

**UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTE**  
**ÉCOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉ »**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUT DES ÉTUDES DU LANGAGE**

Thèse en vue d'obtention du titre de docteur en  
**SCIENCES DU LANGAGE**  
**LINGUÍSTICA APLICADA**

**IDENTITÉ ITINÉRIANTE: le (dis)continu**  
**s'(e) (dés)approprié de la position de**  
**professeur de langue étrangère**

Vol.1

Présentée et soutenue publiquement par

**Carla Nunes Vieira TAVARES**

Le 29 avril 2010

Sous la direction de M le Professeur Patrick ANDERSON, en co-tutelle avec Mme le  
Professeur Maria José CORACINI

Membres du Jury :

Patrick ANDERSON, Directeur de recherche à l'université de Franche-Comté (UFC)

Ernesto Sérgio BERTOLDO, Professeur à l'universidade Federal de Uberlândia (UFU) et rapporteur

Maria José R.F. CORACINI, Professeur et directeur de thèse à l'universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Jean-Marie PRIEUR, Professeur à l'université Paul-Valéry, Montpellier 3

Claudia Rosa RIOLFI, Professeur à l'universidade de São Paulo (USP) et rapporteur

Note de la doctorante :

Ce texte est le résultat d'une traduction d'un travail de thèse en portugais, faite par Adeline Jalabert. Il est présenté pour l'obtention des titres de Docteur en Linguistique Appliquée de l'Université d'État de Campinas, São Paulo, Brésil et de Docteur en Sciences du Langage de l'Université de Franche-Comté, Besançon, France.

L'accord de co-tutelle entre les deux universités citées ci-dessus ne prévoyait que l'élaboration d'un gros résumé. Cependant, nous avons préféré soumettre cette version de la thèse en français, qui contient la quasi totalité des considérations de l'originale en portugais. Quelques points seulement de la discussion des résultats de l'analyse des données n'ont pas été traduits car ils traitaient de thèmes bien particuliers au contexte brésilien. D'où la différence du nombre de pages et de numérotations entre les deux versions.

À Adeline, ma reconnaissance et ma considération pour le travail ardu et consistant.

À ma mère, Elza (*in memoriam*), pour la  
force et joie de vivre ;  
à mon père, Carlos, pour l'éternelle  
confiance en moi ;  
à ma famille, Jaderson, Larissa et  
Bernard, pour l'amour qui nous réunit.

*J'ai quelque chose de propre à découvrir, quelque chose dont personne ne possède la tâche de découvrir à ma place. Si mon existence a un sens, si elle n'est pas vaine, j'ai une position dans l'être qui est une invitation à poser une question que personne ne peut poser à ma place.*

RICŒUR.

## RESUMÉ

Cette investigation a pour objectif de discuter les possibles déplacements dans la constitution identitaire du professeur de langue étrangère, particulièrement d'anglais, de l'éducation de base, pendant un processus de formation continue. L'hypothèse qui a orienté la recherche est que les déplacements proviennent de la possible mise en place d'une relation entre des sujets désirants, et pas forcément du processus de prise de conscience et réflexion promu pendant la formation. Afin d'enquêter sur cette question, la recherche a pris en compte la relation d'affectation entre deux champs, à savoir, les études sur le discours et la psychanalyse, notamment en ce qui concerne les notions de langage, langue et sujet. Les présupposés principaux qui dirigent la recherche postulent la constitution identitaire comme une construction discursive flexible et continue, qui a lieu à travers des identifications établies pendant toute la vie. Ils postulent également qu'une relation entre sujets désirants produit un lien social, dont le résultat est un repositionnement discursif qui mène à la production de quelque chose de nouveau et de propre au sujet. Méthodologiquement, la recherche s'est mise en œuvre à partir de l'observation pendant un an d'un cours de formation continue et par la collecte et l'analyse des témoignages, entretiens, productions écrites des professeurs participants, aussi que des notes de bord du chercheur. Le regard de l'analyse s'est concentré sur les sens produits par les paroles qui constituent le corpus de la recherche, ainsi que sur les manœuvres observées en situations discursives lors d'interventions de professeurs formateurs du cours. On s'est aperçu que la constitution identitaire des professeurs est constituée par l'imbrication de discours qui montrent soit une appropriation idéale de la position de professeur, soit une image du manque, dévalorisée socialement et par les professeurs eux-mêmes. On a pu observer également que les subtils déplacements de l'image qu'ils font d'eux-mêmes, de leur enseignement et de la langue qu'ils doivent enseigner résultent d'un lien social sous la logique prédominante du discours universitaire.

**Mots-clé:** formation de professeurs – identité – sujet – discours – enseignement-apprentissage de langue étrangère.

## ABSTRACT

This research aims at the discussion of possible subtle changes in the identity of the foreign language teacher, especially the English teacher in basic education, during the process of continuous education. The primary hypothesis is that the changes result from the possible establishment of a relationship between language subjects, and not necessarily from an awareness or reflection fostered during teacher's education. In order to investigate this matter, we resorted the contribution of two fields, that is, the studies about discourse and psychoanalysis, particularly that which concerns the notion of language, idiom and subject. The main presupposition which conducts the research affirms the identity constitution as a flexible and continuous discourse construction which happens via identifications established throughout life. Also, that a relationship among subjects produces a social bond which results in a discourse repositioning which will give occasion to the production of something new and singular coming from the subject. Methodologically, the research grew from the observation – during a year – of a teacher education program, as well as from statements, interviews, texts from the participating teachers, which were gathered and analyzed, and field notes from the researcher. The analysis of the corpus focused the possible meanings produced by the teachers' discourses, as well as the maneuvers observed in discursive situations during some interventions by the ministering teachers of the program. It was possible to observe that the identity constitution of the participating teachers in continuing education is built through discourse overlappings which point at times to an ideal incorporation of the teacher position, and at other times to an incomplete self image, undervalued both socially as well as by teachers themselves. It was further noticed that subtle changes in the image these have of themselves, their teaching practice and the language they must teach result from a social bond under the predominant logic of the discourse of the university.

**Key words:** Teacher education, Identity, Subject, Discourse, Teaching and learning a foreign language.

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction	11
<b>PARTIE I – L’incursion au champ</b>	<b>22</b>
<b>1 UNE (RE)VISITE DU CHAMP DE RECHERCHE: LA FORMATION (CONTINUE) DU PROFESSEUR DE LANGUE ETRANGERE</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Circonstances du champ: les conditions socio-historiques de la production des paroles</b>	<b>24</b>
<b>1.2 L’éducation à l’époque postmoderne</b>	<b>25</b>
<b>2 LE CONDUCTEUR DE LA (RE)VISITE DU CHAMP DE FORMATION CONTINUE DE PROFESSEURS DE LANGUE ÉTRANGÈRE</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Le conducteur de la (re)visite: le discours</b>	<b>32</b>
2.1.1 La visée des études discursives	34
2.1.1.1 L’extériorité discursive	36
2.1.1.2 L’événement et la mémoire	38
2.1.1.3 Dans la tension entre la régularité et la dispersion	39
2.1.2 La visée de la Psychanalyse lacanienne	40
2.1.2.1 Les quatre discours	42
<b>2.2 Le champ discursif revisité: exemple de l’imbrication des discours universitaire et du capitaliste</b>	<b>46</b>
2.2.1 La réflexion critique: l’un des piliers de la formation continue	47
<b>2.3 Le cours de formation continue observé</b>	<b>49</b>
<b>2.4 Le lien qui permet de nouvelles identifications</b>	<b>51</b>
<b>3 UNE LANGUE À APPELER SIENNE, MÊME SI C’EST CELLE DE L’AUTRE</b>	<b>53</b>
<b>3.1 Qu’est-ce qu’une langue avant d’être maternelle-étrangère?</b>	<b>53</b>
3.1.1 La langue comme possibilité de représentation du sujet	54
3.1.2 La langue comme matérialité discursive	56
<b>3.2 Qu’est-ce qu’une langue avant d’être “l’anglais”, “le français”, “le portugais”?</b>	<b>58</b>
3.2.1 Le maternel dans une langue.	60
3.2.2 L’étrange dans une langue	61
<b>3.3 Qu’est-ce qu’une langue quand elle est dite “maternelle” ou “étrangère”?</b>	<b>63</b>
<b>3.4 Conséquences pour penser l’enseignement-apprentissage de langue étrangère</b>	<b>65</b>

4 L’(IM)POSSIBLE CONSTITUTION DE L’UN: CONSIDERATIONS SUR LA NOTION DE SUJET	70
<b>4.1 Le sujet parlant/manquant comme résultat de la division</b>	72
4.1.1 Le sujet et l’image: l’instance du moi	73
4.1.1.2 Le moi idéal et l’idéal du moi	73
4.1.2 Le sujet et la parole ou l’instance de l’inconscient	75
4.1.2.1 Le schéma “L”	75
4.1.3 Le sujet et la fantaisie	77
<b>4.2 La visée du discours</b>	79
4.2.1 Le sujet: une position dans le discours	80
<b>4.3 Le sujet à l’époque postmoderne</b>	83
5 LES PROCESSUS DE CONSTITUTION DU SUJET DE LANGAGE	85
<b>5.1 L’identité: une constitution illusoire en permanente (re)construction</b>	85
<b>5.2 Le (dé)collement (de)à l’Autre: les opérations d’aliénation et de séparation</b>	87
<b>5.3 Idem(tif)ier: entre la ressemblance et la distinction</b>	89
5.3.1 Un bref retour à Freud	90
5.3.2 La visée de Lacan	91
<b>5.4 A propos du transfert</b>	93
5.4.1 Freud et l’intersubjectivité	94
5.4.2 De l’intersubjectivité à la relation entre sujets: la lecture lacanienne	96
5.4.2.1 A propos des demandes adressées à un sujet supposé savoir	97
<b>5.5 Une pause pour articuler l’apport théorique à l’intention de la (re)visite du domaine de la formation de professeurs de langue étrangère</b>	99
<b>PARTIE II – L’itine(r)rance des identifications dans la (des)appropriation de la position de professeur de langue étrangère</b>	101
INTRODUCTION	102
1 LA COMPOSITION DU <i>CORPUS</i> ET LE REGARD MÉTHODOLOGIQUE	103
<b>1.1 Un <i>corpus</i>, sa constitution et la pratique méthodologique</b>	103
<b>1.2 Un chemin d’investigation: le regard méthodologique</b>	107
1.2.1 Le discours et les possibilités d’interprétation	108
1.2.1.1 Un chemin accidenté: l’hétérogénéité dans le discours	109
1.2.1.2 Les représentations: marques délinéatrices de la constitution identitaire	112
<b>1.3 Quelques observations au sujet de la pratique méthodologique</b>	117

2 LE PROFESSEUR DE LANGUE ÉTRANGÈRE “POUR DE VRAI”	119
<b>2.1 Une légère déviation théorique</b>	119
<b>2.2 Le professeur “pour de vrai”</b>	121
2.2.1 Le professeur “pour de vrai” atteint les élèves	123
2.2.2 Le professeur “pour de vrai”: un séducteur	128
2.2.2.1 L’horizontalité dans la séduction	131
2.2.2.2 Le spectacle dans la séduction	137
2.2.3 Le professeur “pour de vrai”: un maître de l’objet de savoir	140
2.2.3.1 Entre le mythe et le possible: le désir de maîtrise	141
2.2.3.1.1 Le professeur “le plus proche possible du natif”	144
2.2.3.2 L’objet de savoir fragmenté en parties	151
2.2.3.2.1 L’objet restreint aux compétences	151
2.2.3.2.2 L’objet décomposé en systèmes: la grammaire et le lexique	156
<b>2.3 L’éphémère vérité sur le professeur de langue étrangère</b>	160
3 LE PROFESSEUR DE LANGUE ETRANGERE “POUR DE FAUX”	162
<b>3.1 Le constant avancement d’une prise de position</b>	163
3.1.2 L’adhésion à un modèle comme un possible comblement du manque	168
<b>3.2 A propos du manque de la langue: “est-ce que je suis capable d’être une bonne enseignante”?</b>	173
3.2.1 Le manque de la langue dans la perpétuation du repoussement	173
3.2.2 L’absence du manque comme garantie de l’appropriation de la position d’enseignant	180
<b>3.3 Une pause avant de continuer</b>	183
4 LES (IM)POSSIBLES INSTANCES POUR “OTER LES ILLUSIONS”	184
<b>4.1 Les instance(s) entre-sujets</b>	185
<b>4.2 Pourquoi enseigner une langue étrangère?</b>	188
4.2.1 Au-delà d’un enseignement destiné à “atteindre” l’élève	188
4.2.2 Un premier regard sur les manœuvres discursives évoquées dans les interventions	192
4.2.3 La considération de la finalité d’un enseignement	196
4.2.4 La considération de la culture	201
4.2.5 Très au-delà du “bouche-trous”	207
4.2.6 Pourquoi, alors, apprendre une langue étrangère	210
<b>4.3 Un second regard sur la manœuvre évoquée dans les interventions</b>	216

ET, POUR FINIR, UN RECOMMENCEMENT	220
REFERENCES	230
ANNEXES	240

## Introduction

Ce travail est né d'une inquiétude qui, peut-être, est partagée avec d'autres chercheurs rattachés aux domaines de la Linguistique Appliquée et Didactique des Langues, préoccupés par la formation de professeurs de langue étrangère, à savoir, par la façon dont se construit et s'entretient la constitution identitaire d'enseignant de langue étrangère dans l'éducation de base<sup>1</sup>.

Cette inquiétude, quant à elle, est venue de notre expérience en tant que directrice académique d'un institut de langues et en tant que professeur au sein d'un cours de Licence<sup>2</sup> de Lettres d'une université publique fédérale, pendant laquelle nous avons témoigné et participé, en tant que formatrice, des résistances vécues par les professeurs en formation quant au fait d'assumer leur position. Souvent, pendant leur formation, les professeurs s'aliénaient à une image et essayaient de la reproduire. Il se trouvait qu'entre l'image idéale et la contingence de la pratique résidait une disparité qui devrait être confrontée. Face à elle, à notre avis, l'enseignant en formation peut choisir de résister ou de la confronter.

Dans les récits des expériences d'enseignement-apprentissage des professeurs en formation, un discours du manque<sup>3</sup> mis en avant indiquait des paroles qui subissaient cette asymétrie par rapport à un idéal.

Un premier vecteur autour duquel on pouvait percevoir une remise en question se trouvait dans le décalage que les professeurs subissaient entre les théories, les innovations technologiques et leur pratique, en plus d'avoir le sentiment constant de ne pas avoir la « didactique », la technique ou la méthode adéquate pour atteindre les élèves. Les élèves en formation s'inscrivaient fréquemment dans un discours techniciste appliqué à l'éducation, invoquant ses avantages, tout en en ressentant le manque, mais sans s'impliquer dans le discours<sup>4</sup>. C'est-à-dire que la responsabilité retombait sur ce qui manquait.

---

<sup>1</sup> Par éducation de base, nous entendons le contexte éducatif de l'enseignement en collège et lycée, en institutions publiques et privées brésiliennes.

<sup>2</sup> Au Brésil, le cours de Lettres (Licence) peut conférer à l'étudiant l'habilitation à enseigner. Le cours où nous travaillions propose aux étudiants l'habilitation à enseigner l'anglais et le portugais, le français et le portugais, seulement l'anglais, le portugais ou le français.

<sup>3</sup> Baghin-Spinelli (2002) a proposé cette dénomination en se référant à un ensemble de paroles de professeurs en formation initiale qui se construisait sur la comparaison entre ce qui était considéré comme une « perfection » du natif par rapport à l'usage de sa langue et les difficultés des professeurs à s'inscrire de façon énonciative dans la langue étrangère. Nous nous servons de cette dénomination pour nous référer à une caractérisation discursive similaire. Ce thème sera repris dans la partie II, chapitre 3.

<sup>4</sup> L'article de Coracini (2007, p.209-224) ratifie les commentaires de nos collègues.

Un second vecteur se dessinait quant à la langue à apprendre. De nombreux professeurs en formation estimaient que le manque d'assurance qu'ils ressentaient en occupant cette/leur position était dû au manque de la langue étrangère, car ils se plaignaient, de façon récurrente, de ne pas se voir comme « compétent »<sup>5</sup> (TAVARES, sous presse).

Il faut préciser que dans le contexte éducatif brésilien, il y a une représentation qui dit qu'on ne peut pas apprendre une langue étrangère à l'école de base. Cette représentation a été construite et est maintenue en raison de certains facteurs qui ont été discutés par Oliveira et Mota (2003) et Guilherme de Castro (2004).

Tout d'abord, pendant des décennies on a conservé un enseignement tourné vers la méthode grammaire/traduction, méthode qui est toujours en vigueur dans la plupart des classes de l'éducation de base. Deuxièmement, il est courant au Brésil, de trouver des professeurs de langue étrangère qui ne parlent pas ou n'ont pas de compétence orale dans la langue qu'ils enseignent. Troisièmement, les salles de classe dans l'enseignement de base et public sont généralement bondées. Il faut ajouter à cela que les cours de langue étrangère ne commencent qu'en sixième, qu'ils peuvent avoir lieu entre une à deux fois par semaine, et dont la durée est de 45 à 50 minutes maximum. Puisque le fait de connaître une langue étrangère est associé à la parler et que la méthode mentionnée ci-dessus ne favorise pas l'oralité, que les enseignants ne parlent pas la langue en classe, que celles-ci sont énormes et que le temps consacré à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est faible, la représentation montrant qu'on ne peut apprendre une langue étrangère à l'école est renforcée.

Outre ces facteurs, les politiques du Brésil en matière d'éducation ne considèrent pas la matière "langue étrangère" (que ce soit l'anglais, l'espagnol, le français ou autre) comme un élément important dans la formation de l'étudiant. Dans de nombreuses régions, elle est considérée comme une «activité» sans grande importance. Dans d'autres, elle n'est donnée que deux ou trois ans au collège (Paramètres Curriculaires Nationaux de Langue Etrangère pour l'Enseignement Primaire et Secondaire, PCNLE, 1998 et PCNEM 1999)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Même en étant conscients de la controverse autour de ce terme, nous avons décidé de le maintenir, car il revenait fréquemment dans les conversations avec les élèves-professeurs et dans les témoignages enregistrés utilisés dans le corpus pour l'article cité. Il a également été le thème de nombreuses conversations entre les élèves du cours de Lettres de l'université dans laquelle nous travaillions à l'époque et nous-mêmes. L'un des sujets de ces conversations a été le thème d'une recherche dont le résultat est l'article cité. Entre autres questions, le manque de la langue était associé à la difficulté de se dire dans la langue étrangère et, de façon plus spécifique, au manque d'oralité, auquel les élèves-professeurs se référaient comme étant une non aptitude.

<sup>6</sup> Les paramètres curriculaires nationaux sont produits par un groupe de chercheurs et spécialistes de l'éducation. Ils reflètent les lois régissant le système éducatif au Brésil. Pour les PCNEM et PCNLE, il y figurent des directives devant être examinées par des enseignants ainsi que la direction et la coordination des écoles de base sur l'enseignement des langues étrangères.

L'incapacité à promouvoir cet enseignement-apprentissage dans l'éducation de base a permis que l'entreprise privée y occupe une place croissante. Il y a aujourd'hui au Brésil, un marché de cours et d'écoles de langues qui s'agrandit à une vitesse incroyable. En fait, la représentation consistant dans le fait que l'on n'apprend une langue étrangère dans ces établissements est de plus en plus répandue. On peut déduire de ce tableau qu'une dévaluation est associée à la position de professeur de langue étrangère au Brésil, ainsi qu'à l'enseignement promu par l'éducation de base.

Le "manque" de la langue à enseigner est particulièrement significatif pour ce travail, puisque l'un des présupposés sur lequel il s'appuie est qu'une langue étrangère se configure comme l'un des moyens par lesquels le sujet se constitue. En ce sens, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère peut proportionner une autre discoursivité, à partir de laquelle on peut s'énoncer, stimulant les processus de constitution du sujet, comme le montre Coracini (2003d, p.153) :

L'inscription du sujet dans une langue étrangère sera porteuse de nouvelles voix, de nouvelles confrontations, de nouvelles remises en question, altérant, inévitablement, la constitution de la subjectivité et modifiant le sujet en lui apportant de nouvelles identifications, sans que la discoursivité de la langue maternelle qui le constitue ne soit, évidemment, effacée<sup>7</sup>.

Alors, si la relation du professeur avec la langue qu'il enseigne se restreint à l'ordre de l'instrumentalité, celui-ci aura des difficultés à promouvoir un enseignement contemplant le caractère constitutif qui réside dans toute langue.

En écoutant les élèves et collègues enseignants, ce qui nous a permis, au passage, une mémoration<sup>8</sup> de notre propre parcours en tant que professeur de langue étrangère, nous avons remarqué que l'un des points communs au sujet de la constitution identitaire des professeurs

---

<sup>7</sup> Nous avons traduit nous-mêmes la citation suivante en portugais: «a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discoursividade da língua materna que o constitui “. Nous précisons que toutes les citations en portugais ont été traduites librement et que, dorénavant, les originaux apparaîtront en notes de bas de page comme contrepoint de la traduction proposée.

<sup>8</sup> Mémoration, selon le Trésor de la Langue Française, signifie "l'évocation d'un souvenir fixé plus ou moins longtemps auparavant". Appuyés sur Derrida (1996), nous suggérons cependant de penser aux sens pouvant être contenus dans le terme. Tel qu'il est formé, il contient la racine mémoire (*memor*) et le suffixe "ation", qui indique le mouvement, le geste, l'attitude. Ainsi, mémoration indique une action sur la mémoire, ce qui crée la possibilité d'intention interprétative pour composer un souvenir a posteriori, à partir de divers traits de l'évènement passé qui sont et s'inscrivent en elle. Ce faisant, toutefois, d'autres traits se trouvent mis de côté, ce qui rapproche la mémoration d'une fiction que le sujet entreprend sur lui-même et son histoire.

de langue étrangère est d'avoir leur position constamment mise en question et invalidée, principalement par eux-mêmes.

