieux monsieur qu'on croise tous les jours. Bref, quelques mots suffisent à ramener dans la classe ceux qui habituellement n'y sont pas invités : les parents, les voisins, les ancêtres. Et dans l'avancée du cours, les élèves se mettent à évoquer la manière dont l'un des siens utilise tel ou tel terme lorsqu'il fait telle ou telle chose. « Je me suis tombé » reprend des formes grammaticales locales. Comme si la langue dévoilait des pratiques, des usages, des coutumes, des habitudes.

Ceux qui ne sont pas de la région évoquent la manière dont on nomme telle ou telle chose « chez eux », c'est-à-dire dans leur lignage, dans leur culture. Ainsi, l'enseignant se retrouve face à une situation où ne se parle pas une langue régionale, mais où se parlent les langues régionales, ou plutôt des langues. Les élèves, en effet, y vont de l'Occitan avec ses déclinaisons, de l'Alsacien, du Breton, de l'Arabe, du Kabyle, du Wolof, etc. Il semble qu'une relation étroite s'établisse entre le parler, les termes utilisés et les pratiques culturelles avec leur lot de croyance et leurs univers habités (20). L'enseignant perçoit dès lors les enfants à leur place, les uns à côté des autres, mais il perçoit aussi leur place dans leur affiliation, eux au-dessus de leurs ancêtres et en devenir. C'est la perception d'une place qui n'est plus uniquement sociale, mais aussi de lignage. L'enseignant (21) se retrouve alors face à une profusion de paroles qui rend parfois la classe difficile à

tenir. Cependant, il perçoit un potentiel, un phénomène qu'il lui semble important de travailler.

Je travaillais à l'époque, sur la question des langues, non pas à l'école, mais plutôt dans les institutions spécialisées pour enfants autistes. Je développais pour un établissement un dispositif de formation visant à doter l'équipe éducative de compétences autres, notamment une perspective de prise en charge des enfants autistes à partir d'un regard ethnopsychiatrique. Cette approche de l'autisme issue de la psychiatrie comparée et des travaux de H. Coulomb, psychiatre des colonies, largement développée par Georges Devereux (22) puis Tobie Nathan (23) consiste à supposer que si les enfants autistes ne parlent pas, c'est qu'ils ne savent pas quelle langue parler. Autrement dit on suppose qu'ils ont un savoir qu'une seule langue ne peut contenir et transmettre. Dans de nombreuses cultures, on appelle ces enfants des enfants ancêtres (24). Il s'agit de poser de l'intentionnalité non pas sur l'enfant lui-même, mais sur le monde invisible qu'il fait émerger. Il ne s'agit pas de chercher dans l'enfant les causes de son mutisme, mais de se demander de quel monde il vient, par quel monde il est traversé et ensuite, d'entretenir des échanges d'objets avec ces mondes inconnus (25).

La visée est de réintroduire de l'étranger plutôt que de tenter de ramener à du connu (26). Déclarer l'étrangeté pour ouvrir à la découverte de mondes nouveaux, à des connaissances encore inconnues. Or, on ne peut pas communiquer dans notre langue avec des mondes autres. Ainsi, la communication qui peut s'établir passe par un échange d'objets contenant davantage que par une parole signifiante (27). Dans cette étrangeté, la parole n'est pas suffisante. Il faut en passer par des gestes, des métaphores, des dessins, des objets donnés pour rendre compte de la manière dont notre monde se coordonne dans des assemblages sociaux. Il s'agit d'essayer d'établir un échange qui, dans le cas de l'enfant ancêtre, est de rendre l'enfant à sa propre vie contre un temps passé à reconnaître l'existence des ancêtres. L'ambiguïté s'installe alors entre des pratiques qui font violence à ces mondes étrangers, et en même temps, des pratiques visant à reconnaître la valeur quasi-sacrée de ces mondes étrangers. S'opèrent là dans le même temps, la distinction de deux mondes, et le lien entre ces mondes.