Les processus de formation continue se proposent d'intervenir dans le cadre de discrédit de l'enseignement de langue étrangère au sein de l'éducation de base. De fait, les programmes de formation continue sont limités à la possibilité d'« améliorer », de « transformer »<sup>9</sup> le professeur et sa pratique. Les actions de ces programmes, en particulier au Brésil et dans le milieu de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères de l'éducation de base, répondent aux représentations que les cours de Licence, normalement, ne parviennent pas à former des professeurs capables d'occuper cette position en classe, que ceux-ci se contentent de peu, que leurs cours, en plus d'être monotones, ne sont pas significatifs pour les élèves, et qu'ils doivent devenir plus critiques, réfléchis et autonomes, pour que leurs étudiants le deviennent à leur tour<sup>10</sup>. Toutes ces représentations corroborent dans la construction de l'image du professeur de langue étrangère comme inapte<sup>11</sup>, toujours en manque de théorie, de « nouvelles » technologies et d'innovations didactiques, pédagogiques et technologiques, ce qui contribue à mettre en échec sa position et son occupation.

En général, les cours de formation continue sont pensés à partir d'une perspective cartésienne, qui proclame un sujet connaissant, conscient, autonome, capable de contrôler et de dominer ses pensées, de communiquer ses intentions et ses émotions. La théorie du langage ici présente voit la formation continue comme un instrument médiateur de la communication et de l'interaction humaine, constitué historiquement et socialement de pratiques discursives (VYGOTSKY [1934]1998; HABERMAS, 1984). En ce sens, la formation continue envisage la possibilité d'autonomie du sujet et du contrôle des sens et est sujet à l'interpellation idéologique, comme toute pratique discursive.

Certains de ces programmes se placent au sein de l'abordage réflexif critique. Kemmis (1987), Schön (2000), Zeichner & Tabachnich (1991) sont quelques uns des principaux auteurs dont les travaux ont délimité les présupposés théoriques de cet abordage. Il est possible de les résumer en trois points. Premièrement, la promotion d'une posture

---

<sup>9</sup> Transformer et améliorer sont des verbes que quelques programmes de formation continue utilisent pour propager les effets qu'ils espèrent provoquer dans la pratique des professeurs (comme, par exemple, chez Celani, 2003). Nous les avons mis entre guillemets pour indiquer que nous les utilisons ici comme citation de ce discours et pour, ensuite, problématiser la portée de la « transformation » et de l'« amélioration ».

<sup>10</sup> Ces représentations ont été analysées et questionnées par Coracini, 2003e (p.305-327).

<sup>11</sup> Nous attirons l'attention sur l'adjectif « inapte » qui, dans le cas des professeurs participants à cette recherche, se réfère, surtout, à l'un de ses sens en particulier, à savoir qualifier quelqu'un d'apte, capable d'occuper et d'exercer une position déterminée, puisqu'il faut être diplômé d'un cours de Lettres pour passer le concours de professeur en école publique. La licence, toutefois, ne garantit pas de compétence personnelle et sociale, car, pour occuper une position, il faut être investi et s'y investir.

d'investigation constante qui mobilise le professionnel de l'éducation au sujet de l'approfondissement de ses connaissances et, ainsi, génère l'apprentissage non seulement de l'élève, mais également du professeur. Deuxièmement, le rapprochement entre la connaissance pratique et théorique qui résulte en un savoir construit de manière collective, capable d'examiner les contingences de l'enseignement. Troisièmement, une posture permanente réflexive et critique, qui remet en question, à partir de cette articulation entre théorie et pratique, les actions prises dans l'enseignement-apprentissage. Finalement, l'un des mots d'ordre de la réflexion critique, qui est l'autonomie politique et pédagogique.

Intriguée par les effets qu'un processus de formation basé sur ces présupposés pourrait causer, nous avons observé, en tant que chercheuse, un programme de formation continue pendant un an. Ce programme a attiré notre attention car, au moins du point de vue intradiscursif<sup>12</sup>, il semblait entreprendre des actions qui pourraient engendrer un gain pour la constitution identitaire des professeurs. Ces actions préconisent une interaction entre participants et directeurs de recherche, pour promouvoir la construction et la re-signification de concepts, dans le but de mieux comprendre les contradictions entre l'intention et l'action dans la pratique des professeurs (CELANI e COLLINS, 2003).

Il s'agit d'un programme proposé aux professeurs d'anglais de l'enseignement public de l'Etat et de la ville de São Paulo, promu par le Secrétariat<sup>13</sup> de l'Education de l'Etat de São Paulo, en partenariat avec le Programme de Master et Doctorat en Linguistique Appliquée d'une institution d'enseignement supérieur (IES) et un institut de langues. Ce programme a pour but de promouvoir l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'échelle de l'Etat et des communes, à travers des initiatives collectives. Elles visent « l'amélioration de la communication en anglais, en ce qui concerne la compréhension écrite et orale, la production écrite et orale, au sein d'une proposition d'usage de l'anglais pour le professorat et le perfectionnement professionnel » et à établir « la réflexion critique comme possibilité de transformation de la didactique, donnant une opportunité aux professeurs de réfléchir sur leurs contextes, de chercher des alternatives d'action et d'exercer le rôle de multiplicateurs » (Programme de Formation Continue de Professeurs d'Anglais : structure et normes, 2006, p.1)<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> L'intradiscours renvoie au fil de la parole, à la matérialité linguistique évoquée au niveau de l'énoncé (PÊCHEUX, [1975]1997).

<sup>13</sup> Branche du Ministère de l'Education à l'échelle de l'Etat.

<sup>14</sup> “ao aprimoramento da comunicação em inglês, no que diz respeito à compreensão escrita, compreensão oral, produção oral e produção escrita, dentro de uma proposta de uso do inglês para fins de docência e aprimoramento profissional” et “a reflexão crítica como possibilidade de transformação da própria prática,

Pendant la période d'observation, nous avons procédé à une collecte de données qui puisse alimenter une discussion à propos des effets de ce programme sur la constitution identitaire du professeur de langue étrangère de l'éducation de base. Le corpus qui en a résulté peut être brièvement décrit comme composé des réponses à un questionnaire proposé par l'IES, de réflexions écrites sollicitées par le cours et par nous-mêmes, une autobiographie, la transcription de l'enregistrement de 13 témoignages et entretiens basés sur un d'entretien standard semi-structuré et les notes que nous avons pris pendant les observations, dorénavant appelés notes de bord

Une filiation théorique aux études discursives et à la Psychanalyse, alliée aux discussions entreprises par les groupes de recherche dirigés par le Professeur Maria José Rodrigues Faria Coracini, “(Dé)construisant (des) identité(s): modes de représentation de soi et de l'autre à travers les discours sur les langues (maternelle et étrangère)” (soutenues par le CNPq<sup>15</sup>), “L'espace hybride de la subjectivité: l'être entre les langues”; et le stage de doctorat au Laboratoire de Sémiotique, Linguistique, Didactique et Informatique (LASELDI<sup>16</sup>), sous l'orientation du Professeur Patrick Anderson, ont influencé notre vision en tant que chercheuse. Celà a engendré une réflexion sur la notion d'identité et un questionnement au sujet de l'atteinte de la réflexion consciente propagée par le cours de formation continue en question et son incidence sur la constitution identitaire de l'enseignant de langue étrangère.

Pour cette raison, certains présupposés théoriques sont invoqués par cette recherche afin de rendre possible une discussion sur les éventuels déplacements dans la constitution identitaire du professeur de langue étrangère de l'éducation de base en formation continue, lesquels seront synthétisés par la suite.

L'image qu'on se fait de soi-même, ici, celle de l'enseignant de langue étrangère décrit ci-dessus, répond en grande partie de sa constitution identitaire. L'identité, dans ce travail, renvoie à une construction mentale discursive malléable et flexible, résultant d'une élaboration multiple qui a lieu à certains moments de l'identification, comme quelque chose de constamment en mouvement (CORACINI, 2003c). N'étant pas possible de trouver UNE identité, le sujet entreprend des identifications au long de toute sa vie. Le sentiment d'identité vient toujours de l'autre, comme le montre Coracini (2007, p.143):

---

possibilitando aos professores refletir sobre seus contextos, buscar alternativas de ação e exercer o papel de multiplicadores”.

<sup>15</sup> Conseil National de Développement Scientifique et Technologique.

<sup>16</sup> Le LASELDI est l'un des laboratoires de recherche de l'Université de Franche-Comté, où nous avons effectué un an d'études en programme de co-tutelle entre cette institution et l'UNICAMP.

(...) c'est par et dans le regard de l'autre que je me vois comme un, autre que j'intériorise comme étant le 'moi', autre qui me constitue comme sujet du langage, par le discours qui dit ce que et qui je suis, comment et pourquoi je suis. Et c'est dans la mesure où j'assume ce dire, où je me soumetts à lui (inconsciemment), où je me l'approprie, le digérant, le rendant 'chair', que je deviens sujet <sup>17</sup>.

C'est suite aux considérations faites ci-dessus que ce travail a adopté l'expression "constitution identitaire" pour se référer à l'identité, puisque l'expression réunit l'illusoire homogénéité conférée à l'identité, les mouvements de ré-élaboration constante par lesquels elle passe ainsi que la singularité avec laquelle chacun se perçoit comme appartenants à une identité.

Basés sur cette notion, nous croyons qu'il est possible de supposer que, si l'image qu'un enseignant a de lui-même est composée de paroles qui indiquent, de façon prédominante, des identifications au discours du manque, nous pouvons déduire qu'il s'agit d'une constitution identitaire peu remarquable et valorisée dans le domaine de l'éducation. En effet, le travail d'Oliveira e Mota (2003) montre que l'enseignement de langue étrangère dans l'éducation de base se trouve dévalorisé et discrédité, attribuant au professeur la responsabilité de ce scénario, une perte de prestige et une image d'incapable (CORACINI, 2003c). Souvent, les enseignants eux-mêmes se représentent comme "inappropriés"<sup>18</sup> pour occuper les positions de supposé savoir et de médiateurs entre l'élève et l'objet de savoir impliqués dans une relation pédagogique.

Face à ce tableau, l'enseignant peut se servir du manque résultant du déphasage toujours existant entre l'idéal et le contingent pour s'aliéner à l'image de "victime du système éducatif", de déshabilité par une formation inconsistante. Ou encore il peut utiliser ce manque pour parcourir un chemin d'engagement dans un discours produisant quelque chose de nouveau.

---

<sup>17</sup> (...) é pelo e no olhar do outro que me vejo como um, outro que internalizo como sendo o 'eu', outro que me constitui como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o que e quem sou, como e por que sou. E é na medida em que assumo esse dizer, que a ele me submeto (inconscientemente), que dele me aproprio, digerindo-o, tornando-o 'carne', que me torno sujeito.

<sup>18</sup> Nous avons choisi cet adjectif car il porte en lui la racine du mot appropriation, présent dans le titre de ce travail, et qui est récurrent dans la discussion que nous prétendons entreprendre. S'approprier de façon à prendre pour soi; s'approprier de façon à devenir adéquat. Ainsi, nous suggérons que le terme "inapproprié" suscite le sens de non approprié, dans le cas de non propriété. En fonction du sentiment de déshabilitation qui constitue le professeur de langue étrangère dans l'éducation de base, il semble se confirmer une *expropriation* de la position qu'il occupe. Nous précisons également que le terme "supposé savoir" se réfère à la place de maîtrise conférée au professeur comme détenteur d'un savoir sur l'objet de savoir en jeu au sein d'une relation pédagogique et comme quelqu'un à qui est adressée une demande de savoir (FILLOUX, 1996). Nous reviendrons à cette discussion dans le chapitre 5, quand nous aborderons la notion de transfert.

Problématiser le thème de la constitution identitaire du professeur de langue étrangère dans l'éducation de base - si on la considère comme constituée d'identifications -, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère comme moyen de fournir au sujet une autre discoursivité à travers laquelle il puisse énoncer, et le sujet comme constitué dans et par le langage implique de mobiliser un apport théorique qui s'engage envers une notion non subjective de sujet et de discours, qui contemple, à son tour, une dimension se trouvant au-delà de la parole proprement dite.

Ainsi, ce travail se situe du côté de la Linguistique Appliquée, sur une ligne de recherche intitulée "Subjectivité et Identité, Déconstruction et Psychanalyse" qui, se servant des études discursives, travaille avec la notion de subjectivité de la Psychanalyse. En conséquence de cette articulation, l'apport théorique sur lequel l'investigation se base s'engage sur une notion de sujet divisé, fragmenté, hétérogène, constitué par et dans le langage. Dans un même sens, la notion de langage commence à être envisagée comme opaque, marquée par l'équivoque, insuffisante pour représenter le monde (bien qu'elle garde sa caractéristique de pratique symbolique de représentation), une structure marquée par l'historique et le social.

A son tour, la notion de discours est constituée à partir de l'évocation des considérations de Foucault (1969) et de Lacan ([1953]1966; [1969-70]1991). Les perspectives de ces auteurs au sujet de ce qu'ils entendent par discours ne sont pas équivalentes. Toutefois, ils possèdent des points de contact intéressants pour cette recherche.

Nous pouvons dire que le discours, pour ces deux auteurs, est compris comme un ensemble d'énoncés auxquels on peut attribuer certaines conditions d'existence et déterminer la position face à laquelle le sujet énonce. Il agit sur les objets et sur le sujet, les construisant discursivement.

On peut alors postuler que la constitution identitaire se construit discursivement, dans la mesure où le sujet se subjectivise et est subjectivisé à partir des divers discours qui ont une incidence sur lui, afin de lui concéder un certain formatage. Discuter la constitution identitaire du professeur de langue étrangère implique ainsi de devoir analyser les filiations discursives qui surgissent dans cette construction, pour ébaucher une matrice de sens qui rende compte des identifications que quelqu'un doit entreprendre pour se dire enseignant de langue étrangère.

D'un autre côté, Lacan, dans le séminaire XVII ([1969-70]1991), dira que le discours est un lien social qui établit une logique régissant les groupements humains, profitant du manque pour causer un sujet comme effet. Le psychanalyste explique qu'il y a quatre façons

différentes d'arriver à cela: le discours du maître, de l'hystérique, de l'analyste et de l'université, qui représentent quatre fonctionnements discursifs déterminant à qui et de quel place le sujet parle. Nous reviendrons plus précisément à chacun de ses modes dans le chapitre 2. En attendant, il est important de souligner que “si nous désirons altérer la façon dont un sujet comprend la place d'où il organise ses énonciations, nous devons altérer le discours qui leur donne origine<sup>19</sup>” (RIOLFI, 2009, p. 6). Ainsi, les chances pour qu'il y ait des déplacements dans la constitution identitaire d'un enseignant se trouvent dans l'éventualité que celui-ci ne se laisse enlancer par un discours qui profite du *nonsense* dans la construction de quelque chose de productif. De cette façon, il peut se désaliéner de ses idéaux et entreprendre de nouvelles identifications qui rendent possible une appropriation de la position de professeur plus reconnue et valorisée dans le milieu scolaire.

Malgré le fait que les processus de formation continue se placent au sein d'une théorie de la subjectivité de la psychologie sociale, qui prévoit la conscientisation comme responsable de déplacements subjectifs, nous faisons l'hypothèse qu'une relation entre sujets du langage (dans notre cas, entre l'enseignant et l'élève) peut avoir lieu, engendrant des repositionnements discursifs des professeurs. En conséquence, ils pourraient expérimenter l'instauration d'identifications à d'autres discursivités. Ces identifications auraient des effets sur la constitution identitaire de l'enseignant, validant l'occupation de cette position vis-à-vis de ses collègues et élèves.

En fonction du besoin de vérifier les déplacements dans la constitution identitaire, trois questions centrales orientent ce travail. La première a trait aux représentations de soi, d'enseignement-apprentissage de langue étrangère et de cette langue que les professeurs construisent avant et après la période où nous avons observé le cours. Ces représentations contribuent à profiler les points d'identification qui composent la constitution identitaire de l'enseignant de langue étrangère. La seconde discute de la possibilité que les processus d'identification à d'autres discursivités s'instaurent, et des traits autour desquels ils se font. La troisième interroge dans quelle mesure les interventions en cours promeuvent l'occasion d'un lien social et sur quelle logique il est calqué de façon prépondérante.

Par conséquent, les objectifs de cette investigation sont les suivants: contribuer aux réflexions entreprises en Linguistique Appliquée sur la formation de professeurs de langues; problématiser la mesure des résultats propagés par les programmes de formation continue calqués sur la réflexion critique et signaler l'importance d'une théorie de la subjectivité,

---

<sup>19</sup> “se desejamos alterar o modo como um sujeito compreende o lugar desde onde organiza suas enunciações, precisamos alterar o discurso que lhes dá origem”.

envisageant, le sujet comme divisé. De façon plus spécifique, nous cherchons à investiguer la constitution identitaire du professeur de langue étrangère de l'éducation de base dans des contextes de formation continue, à analyser les traits autour desquels cette constitution se construit, les déplacements qu'elle subit en tant que résultat de la dynamique entre sujets qui peut s'instaurer dans ces contextes, quelles directions ces déplacements indiquent et quels facteurs les favorisent.

Cette recherche se situe dans une branche de la Linguistique Appliquée en accord avec la notion de sujet divisé et avec la notion de langage que nous venons de synthétiser. Ces présupposés permettent de discuter des problèmes du domaine de la formation des enseignants, détournant l'attention des solutions inquestionnables et fixes vers l'abordage de la résistance, des conflits, de la différence des processus d'identifications. Ils autorisent également à envisager les processus de formation de professeurs et d'enseignement-apprentissage de langues comme marqués par des variables incontrôlables ou inexpérimentables. Ils contribuent aussi à la compréhension des processus de formation d'enseignants de langues et d'enseignement-apprentissage comme événements socio-historiques situés et idéologiquement constitués. Selon Coracini et Bertoldo (2003a, p.14), "problématiser les discours sur et dans la salle de classe annule la possibilité de voir celle-ci comme un espace du devenir<sup>20</sup>". Cela permet aussi de considérer les gens engagés dans un processus de formation comme des sujets qui ne sont pas le centre ni l'origine des sens qu'ils produisent dans leurs paroles, mais qui se constituent par l'illusion d'être centrés et de contrôler ce qu'ils disent, par la mémoire discursive qui leur est antérieure, par le déjà-dit qui croise le dit, par un manque qui leur est fondateur et qui instaure une éternelle incomplétude et peut provoquer des déplacements subjectifs. Finalement, cela rend possible une notion d'identité composée de points d'identification qui se font au cours de la vie, comme une construction entreprise à partir de l'autre.

L'importance de ce travail réside dans l'éventualité de fournir des éléments qui déplacent l'emphase que la formation d'enseignants attribue normalement à l'homogénéisation, à l'encouragement de l'égalité, à la transmission de connaissances et à l'orientation d'attitudes pour inclure la discussion de l'incidence du sujet et de sa constitution subjective et identitaire. Nous tentons ainsi de privilégier une dimension du processus de formation qui, sous cette perspective, est singulière, hétérogène et incontrôlable, mais qui a un impact décisif sur la façon dont les enseignants s'approprient leur position.

---

<sup>20</sup> "problematizar os discursos sobre e na sala de aula encerra a possibilidade de enxergar a sala de aula como o espaço do devir".

D'où l'importance de privilégier comme données les paroles des professeurs participants et formateurs du cours de formation continue, car parler de soi instaure un mouvement de narrativisation qui montre un désir d'identité, de fixité, de totalité, en même temps qu'il laisse échapper, à travers des brèches de la parole, d'autres paroles qui composent la sienne, la traversée de l'inconscient qui se matérialise dans l'équivoque, dans l'ambiguïté, dans les lapsus et actes manqués, indiquant une hétérogénéité constitutive de tout le discours (AUTHIER-REVUZ 1998, [1982] 2004).

Le geste d'interprétation sur le corpus se fait dans le but, premièrement, de confronter les représentations de professeur, d'enseignement-apprentissage et de langue étrangère, puisque celles-ci indiquent un désir d'identité du premier (CORACINI, 2007) et permettent de problématiser l'hétérogénéité de la constitution identitaire de l'enseignant de langue de l'éducation de base. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les notes de bord, qui laissent entreprendre une discussion des manœuvres discursives évoquées pendant le cours de formation continue, et qui pourraient provoquer des repositionnements des professeurs par rapport à leur constitution identitaire.

Le titre de ce travail découle de la tension entre le désir d'identité, qui pousse l'enseignant à s'assimiler à une image et aux multiples et incohérentes identifications qui ne se font pas toujours dans le sens qu'il désirait. Un processus de formation de professeurs est marqué par des relations entre sujets transmises par un savoir, ce qui entraîne une impossibilité de contrôle et de planifications précis. Ainsi, dans sa quête pour consolider une constitution identitaire, l'enseignant trace une trajectoire non linéaire, parsemée d'obstacles, de déviations, de raccourcis, de progrès et régressions. Il est intéressant d'explorer comment sont discursivisés les investissements (in)constants et (pas toujours) persévérants de la part de ceux qui, dans ce domaine, entreprennent des mouvements dans l'itinérance, souvent errante, de construire et de s'approprier la position de professeur de langue étrangère.

L'exploration de ce thème sera alors divisée en deux parties principales. La première en cinq chapitres. Dans les deux premiers, nous discuterons des conditions socio-historiques qui interfèrent dans le discours de la formation des enseignants et dans ce que les enseignants disent d'eux-mêmes, ainsi que des frontières du domaine de formation. Dans les troisième, quatrième et cinquième chapitres, nous traiterons des présupposés théoriques qui nourrissent la recherche, à savoir les notions de langue, de sujet et les processus de constitution de celui-ci. La seconde partie est introduite par un chapitre qui aborde le regard et la pratique méthodologique qui ont orienté les gestes d'interprétation entrepris dans l'analyse, alors que, dans les trois chapitres suivants, nous présenterons les résultats de cette analyse.

**PARTIE I**  
**L'INCURSION AU CHAMP**

# CHAPITRE 1

## UNE (RE)VISITE DU CHAMP DE RECHERCHE: LA FORMATION (CONTINUE) DU PROFESSEUR DE LANGUE ETRANGERE

*Il y a un moment où il faut abandonner ses vieux vêtements, qui ont déjà pris la forme de notre corps, et oublier ses chemins, qui nous mènent toujours aux mêmes endroits. C'est le moment de la traversée: et, si nous n'osons pas la faire, nous serons restés, pour toujours, en marge de nous-mêmes.*

Andrade<sup>21</sup>

La constitution identitaire du professeur de langue étrangère de l'éducation de base étant discutée dans le contexte de la formation continue d'enseignants, ce chapitre discutera des conditions socio-historiques qui ont favorisé la présente configuration de ce domaine, et problématisera les présupposés du discours de la formation continue. L'objectif est d'établir les contingences dans lesquelles se sont produites les paroles des participants à cette recherche.

Nous utilisons des parenthèses pour le terme "(re)visiter" afin de souligner qu'une incursion dans le champ de la formation de professeurs de langue étrangère n'est pas une nouveauté. Toutefois, elle porte en elle l'innovation d'une visite à travers la tentative de regarder le processus en se concentrant sur les mécanismes discursifs qui surgissent dans la constitution identitaire de l'enseignant, ainsi que les reconfigurations qui peuvent avoir lieu dans la (re)appropriation de la position de professeur.

Dans ce chapitre, nous discuterons, dans un premier temps, des conditions socio-historico-idéologiques ayant un impact sur la production des paroles qui composent le corpus de ce travail. Ensuite, nous verrons des effets qu'ont ces conditions sur le discours de l'éducation. Nous avançons qu'un champ discursif est considéré comme un ensemble d'énoncés qui obéissent à certaines conditions d'existence et conservent entre eux certaines corrélations spatiales et temporelles, de même qu'ils établissent des relations de concurrence et de singularité. En d'autres

---

<sup>21</sup> ANDRADE, Fernando Teixeira. **Há um tempo...** 2007, p.01. (Disponible sur: <<http://poetryfeelings.wordpress.com/2007/06/16/ha-um-tempo/#comments>>. Accédé le 06 dez. 2009).

termes, un champ discursif renvoie à un ensemble d'événements discursifs (FOUCAULT, 1969).

### **1.1 Circonstances du champ: les conditions socio-historiques de production des paroles**

Les programmes de formation continue se basent sur le présupposé qu'il est impossible de fournir une formation pour toute une vie dans une société marquée par ce que certains auteurs appellent post-modernité.

Lyotard (1986) affirme qu'une société postmoderne privilégie les réalisations centrées sur le présent, au détriment des constructions tournées vers le futur. La postmodernité est caractérisée par la discontinuité, par un processus permanent de ruptures et de nouvelles configurations. Ces multiples configurations produisent des divisions et des antagonismes sociaux qui demandent au sujet d'occuper différentes positions et d'imposer à son identité des réajustements et reformulations continus.

Cependant, le préfixe "post" peut laisser entendre que l'on vit dans une autre société qui a succédé ou qui s'oppose à la moderne, perspective dont discordent cette investigation, s'appuyant sur les considérations de Lipovetsky et Charles (2004). Ces auteurs préfèrent désigner la réalité actuelle comme une nouvelle face radicalisée de la société moderne<sup>22</sup>.

La postmodernité se configure comme une réaction marquée par le manque de confiance dans l'idéologie illuministe totalisant et légitimant la connaissance, qui estimait que, un peu à la façon d'un messie, c'était à la science de délivrer l'humanité des imprévisibilités du monde naturel, garantissant ainsi une société stable, démocratique et égalitaire. Comme la science a été incapable de répondre à cette attente, les idéaux illuministes ont commencé à être atteints par l'obscurité.

Au lieu de se tourner vers la construction du futur, la postmodernité se centre sur le présent et se caractérise par de rapides et permanents changements de valeurs, de paramètres, d'idéaux. Les pratiques sociales sont constamment examinées et reformulées selon les nouvelles informations reçues, ce qui altère leur caractère (GIDDENS, 1991).

Ce travail s'associe à une vision de la postmodernité qui l'envisage comme une imbrication de perspectives composant un prisme complexe, composé de multiples

---

<sup>22</sup> Les auteurs cités ci-dessus préfèrent le terme d'hypermodernité. Pourtant, dans ce travail, le choix est retombé sur le terme postmodernité pour des raisons choisies par la suite.

nuances et par lequel l'individu fait face aux défis et aux expériences qu'il vit à l'époque actuelle. Il n'y a pas de société antérieure à celle-ci; elle fonctionne seulement à une vitesse très supérieure. Elle est marquée par les excès, par les superlatifs – d'où la tendance à ajouter les suffixes "hyper" et "super" aux adjectifs et noms -, et par l'inexistence d'un unique et grand modèle qui puisse s'opposer à ceux déjà adoptés. Par conséquent, on peut remarquer l'anéantissement des grands idéaux et l'apparition d'une pluralité de micro référentiels autour desquels les sujets s'organisent de façon (in)interrompue.

Cette façon de voir la postmodernité se base sur l'idée qu'il est actuellement possible de percevoir des traits de la constitution subjective des sujets qui renvoient aux idéaux de la modernité, même détruits. Malgré cela, il est impossible de nier une prépondérance du fonctionnement du mode de vivre postmoderne.

Pour résumer les caractéristiques de cette vision du monde et de ce rapport à lui, nous soulignons le flux intense d'informations, le rapide et continu changement de valeurs, de paramètres et idéaux, et la multiplication des configurations et mécanismes sociaux. Tous montrent l'impératif du changement et de la transformation. Par conséquent, pour y faire face, il faudrait entreprendre des (re)adéquations constantes.

## **1.2 L'éducation à l'époque postmoderne**

La majeure fonction de l'éducation réside dans la production et reproduction de discours qui régularisent et disciplinent la vie en société. Elle referme également un idéal de dépassement indiquant le mouvement que l'homme doit faire pour se voir inséré dans la société, pour se perfectionner, se développer et contribuer au développement. Comme le montre Cifali (1994, p.15): « L'acte éducatif est fondé sur un discours qui s'égrène au nom d'un idéal, du bonheur et du bien de l'enfant ». Usher & Edwards (1996) ajoutent que le projet éducatif moderne se base sur la pensée humaniste qui présuppose un sujet avec une potentialité inhérente pour devenir auto motivé et dirigé. Par conséquent, l'éducation assume un rôle fondamental dans l'agencement de formes de subjectivation des individus, de telle façon qu'ils se transforment en des types de sujets déterminés.

Comment l'éducation, champ discursif traditionnellement caractérisé par la manutention et la reproduction des connaissances, par la conception de sujet unique et rationnel, se laisse-t-elle traverser par le discours de la postmodernité, qui présuppose

l'écroulement des idéaux, la multiplication des référentiels, la relativisation des vérités, la pluralité de perspectives, l'urgence de changements, entre autres?

Mascia problématise (2002, p.59-60) qu'en théorie, l'impact de la postmodernité sur l'éducation devrait provoquer des changements dans la façon d'envisager les objectifs, les contenus et les méthodes éducatives:

Dans la postmodernité, l'Education serait conçue à partir de la perspective que les vérités sont construites et qu'elles peuvent, ainsi, être ironisées ou redécrites. Pour l'Education postmoderne, la vérité n'existerait pas, sauf s'il s'agit de ce que l'on postule comme vérité pour et à un moment donné: la raison ne se trouverait pas au-delà des règles établies à un moment socio-historique donné<sup>23</sup>.

Tout comme que l'auteure, nous défendons l'idée que, malgré le fait que le discours de l'éducation dans la contemporanéité préconise une éducation moins idéalisée et plus tournée vers la relativisation des vérités, prétendument distante de l'universalisme, du positivisme et du scientisme, on peut vérifier qu'elle se laisse traverser par le discours de la postmodernité, en en incorporant des traits, mais qu'elle garde son caractère disciplinaire. En d'autres termes, il s'agit d'une nouvelle apparence pour d'anciens idéaux (CORACINI, 2007, p.219). La traversée se fait en particulier en ce qui concerne un projet néolibéral d'éducation qui, derrière un discours proclamant l'urgence de convaincre les individus de faire des choix rationnels, critiques et autonomes pour les rendre indépendants et souverains, perpétue le jeu des relations de pouvoir-savoir, car les choix sont toujours pré-établis au sein du jeu politico-idéologique (AMARANTE, 1998).

Il est intéressant, dans ce travail, de discuter deux effets du discours de la postmodernité sur le champ discursif de l'éducation, à savoir la re-signification des idées de progrès et de développement, caractéristiques de tout processus éducatif; et l'emphase sur les résultats de ce processus. A notre avis, ces deux effets ont un impact direct sur la construction du discours de la formation continue.

Dans l'investigation qu'elle entreprend sur le discours politico-éducatif contemporain au sujet de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère, Mascia

---

<sup>23</sup> “Na pós-modernidade, a Educação seria concebida a partir da perspectiva de que as verdades são construídas, podendo, portanto, ser ironizadas ou redescritas. Para a Educação pós-moderna, a verdade não existiria, a não ser aquilo que se postula como verdade para e num dado momento: a razão não estaria além das regras estabelecidas em um determinado momento sócio-histórico-ideológico”.

(2002) défend que l'idée de progrès qui le traverse est constitué de relations entre le pouvoir et le savoir (FOUCAULT, [1979]2005) et des effets de ces relations.

Ayant recours à des micro-dispositifs disciplinaires, les discours qui traversent le domaine de l'éducation instituent des obligations et des droits se configurant comme une forme diluée d'administration du pouvoir et du savoir, visant à discipliner le sujet, à atteindre son âme. A l'intérieur de cette perspective, il est impossible de conserver une vision dichotomique de pouvoir et de savoir ou de hiérarchisation d'un élément sur l'autre. Pouvoir et savoir sont liés, l'un contribuant ainsi à ce que l'autre ait lieu, l'un se chargeant de l'autre.

Toutefois, dans le domaine de l'éducation, la relation pouvoir-savoir est parfois niée. L'éducation conçoit le savoir comme indissocié et opposé au pouvoir. Alors que le premier est représenté comme une vérité libératrice, source de perfectionnement et de l'esprit critique des individus, le deuxième est perçu comme négatif, oppressif, coercitif et contrôleur. La quête du savoir, dans l'imaginaire social, équivaldrait à la quête de vérité, pure et unique, et, par conséquent, amènerait à l'émancipation et au progrès.

Néanmoins, dans le sillage de la postmodernité, l'idéal de progrès comme point d'excellence, possible à gagner à partir d'un parcours linéaire à la recherche d'un objectif atteignable, a été démolé. Le progrès est aujourd'hui quelque chose de ponctuel, d'évanescent, de jamais fini. L'une des conséquences, dans le domaine de l'éducation, est que la formation ne cesse jamais. Il y aura toujours quelque chose de nouveau et de meilleur à atteindre. Cette idée perpétue la dépendance à un autre qui détient le savoir sur ce qui est considéré "meilleur", "plus scientifique", "plus actuel", de façon à ce que soient attribués au détenteur de tel savoir une place messianique et au savoir une valeur de dogme (UYENO, 2002). Le pouvoir dont on jouit de cette place est inégalable.

Avec l'importance croissante accordée au besoin de constante actualisation, on peut remarquer, dans l'éducation contemporaine, une forte emphase sur l'obtention de résultats comme preuves de l'excellence du processus éducatif, promouvant un rapprochement entre l'école et l'entreprise, autre influence du discours néolibéral sur l'éducation.

Selon Amarante (1998), en incitant l'individualisme possessif, la valorisation du marché, la mondialisation du capitalisme et la productivité du travail, le discours néolibéral se sert du discours de la qualité totale. La qualité est une préoccupation constante chez l'homme postmoderne, objet d'une société compétitive stimulée par l'impératif de la production et du succès à tout prix. Ainsi, la préoccupation de la

qualité rassemble tant l'idée de progrès constant que la demande de résultats liés au marché et au capital.

On peut constater, à l'école comme dans les entreprises, une exigence, un impératif pour les enseignants et les élèves tourné vers les résultats (quantitatifs, pour la plupart) qui promeuvent la qualité, la satisfaction totale (des clients) et la compétitivité, la capacité à rompre des paradigmes, ainsi que la quête de la créativité et de l'innovation. Cela implique une préparation qui englobe le développement de ressources humaines, le perfectionnement continu, l'administration efficace des processus, la dissémination d'informations, entre autres mesures (AMARANTE, 1998).

L'école se voit alors affectée par le paradigme de la qualité totale, facteur moteur de la compulsion à l'actualisation, à la spécialisation et à la formation continue. Celles-ci représentent certaines des solutions visant à obtenir un maximum d'efficacité et de productivité. A propos de cette tendance, Uyeno (2002, p.22) déclare:

Au nom du discours néolibéral qui dicte la qualité totale comme son plus cher principe, ces mots (se recycler, s'actualiser, se spécialiser) sont considérés, en eux seuls, comme positifs, étant donné leur fin positive: productivité et excellence de la qualité pour le progrès économique, masqué en progrès social – puisqu'elle permet l'ascension au travail. Cette fin positive s'appuie sur deux piliers: sur le pilier du nouveau, meilleur en soi, et sur le pilier de la croyance dans la promotion du changement pour un état meilleur.<sup>24</sup>

Il est curieux de noter que les termes cités par Uyeno (2002) (actualisation, recyclage, spécialisation) ont cédé la place, dans le domaine de la formation des professeurs, à celui de "formation continue" (ou continuée). L'objectif de ce travail n'est pas d'analyser cette transformation, mais nous signalons que, bien qu'elle ait une autre "apparence", la formation continue est une figuration des initiatives de promotion de quelque chose de "nouveau" et, par conséquent, considéré comme "meilleur" pour l'enseignant.

En ce qui concerne toujours l'influence de l'idéologie néolibérale et de la pression du marché sur l'école, nous pouvons mettre en relief les effets du système économique de la société de consommation dans l'éducation. L'objectivation

---

<sup>24</sup> "Em nome do discurso neoliberal que dita a qualidade total como seu mais caro princípio, essas palavras (reciclar-se, atualizar-se, especializar-se) são assumidas, por si sós, como positivas, dado o seu fim positivo: produtividade e excelência da qualidade para o progresso econômico, disfarçado em social – uma vez que lhe permite ascensão no trabalho. Esse fim positivo se sustenta sobre duas pilstras: sobre a pilastra do novo por si mesmo melhor, e sobre a pilastra da crença na promoção da mudança para um estado melhor".

grandissante du savoir, le rendant de plus en plus simple, facile et digestible pour être rapidement appris (LE GOFF, 2003) constitue une évidence de ces effets.

On observe aujourd'hui l'emphase sur la quantité des informations, la superficialité de leur traitement et le besoin que le savoir serve à quelque chose d'utile et de pragmatique. L'idée d'instrumentalité dans la pédagogie est intensifiée. La compulsion à la nécessité d'évaluation n'a jamais été aussi pressante, et même angoissante, ajouterions-nous, compulsion ayant pour finalité de montrer que les actions entreprises, dans le domaine de l'éducation, ont atteint les résultats attendus. Une fois atteints, on a l'idée de réussite et de totalité.

Au sujet de la représentation du savoir comme un marchandise, le Goff (2003) défend le point de vue que, depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, il y a eu une déshumanisation de la culture, résultat de l'incidence du libéralisme politique et économique et de la suffocante modernisation dans les relations de travail. Pour l'éducation, l'une des conséquences a été que le sens du savoir s'est approché de ce qui, déjà dans le monde du travail, était appelé compétence<sup>25</sup>, terme qui a gagné de plus en plus de valeur dans le champ discursif de l'éducation. Les savoirs sont compris parmi les compétences attendues, pour que nous soyons capables d'effectuer une tâche donnée ou d'atteindre un objectif déterminé. Listés, énumérés et décrits à partir de l'observation globale des besoins du contexte éducatif, les savoirs obéissent à différents types de classification. La plus essentielle à cette recherche est une classification plus globale qui les divise en trois catégories: le savoir qui renvoie à la connaissance théorique, le savoir faire qui renvoie à la compétence ou à l'habileté acquise dans la pratique professionnelle, et le savoir être, lié à un ensemble de comportements et attitudes individuels englobant aussi bien le domaine professionnel que personnel.

Les conséquences de ces considérations sont, pour ce travail: a) la valorisation du faire au détriment du savoir du professeur, car ce qui importe est l'action de celui-ci ayant, pour objectif, de former des professionnels pour le marché de l'emploi; b) l'instrumentalisation du savoir et de la pratique de l'enseignant et l'étroite articulation

---

<sup>25</sup> Dans le but de situer le lecteur quant à la non nouveauté du terme "compétence", Le Goff (2003) nous renvoie au taylorisme, modèle d'administration scientifique élaboré par un ingénieur nord-américain, F. W. Taylor, qui vécut entre 1856 et 1915. Ce modèle se caractérise par une étude détaillée des tâches des ouvriers et de ce dont ils avaient besoin de développer pour les exécuter, pour accroître l'efficacité de l'entreprise en augmentant l'efficacité au niveau opérationnel. Le terme "compétence", dans l'éducation, réédite les propositions dominantes entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle dans la société industrielle, qui s'est retrouvée en crise face aux avancements technico-scientifiques et de gestion de la production et face à la demande d'une main d'œuvre plus spécialisée et compétitive, adéquate aux nouvelles icônes de l'organisation, de l'éducation et de la production de cette période.

entre la formation de celui-ci et le discours du monde du travail; c) la diminution du lien du savoir à la culture, puisqu'il peut être quantifié et listé à partir des compétences qui doivent être mobilisées dans le processus d'enseignement-apprentissage pour le rendre efficace, et donc, productif. Ces points seront repris dans l'analyse du corpus.

Nous pouvons ainsi remarquer que, même traversé par le discours de la postmodernité qui présuppose l'autonomie et l'individualisme du sujet, le discours de l'éducation se sert de mécanismes plus subtils mais aussi efficaces de production de sujets conformes aux exigences sociales. Il faut cependant souligner que, dans l'exercice du pouvoir qui agit derrière les mécanismes de subjectivation, on présuppose la résistance, ce qui indique la possibilité qu'un sujet se positionne discursivement de façon singulière. Nous verrons, dans le chapitre suivant, les bases théoriques faisant en sorte que le discours fonctionne comme un conducteur de la (re)visite que nous prétendons faire au domaine de la formation continue d'enseignants de langue étrangère.

## CHAPITRE 2

### LE CONDUCTEUR DE LA (RE)VISITE DU CHAMP DE FORMATION CONTINUE DE PROFESSEURS DE LANGUE ETRANGERE

*(...) côte à côte avec les exigences de la vie,  
l'amour est le grand éducateur, et c'est par  
l'amour de ceux qui se trouvent plus près de  
lui que l'être humain incomplet est induit à  
respecter les dictamen du besoin*

FREUD<sup>26</sup>

Revenons aux questions qui orientent ce travail. Elles peuvent être regroupées en deux axes de recherche. Le premier a trait aux façons dont est construite la discursivité au sujet de ce qu'est être enseignant, d'apprendre une langue étrangère, et des représentations de celle-ci dans l'imaginaire des participants. L'ensemble de ces représentations complète un imaginaire sur lequel se construit la constitution identitaire du professeur de langue. Le second axe questionne la possibilité que cette construction imaginaire subisse des déplacements pendant le cours de formation continue. Ces deux questions invitent à une (re)visite du champ de formation d'enseignants. On peut les justifier à l'aide de deux autres présupposés, qui sont:

a) La notion de discours permet de discuter les filiations discursives qui composent la constitution identitaire de quelqu'un, puisque le discours peut renvoyer à un ensemble d'énoncés auxquels on peut conférer une fonction énonciative (FOUCAULT, 1969). Ainsi, à partir de résonances discursives, on peut tracer une matrice de sens du discours, identifiant les filiations discursives qui composent une certaine constitution identitaire. Par résonance discursive, nous comprenons, avec Serrani (1998), que la propriété paraphrasique du langage permet que les sens se référant à l'objet du discours soient reformulés et condensés. Les résonances indiquent comment l'imaginaire est construit sur un objet particulier et ainsi, les représentations de cet objet dans le discours. A partir de celles-ci, il est possible de rechercher les

---

<sup>26</sup> FREUD, Sigmund. (1916). Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. T. 14. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1969, p. 325-348 (p.346).

points d'identification à des discoursivités données, qui complètent la constitution identitaire du professeur de langue de l'éducation de base.

b) La notion de discours permet également d'analyser les déplacements dans la constitution identitaire de l'enseignant, dans la mesure où le discours présuppose que les pratiques qui le composent subissent l'injonction de procédés et règles régulant les énoncés produits sous une certaine logique discursive. En changeant de logique, le réseau de sens qui composent la constitution identitaire de quelqu'un peut être déstabilisé et le sujet appelé à se repositionner, à s'identifier à de nouveaux sens qui nourrissent la construction imaginaire du moi. Pour que cela ait lieu, il faudrait, entre autres, une rotation des discours, comme le postule Lacan ([1969-70]1991). Ce qui semble effectivement intéresser Lacan, dans ce séminaire, est de discuter la dynamique des structures discursives dans lesquelles le sujet est lié socialement. Ainsi, la notion de discours pensée par Lacan est pertinente pour ce travail dans la mesure où il prétend rechercher des manœuvres discursives évoquées dans le cours de formation continue observé.

## 2.1 Le conducteur de la (re)visite: le discours

Dans ce travail, le discours est compris comme une construction langagière qui réunit un ensemble d'énoncés conditionnés socio-historiquement et face auxquels quelqu'un est appelé à occuper une place comme sujet de l'énonciation. Ainsi, nous pouvons proposer une articulation entre les études sur le discours, en particulier les travaux de Foucault (1969) et de Pêcheux ([1983]1997), et les considérations de Lacan ([1969-70]1991) sur le discours. Il est possible de percevoir, dans les travaux de ces auteurs, des points qui les rapprochent des domaines du discours et de la Psychanalyse et qui sont importants pour la discussion des questions ayant stimulé cette recherche.