Les pratiques seraient culturelles dès lors qu'elles établissent des transitions entre des mondes. On pourrait même dire que la plasticité des cultures est une profusion de pratiques constituées comme des objets transitionnels (28), et qu'elle est ce qui permet de passer d'un monde à un autre. Le déroulement de la vie, depuis le bébé naissant, jusqu'au trépas, oblige à des pratiques culturelles qui font passer d'un monde à un autre. L'objet le plus visible en est le doudou qui fait passer du monde de la mère à un monde sans la mère. Pourquoi ce processus ne serait valable qu'à cet âge ? On le retrouve dans les pratiques d'examen, ou rite de passage d'un entretien pour une embauche qui permet d'entrer dans un monde professionnel avec ses codes, sa langue, ses mécanismes de contrôle et de défenses (29).

La langue se présente à la fois comme une extraordinaire ouverture qui peut donner le vertige, et à la fois comme une clôture qui identifie, classe, tri, ordonne, découpe, bref, se présente comme un instrument de cadre. La langue contient de la duplicité, du multiple et révèle la duplicité et la multiplicité des doubles de chaque individu social pris dans le jeu de la langue. L'apprentissage d'une langue qui viserait, comme peuvent le faire les langues régionales, à explorer les jeux contenus dans la langue, ne peut que s'installer dans cet espace étroit entre une langue qui se présente aux élèves comme donnée et la manière dont les élèves, se heurtant à celle-ci, font jouer leur duplicité et l'épaisseur des conduites humaines.

Langue et migration

Travailler dès le tout jeune âge, notamment par ce que nous apprennent les cas dit extrêmes comme les sourds ou les mutiques, à poser la langue comme ce qui constitue le sujet dans son monde, dut-il être sourd et muet, et non pas uniquement ce qui l'institue, produirait peut-être des classes d'âges se dirigeant vers la recherche pour autre chose que l'obtention de diplôme pour se placer sur les marchés de l'emploi.

Si l'enseignement des langues régionales dans les établissements scolaires, donne la possibilité de ramener dans la classe les parler et langues des mondes les plus divers qui habitent les élèves, ce n'est que justice rendue. On sait combien cette multiplicité aiguise l'appétit des chercheurs de tout poil, qui voient dans ces classes la possibilité d'élaborer leur parole. Si ce doit être leur parole contre celle des sujets eux-mêmes, on peut tout craindre. Si ce doit être une langue qui redonne la profondeur des langues et des mondes des sujets eux-mêmes, on ne peut que s'en féliciter.

Il n'est pas de maîtrise de la langue sans travail qui consiste à faire jouer les langues entres-elles et leur traduction. Abandonner l'idée que tout individu, à partir du moment où il est investi dans un espace social, possède une langue et permet de faire jouer la langue, donc notre humanité, c'est à coup sûr abandonner l'espoir de tout enseignement de toute langue, fut-elle mathématique, littéraire ou autre.

La langue, dans l'enseignement, et dès le départ, est la matrice transférentielle qui met ensemble l'« être de l'insu » si on s'autorise à traduire de cette manière ce qui a été traduit par l'inconscient chez Freud. Or, pour les enseignants de nos écoles, l'éducation est à la fois la capacité de devenir différent de ses parents, de ses proches, et en même temps se fixer à un appareillage normé que peut représenter la maîtrise d'une langue. Le transfert des enseignants est alors de trouver une légitimité chez leurs élèves à leur propre fixité. La faute de langue est alors comprise comme légitimité de l'enseignant et de sa discipline, et l'ignorance ou l'absence de langue chez les élèves. Chacun des protagonistes est fixé à sa condition, parce que la langue ne joue plus de sa mobilité. Mobilité qu'il faut qualifier

de migration si on veut sortir de la seule mobilité occidentale qui se résume bien souvent à la flexibilité à l'adaptabilité, au changement. Le lot des irrégularités au regard de la loi en ce qui concerne la migration ne serait qu'une « forclusion » des migrations que contient la langue elle-même. Toute langue est migratoire parce que trans-culturelle et fait advenir l'insu de l'humanité.

Sommes-nous sûr de vouloir transmettre la langue aux enfants ?