Le premier point est la considération du discours comme un ensemble de pratiques établies socio-historiquement et régulant les positions que les sujets doivent occuper afin d'exercer des fonctions énonciatives données. Les citations suivantes, de Foucault (1969, p.74) et de Lacan ([1969-70]1991, p.194), constituent des indices de ce rapprochement théorique:

*[Un discours est], un ensemble où peuvent se déterminer la dispersion du sujet et sa discontinuité avec lui-même. Il est un espace d'extériorité où se déploie un réseau d'emplacements distincts.*

Les discours dont il s'agit ne sont rien d'autre que l'articulation signifiante, l'appareil, dont la seule présence, le statut existant, domine et gouverne tout ce qui peut à l'occasion surgir de paroles. Ce sont des discours sans la parole, laquelle vient s'y loger ensuite.

Dans les deux citations, on peut percevoir une articulation du discours à une structure pré-existante au sujet, qui définit et régularise les productions langagières et les relations humaines. En ce sens, le discours consiste en un lien entre le monde et l'homme, établissant une certaine connexion par laquelle les identités et les différences sont construites (CASTRO, 2009, p.122).

Le second point qui les rapproche est la considération qu'un discours agit sur un sujet résultant de la scission opérée par l'inconscient, ce qui implique l'impossibilité de contrôle des sens qui se produit et révèle l'utopie de l'origine et de l'intentionnalité des paroles.

Par conséquent, les domaines s'éloignent, en particulier en ce qui concerne les objectifs de chacun au sujet d'une construction théorique sur le discours. Dans le cas des études discursives, Foucault (1982, p.208) admet, presque à la fin de son œuvre, que son grand objectif en se penchant sur les discours, a été de "créer une histoire des différentes façons qu'ont les êtres humains de se transformer en sujets, dans notre culture<sup>27</sup>". Pêcheux, lui, est plus intéressé par l'élaboration d'une théorie matérialiste historique du discours servant à un projet interventionniste pour la lutte des classes (GREGOLIN, 2004, p.53). Pour Lacan ([1969-70]1991, p.11), les discours sont des structures qui permettent d'observer comment les sujets réagissent au manque, résultat de l'entrée dans le langage, comment ils s'organisent et ce qui se produit quand ils se trouvent engagés dans le lien social.

Ainsi, le discours sera abordé selon la visée des études discursives et de la Psychanalyse. Nous chercherons, à la fin du chapitre, à entreprendre une brève discussion sur les points d'intercession qui nous intéressent pour les questions de ce travail.

---

<sup>27</sup> "criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos são transformados em sujeitos, em nossa cultura"

### 2.1.1 La visée des études discursives

Dans cette sous-partie, l'abordage théorique à propos du discours se concentrera sur les travaux de Foucault, car il contribue à défendre le présupposé que la formation de l'identité est le résultat d'une construction discursive. Dans un second temps, nous en viendrons à la problématisation de Pêcheux sur le discours comme constitué de la tension entre la structure et l'événement. Nous soulignerons le fait que, dans l'énonciation, il y a toujours une possible échappatoire où le sujet puisse laisser son effet, malgré la consistance des agencements et des déterminations socio-historiques surgissant dans le sens où ils confèrent au sujet une image totalisante.

La notion de discours traverse toute l'œuvre de Foucault, mais elle est l'objet d'une attention spéciale dans la phase archéologique de ses travaux<sup>28</sup>. Dans cette phase, l'intérêt de l'auteur se centre sur les mécanismes qui permettent la construction de certaines discursivités sur le sujet moderne.

Tout d'abord, pour cet auteur, la notion de discours s'associe aux relations de pouvoir-savoir, dans la mesure où c'est par le discours que les événements de la réalité sont représentés. C'est lui qui définit ce qui peut ou non être dit sur un certain objet ou concept, à un moment historique donné (FOUCAULT, 1969). Cependant, le langage ne peut pas tout dire. La pratique de représentation du monde rendue possible par le langage est toujours partielle, car il y a toujours quelque chose de l'objet qui reste en dehors.

Nous faisons ici une brève parenthèse pour ponctuer que, tant du point de vue des études discursives que de celui de la Psychanalyse lacanienne, le langage est marqué par une opacité. Les travaux lacaniens postulent que le reste de l'opération de recouvrir le monde avec le langage est de l'ordre du réel, un irréprésentable qui insistera toujours pour se faire représenter. Nous reviendrons à cette considération dans le chapitre sur le sujet, mais elle est pertinente ici car elle montre qu'il y a toujours des trous dans le langage.

Revenons à Foucault. La notion de formation discursive s'articule au caractère disséminateur de pouvoir du discours. Elle est comprise comme ce qui rend possible, à travers la dispersion caractérisant les énoncés, l'établissement et la description d'une certaine régularité (ordre, corrélations, positions, fonctionnements, transformations)

---

<sup>28</sup> Dans l'importante œuvre de Foucault, on peut distinguer trois phases: l'archéologie, la généalogie et l'éthique, correspondantes, respectivement, à l'intérêt de l'auteur au sujet de l'étude des relations être-savoir, être-pouvoir et être-avec soi (VEIGA-NETO, 2003).

dans les sens. Gregolin (2004, p.90) ajoute que la notion de formation discursive demande à ce que la description des régimes auxquels obéissent les objets des énoncés soit considérée, ainsi que les formes de dispersion des sens dont ils parlent, les manières dont ils sont référencés, les systèmes qui les définissent et les prescrivent et les différentes positions sujet que l'on peut occuper par rapport à une formation discursive donnée.

Toutefois, les formations discursives permettent qu'au moyen d'une série d'énoncés, une matrice de sens soit tracée, reflétant certaines relations linguistiques à partir desquelles ont lieu les pratiques discursives et se positionne le sujet.

Ce n'est que pour illustrer l'importance de cette notion pour ce travail que nous citons l'expression « professeur de langue étrangère 'pour de vrai' » qui, dans des formations discursives de l'enseignement-apprentissage de langues, dans le milieu des écoles de langues, peut indiquer un certain savoir faire pédagogique et certaines représentations d'enseignant et d'enseignement-apprentissage de langue. Au contraire, dans le milieu de l'éducation publique de base, ils renvoient à un savoir faire pédagogique qui dénonce un manque, à une image par rapport à laquelle les professeurs se trouvent, souvent, en décalage<sup>29</sup>.

Ensuite, selon Foucault (1969), le discours ne peut être dissocié des pratiques discursives, puisque ce sont elles qui établissent les lois et règles selon lesquelles les énoncés qui composent le discours sont possibles. Pour cet auteur (p.153-154), les pratiques discursives sont:

(...) un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative.

Cependant, les pratiques discursives n'existent pas en elles-mêmes. Elles adviennent comme résultat d'ensembles de techniques, des institutions, des schémas de comportement, des types de transmission et de diffusion, dans les pratiques

---

<sup>29</sup> Cette considération a été possible suite à l'observation de la façon dont le mot "oralité" est représenté dans le corpus de cette recherche, et à la lecture du travail d'Oliveira e Mota (2003), qui étudie la représentation que les professeurs de l'éducation de base sont incapables d'enseigner l'anglais, justement parce que, dans ce contexte, l'oralité n'est normalement pas promue. Ce thème sera repris dans le troisième chapitre de la partie II.

pédagogiques, tous ces éléments responsables de leur imposition et manutention (FOUCAULT, 1997, p.12).

L'ensemble de procédés régulant le discours constitue l'ordre du discours (FOUCAULT, 1971), qui sélectionne, régularise, contrôle et organise les divers énoncés, de façon à ne pas permettre qu'il puisse avoir lieu de manière aléatoire. L'ordre exercé sur le discours est un autre indice du pouvoir qui le traverse, car il établit qui peut dire quoi, et de quelle position.

Il faut signaler que la notion de pouvoir chez Foucault ne s'associe pas seulement à une force répressive. Au contraire, le fait qu'il traverse les relations humaines, en tout exercice de pouvoir, rend possible de mettre en évidence une réaction de résistance, qui produit d'autres savoirs, d'autres discours, qui menant à la réalisation. Le pouvoir doit donc être envisagé également comme une force productive et émancipatoire (CORACINI, 2007, p.24).

Si l'on reprend les pratiques discursives, on peut délimiter la constitution identitaire du professeur de langue étrangère à partir de représentations construites, en majeure partie, à travers l'évocation de certains discours provenant de divers domaines qui composent une connaissance à effet de vérité sur l'événement d'enseignement-apprentissage de langues, sur ce qu'est être enseignant d'une autre langue et sur ce qu'est cette langue. Les discours définissent aussi une position donnée, que quelqu'un doit s'approprier pour énoncer avec autorité et propriété en tant que professeur de langue étrangère. De plus, ils prescrivent certaines règles pour celui qui occupe cette position.

Comprendre le discours en tant que pratique permet de considérer la matérialité discursive comme tissée dans l'imbrication du linguistique et de l'extériorité qui l'affecte, troisième point que nous voulons mettre en lumière dans la notion de discours.

#### **2.1.1.1 L'extériorité discursive**

Ayant été influencés par trois grands penseurs – Nietzsche, Marx et Freud – les travaux de Foucault laissent penser à l'extériorité qui affecte le langage, considéré comme composé dans l'imbrication du socio-historico-idéologique – qui constitue un déjà-dit – et d'un savoir résultant de la scission du sujet par l'inconscient. L'une des conséquences pour envisager le discours comme constitué dans cette imbrication réside dans la fonction qui lui est attribuée: celle d'être une pratique qui construit

discursivement les objets dont il traite, en se modifiant et en modifiant les domaines auxquels il appartient (FOUCAULT, 1969).

Au sujet du déjà-dit, Foucault (p.36) signale qu'il se constitue d'un "‘jamais-dit’, un discours sans corps, une voix aussi silencieuse qu’un souffle, une écriture qui n’est que vide de son propre trait". La formulation du discours repose sur cette extériorité qui lui est constitutive, mais refoulée. Quand nous énonçons, nous oublions que les mots nous précèdent, qu’ils sont toujours les mots de l’Autre<sup>30</sup>; que les sens ne lui sont pas immanents mais dépendent d’une conjonction de facteurs mobilisés dans l’énonciation – la position de celui qui énonce, pour qui on énonce, les conditions socio-historiques, entre autres – pour produire du sens. Nous n’avons pas de contrôle sur ce que nous disons, car l’énonciation est un processus où deux sujets scindés par l’inconscient, ou plus, comparaissent.

Il faut dire que l’illusion d’avoir le contrôle et d’être au centre de l’énonciation est nécessaire pour pouvoir énoncer à la place du "moi". Dans les constantes versions élaborées de soi-même, consistant en des narrativisations, se trouve un processus dialogique du moi à soi-même, du moi à l’autre, du moi à la culture, qui entraîne un processus de reconstruction permanente de la constitution identitaire.

Il faut encore souligner que la notion d’énoncé, chez Foucault (1969), se rapproche de la façon dont la Psychanalyse lacanienne l’emploie. Il ne s’agit pas de prendre une phrase, proposition ou acte de parole isolés, mais de la possibilité de les attacher à une fonction énonciative, de visualiser, dans ces unités, un *je* sujet de son énoncé, occupant une place institutionnelle. Ainsi, un énoncé dépend du sujet qui l’énonce et des règles socio-historiques qui lui permettent d’être énoncé (GREGOLIN, 2004, p.89).

En ce qui concerne le savoir qui trahit le *je* énonciateur, il renvoie aux points de déstabilisation du réseau de sens, matérialisés dans les équivoques qui surgissent au fil du discours et fondent l’événement. Ces points se réfèrent à la dimension de l’inconscient, constitutive du sujet. Nous envisageons la possibilité de l’inclure en tant qu’élément producteur de sens, en nous servant des considérations sur la notion d’événement, présente, en particulier, dans l’un des derniers travaux de Pêcheux ([1983]1997).

---

<sup>30</sup> Le terme "Autre", avec une majuscule, se réfère à la notion de fonction et au champ de l’altérité telle que Lacan l’a élaborée lors de son premier enseignement, l’associant à une instance tiers dans la relation entre sujets, correspondant au langage, à la culture, au discours de l’inconscient.

### 2.1.1.2 L'événement et la mémoire

Pêcheux ([1983]1997) perçoit l'événement comme un trou dans la structure apparemment fixe et stable du discours. Comme rupture, il constitue une fissure dans la réalité d'où émerge l'inattendu, le surprenant, l'impossible, l'incroyable, quelque chose qui brise le sens en même temps qu'il promet une transition vers le nouveau. En émergeant du discours, l'événement fonde le nouveau et crée la possibilité qu'une re-signification ait lieu.

D'un autre côté, la propriété qu'a le langage de pouvoir se paraphraser rend possible le fait que le sens apparemment inaugural d'un événement devienne une régularité discursive. En contrepartie, l'événement est également responsable de la possibilité qu'un énoncé soit déplacé d'un espace discursif à un autre, d'une formation discursive à une autre, générant d'autres sens, se re-signifiant, produisant d'autres discours.

Une actualité et une mémoire se trouvent ainsi articulées dans l'événement, puisqu'en émergeant dans le discours, celui-ci se réfère tant à son contexte de nouveauté qu'à l'espace du déjà-dit qu'il reprend, présupposé avancé également par Foucault quand il dit que « le nouveau n'est pas dans ce qui est dit, mais dans l'événement de son retour » (FOUCAULT, 1971, p.28).

Nous faisons une brève parenthèse pour préciser que la notion de mémoire, dans ce travail, s'éloigne du sens que le sens commun lui a attribué, qui serait celui de rendre possible un souvenir homogène et cohérent. D'abord, nous renvoyons à la notion de mémoire discursive qui inclut l'oubli, car on ne peut se souvenir que de ce qui a été oublié. A chaque souvenir, une version se construit à partir des traits marqués dans la mémoire. L'accès à celle-ci présuppose donc un geste d'interprétation. Selon Pêcheux (1999, p.52), la mémoire discursive

(...) serait ce qui, face à un texte qui surgit comme événement à lire, vient rétablir les "implicites" (c'est-à-dire, plus techniquement, les pré-construits, éléments cités et racontés, discours transversaux, etc.) dont sa lecture a besoin: la condition du lisible par rapport au lisible même.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> "(...) seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível".

De son côté, la possibilité de dire quelque chose et de donner un sens à ce qui se dit est établie par l'interdiscours. Celui-ci renvoie à une filiation de paroles articulée à un déjà-dit à partir duquel se fonde toute possibilité de dire. Cette dimension discursive se réfère à quelque chose qui traverse verticalement le fil des paroles, que Pêcheux nomme intradiscours. L'interdiscours se lie à la mémoire discursive et permet qu'à partir d'un ensemble de paroles complétant un discours donné, des matrices de sens puissent être tracées (PÊCHEUX, [1975]1988).

L'opération de répétition des énoncés peut promouvoir une régularisation discursive qui admette ce qui est implicite sous la forme de rémissions, reprises et effets de paraphrases, ce qui contribuerait à faire penser à la construction d'une certaine matrice de sens au sujet de ce qu'est être professeur de langue étrangère et sur ce qu'est enseigner-apprendre cette langue.

Néanmoins, tout comme la mémoire garantit une certaine régularité au discours, elle peut également apporter une rupture, puisqu'au retour au toujours-là de la mémoire, ce qui est dit ne se dit pas entièrement. Ainsi, ce qui est dit est toujours de l'ordre de l'incomplet. Le pré-construit ne se totalise pas, car quelque chose dans l'événement du retour échappe, quelque chose qui parle d'un reste, un résidu dans le langage, appelé, par Gadet & Pêcheux ([1981]2004), le réel de la langue<sup>32</sup>. De cette façon, la mémoire est ce qui rend possible la reconstitution des dires comme étant de l'ordre d'un universel, telle qu'est la place à partir de laquelle la régularité se déstabilise.

### **2.1.1.3 Dans la tension entre la régularité et la dispersion**

L'événement déstabilise la régularité discursive par l'interruption et l'irruption de quelque chose d'inattendu indiquant le manque constitutif dans le langage. C'est dans l'énonciation que l'on peut percevoir l'insistance et la résistance de ce qu'il reste des opérations de représentation du monde transmises par le langage – le registre du réel -, apportant l'équivoque et l'ambiguïté comme éléments de sens attestant de l'instabilité des paroles et, par conséquent, de la discontinuité du discours.

L'équivoque dans la langue, du point de vue discursif, montre le réel de la langue (GADET & PÊCHEUX ([1981]2004). Liée au réel lacanien, cette notion, selon les auteurs, fait allusion à l'impossibilité de la langue de tout dire, à la réalité que la

---

<sup>32</sup> Cette notion sera reprise par la suite.

langue échoue, manque, glisse, fait des trous, s'ouvre au sens multiple, à la contradiction. Le réel de la langue est ce qui la déstabilise, ce qui expose sa dispersion, sa discontinuité, sa contradiction, son ambiguïté, son incomplétude, son échec et son équivoque. Ces éléments attestent que, bien que cela dépende des conditions socio-historiques, il y a toujours une possible échappatoire dans la langue pour le sujet.

Les conséquences de la notion de mémoire discursive et d'événement sont significatives pour ce travail dans le sens où elles renforcent le fait que le discours se constitue dans la dispersion des énoncés, qu'il soit fragmenté et traversé par le nouveau, au moyen duquel il se déstructure pour, à nouveau, se structurer.

### **2.1.2 La visée de la Psychanalyse lacanienne**

Lacan ([1969-70]1991) conçoit le discours comme une structure sans paroles, dans laquelle elles viennent, postérieurement, se loger. A partir des travaux de Saussure (1973), qui ont fourni une base structuraliste, et ceux d'Austin (1962), qui a élaboré la théorie des actes de langage, Lacan propose le discours comme lien social entre les gens, comme structure qui régule les relations entre les sujets, au moyen du langage, mais n'en est pas dépendante, comme on peut le déduire de ses mots:

Par l'instrument du langage, s'instaurent un certain nombre de relations stables, à l'intérieur desquelles peut certes s'inscrire quelque chose qui est bien plus large, va bien plus loin, que les énonciations effectives. Nul besoin de celles-ci pour que notre conduite, nos actes éventuellement s'inscrivent du cadre de certains énoncés primordiaux (Lacan, [1969-70]1991, p.11).

Une parenthèse est nécessaire pour expliquer qu'à partir de ce séminaire, Lacan se réfère au discours comme étant "une structure sans paroles" (p.11).

Selon le psychanalyste, il n'existe rien d'antérieur au discours. Cette notion renforce la prémisse qu'un énonciateur n'est pas à l'origine de son discours mais que le premier se trouve, d'une certaine façon, assujéti au second, puisque "chaque réalité se fonde et se définit d'un discours" (LACAN, [1972-73]1975, p.33). En proposant une élaboration mathématique sur les discours, l'objectif de Lacan semble avoir été d'étendre l'articulation entre l'inconscient et le langage au domaine des liens sociaux pouvant être établis entre sujets dans diverses pratiques discursives. En essayant de rapprocher les études discursives et la théorie du discours lacanienne, nous croyons

pouvoir dire que la prise de position dans le discours par le sujet dépend du fait que celui-ci soit lié: pour Lacan, cela se fait par le lien social; pour Foucault et Pêcheux, par les agencements et par l'interpellation idéologique<sup>33</sup>.

Le psychanalyste soutient que c'est le lien social, plus que les paroles, qui fait qu'une configuration de signifiants donnée produise certains sens. Le lien social auquel il se réfère, dans l'élaboration théorique sur les discours, présuppose qu'une relation entre sujets soit instaurée, de façon à ce que la barrière du discours commun, dans lequel la parole ne fait que de la reproduction, soit rompue et que quelque chose de nouveau soit produit, comme le définit Riolfi (2002, p.41):

Le lien social est une expression à prendre comme synonyme de discours, compris comme la tessiture qui organise, à travers un pacte, les divers groupes dans une relation de travail, de production du nouveau<sup>34</sup>.

Ainsi, l'instauration d'un lien social est dépendante du discours, dans la mesure où il donne une structure à travers laquelle le sujet peut surgir comme effet et, par conséquent, il peut y avoir production importante de savoir.

Les discours seraient responsables de désigner le fonctionnement qui régit la prise de la parole. En conséquence, quand quelqu'un énonce de l'intérieur d'un certain groupement régit par une logique discursive, il le fait à partir des modes, positions et énoncés que celui-ci a prévus.

Alors, la structure et la position occupées par les sujets dans l'énonciation suivent, d'une certaine façon, un script discursif prévu, en accord avec chaque situation discursive. Dans ce script, ont lieu les processus de constitution subjective. Le déplacement des éléments qui composent la structure, dans les différentes positions qui leur sont assignées, est responsable de l'origine des déplacements chez les sujets qui participent à des groupes régis par quatre logiques discursives proposées par Lacan. Toutefois, loin de constituer des limites rigides et étanches aux relations entre sujets, les discours rendent compte de relations dynamiques, fluides, discontinues, traversées par une certaine régularité, dans la même mesure que le désir est constant et que

---

<sup>33</sup> Les agencements, tout comme les dispositifs de pouvoir, se matérialisent dans les formations et pratiques discursives, et ont pour fonction de promouvoir une objectivation du sujet. La thèse qui soutient la viabilité des agencements et dispositifs est celle que plus le sujet se connaît lui-même et se fait connaître des autres, plus il est assujéti au pouvoir. D'où l'intime relation entre savoir et pouvoir qui se dessine dans toute l'œuvre de Foucault.

<sup>34</sup> "o laço social é uma expressão a ser tomada como sinônima de discurso, entendido como a tessitura que organiza, através de um pacto, os diversos pares numa relação de trabalho, de produção do novo".

l'inconscient ne cesse de se faire représenter et de renverser tout contrôle rationnel ou toute catégorie pré-établie.

L'élaboration théorique qui suit prétend recouper, dans la théorie des discours de Lacan, des points significatifs pour discuter de comment se font les pratiques discursives dans le cours de formation continue observé et de comment elles sont structurées, pour pouvoir les considérer dans l'analyse et, ainsi, entreprendre une discussion.

### 2.1.2.1 Les quatre discours

Pour pouvoir comprendre la structuration des pratiques discursives à partir de quatre relations fondamentales, Lacan propose l'algorithme suivant:

$$\begin{array}{ccc} \underline{\text{Agent}} & \rightarrow & \underline{\text{Autre}} \\ \text{Vérité} & \triangle & \text{Production} \end{array}$$

La position d'agent est celle de dominant. Le discours est débloqué à partir de cette position et l'élément qui occupe cette place est responsable de l'origine de la chaîne de répétition. La position de l'Autre correspond à l'altérité radicale à laquelle un discours s'adresse, ce qui sépare la notion de discours lacanienne de tout rapprochement des schémas de communication. La vérité fonde tout discours, alors que la production désigne ce qui est engendré par chacun (BUENO, 2002, p.98).

Ces quatre positions fixes peuvent être occupées par les éléments suivants:

- S1**= signifiant maître, ou celui qui intervient dans la batterie des signifiants. En principe, il n'a aucun sens, car sa fonction est de représenter le sujet pour un autre signifiant.
- S2** = le savoir, soit le réseau de signifiants déjà articulé comme savoir et, par conséquent, un savoir par lequel le sujet ne peut être responsabilisé, le savoir de l'inconscient.
- \$** = sujet divisé et barré car passé par la médiation du langage et, en conséquence, effet de celui-ci.
- a** = l'objet plus-de-jouir, c'est-à-dire se référant à ce que le langage ne parvient pas à représenter, représentant le manque, le trou, le vide.

Ces quatre éléments circulent dans les positions fixes de l'algorithme dans le sens des aiguilles d'une montre, pas forcément dans la séquence où ils apparaissent ci-dessous. Ils obéissent à la rotation d'un quart de tour, dès qu'il y a changement dans la logique qui régit les quatre discours. Ainsi, les discours sont représentés selon les mathèmes suivants:

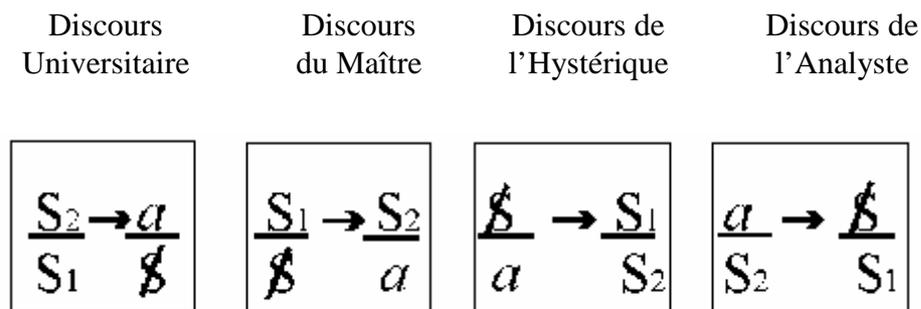


Figure 1: Les mathèmes

Quelques points doivent être soulignés à propos des éléments et de la configuration des mathèmes.

L'ordre des éléments est maintenu, ayant pour origine la logique du discours du Maître, car c'est lui qui décrit l'entrée mythique du sujet dans le langage et qui détermine, d'abord, le lien social. A chaque rotation, un changement a lieu dans la position subjective. Alors, en partant du discours du Maître, quand s'effectue une rotation des éléments qui le composent, on tombe dans le discours de l'hystérique, de l'analyste, de l'université et ainsi de suite.

La relation entre les discours n'est pas de cause à effet, ni de succession; au contraire, il s'agit d'une relation de trame, de continuité. Ainsi, ils n'ont pas lieu de façon isolée. Souvent, on peut avoir des manifestations de divers discours simultanément. Aussi, le nom que reçoit chaque discours ne le restreint pas aux lieux ou aux positions qui le désignent. Ils renvoient à quatre possibilités d'appréhension de différents effets du signifiant.

Dans l'algorithme, le niveau qui se trouve au-dessus de la barre se réfère à ce qui apparaît comme manifeste dans le discours, alors que le niveau inférieur renvoie à ce qui est latent. De plus, les positions d'agent et d'Autre sont séparées par une flèche indiquant une relation impossible. La clé de cette impossibilité se trouve, effectivement, au niveau inférieur de l'algorithme, car il y a une obstruction entre la vérité et la

production, montrant qu'il n'y a pas de production discursive capable de rendre compte de la vérité qui la cause (LACAN, [1969-70]1991, p.166).

Les façons dont chacun des discours produit un lien social seront discutées, selon l'approche proposée par Riolfi (1999) qui choisit, comme élément référentiel, la position d'agent dans chaque discours. Voyons:

- Le discours du Maître:

Puisque S1 représente le premier signifiant intervenant dans le champ du langage pour qu'un sujet puisse être compris comme effet de langage, le signifiant maître est l'agent, dans ce discours, et c'est à partir de lui que les autres se développent. Le discours qui se fait sous la logique du maître vise un pouvoir conféré ou promis par le savoir (LACAN, [1972-73]1975) car, bien qu'il se passe de quelqu'un pour incorporer la fonction de maître, l'agencement de S1 institue l'impératif: *continue à savoir* (LACAN, [1969-70]1991, p.121). Par conséquent, il en résulte un discours totalitaire qui emprisonne le sujet, dans la mesure où il l'assujettit au premier signifiant qu'il a agencé dans la chaîne.

Nous pouvons dire que le discours du maître est celui de la personne qui dit tout savoir et, pour cela, c'est le discours qui s'approche le plus de la science, c'est-à-dire d'un savoir théorique.

- Le discours de l'hystérique:

Ayant comme agent le sujet barré ( $\$$ ), causé par la castration<sup>35</sup> et qui a laissé de côté un reste (a), le discours de l'hystérique est caractérisé par une interrogation au sujet du symptôme qui, à son tour, demande déchiffrement. Ainsi, le sujet se dirige à un Autre qui, hypothétiquement, aurait la solution à son énigme (S1). En recherchant des signifiants pouvant donner un sens au sujet et à son manque, un discours traversé de savoir est engendré. Cependant, comme la satisfaction du manque est de l'ordre de l'impossible, toute réponse à l'énigme de l'hystérie est reçue comme insuffisante, ce qui porte, de nouveau, à désirer et à interroger. Selon la logique de ce discours, se produit alors un savoir dont le sujet ne peut pas profiter. La voie de l'insatisfaction met le sujet en mouvement, tout comme dans un processus d'analyse, à travers les associations libres. Cela ne signifie pas que le sujet développera un symptôme neurotique. Au contraire, c'est sous

---

<sup>35</sup> La castration renvoie à un événement symbolique qui instaure le manque chez le sujet, suite à l'interdiction du désir de la mère pour la figure paternelle. Le représentant du désir devient pulsionnel et, bien que refoulé dans l'inconscient, se fait représenter par d'autres moyens.

la logique du discours de l'hystérique que naît la poésie, dont la logique discursive permet la convocation d'autres discours, pour qu'à travers elle, ils s'engagent dans l'association de sens de façon créative et non reproductive.

- Le discours de l'analyste:

Dans la position d'agent, se trouve l'objet *a*, objet vide. C'est à condition de ne rien savoir sur le désir du sujet (**\$**) que réside la possibilité que quelqu'un ou quelque chose puisse l'interroger sur ce qui le cause. Pour que cette interrogation puisse avoir lieu, il faut que l'agent de ce discours intervienne avec l'équivoque, le non sens, pour que le réseau de signifiants sur lequel le sujet s'appuie (S1) soit déstabilisé. Cela lui donnera la possibilité de questionner ses identifications et de s'enquérir de sa vérité, c'est-à-dire le savoir inconscient (S2). Le produit qui est créé sous cette logique résulte d'un savoir-faire gérant de nouveaux signifiants auxquels le sujet pourra s'identifier. Le savoir-faire (S2) auquel Lacan ([1972-73]1975) se réfère est un savoir qui ne s'exprime pas avec des mots mais qui se manifeste certainement comme un langage, car il renvoie à l'inconscient.

- Le discours universitaire:

En tant qu'agent de ce discours, le savoir (S2) se trouve en dehors de sa position première par rapport au signifiant maître. Selon la logique du discours universitaire, S2 se place comme totalitaire, potentialisé par le niveau où se trouve sa vérité: le signifiant maître (S1). La position qu'occupe le savoir, dans ce discours, vise l'impossible: interroger le réel (*a*) afin de le dominer. Dans cette opération, la vérité, vérité de la science, occupée par S1, impose le commandement: *Continue. Marche. Continue à toujours plus savoir*" (Lacan, [1969-70]1991, p.120).

Alors, de la position d'agent, S2 s'adresse à l'autre comme *astudé*. Par ce jeu avec le signifiant *étudiant*, Lacan ([1969-70]1991, p.121) le met à la place de l'objet *a* qui, dans le discours de l'université, occupe la position de celui à qui s'adresse le savoir. Identifié à la position d'objet vide, il ne reste rien à produire à l'étudiant sinon se coller au savoir qui agence le discours. D'où la production d'un sujet qui s'appuie sur un savoir reconnu, formalisé et authentifié par un champ qui lui confère de la valeur, un savoir qui se réfère par le discours du maître.

Il faut souligner que Lacan a développé, toujours dans le séminaire XVII<sup>36</sup>, une cinquième formulation qui rend compte de la logique capitaliste. En remarquant que le discours du Maître, appuyé sur une logique œdipienne, n'était plus suffisant pour réguler la jouissance dans la postmodernité, le psychanalyste a proposé le discours du capitaliste, variante contemporaine du discours du Maître, qui se caractérise par une dénégarion de la castration et une injonction à la jouissance. Ce qui se produit comme résultat de cette logique est un appel constant au plus-de-jouir, logique qui implique le relâchement du lien social et, par conséquent, le fonctionnement narcissique et de consommation qui règne dans la contemporanéité. Dans ce cercle fermé de jouissance, le discours du capitaliste promeut la production de gadgets à la place de l'autre, véritables objets de consommation, qui sont proposés pour combler le manque-à-être constituant le sujet. Au lieu de causer le désir, le manque alors produit fonctionne comme un impératif de jouissance.

Lacan ([1969-70]1991) observe que le discours de la science se développe, aujourd'hui, dans cette logique. Il y a toujours quelque chose de nouveau à découvrir qui se place comme une vérité pleine et se propose comme solution aux problèmes de l'humanité. La multiplication des théories et des méthodologies, ainsi que les produits de l'industrie culturelle servent à ce dessein. Dans cette logique, le sujet n'est rien qu'un consommateur de théories et de techniques qui se proposent comme véritables sorties magiques, bien que toujours temporaires, car il y aura toujours une autre théorie, une autre technique meilleure et plus profitable qui prendra la place de celle d'avant.

## **2.2 Le champ discursif revisité, exemple de l'imbrication des discours**

### **universitaire et du capitaliste**

Les cours de formation continue peuvent être considérés comme une matérialisation, dans le domaine de l'éducation, du discours de la postmodernité et de l'éducation contemporaine. Ils proclament le besoin de constantes actualisations et (re)adaptations pour que les professeurs relèvent le défi d'enseigner dans un monde en continuelle transformation et qui demande une formation de plus en plus professionnelle et adéquate au monde du travail. Le discours qui sous-tend les programmes de formation continue peut alors être envisagé comme effet de la logique

---

<sup>36</sup> Bien que le psychanalyste ait abordé le discours du capitaliste dans ce séminaire, l'écriture de son mathème ne sera élaborée qu'en 1978, lors d'une conférence à Milan (<http://pagesperso-orange.fr/espace.freud/topos/psych/psysem/italie.htm>, accédé le 08/12/2009).

du discours capitaliste. Ces programmes imposent l'injonction de l'innovation théorique et méthodologique comme solution aux problèmes de l'éducation. De plus, les enseignants sont incités à passer par les (trans)formations conseillées par les programmes, lesquels les rendraient "aptes", "meilleurs" pour occuper la position de professeur. En ce sens, la formation continue peut également illustrer la logique qui régit les groupements humains dans le discours universitaire, puisque la fonction majeure d'une formation, comme celle de ce discours, est de conserver et de transmettre certaines discursivités de génération en génération.

La discussion qui suit prétend examiner les points étant à l'origine de la construction de l'image de solution innovatrice des problèmes et de porteuse d'une vérité sur l'enseignement-apprentissage qui traverse le discours de la formation continue.

### **2.2.1 La réflexion critique: l'un des piliers de la formation continue**

La formation continue d'enseignants de langue étrangère portée sur la réflexion critique se développe grandement, ayant eu son apogée, au Brésil, pendant la deuxième moitié des années 90, sans pour autant diminuer au cours de ce début de siècle. Les présupposés de la réflexion critique peuvent être résumés en quatre idéaux principaux:

En premier lieu, la promotion d'une posture de constante investigation qui mobilise le professionnel de l'éducation au sujet de l'approfondissement de ses connaissances et, en conséquence, gère l'apprentissage non seulement de l'élève mais également du professeur. Deuxièmement, le rapprochement entre la connaissance pratique et théorique qui résulte en un savoir construit collectivement, capable de contempler les contingences dans lesquelles a lieu l'enseignement. Troisièmement, une posture en permanence réflexive et critique, qui questionne, à partir de cette articulation entre théorie et pratique, les actions entreprises dans l'enseignement-apprentissage. Finalement, l'un des mots d'ordre de la réflexion critique est l'autonomie politique et pédagogique.

Au sujet du premier présupposé, l'apprentissage permanent (DIMENSTEIN, 1997) est devenu une condition préalable indispensable à tout professionnel de l'éducation, avec l'intensification de la concurrence et la dynamique actuelles. Dans cette perspective, l'éducation doit être comprise comme motivatrice de nouvelles découvertes, car la connaissance est en constante réélaboration. Cette idée s'oppose à la conception de la connaissance comme quelque chose de fermé, de transmissible, d'appropriable et de dominable. Selon la vision de l'auteur, la formation d'enseignants

a pour objectif d'habiliter le professeur à la (re)construction propre et originale de la connaissance, pour le transformer en un chercheur capable d'innover et de développer l'action éducative.

A propos des deuxième et troisième présupposés, Schön (2000) est le principal articulateur. Cet auteur voit l'université comme organisée de façon dichotomique: tantôt tournée vers la recherche scientifique, qui produit une connaissance respectable, valorisée et noble, tantôt tournée vers l'enseignement pratique, normalement destitué de prestige académique. La proposition du modèle pratique réflexif suggérerait un rapprochement entre les pôles, ce qui pourrait résulter en une construction collective de savoirs à partir de la réflexion sur le quotidien du contexte d'enseignement, articulant une relation plus étroite entre théorie et pratique. Selon ce modèle, le processus de réflexion n'est pas vu comme un processus indépendant du contenu et du contexte. D'abord, appliqué au contexte d'enseignement, il présuppose que le professeur soit un investigateur en classe, qu'il intègre les expériences pratiques, les valeurs, sentiments, intérêts sociaux et politiques à la connaissance théorique et systématique. Ainsi, l'on s'attend à un déplacement de la relation linéaire et mécanique communément établie entre théorie et pratique et la promotion d'une posture d'autonomie plus conséquente.

Zeichner e Tabachnich (1991) insistent sur le fait que le changement dans les actions des enseignants n'est pas seulement le résultat de leur intention (attendue) d'améliorer leur pratique. L'autonomie politique et pédagogique doit être calquée sur différents niveaux de réflexion: une réflexion radicale, qui cherche les racines des problèmes concrets vécus au quotidien dans le milieu scolaire; une réflexion rigoureuse quant à l'établissement et au besoin des méthodes pour la guider; et une réflexion globale qui considère tout le contexte dans lequel la réflexion s'insère. On peut alors remarquer que la pratique réflexive est qualifiée comme étant articulée au contexte social global, qui requiert que celle-ci questionne l'adéquation des objectifs éducatifs aux différents contextes dans lesquels ils sont élaborés, aux structures et aux relations de pouvoir. Selon ce point de vue, le travail éducatif est essentiellement politique et la pratique du professeur critico réflexif doit rechercher sa propre émancipation ainsi que celle de ses élèves.

La viabilisation de ces présupposés, dans les cours de formation continue, se fait au moyen d'un processus d'investigation de soi-même. La pratique des enseignants est valorisée comme un savoir construit par l'exercice de l'acte d'enseigner, pas toujours

ancré dans la théorie, et est interpellée à partir de registres de salle de classe, comme des autobiographies, journaux de réflexion, questionnaires évaluatifs, entre autres.

Les façons dont les éléments du domaine de la formation continue réflexive sont articulés dans le cours où s'est déroulée cette recherche sont discutées dans la sous-partie qui suit.

### 2.3 Le cours de formation continue observé

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, nous avons participé en tant qu'observatrice, pendant un an, à un programme de formation continue pour professeurs d'anglais, proposé aux enseignants de l'éducation publique de base de la ville et de l'Etat de São Paulo. Ce programme est composé de deux initiatives liées entre elles, et qui sont les suivantes:

- Un cours d'anglais proposé par l'institut de langue, sponsor du projet, qui vise l'amélioration de la communication en anglais, de la compréhension et de la production orale et écrite.
- Un cours promu par l'IES, idéalisateur du projet, visant à travailler la pratique du "professeur en exercice", "associant des concepts théoriques à la problématique de l'enseignement d'une langue étrangère en divers contextes de l'école publique brésilienne, établissant la réflexion critique comme possibilité de transformation de la pratique même" (Programme de Formation Continue de Professeurs d'Anglais: structure et normes – 01/2006)

Ce travail se concentrera plus sur la dernière initiative promue par l'IES<sup>37</sup>, sans toutefois oublier l'impact de l'antérieure, puisque toutes les deux ont un même objectif – "promouvoir l'amélioration de l'enseignement-apprentissage d'anglais dans les écoles de l'Etat et de la ville de São Paulo" – et sont liées. Par exemple, pour qu'un enseignant puisse fréquenter le cours de l'IES, il doit prouver ses compétences orale et écrite en langue anglaise, ce qui est effectué au moyen d'un test de niveau préparé par l'institut de langues. Dans le cas contraire, il doit fréquenter, jusqu'à six mois, le cours d'anglais que l'institut de langues partenaire du programme propose<sup>38</sup>. Cette condition préalable a été significative pour la proposition initiale de recherche, car elle est apparue comme une opportunité de (re)visite de la langue étrangère, pouvant avoir un

<sup>37</sup> Nous soulignons qu'à partir de maintenant, toutes les fois où nous nous référerons au cours de formation continue, nous renvoyons à cette initiative en particulier.

<sup>38</sup> L'époque où a lieu le programme de formation continue varie entre un an et demi et quatre ans.

impact sur la constitution identitaire des enseignants, dans la mesure où elle rend possible une (ré)inscription discursive dans la langue qu'ils doivent enseigner.

En ce qui concerne le cours, il totalise près de 220 heures de présence obligatoire distribuées en classes hebdomadaires de quatre heures chacune, pendant trois semestres. Il est composé de modules dont la charge horaire varie selon le sujet et le contenu abordés. Chaque module est dirigé par un(e) enseignant(e) ayant effectué des travaux de recherche sur le thème proposé. Les classes, normalement, suivent la méthodologie expositive, avec quelques travaux en groupe et de rares moments où l'on parle ou lit en anglais, langue étrangère enseignée, à l'époque de notre recherche, par les participants au cours.

Quant au contenu théorique, les modules discutent des directives pour l'enseignement de langue étrangère, notamment les Paramètres Curriculaires Nationaux de Langue Etrangère pour l'enseignement primaire et secondaire (PCNLE, 1998 et PCNEM, 1999), les objectifs et le contenu du programme de langue étrangère, les théories sur le langage, les méthodes d'enseignement de langue étrangère et la phonologie de l'anglais.

Des huit modules que nous avons observés, l'un aborde les besoins et objectifs d'apprendre et d'enseigner l'anglais; un autre, les théories et méthodes d'enseignement-apprentissage de langue étrangère; trois se concentrent directement sur la réflexion, le savoir et la réflexion à propos de soi (sous forme d'auto-évaluation et d'autobiographie) sur la façon d'apprendre et d'enseigner l'anglais, et de travailler avec la grammaire; et deux traitent de l'évaluation du matériel didactique, en mettant l'accent sur le matériel utilisé par les professeurs.

Le dernier semestre du cours est centré sur l'organisation, la préparation et l'évaluation du matériel et des unités didactiques. Les participants se réunissent en groupes, organisent, développent, présentent et évaluent une unité didactique.

En ce qui concerne les enseignants participant au cours, ils sont, pour la plupart, invités par la Direction des Etudes et Normes Pédagogiques (CENP), organisme du Secrétariat d'Etat d'Education de São Paulo. Parmi les sept participants à cette investigation, six ont été conviés et un s'est intéressé, spontanément, et a fait une demande auprès du CENP pour pouvoir y prendre part. Tous les participants donnaient des cours d'anglais dans des établissements publics d'enseignement de base, quatre d'entre eux travaillaient également dans le privé, et parmi eux, deux enseignaient aussi dans des écoles de langues.

## 2.4 Le lien qui permet de nouvelles identifications

En discutant des identifications en jeu dans le processus de formation d'enseignants universitaires de langue portugaise, Alaminos et Riolfi (2007) postulent que des tournants s'y configurent. Ceux-ci constitueraient des possibilités instaurées pendant la formation, dans la relation entre des sujets et les discours en jeu, permettant aux professeurs en formation de se désaliéner de certaines de leurs identifications idéalisées et de construire une place singulière d'où ils peuvent créer un travail propre à eux, calqué sur la re-invention d'eux-mêmes, (s')assumant (dans) la position d'enseignant.