1 - Ilya PRIGOGINE et Isabelle STENGERS, *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*, Paris, Gallimard, 1979.

2 - Voir par exemple les polémiques sur le financement des recherches sur la fission nucléaire (Super phénix) contre les financements sur le développement de l'énergie solaire.

3 - Voir la conception très controversée de Jacques LACAN pour qui « C'est le langage qui fait l'homme et non pas l'homme qui fait le langage ».

4 - Voir Gilbert DURAND, *L'imaginaire symbolique*, Paris, PUF Quadrige, 2000 ; *L'imaginaire. Essai sur les sciences et l'image*, Paris, Hatier, 1993.

5 - Georges DEVEREUX, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Gallimard, 1970

6 - Didier ANZIEU, *Le Moi-Peau*, Paris, Dunod, 1985 ; *Les enveloppes psychiques*, Paris, Dunod, 1987.

7 - David MALE, *Immunologie. Aide-mémoire illustré*, Paris, De Boeck, 1995.

8 - Terme de l'ethnopsychanalyse ; Tobie NATHAN *L'influence qui guérit*, Paris, Odile Jacob, 1994.

9 - Terme de la psychanalyse freudienne.

10 - Terme de la philosophie ; Martin HEIDEGGER, Primo LÉVY, Vladimir JANKÉLÉVITCH entre autres.

11 - Georges LAPASSADE, *L'entrée dans la vie*, Paris, Minuit, 1963.

12 - Paul RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

13 - Bachaga BOUALEM, *Mon pays, la France*, Paris, France Empire, 1991.

14 - Louis Vincent THOMAS, *La mort en question. Traces de mort, mort des traces*, Paris, L'Harmattan, 1991.

15 - François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, 2 volumes, Paris, Minuit, 1977.

16 - Marcel DÉTIENNE et Jean-Pierre VERNANT, *La cuisine du sacrifice en pays grec*, Paris, Gallimard, 1979.

17 - Michel HENRY, *Incarnation. Une philosophie de la chair*, Paris, Seuil, 2000, ainsi que *L'essence de la manifestation*, 2 volumes, Paris, PUF, 1963.

18 - En France, la langue constitutionnelle est le Français et c'est à partir d'elle que l'éducation nationale (ex-instruction nationale), institue les élèves. Ainsi, dans l'ordre de cette logique, on est institué dans une langue constituée.

- 19 - Jean-Marie MARCONOT, *Une école et son quartier. L'enclos Rey à Nîmes*, et Etienne BOVET, *Vers, un village et son école*, Montpellier, RIRESC Recherches sociales, 2002, avec une postface de Georges GROS.
- 20 - Jacques ROUBAUD, *La pluralité des mondes de Lewis*, Paris, Gallimard, 1991
- 21 – Je me réfère ici à la classe de Delphine AGUILERA, enseignante en langue d'oc. dans deux établissements scolaires (collèges) dans les hauts cantons de l'Hérault (France).
- 22 - Georges DEVEREUX, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, *op. cit.*; et aussi *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980
- 23 - Tobie NATHAN *L'influence qui guérit*, Paris, *op. cit.*
- 24 - Tobie NATHAN et Ali., *L'enfant ancêtre*, Paris, La pensée sauvage, 2000.
- 25 – On reconnaîtra ici la référence de ces approches à partir de Claude LÉVY-STRAUSS, *Structures élémentaires de la parenté*, Paris, Mouton, 1967.
- 26 - Tobie NATHAN et Isabelle STENGERS, *Médecins et sorciers*, Paris, Sanofi Synthélabo, col. Les empêcheurs de tourner en rond, 1999.
- 27 - Tobie NATHAN, *Psychanalyse païenne*, Paris, Odile Jacob, 1995.
- 28 - D. W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1971.
- 29 – C'est ce que Émile DURKHEIM appelle l'autodivinisation du groupe. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1968. On peut aussi penser à Erving GOFFMAN et son propos sur la routinisation. *La mise en scène de la vie quotidienne. 1/ La présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973.