Réfléchissant sur ce thème et à son importance pour ce travail, nous suggérons qu'il soit envisagé sous le point de vue des effets de la formation chez celui qui est en train d'être formé. L'idée est que les tournants soient considérés comme des possibilités ayant lieu pendant la formation, à travers l'instauration d'un lien social dans le cours de formation continue, résultat d'interventions des enseignants formateurs qui se font dans la logique des discours universitaire et de l'hystérique, favorisés par celui de l'analyste.

Le fait de se focaliser sur ces discours se justifie par deux arguments soulevés par Riolfi (2002 et 2009).

Le premier considère la formation de professeurs comme un processus qui a pour responsabilité, entre autres, de former quelqu'un en transmettant "un lignage, dans lequel les générations diverses se succèdent dans leur spécificité, en se permettant de porter les marques historiques qui font la genèse de leur pensée"<sup>39</sup> (RIOLFI, 2002, p.41). Selon cette prémisse, la formation s'appuie sur le fait qu'elle permet à la personne en formation de s'approprier, en quelque sorte, les savoirs articulés d'un domaine particulier et d'une discoursivité identifiant un groupe, dans le cas présent, le groupe d'enseignants de langue étrangère. Cet argument s'articule à ce qui est promu par la logique du discours universitaire. Par conséquent, le lien social qui s'y forme joue un rôle fondamental dans les processus de formation.

Le second argument a trait au présupposé que, au-delà des identifications qui tendent à cristalliser des représentations particulières de l'enseignant et la répétition de modèles, un processus de formation a aussi pour responsabilité de favoriser des instances pour que la position de professeur soit assumée de façon propre. Dans les re-significations créées par les tournants se trouve la possibilité qu'un enseignant en

---

<sup>39</sup> "uma linhagem, na qual as diversas gerações sucedam-se na sua devida especificidade, isto é, permitindo-se portar as marcas históricas que conformam a gênese de seu pensamento".

formation puisse employer un savoir pratique qui s'appuie sur le savoir-faire de l'inconscient et, ainsi, s'assumer dans sa position en tant que tel. Ainsi, le produit en jeu dans cette relation est en harmonie avec ce qui est évoqué par la logique du discours de l'hystérique.

Pour conclure ce chapitre, nous rappelons que, pour que les discours effectuent une rotation, il faut que le discours de l'analyste intervienne d'une façon ou d'une autre. Alors, des manifestations du domaine du non sens, de l'équivoque, permettant une instance pour que le professeur en formation se décolle de ses idéaux fondateurs et les re-signifie, en déstabilisant le réseau bien tissé auquel le sujet s'aliène, des signifiants auxquels il s'identifie.

### CHAPITRE 3

## UNE LANGUE A APPELER SIENNE, MEME SI C'EST CELLE DE L'AUTRE

*La langue n'est qu'à partir de moi. Elle est aussi  
là d'où je pars, elle me stoppe et me sépare.  
C'est ce qui se sépare de moi en partant de moi.*

Derrida<sup>40</sup>,

Le prédicat qui distingue les enseignants participants à cette recherche d'autres professeurs – d'anglais – a engendré la problématisation développée dans ce chapitre. Parce que l'objet en question dans le processus d'enseignement-apprentissage est une langue et qu'elle est appelée étrangère, nous prétendons discuter de ce que l'on entend par langue, selon la perspective théorique que nous avons adoptée.

Ainsi, les objectifs de ce chapitre sont: a) expliciter la possibilité qu'une langue soit un élément constitutif de la subjectivité; b) renforcer le questionnement au sujet de la transparence des sens qu'on lui attribue; c) questionner l'appellation maternelle-étrangère<sup>41</sup>; d) discuter des conséquences de ces considérations pour le processus d'enseignement-apprentissage de la soit-disant langue étrangère.

L'importance de cette discussion s'articule au présupposé qu'une langue, qu'elle soit appelée maternelle ou étrangère, en tant que l'une des principales manifestations du langage, peut être, à la fois, un mode de constitution subjective et un objet de savoir pédagogique. Nous croyons que l'apparat théorique livré ici rendra possible la concentration, dans l'analyse des paroles des participants, sur la relation sujet-langue, de façon à penser si (et comment) elle a un impact sur la constitution identitaire de l'enseignant de langue étrangère.

### 3.1 Qu'est-ce qu'une langue avant d'être maternelle-étrangère?

Loin d'essayer de répondre à cette question, le but ici est de problématiser la relation sujet-langue. Puisque la notion de langue fait appel à diverses branches de la Linguistique et à d'autres domaines de recherche – parmi lesquels nous citons la

---

<sup>40</sup> DERRIDA, Jacques. (1996) Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade. São Paulo: Escuta, 2003 (p.83,84).

<sup>41</sup> La raison pour laquelle nous nous référons à la langue dite maternelle ou étrangère en les reliant avec un trait d'union est que celui-ci possède la double fonction d'unir et de signaler une rupture, ce qui nous permet de nous interroger sur le nom donné à la langue. À propos des considérations sur les sens possibles qui pouvant être produits par le trait d'union, nous renvoyons au travail de Coracini, 2005.

Linguistique Structurale, la Linguistique de l'Énonciation, la Linguistique Appliquée, la Didactique des Langues, les théories du discours, la Psychanalyse – et qu'un objet peut être décrit de façons différentes, selon le regard qu'on lui porte<sup>42</sup>, notre investigation abordera cette notion au moyen d'un cheminement théorique, considérant que les études sur l'énonciation et sur le discours sont traversées par la Psychanalyse.

### 3.1.1 La langue comme possibilité de représentation du sujet

Benveniste a été l'un des premiers linguistes à s'intéresser à la question de la subjectivité dans le langage. Dans plusieurs de ses travaux ([1966]1991, [1974]2006), l'auteur soutient que la possibilité de subjectivisation de l'homme réside dans le langage, parce qu'en lui se trouvent les conditions générales de la culture. En reconnaissant la langue comme l'un des moyens privilégiés du langage, Benveniste ([1966]1995, p.78) attribue à la langue un caractère tant social qu'individuel.

Le premier renvoie au fait que le langage soit antérieur à l'humain et, ainsi, qu'il constitue tout un système symbolique autour duquel s'organisent les relations humaines. La langue possède une région commune, soutient le linguiste grâce à laquelle, entre deux individus ou plus qui la partagent, il peut y avoir un certain niveau de communication et de compréhension. Le caractère individuel de la langue, quant à lui, serait responsable du fait qu'en s'appropriant la langue, quelqu'un lui confère une réalisation individuelle, celle-ci étant unique et sans pareille. Selon l'auteur, cette appropriation se fait quand le locuteur se propose comme sujet de l'énoncé (*je*) et, par cet acte, en instaure un autre auquel il s'adresse (un *tu*). En utilisant la langue et en se l'appropriant en tant que sujet de l'énoncé, il s'établit une relation énonciateur-monde, via le discours, ayant pour co-référent un autre énoncé, comme le suggère Benveniste ([1966]1995, p.77):

Du seul fait de l'allocution, celui qui parle de lui-même, installe l'autre en soi et par là se saisit lui-même, se confronte, s'instaure tel qu'il aspire à être, et finalement s'historise en cette histoire incomplète ou falsifiée.

Les réflexions de l'auteur à propos du caractère représentatif de la langue, par l'énonciation (BENVENISTE, [1966]1995, p.75-87), sont importants pour cette

---

<sup>42</sup> Saussure même a pondéré que « ce n'est pas l'objet qui crée le point de vue, c'est le point de vue qui crée l'objet » (SAUSSURE 1973, p.23).

investigation, dans la mesure où ils semblent avoir influencé la différence que Lacan présente entre le sujet de l'énoncé et celui de l'énonciation.

Lacan ([1960b]1971) souligne que le *je* n'apparaît dans l'énoncé que comme représentant du sujet de l'énonciation, comme un *shifter*, sans, pourtant, le signifier. Le sujet qui intéresse la Psychanalyse est celui de l'énonciation. Il n'apparaît pas dans l'énoncé à travers une représentation pronominale mais à l'aide de brèches des paroles. Celles-ci parlent de l'échec dans le langage et d'une dimension qui est au-delà de ce qui peut être énoncé, de l'ordre de l'inconscient. Toutefois, dans la mesure où l'inconscient, en tant que pulsation temporelle qui s'ouvre et se ferme, échappe dans la discontinuité des énoncés, dans l'énonciation, le *je* peut être considéré comme un signifiant pouvant représenter le sujet de l'énonciation. Ce dernier peut être actualisé à tout moment où la figuration du *je* a lieu dans l'acte de parole, cela étant également possible à l'aide de tout autre représentant du sujet, comme l'invocation plurielle ou même l'indétermination.

De cette façon, le sujet de l'énoncé renvoie à l'axe de l'interaction entre celui qui parle (*je*) et celui à qui l'on parle (*tu*). Cependant, le sujet de l'énonciation est le résultat de la traversée de l'inconscient dans le langage, de la dissonance entre ce que l'on pense être et ce que l'on dit être, de la brèche qui s'ouvre par l'équivoque et qui laisse échapper quelque chose que l'on ne savait pas. Pour celui qui énonce, le sujet de l'inconscient n'est pas un *je*, mais un tiers, un Autre, auquel il est également assujéti. Par conséquent, deux axes se dessinent dans l'énonciation: un axe imaginaire, où le moi et l'autre se trouvent dans une relation d'interaction, et un axe symbolique, où la médiation d'un tiers crée la possibilité d'un effet sujet dans l'énonciation<sup>43</sup>.

Comprenons aussi que dans certains textes du linguiste, en particulier dans « Remarques sur la fonction du langage dans la découverte freudienne » (BENVENISTE, [1966]1995), une brèche s'ouvre pour que la Linguistique considère ce qui avait été laissé de côté par la coupe entreprise par Saussure (1973) dans l'objet "langue", permettant d'entrevoir l'importance de l'altérité pour la constitution du sujet, la possibilité de penser que le langage précède le sujet et la considération qu'un résidu reste en dehors de la représentation mais insiste pour revenir et se faire représenter. Analyser un processus d'énonciation suggère, alors, de faire attention à une histoire construite à chaque énoncé, faisant appel aux registres du réel, du symbolique et de l'imaginaire.

---

<sup>43</sup> Tout comme l'explique Lacan avec le schéma "L", abordé dans le chapitre suivant.

### 3.1.2 La langue comme matérialité discursive

Benveniste semble avoir ouvert en grand une porte qui menaçait déjà de s'ouvrir depuis l'époque de Saussure, dont la pensée a incité à voir la langue comme un système qui ne peut être fermé (GADET & PÊCHEUX, [1981]2004). Face à cette ouverture, d'autres travaux traitant du langage ont pu considérer ce qui était relégué par la Linguistique Structurale<sup>44</sup>.

Nous soulignons en particulier l'appui significatif des travaux de Pêcheux ([1975]1988; [1983]1997). L'articulation d'une théorie de la subjectivité de nature psychanalytique aux études discursives a permis de concevoir la langue en tant que matérialité hétérogène, opaque et trouée, par où le sujet se fait présent, comme un effet. L'importance, pour cette recherche, du regard du discours sur la notion de langue réside sur ce point: comprendre la langue comme une matérialité primordiale du discours, ce qui instaure la possibilité de penser au processus de constitution du sujet et, par conséquent, à la constitution identitaire des professeurs, comme en permanente construction à partir des sens qui se produisent dans le discours.

La perspective discursive ne méprise pas celle de la Linguistique Structurale et systémique, qui considère la langue comme un ordre propre, un système de signes linguistiques, marqué par la différence. Au contraire, elle emploie cette caractéristique pour indiquer qu'à tout moment, la structure s'ouvre, qu'elle est trouée, pas transparente, pas linéaire. À tout moment l'on peut percevoir les marques d'une hétérogénéité constitutive du discours (AUTHIER-REVUZ, 1998, [1982] 2004)<sup>45</sup>. Ce sont des indices indiquant la relation intérieur-extérieur qui construit le discours et laisse des marques dans la langue: l'extérieur renvoyant à l'histoire et l'intérieur renvoyant au sujet qui parle la langue.

En ce qui concerne l'histoire, Gadet & Pêcheux ([1981]2004) soulignent la relation de double affectation qui existe entre les processus socio-historiques et la langue. En même temps qu'elle se laisse affecter et modifier par le socio-historique et

---

<sup>44</sup> Selon une étude de Teixeira (2000) à partir des textes de Maingueneau et de Pêcheux, d'autres initiatives pour essayer d'incorporer le nouveau, le différent, l'inclassable aux études sur le langage avaient déjà été entreprises. C'est le cas de disciplines qui soutiennent qu'une théorie du langage dépend d'une théorie du texte: tantôt de communication, tantôt de sémiologie; d'initiatives comme celles du cercle de Prague, qui lancent à l'objet langue un regard influencé par la sociologie, psychologie ou logique; ou encore, d'après ce qui peut être observé de l'application du fonctionnalisme de Martinet aux théories qui sont à la base du behaviorisme et du structuralisme de Bloomfield.

<sup>45</sup> Le travail d'Authier-Revuz sera repris dans l'introduction de la partie II, lors de l'explication du regard méthodologique qui a orienté l'analyse du corpus.

par le culturel, ceux-là se trouvent à l'intérieur de la langue, la traversant, l'influençant, faisant partie de sa constitution.

Ce qui unit les deux éléments – histoire et langue – est l'équivoque, qui indique la notion de réel de la langue, dont nous avons déjà discuté au chapitre 2.

L'équivocité de la langue apparaît comme un point où "l'impossible (linguistique) vient s'allier à la contradiction (historique); le point où la langue atteint l'histoire"<sup>46</sup> (GADET & PÊCHEUX, [1981]2004, p.64).

Dans la langue, on trouve l'invariable, promouvant l'illusion de stabilité et de sens, et ce qui rompt avec la stabilité, montrant ce qui continue de ne pas s'inscrire: le réel. La langue est un des moyens fondamentaux par lesquels le sujet tente, bien qu'inutilement, de recouvrir le réel avec des paroles. Dans ce mouvement, effleuré par l'illusion de faire et de contrôler les sens dans une énonciation, se construit la dimension du moi.

Ainsi, considérer la langue sous la perspective du discours de Pêcheux implique de:

(...) la prendre dans sa forme matérielle en tant qu'ordre signifiant capable d'équivoque, de glissement, d'échec, c'est-à-dire en tant que système syntactique intrinsèquement passible de jeu qui comporte l'inscription des effets linguistiques matériels dans l'histoire pour produire des sens (FERREIRA, 2003, p.196).<sup>47</sup>

Nous pouvons déduire de ce qui a été discuté jusqu'ici que le langage possède une nature immatérielle et qu'il est régit par un fonctionnement symbolique qui établit une catégorisation des objets du monde et les relations qu'ils conservent entre eux (BENVENISTE, [1966]1995). Néanmoins, le langage n'est pas capable de recouvrir le monde, les relations entre les objets du monde et sa représentation ne sont pas biunivoques. Il y a toujours un reste irreprésentable de l'opération de langage, ce qui justifie le fait de dire que le langage est marqué par une opacité. Les tentatives successives de représenter le monde se font à l'aide de deux mécanismes fondamentaux du langage: la métaphore et la métonymie. Ces mécanismes rendent compte du fonctionnement inhérent du langage: un signifiant renvoie toujours à un autre signifiant, créant une chaîne de signifiants.

<sup>46</sup> "o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história".

<sup>47</sup> "(...) tomá-la em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história para produzir sentidos".

Quant à la langue, elle peut être considérée comme une universalité marquée par la singularité, comme l'affirme Anderson (1999, p.93): « Ainsi la langue existe à la fois sous la forme d'un 'tout en soi' mais aussi sous la forme de ce qui est 'essentiel' ou 'accidentel' ».

L'idée de l'existence de la langue comme subordonnée à l'image d'un "tout en soi" nous a renvoyé à la suggestion de Rosa (2009). Elle dit que peut-être que dans les désignations données aux langues, en particulier celles de maternelle et étrangère, réside une tentative du sujet d'apprendre l'objet désigné dans une totalité. C'est cette idée qui oriente la problématisation résultant de la question qui suit.

### **3.2 Qu'est-ce qu'une langue avant d'être "l'anglais", "le français", "le portugais"?**

Rosa (2009) discute de la désignation maternelle-étrangère conférée à la langue en effectuant un cheminement théorique marqué par la théorie de l'énonciation et par les études discursives.

Pour être concis, cette désignation a pour but de signifier un objet par un nom, dans la mesure où elle implique l'acte symbolique de lui construire des sens au sein du rapport qui s'établit entre sa forme linguistique et sa place dans l'histoire<sup>48</sup>. Derrière l'effet d'évidence résultant d'une pseudo correspondance entre l'objet et sa désignation, se trouve toute une histoire énonciative, comprise dans une mémoire discursive qui rend possible l'apparente harmonisation et la cohérence des sens possibles à évoquer. Toutefois, le sens ne se ferme pas; au contraire, il se ramifie et se re-signifie grâce à des constantes reformulations de la parole et des diverses positions qu'un sujet peut occuper au sein d'un même énoncé.

Ainsi, le processus de désignation d'une langue avec un adjectif – maternelle, étrangère – sert à penser l'objet résultant de cette opération comme une matérialité discursive. En songeant aux effets de sens que ces désignations provoquent sur l'objet langue et la relation du sujet avec cet objet, cette sous-partie questionne ce que l'on entend par langue maternelle et langue étrangère. Après tout, puisque la distinction des participants de ce travail par rapport à d'autres professeurs est justement la désignation attribuée à la langue (et à eux, par conséquent) – professeur de **langue étrangère** – la problématisation de ce que l'on entend par langue et langue étrangère pourra contribuer

---

<sup>48</sup> L'auteure se réfère aux œuvres de Guimarães (2003 et 2005). L'histoire renvoie aux relations interdiscursives présentes dans toute parole, et même dans la désignation.

à la discussion de deux questions de recherche, dans l'analyse du corpus: 1) Quelles représentations de langue étrangère font les enseignants avant, pendant et après un cours de formation continue? 2) Quel est l'impact de ces représentations sur leur constitution identitaire?

L'idée qu'une langue puisse constituer un matériel linguistico-discursif, poreux et hétérogène, par et dans lequel le sujet se fait représenter, implique qu'elle soit considérée comme un moyen de constitution du sujet, indépendamment des désignations qu'elle reçoit. Pourtant, Rosa (2009) ponctue que la désignation de la langue, en tant que processus discursif, peut indiquer des formes d'identification du sujet dans/avec la langue désignée. En d'autres termes, l'inscription de quelqu'un dans la discursivité d'une langue implique une identification aux façons de (se) dire de cet ordre symbolique.

Il se trouve que l'inscription d'un sujet dans une langue qui, d'abord, lui donne accès au langage, constitue une marque mythique déterminant la désignation que, d'une certaine façon, cette langue et d'autres obtiendront avec le temps. A ce sujet, Revuz (2001, p. 217) affirme que la langue est « le matériel fondateur de notre psychisme et de notre vie sociale ». <sup>49</sup> Dans la même optique, Anderson (1999) atteste que la langue dite maternelle est un trésor collectif, puisque c'est par elle que le sujet accède au langage. Ainsi, elle marque une filiation qui nous donne un sentiment d'appartenance à une façon d'être, à une culture, à un monde.

Cependant, sur la scène dessinée par la mondialisation et les représentations conséquentes que l'anglais est une langue universelle, que le fait d'en parler plus d'une est associé à des avantages professionnels, culturels et personnels (TAVARES, 2002; GRIGOLETTO, 2002; CORACINI, 2007), on observe un mouvement intense dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues. De nos jours, le monde incarne la métaphore de Babel (DERRIDA, 1996). Ainsi, se dessine la possibilité que, dans la rencontre/confrontation avec d'autres langues, le sujet trouve d'autres façons de se subjectiver, de se construire une image d'unité et d'homogénéité dans la/les langue(s) avec laquelle/lesquelles il pourrait se raconter et être raconté comme UN. Par conséquent, nous soulignons que, dans la perspective de ce travail, la langue peut être pensée comme maternelle **ou** étrangère, si l'on prend en compte le sujet qui s'y inscrit et les manières dont se fait cette inscription. Néanmoins, au cours de la relation sujet-langue (maternelle-étrangère), des façons de s'inscrire discursivement dans les langues

---

<sup>49</sup> "o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional".

pourront se dessiner, renvoyant au maternel ou à l'étrange et traversant l'inscription fondatrice du sujet dans le langage.

### 3.2.1 Le maternel dans une langue

Dans l'imaginaire, l'adjectif "maternel" évoque un réseau de sens qui ont trait à des sentiments de confort, de dévouement et d'affection.

A ce sujet, Derrida (1996) rappelle l'illusion commune de penser que dans la langue mère, nous trouvons un endroit où habiter, un sentiment d'être chez soi, un territoire maîtrisable et sûr, un lieu d'appartenance. Ainsi seraient enregistrés dans la mémoire<sup>50</sup> les premiers sons qui apparaissent comme manifestations d'une langue – les chansons, les susurrements, l'intonation qui se dit elle-même comme le plus pur représentant d'un signifiant contournant et enivrant, peu à peu, le corps du bébé dans le symbolique, le (trans)formant en sujet du langage.

Toutefois, l'insertion d'un sujet dans le langage ne s'agit pas d'un processus naturel et subtil, comme nous voudrions le croire. Au contraire, un être a besoin d'être passé par la castration et par l'interdit pour qu'une instance tierce puisse intervenir. C'est à travers elle qu'il pourra avoir accès au symbolique et devenir un sujet de langage. De cette opération, il se perd toujours quelque chose, instaurant ainsi le manque qui motive le désir. Celui-ci place le sujet dans la dépendance de la chaîne de signifiants pour se constituer. A propos de cet événement, Melman (1992, p.31,32) postule que la désignation "maternelle" fait allusion à la langue dans laquelle la mère a été interdite par celui qui parle. Elle est dite « maternelle » parce qu'en elle, il manque justement ce qui peut être considéré « maternel », c'est-à-dire le souvenir de celle qui, en premier, nous a introduit dans la parole, comme le signale le psychanalyste:

La langue maternelle (..) est celle dans laquelle a fonctionné, pour le petit locuteur, pour le sujet qui l'articule, l'interdit de la mère. Et nous l'appelons "langue maternelle" car elle est entièrement organisée par cet interdit qui, d'une certaine manière, crée l'image de l'impossible propre à toute langue (MELMAN, 1992, p.44)<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> A ce stade de notre travail, la notion de mémoire renvoie à celle conçue par les travaux freudiens qui la comparent à un bloc-notes magique.

<sup>51</sup> "A língua materna (...) é aquela na qual funcionou para o pequeno falante, para o sujeito que a articula, o interdito de sua mãe. E a chamamos "língua materna" porque é inteiramente organizada por este interdito que, de algum modo, imaginariza o impossível próprio a toda língua".

Il s'agit d'un événement qui trace une limite à la jouissance du sujet car, au moyen de cette interdiction, celui-ci se soumet à la loi qui établit ce qui peut ne pas être dit, loi de la culture, de ce qui a ou non un sens, de ce qui est légal ou non.

Etant la langue de l'interdit, elle est celle chez qui le manque cherche à être redécouvert, en mouvements métonymiques constants du sujet afin de se dire, de se représenter. Ainsi, l'attribut maternel dans la langue fait en sorte qu'elle soit celle du désir mais, en même temps, il n'en garantit pas l'expression. Lacan ([1954-55]1978, p.189) fait allusion au mouvement métonymique du désir, dans la langue: « Le sujet a toujours à reconstituer l'objet, il cherche à en retrouver la totalité à partir de je ne sais quelle unité perdue à l'origine ». Il se réfère à ce désir constant par un signifiant comme métonymie du manque-à-être.

Pour Freud aussi bien que pour Lacan, le manque renvoie à quelque chose qui a déjà fait partie du sujet, mais qui se trouve perdu pour toujours avec l'entrée du sujet dans le langage. Il s'agit de *das Ding* (FREUD, [1895a]1996) ou objet 'a' (LACAN, ([1956-57]1994; [1962-63]2004)<sup>52</sup>, quelque chose d'inassimilable et d'irreprésentable, de l'ordre du réel, autour duquel la pulsion circulera. Puisque le réel revient toujours, il apporte avec lui l'étrange (re)rencontre avec le familier, (*unheimliche*, FREUD, [1919]1980) car, à un moment de l'histoire du sujet, ce qui semble venir de l'extérieur, de l'autre, a déjà fait partie du sujet, bien qu'il provoque une sensation étrange. Ainsi, l'étrange c'est l'autre, mais l'autre est constitutif du moi; l'étrange est une partie de l'expérience avec l'autre, dans la mesure où c'est par la rencontre avec cet autre que l'étrange se fait présent. Alors, puisque l'étrange est primordialement familier, il cesse d'être un étranger inconnu pour devenir un « étrange hôte de maison »<sup>53</sup> (MORAES, 1999, p. 70).

### 3.2.2 L'étrange dans une langue

Les considérations sur le manque et l'étrange familiarité qu'il évoque permettent de considérer que, dans la langue dite maternelle, le sujet peut également se sentir comme un étranger à chaque irruption de l'inattendu, de l'incontrôlable qui se

<sup>52</sup> Ces notions ne sont pas équivalentes mais se réfèrent l'une à l'autre. Pour synthétiser quelques différences, Freud ([1895]1996) évoque ce qui manque comme étant un objet irrémédiablement perdu dans l'histoire humaine, dans un temps mythique, qui mettrait la pulsion en mouvement. Il s'agit de *das Ding* (ou la Chose). Lacan ([1956-57]1994; [1962-63]2004), quant à lui, déplace la notion d'objet perdu pour l'humanité et postule un objet manquant dans l'histoire de chaque sujet – c'est-à-dire qui manque et qui se positionne comme un fantasme, un appât pour le désir (LACAN, [1964]1975). C'est le fantasme qui nourrit le désir, pas l'objet, bien que, pour ce dernier, le manque soit à l'origine du désir.

<sup>53</sup> “estranho hóspede da casa”.

matérialise par les lapsus, les actes manqués, par l'équivoque, l'ambiguïté. Dans ces moments, le sentiment d'étrangeté envahissant le sujet, le déstabilise et tient en échec la possibilité que la langue qu'il pense habiter soit réellement habitable, qu'il en ait pris possession. Coracini (2007, p.50) fait chorus avec Derrida (1996) en demandant: « (...) comment 'habiter une langue' s'il n'est pas possible de se sentir chez soi, dire ce que l'on désire, ce que l'on pense, s'il est impossible de s'approprier une langue (...)»? <sup>54</sup>

Les conséquences auxquelles penser sur la relation du sujet à la langue maternelle-étrangère sont variées.

La première passe par l'illusion de la maîtrise, une représentation qui habite l'imaginaire social à propos de la langue maternelle. Elle est représentée comme passible d'être maîtrisée, le processus d'acquisition de la langue comme quelque chose de naturel, et ses locuteurs sont considérés comme natifs. Mais comment penser que l'on peut maîtriser une langue s'il n'est même pas possible de l'habiter? La maîtrise du locuteur est, à tout moment, usurpée par ce qui échappe à son contrôle, ce qui déstabilise la parole. Alors comment ignorer que l'étrange habite le maternel, si à tout instant il surgit en elle?

La seconde conséquence est de penser aux effets de sens que la désignation étrangère exerce sur la langue en se référant aux considérations faites au sujet de l'étrange. L'étymologie de l'adjectif « étranger » indique le mot latin *extranèus*, qui signifie « ce qui vient de l'extérieur » (FERREIRA, 1999). Comme nous l'avons vu, ce qui est considéré comme extérieur, représenté comme étrange ou étranger<sup>55</sup>, est ce qui nous constitue en tant qu'altérité. Nous pouvons ainsi penser, comme l'a fait Kristeva (1988), que nous sommes étrangers à nous-mêmes. Les sentiments d'étrangeté, ainsi que le sentiment maternel, peuvent alors être réveillés et vécus dans n'importe quelle langue, maternelle et étrangère. Néanmoins, on ne peut ignorer que l'expérience d'étrangeté est plus dissimulée dans la langue dite maternelle à cause de l'illusion, à laquelle nous avons fait allusion de nombreuses fois, que le sujet est origine et contrôle les sens de ce qu'il dit. En faisant appel à la métaphore de l'habitation, le sujet prétend être propriétaire de son habitat, la langue, mais celle-ci lui est prise quand il s'y attend le moins. Dans la relation à une autre langue, inconnue et étrange/étrangère, le sujet vit plus intensément l'angoisse et l'étrangeté qui résulte de la confrontation au réel de la langue, puisqu'il se trouve constamment face au manque du dire et au manque du sens.

<sup>54</sup> « (...) como 'habitar uma língua' se não é possível se sentir em casa, dizer tudo o que se deseja, o que se pensa, se é impossível se apropriar de uma língua (...)?»

<sup>55</sup> La racine de ces deux formes est la même, extra, c'est-à-dire, de l'extérieur.

Une troisième conséquence laisse penser que la langue considérée comme étrangère consiste en un élément d'altérité, grâce auquel le sujet peut revisiter la rencontre avec la langue qui lui a fait accéder en premier au langage.

Selon Anderson (2000) et Revuz (2001), la rencontre avec une langue étrangère fait que quelque chose de la première rencontre avec la langue maternelle est mis en jeu. La langue étrangère déplace ce qui était marqué dans la langue maternelle, soit par les nouveaux sons qui peuvent amener l'apprenant à vivre une expérience de régression au stade où il balbutiait ses premiers mots en langue maternelle, soit par les mouvements respiratoires et par les différences d'intonation. Ces éléments font que l'appareil phonateur éprouve une liberté incommode, soit par les nouveaux mots qui représentent pour l'apprenant un nouvel extrait du réel avec des unités de signification dépourvues de charge affective, ou encore par la possibilité de s'énoncer d'un point de vue autre, de se donner une autre histoire, comme postule Revuz (2001, p. 223):

Ce qui vole en éclat au contact de la langue étrangère, c'est l'illusion qu'il existe un point de vue unique sur les choses, c'est l'illusion d'une possible traduction mot à mot, d'une adéquation du mot à la chose.<sup>56</sup>

Une quatrième conséquence découle du manque et de l'étrangement familier, qui consiste à penser qu'au niveau de l'imaginaire, il n'y a pas de loi ni d'interdit dans une langue étrange/étrangère au sujet. Par conséquent, c'est une langue de jouissance. Cela étant, en même temps que l'étrange/étranger repousse, il est aussi séduction car il se présente comme un mystère, comme quelque chose qui peut se faire connaître et séduire.

Alors, qu'est-ce qui justifierait l'insistance de la naturalisation d'une conception polarisée de langue maternelle ou étrangère? C'est le thème de notre prochaine question.

### **3.3 Qu'est-ce qu'une langue quand elle est dite "maternelle" ou "étrangère"?**

Remontons au travail de Rosa (2009) dans lequel se dessine une possibilité de discuter la polarisation entre maternelle, étrangère et les conséquentes désignations que subissent les langues à partir de là.

L'auteure soutient que:

---

<sup>56</sup> "O que se estilhaça no contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa"

(...) la délimitation de la place de l'étranger et, par conséquent, de la langue étrangère coïnciderait avec une territorialisation (binaire, dirions-nous) des divers ordres symboliques qui sont liés entre eux. En ce sens, définir un territoire pour la langue étrangère consiste à compartimenter, ou territorialiser, non seulement la notion même de langue, mais les langues qui, par hasard, en viennent à être insérées dans ce territoire, dans cette désignation (ROSA, 2009, p.79).<sup>57</sup>

De cette façon, la représentation de langue maternelle et de langue étrangère se trouve affectée, car elle renverrait à des idéaux d'unité territoriale. Nous rappelons la notion de territoire pour Guattari et Rolnik (2000) renvoie à un espacement, résultat d'appropriation, de représentations, de subjectivations, d'agencements, à l'intérieur duquel le sujet se sent "chez lui" (p.323). Ainsi, les idéaux territoriaux permettent de penser la désignation de la langue comme une double possibilité territoriale.

La première se réfère au territoire politique et physique qui se dessine à partir de l'idée de langue étrangère. Dans ce cas, la langue autre est toujours la langue d'un autre endroit, d'un autre peuple, d'autres gens, et elle n'est pas "la mienne". En contrepartie, la représentation d'un pays, une patrie, une terre qui parle une même langue contribue à la construction de l'image d'une langue nationale et de toute une politique linguistique qui vise à uniformiser, régulariser, territorialiser la langue dite maternelle<sup>58</sup>.

La deuxième possibilité est de penser la langue comme un idéal d'unité territoriale du sujet, puisque, comme nous l'avons argumenté, la matérialité linguistique et discursive de la langue sert l'illusion du sujet quant à la possibilité d'habiter et maîtriser une langue. De ce fait, le processus de désignation qui vise à unifier la langue en tant que maternelle ou en tant qu'étrangère permet que la relation sujet-langue se fasse de façon à signaler une plus grande ou une plus petite appropriation de la langue, en particulier sur le plan pédagogique.

La relation binaire qui s'établit entre langue maternelle et étrangère provoque quelques effets, indiqués par Rosa, qui sont importants pour penser aux processus par lesquels une langue est successivement recoupée de façon à obtenir différentes désignations et devenir un objet de savoir.

---

<sup>57</sup> "(...) a delimitação do lugar do estrangeiro e, conseqüentemente, da língua estrangeira, coincidiria com uma territorialização (diríamos binária) das diversas ordens simbólicas que se relacionam entre si. Nesse sentido, definir um território para a língua estrangeira consiste em compartimentar, ou territorializar, não apenas a própria noção de língua, mas as línguas que, por ventura, venham a ser inseridas nesse território, nessa designação".

<sup>58</sup> La thématique de la politique linguistique et la notion de langue nationale ne font pas partie du sujet de cette recherche, mais sont à l'origine de plusieurs travaux universitaires, parmi lesquels nous citons SCHERER, 2003; STÜBE NETO, 2008, en plus du travail de Rosa, déjà cité.

Le premier d'entre eux est que désigner une langue maternelle implique d'en présupposer une autre qui soit étrangère. Dans l'imaginaire, les langues se trouvent à des pôles extrêmes, de manière à ce que la relation qui se dessine entre elle soit de pure opposition. Cette relation intensifie la dichotomie entre les langues, comme le remarque Coracini (2007, p.137): « s'il y a une langue maternelle, il doit y avoir une langue étrangère, étrange au sujet ».<sup>59</sup> Ainsi, la territorialisation du sujet s'exacerbe par rapport aux langues: la langue autre serait la langue de l'extérieur et, ainsi, le lieu de l'étrange, de l'étranger; quant à la langue de l'intérieur, elle serait le lieu du confort. Vues sous cet angle, les langues seraient séparées, distinctes, ce qui, en réalité, n'est pas le cas. Il suffit de penser aux situations où la langue dite étrangère s'interpose, quand on s'y attend le moins, dans les paroles de ceux qui se voient inscrits discursivement dans deux langues ou plus.

Le deuxième effet insinue une ligne d'action pour la pratique pédagogique de l'enseignant: l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère doit partir de la langue maternelle, comme s'il était possible d'aller d'un pôle à l'autre en ligne droite, imposant le silence et le manque de considération d'une singularité dans le processus de (se) signifier entre langues (ROSA, 2009).

L'homogénéisation, résultant d'un processus basé sur la représentation ci-dessus, génère le troisième effet. Il s'agit de la conception de langue comme espace fermé et univoque – un territoire, comme mentionné précédemment-, qui oblitère la considération que les langues se mélangent, interfèrent les unes avec les autres, se laissent traverser, principalement dans la Babel moderne où nous vivons, comme l'atteste Derrida: « On ne parle jamais qu'une langue – et elle est dissymétriquement, lui revenant, toujours, à *l'autre*, de l'autre, gardée par l'autre. Venue de l'autre, restée à l'autre revenue » (DERRIDA, 1996, p.70).

### **3.4 Conséquences pour penser l'enseignement-apprentissage de langue étrangère**

Les considérations au sujet de la langue dite maternelle ou étrangère élaborées jusqu'ici contribuent à comprendre que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus qui doit permettre au sujet de s'inscrire discursivement dans l'autre langue, de s'y autoriser et d'être autorisé par elle dans ce mouvement d'inscription.

---

<sup>59</sup> “se há uma língua materna, deve haver uma língua estrangeira, estranha ao sujeito”.

Coracini (2007) renforce l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère implique une inscription subjective qui permet au sujet de se dire dans et par la langue de l'autre. L'inscription dans cette nouvelle discursivité passe par les régularités énonciatives prépondérantes (formations discursives) dans la première langue et demande une re-signification de soi et de l'autre.

Sous ce point de vue, la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage s'articule aux considérations de Serrani (1998) et de Coracini (2007) à propos de la prise de parole en langue étrangère. En parlant une autre langue, le sujet représente le monde et se représente lui-même à travers des images construites dans la chaîne lingüístico-discursive. Serrani qualifie de signifiante une prise de position dans une langue ou plus quand le sujet assume une position discursive qui reflète les relations de pouvoir et les processus d'identifications établis dans et par la langue. De cette façon, la prise de parole affecte, déplace, change le sujet qui se trouve/confronte et se plonge dans l'apprentissage d'une langue, dans la mesure où cet événement laisse des marques corporelles (comme les difficultés de l'appareil phonateur à produire les nouveaux sons), provoque des changements. Par conséquent, ce processus peut avoir une incidence sur les formations discursives fondatrices du sujet, à savoir « celles qui ont tissé son inconscient, l'interdiscours prépondérant dans le réseau de régularités énonciatives de l'environnement familial, marqué également par l'historicité sociale plus ample »<sup>60</sup> (SERRANI, 1998, p.146). Ainsi, on ne peut penser à l'apprentissage que quand « l'autre est (in)corporé, 'phagocyté' »<sup>61</sup> (CORACINI, 2007, p.11).

En ce sens, l'enseignement-apprentissage de toute langue demande qu'on lui attribue une double dimension qui la transforme en quelque chose de plus qu'un objet pédagogique. En tant que discipline scolaire, la langue étrangère se configure comme un savoir **sur** soi et **sur** le monde, dans la mesure où elle porte en elle une discursivité sur une autre culture, une autre syntaxe, un autre champ lexical, entre autres. Néanmoins, la langue étrangère représente également un objet de savoir **de** soi, en se configurant comme une instance d'altérité par laquelle le sujet peut se dire et laisser son effet dans la langue. La relation à ce qui se présente comme un élément d'altérité nous renvoie inévitablement à nous-même, car il y a quelque chose de nous que l'on peut trouver dans l'Autre, bien que, parfois, nous ne voulions rien en savoir. Nous nous référons, ici, à deux possibilités auxquelles nous avons déjà fait allusion, et où nous

<sup>60</sup> "as que teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla".

<sup>61</sup> "o outro é (in)corporado, 'fagocitado'".

pouvons percevoir cette fonction: celle d'assumer une autre position discursive grâce à une inscription subjective dans une langue étrangère, ce qui peut être observé, entre autres, à travers le fait de se raconter dans cette langue; et celle d'instaurer une interrogation au sujet de la langue maternelle.

Au sujet de la première, Anderson postule que « Raconter c'est parler du signe de l'absence » (information verbale)<sup>62</sup>. Dans le va-et-vient des nombreuses histoires qu'il raconte sur lui, le sujet se construit dans la langue. La langue étrangère se place comme cette possibilité de se (re)raconter d'un autre point de vue. L'histoire même du sujet construite par et dans la langue maternelle est mise en échec à cause de cette autre perspective énonciative qui se dessine par et dans la langue étrangère. Il est pour le moins intrigant que, par exemple, certaines personnes disant parler couramment une langue étrangère se sentent plus à l'aise pour parler de certains sujets dans cette langue, qu'elles ressentent du plaisir à écouter leurs propres noms être prononcés « à la mode » étrangère, ou encore, dans cette langue, qu'elles passent par différentes configurations identitaires avec plus de facilité qu'en langue maternelle (TAVARES, 2002).

Quant à la deuxième possibilité, la langue dite étrangère se met à la distance nécessaire pour servir d'élément d'altérité, permettant une remise en question à propos de la langue maternelle et, par conséquent, de la position sujet occupée.

Selon Anderson (1999), il est rare que l'on s'engage dans un processus d'apprentissage de langue étrangère pour apprendre quelque chose sur celle-ci. Généralement, ce qui incite à cette tâche<sup>63</sup> est une tentative d'appréhender l'inconnu. Cela implique des déplacements, comme l'auteur le souligne:

Posséder la langue de l'autre est aussi accéder à la reconnaissance, être soi même en étant multiple. Mais cette langue d'autrui il faut que quelque chose fasse qu'elle soit possiblement mienne. (...) L'autre langue est considérée comme étrange parce qu'elle ne va pas de soi (...) Il y a du mystère (ANDERSON, 1999, p. 109, 110).

Ce que montre l'auteur, c'est que l'effort nécessaire pour que la langue de l'autre devienne mienne passe par l'investissement cognitif et conscient, sans aucun

<sup>62</sup> Extrait du cours du 13/12/2007 comme partie du séminaire de recherche avancé « Didactique des langues, constitution de la parole et subjectivation », Université de Franche-Comté, Besançon.

<sup>63</sup> Nous souhaiterions signaler que par le mot 'tâche' nous essayons d'attirer l'attention sur le fait que ce processus est de l'ordre d'un projet qui englobe une construction, un engagement, un investissement, des obstacles et une possible réalisation. Il est rare que l'on sorte 'intact' d'un processus d'apprentissage, le plus court soit-il. Normalement, on garde des souvenirs (pas toujours bons) de la rencontre/confrontation que l'on a eu avec une autre langue.

doute. Pourtant, il continue d'argumenter que, plus que tout, pour que s'établisse un certain type d'appropriation de quelque chose d'extérieur, il doit y avoir un investissement affectif de l'ordre du désir. Anderson soutient cette idée dans la citation suivante:

La langue de l'Autre, langue qui par définition m'est étrangère, marque la question de l'identité avec toute la violence que cette position lui confère. La langue ici fonde l'étranger. C'est pour cela qu'elle convoque des places puisque surgira à la fois l'autre et l'autre de soi même. Position troublée s'il en est, qui exacerbe l'altérité dans un refus ou une acceptation. (...) L'apprentissage d'une langue fait que quelqu'un se lance dans une aventure qui le fera devenir autre malgré lui et le place face à quelqu'un qui est supposé vouloir enseigner une langue (éventuellement sa langue) ce qui le range, lui, en position de démiurge (ANDERSON, 1999, p.108, 115).

Comme le montre ce point de vue, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à un ensemble de pratiques et d'expressions à mémoriser et utiliser en contextes situationnels, comme le proposent certaines méthodologies. A ce sujet, Anderson (1999) refuse de considérer l'apprentissage comme un micro-phénomène se limitant à fragmenter et à regrouper des segments et expressions, morceaux dispersés de la connaissance, pour mettre cet ensemble au service d'une perspective utilitariste du langage. Ce processus s'oppose totalement au résultat qu'on espère que l'élève atteindra, quand on pense à l'appropriation d'une langue comme expression singulière d'un sujet.

Au contraire, l'enseignement-apprentissage d'une autre langue est un processus beaucoup plus vaste qui passe par l'identification à une autre discoursivité, à une position énonciative dans cette autre langue qui permet à quelqu'un de parler, même de la position d'étranger, comme celui qui s'en approprie un minimum<sup>64</sup>.

Ainsi, il ne s'agit pas de discuter dans quelle mesure le sujet connaîtra la langue, mais de comprendre que:

Le changement de discours, de position d'énonciation ou de langue est fonction de l'autre imaginaire auquel nous nous adressons. Il est changement de position subjective. (...) Le jeu ou l'alternance des langues, ou des styles, a une fonction structurante, dans la construction des sujets, à travers les usages effectués, pour parler, se taire, rêver, rire, aimer, écrire. Ou mourir (PRIEUR, 2006, p.114).

---

<sup>64</sup> Nous rappelons toutefois que l'appropriation est toujours de l'ordre de l'illusion nécessaire pour que le sujet s'inscrive dans une langue.

En conséquence, loin d'être un processus homogène, contrôlable et stable, l'inscription dans une langue étrangère englobe toujours des confrontations et conflits dérivant des différences entre les charges idéologiques, entre les modes de significations et d'occupation de la position sujet, aussi bien chez celui qui enseigne que chez celui qui apprend. Pour Coracini (2003d) et Anderson (1999), le succès et la façon dont se fait le processus d'inscription dans la langue étrangère découlent de ces contradictions et de la capacité d'articulation des différences. Inévitablement, cela interpelle les apprenants non seulement au niveau de la conscience et du savoir, mais en particulier à propos du degré d'étrangeté et de la façon de le gérer, à propos de la confrontation à d'autres façons de structurer les significations du monde.

## CHAPITRE 4

### L'(IM)POSSIBLE CONSTITUTION DE L'UN: CONSIDERATIONS SUR LA NOTION DE SUJET

*Toute notre vie se passe dans le délicat  
équilibre entre être l'objet du désir de  
l'Autre et être un sujet singulier*

Riolfi<sup>65</sup>

Puisque le thème de ce travail est la constitution identitaire d'enseignants de langue étrangère, il est important de discuter comment nous devenons ceux que nous croyons être. Les réponses à cette question divergent en fonction des nombreuses théories auxquelles on peut faire appel pour essayer d'y répondre. Cette recherche choisit de débattre de la question à partir d'une perspective discursive, traversée de façon marquante par des concepts de la Psychanalyse qui donnent du relief à la constitution fragmentée et divisée du sujet, construction constamment en mouvement qui se fait dans et par le langage.

Malgré ce choix, aborder la notion de sujet n'est pas simple, dans la mesure où cette tâche implique de parcourir certaines perspectives théoriques qui se laissent traverser par des points communs et d'autres dont ce n'est pas forcément le cas. Ainsi, elles ont entre elles une relation d'affectation (LEITE, 1994, p.16).

La notion de sujet a déjà été évoquée, d'une certaine manière, dans les chapitres antérieurs. Elle s'articule à la discussion à propos des discours qui composent la constitution identitaire du professeur de langue étrangère, lui donnant l'illusion de complétude et d'appartenance à un groupe. En même temps, elle permet de questionner cette complétude, ce désir qui pousse quelqu'un à occuper la position d'enseignant et ses façons de le faire, montrant que malgré les interminables tentatives de se construire une image entière, unitaire et totalisante, le sujet échappe toujours par les méandres du désir.

L'axe directeur de ce chapitre sera le rôle de l'altérité dans la constitution du sujet, puisque, comme nous y avons déjà fait allusion, l'identité est l'une des façons utilisées, sans le savoir, par le sujet pour élaborer une fiction de soi. Elle n'est rien qu'une illusion construite discursivement. Par conséquent, elle est toujours affectée par l'autre, comme le montre Coracini (2007, p.49):

---

<sup>65</sup> Information verbale, extraite de l'une des réunions du groupe d'études en Psychanalyse, coordonné par Mme. le Professeur Maria José Coracini, lors de la rencontre du 18 /09/2006.

C'est en cela que consiste l'identité, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'identité possible si ce n'est dans l'illusion, dans la promesse sans arrêt repoussée de la coïncidence avec soi-même, de l'appartenance imaginée (et inventée) à une nation, à un groupe qui égale ou assimile ceux qui sont inégaux, inassimilable. (...) nous sommes toujours dits par les autres, par le regard de l'autre qui se fait vérité...<sup>66</sup>

Ce chapitre discutera donc, dans un premier temps, de la constitution du sujet du point de vue psychanalytique, car l'assomption freudienne à propos de l'inconscient a créé, dans la pensée rationaliste, une blessure narcissique radicale. En mettant le sujet en question, la Psychanalyse a déstabilisé, en quelque sorte, les fondements du cogito cartésien qui avait trait au sujet. Ensuite, la discussion se centrera sur la phase archéologique de l'œuvre de Foucault (1969, 1971), dont les travaux sur le discours se laissent affecter par la notion de sujet de la Psychanalyse et proposent quelques idées pour penser le sujet dépassé par le socio-historique.

En attendant, nous postulons d'ores et déjà, comme Coracini (2007), que l'expression "sujet du langage" abrite une articulation entre les deux champs suivants: les études sur le discours selon Foucault et la Psychanalyse. Selon l'argumentation qui viendra par la suite, pour en devenir « un » il faut être assujetti au langage, à la loi et aux dispositifs discursifs qu'il proportionne, aux mécanismes représentatifs qu'il instaure.

Puisque le langage est incomplet et ne parvient jamais à représenter le monde, le sujet tente en permanence de construire des versions de qui il est par rapport à lui-même et au monde. C'est à travers les constantes reformulations qu'il fait de lui-même et que les/l'autre(s) lui adresse(nt) que le sujet se (re)construit, se (re)configure. Dans les constantes versions qu'il s'élabore se trouve la tentative de trouver une vérité, toujours transitoire et fictive, toujours sujette à être surpassée, toujours sujette à la discursivité du moment socio-historique où il vit.

En conséquent, on présuppose que le sujet est fragmenté et décentré, puisque la possibilité de totalisation et de coïncidence de soi avec soi-même est de l'ordre de l'utopie et de l'illusion, si l'on considère l'inconscient. Nous croyons pouvoir dire que l'expression « sujet du langage » se réfère au sujet comme résultante de ces deux instances: une instance imaginaire, qui attribue l'effet illusoire d'un sujet homogène et

---

<sup>66</sup> "Nisso consiste a identidade, ou seja, não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis. (...) somos sempre ditos pelos outros, pelo olhar do outro que se faz verdade..."

cohérent, et une instance symbolique, traversée par le réel, qui correspond à l'inconscient et au désir qui traversent le sujet. Ainsi, la construction imaginaire que quelqu'un fait de soi-même et ce qui s'en échappe, indiquant l'inconscient, doivent passer par la médiation du langage, et considérés dans une discussion qui remet le sujet en question.

#### 4.1 Le sujet parlant/manquant<sup>67</sup> comme résultat de la division

Avant tout, il faut souligner le fait que la question du sujet<sup>68</sup>, dans la Psychanalyse, est d'abord posée par Lacan. Dans sa re-lecture de Freud, il met l'accent sur l'inconscient et remet en question le sujet divisé et du langage, destiné à chercher pour toujours un signifiant qui puisse combler le manque advenant de son entrée dans le symbolique. Les travaux lacaniens subissent une influence décisive du structuralisme de Lévi-Strauss et de la Linguistique, notamment par les travaux de Jakobson ([1954]1981). L'un des traits les plus marquants de cette traversée est l'élaboration théorique sur les registres du symbolique, réel et imaginaire qui, selon Lacan ([1953]1966), sont responsables de la constitution de la réalité humaine. Le présupposé étant à la base de l'élaboration théorique de l'auteur est que la culture préexiste au sujet et pas le contraire. Ainsi, le sujet n'est plus le centre de son histoire et sa constitution psychique dépend du nouement de ces trois registres.

Sous la perspective du premier enseignement de Lacan, le sujet est pensé par rapport à l'Autre, qu'il soit l'inconscient, l'image ou la parole. Pour qu'il y ait sujet, l'*infans*, celui qui ne parle pas, doit entrer dans le langage afin d'être subjectivé par lui et, ainsi, devienne sujet parlant.

Le langage est le point où le sujet et l'inconscient se rencontrent, dans la mesure où à tout instant, le discours proféré par quelqu'un peut subir une rupture et montrer une autre scène, celle de l'inconscient. La coexistence de ces deux scènes – l'une où le sujet apparaît comme « qualifié », car il pense avoir le contrôle de ce qu'il dit et que son discours se trouve régit par les qualités de la culture et du symbolique; et l'autre où ce qu'il dit le rend “sans qualité”, non parce qu'il est dénué d'importance, mais parce

---

<sup>67</sup> En portugais, le mot parlant peut renvoyer au signifiant 'manquant' si on lui ajoute un 't': 'fal(t)ante'. Ce jeu de mots n'a pu être conservé en français. Ainsi, nous souhaiterions ici renforcer le sens de cette association de mots: en parlant, le sujet se révèle manquant. Nous soutenons que, dans la parole, le sujet se leurre au sujet de sa complétude en même temps qu'il se laisse trahir par son inconscient, argument qui conduira ce chapitre théorique (STÜBE NETO, 2008).

<sup>68</sup> Nous précisons que ce travail se limite au premier enseignement de Lacan, dont les travaux donnent une certaine prééminence au symbolique et à son rôle structurant du sujet.

que c'est le moyen auquel l'inconscient peut accéder - montre un sujet divisé, qui (co)habite dans l'imbrication constitutive de l'instance du moi et de l'inconscient (ELIA, 2004).

#### **4.1.1 Le sujet et l'image: l'instance du moi**

L'instance du moi est responsable de la dimension imaginaire que nous avons de nous-mêmes et de l'illusion d'être entiers, origine et contrôleurs du dire. En ce sens, il s'agit d'une notion fondamentale pour discuter de la constitution identitaire des enseignants de langue étrangère car, en tant que fiction, le moi est l'instance du sujet où on peut admettre l'idée d'une construction visant l'homogénéité et la totalité. L'identité serait donc le résultat des narrations constantes et fictives du moi (HALL, 2002).

Cette instance se construit sur le plan de l'imaginaire, se servant de l'illusion qu'il est possible de savoir, que le dire est intentionnel, et s'appuyant sur la parole, sur ce en quoi elle précède l'arrivée du sujet et, d'une certaine façon, détermine l'inscription de celui-ci dans le langage.

Parler de l'importance de l'image dans la formation du moi implique d'aborder les instances de celui-ci. A partir de ces instances, les identifications peuvent être discutées.

##### **4.1.1.2 Le moi idéal et l'idéal du moi**

Les instances du moi idéal et de l'idéal du moi sont structurantes du moi et se construisent dans l'imbrication de la spécularité de l'image et de l'entrée dans le symbolique. Son importance réside dans le fait que le désir du sujet lui est d'abord révélé à partir de ces instances. C'est à travers elles que les processus d'identification commencent à être instaurés.

Le moi idéal est une image marquée par une illusoire complétude, perfection, omnipotence et auto-suffisance. Il est directement relié au séisme où est instaurée une identification primordiale à une image idéale de soi-même, permettant que le sujet organise au moins sa réalité. Nous sommes dans le domaine de la spécularité. Lacan ([1960b]1971, p.149) souligne que l'idéal se développe comme "aspiration", c'est-à-dire qu'il se réfère à celle que nous avons de nous élever à l'image du semblable, qui s'offre comme une image spectaculaire.

Le psychanalyste ajoute que le moi idéal correspond à une configuration égotique qui indique la façon dont quelqu'un désire être reconnu et aimé. Par

conséquent, en tant qu'effet d'une idéalisation, il se caractérise par la séduction, recherche l'inconditionnelle admiration de l'autre et porte la marque d'une relation idéalisée et imaginaire.

Quant à l'idéal du moi, il se construit à partir du déplacement de l'investissement subjectif en soi vers un investissement dans l'Autre, qui représente un idéal. L'investissement auquel renvoie ici Lacan est de l'ordre de la libido, ce qui rend un objet désirable, comme il l'explique: « On appelle investissement libidinal ce en quoi un objet devient désirable, c'est-à-dire ce en quoi il se confond avec cette image que nous portons en nous, diversement, et plus ou moins, structurée » (LACAN, [1953-54]1966, p.223).

La nouvelle direction de l'investissement subjectif renvoie à l'éloignement nécessaire du narcissisme primaire afin que le sujet se voie inséré et identifié au symbolique. L'idéal du moi se place alors comme un modèle qui, non seulement fonctionne comme un point de référence mais impose au sujet des exigences particulières impossibles à satisfaire totalement.

Toutefois, ce sont exactement ces caractéristiques de l'instance de l'idéal du moi qui garantissent la formation de groupes, grâce à l'identification à des traits de cet idéal, comme le ponctue Freud ([1921]1987), relu par Lacan ([1960b]1971, p.154, 155), qui déclare:

L'Idéal Du Moi est une formation qui vient à cette place symbolique [*la place du sujet dans une élision de signifiant*].  
(...)  
Car la question qu'il [*Freud*] ouvre (...) c'est celle du comment un objet réduit à sa réalité la plus stupide, mais mis par un certain nombre de sujets en un fonction de dénominateur commun, qui confirme ce que nous dirons de sa fonction d'insigne, est capable de précipiter l'identification du Moi Idéal jusqu'à ce pouvoir débile de méchef qu'il se révèle être dans son fonds.

Ainsi, l'idéal du moi se configure comme une image à imiter, un appel pour que le sujet devienne similaire à cette image. C'est au sujet de répondre à cet appel.

En même temps que la dimension imaginaire du moi répond de l'illusion de rationalité, de contrôle, de conscience, elle est une construction fondée sur le leurre (LACAN, [1954-55]1978), car à tout moment, quelque chose de l'autre scène, déjà mentionnée, peut briser la prétendue unité, comme l'explique la citation suivante:

Le “moi” est un personnage de fiction qu’un sujet crée pour survivre à ce qu’il y a d’insensé, d’agressif, de cruel, de déconnecté, de terrifiant, enfin de “punk” dans son propre désir inconscient (ROCHA, 2007, p.13).<sup>69</sup>

La possibilité de se dire moi et l’illusion d’unité conséquente signifient seulement que ce sujet peut assumer une fonction dans l’univers symbolique.

#### **4.1.2 Le sujet et la parole ou l’instance de l’inconscient**

L’engagement envers une perspective qui prévoit que le langage préexiste au sujet suppose d’attribuer au symbolique la responsabilité de la transmission d’une filiation, d’un héritage, d’une culture: être humain signifie devenir un être de et dans le langage, comme le souligne Lacan ([1957]1966, p. 492):

Le sujet aussi bien, s’il peut paraître serf du langage, l’est plus encore d’un discours dans le mouvement universel duquel sa place est déjà inscrite à sa naissance, ne serait-ce que sous la forme de son nom propre.

Nous sommes déjà déterminés, identifiés et différenciés par un discours qui nous précède, peut-être même avant notre naissance, au moins par le nom qu’un autre nous attribue alors que nous n’avons pas même la possibilité de savoir ou de choisir. Nous ne saurons jamais si ce nom nous définit ou pas, mais il contient une fonction structurante qui nous interpelle pendant toute notre vie. Par conséquent, c’est par et dans le langage que quelqu’un peut avoir une idée de sa position dans la relation imaginaire, de sa place dans le désir de l’Autre, de son propre désir.

A cette étape, nous croyons que la théorisation de Lacan ([1954-55]1978; [1957]1966) à propos du schéma “L” peut aider à aborder la division du sujet, la médiation du langage dans la constitution du même, et à approfondir la discussion relative à l’importance de l’altérité dans la constitution du sujet.

##### **4.1.2.1 Le schéma “L”**

En élaborant le schéma ci-dessous, la préoccupation de Lacan a été, justement, de montrer comment les instances du sujet et du moi s’articulaient, sans pouvoir, toutefois, être confondues.

---

<sup>69</sup> “O “eu” é um personagem de ficção que um sujeito cria para sobreviver ao que há de insensato, agressivo, cruel, desconexo, assustador, enfim “punk” no seu próprio desejo inconsciente”.

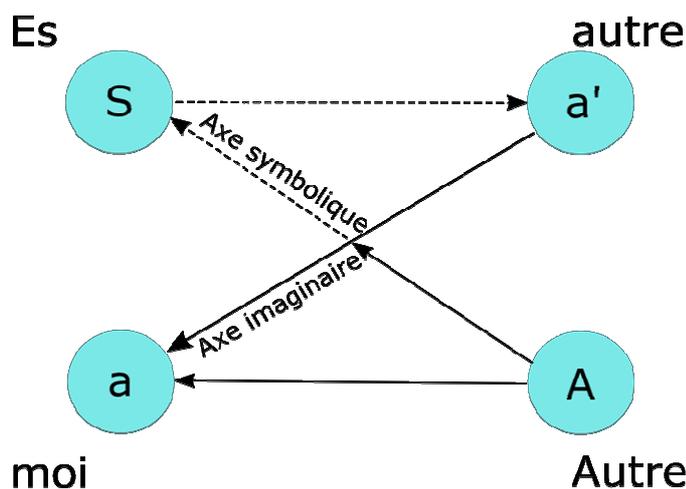


Figure 2: Le Schéma "L"

Pour expliquer ce schéma, revenons à la constitution du moi. Le moi (de la théorie lacanienne) (a) anticipe une unité de son corps à partir de l'image qui provient de l'autre (a'), ce qui correspond à l'axe:  $a' \rightarrow a$ . Cette construction se base sur un axe imaginaire et est nécessaire pour que l'on puisse se positionner comme "moi", sujet de son discours. Le discours qui part du moi est toujours adressé à un autre qui, comme nous l'avons montré, peut être réel, illusoire ou virtuel. Néanmoins, en parlant, on projette un autre à qui l'on s'adresse. Cet autre, quant à lui, peut fournir au moi une certaine dimension de ce dont il parle. C'est l'une des raisons qui a poussé Lacan à désigner le moi et l'autre de la même lettre (a), les différenciant seulement par une apostrophe, car celui à qui je parle est un autre de moi-même.

Si on les considère uniquement dans l'axe de la relation imaginaire ( $a' \rightarrow a$ ), les relations humaines seraient duelles, ce qui nous mènerait à penser à la possibilité de coïncidence du moi avec lui-même, de la représentation de la chose par le mot, d'une intersubjectivité et interaction sans faille. Pourtant, comme présupposé à l'antériorité du langage, la parole, que j'adresse à l'autre (a') naît dans le champ de l'Autre (A), champ du symbolique, ce qui correspond à l'illustration par la flèche  $A \rightarrow a$ .<sup>70</sup>

A cause de la fonction symbolique du champ de l'Autre, étant de constituer « un univers à l'intérieur duquel tout ce qui est humain doit s'ordonner » (LACAN, [1954-55]1978, p.46), ce qui passe par l'axe imaginaire du schéma "L" subit le manque de médiation de ce champ, dans la mesure où c'est lui qui peut ratifier les images qui s'y projettent, et c'est en lui que réside la possibilité d'énoncer toute chose ( $A \rightarrow a$ ). C'est

<sup>70</sup> Il est important de dire qu'à cette étape de l'élaboration lacanienne (le premier enseignement), le champ symbolique était considéré comme un domaine plein; d'où la représentation par la lettre 'A' non barrée.

en ce sens que Lacan ([1957]1966) dit que l'inconscient est le discours de l'Autre, parce qu'il dépend des signifiants que ce champ lui adresse pour s'articuler à une autre scène que celle de l'énoncé – la scène de l'énonciation.

Puisque le manque existe aussi chez l'Autre, au moment où se fait l'entrée de l'humain dans le langage, c'est-à-dire quand le tiers intervient par l'interdiction, apparaît l'impossibilité d'une correspondance biunivoque entre les choses. Nous sommes dans le champ de l'Autre en tant que domaine du langage et de l'inconscient, sans oublier que, dans l'aphorisme lacanien, l'inconscient se structure comme langage.

Dans la symbolisation, ce qui reste en dehors de l'entrée du sujet dans le langage – le réel – est présent dans les relations humaines comme ce qui s'inscrit dans l'autre scène. Lacan (1966) l'appelle « au-delà du langage », dans une référence explicite au texte freudien « Au-delà du principe du plaisir ». Ainsi, l'axe de l'énonciation (A→S) renvoie à l'inconscient et à l'insistance symbolique de quelque chose qui n'a pas été symbolisé lors de l'entrée dans le langage. Il faut préciser que l'inconscient est vu par Lacan comme un discours qui indique le non symbolisable. En d'autres termes, il y a quelque chose qui se trouve au-delà de ce qui est dit, une autre scène formée de signifiants primordiaux inscrits dans l'inconscient, comme l'explique Lacan ([1957]1966, p.502):

Ce que cette structure de la chaîne signifiante découvre, c'est la possibilité que j'ai, justement dans la mesure où sa langue m'est commune avec d'autres sujets, c'est-à-dire où cette langue existe, de m'en servir pour signifier tout autre chose que ce qu'elle dit. Fonction plus digne d'être soulignée dans la parole que celle de déguiser la pensée (le plus souvent indéfinissable) du sujet : à savoir celle d'indiquer la place de ce sujet dans la recherche du vrai.

### 4.1.3 Le sujet et le fantasme

Si le sujet est divisé en une instance qui prétend être homogène et avoir un sens – l'instance du moi – et une autre, marquée par la fragmentation, par le non sens - l'instance de l'inconscient; si le sujet est un effet du langage, comment peut-il se présenter dans le discours sous la forme d'une prétendue unité?

Lacan expliquera cette impasse par la formule du fantasme ( $\$ \diamond a$ )<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Lacan travaille cette formule dans plusieurs séminaires. Son abordage, à cette étape de notre travail, synthétise la discussion qu'il propose dans les séminaires V ([1957-58]1998), X ([1962-63]2004) et XVII ([1969-70]1991).

Une question oriente plusieurs essais du sujet dans sa constitution: que suis-je pour l'Autre? Que suis-je par rapport au désir de l'Autre? En ce sens, le sujet prend l'Autre comme référence et, ainsi, instaure un mouvement d'interprétation pour savoir ce que l'Autre attend de lui.

Le fantasme apparaît comme un mouvement de réponse imaginaire du sujet à cette impasse. D'un côté, le sujet s'aliène aux signifiants qui proviennent de ce champ, en s'identifiant à eux. Dans ce mouvement, il court le risque de se trouver prisonnier d'un ensemble de signifiants, qui indique une image spéculaire ou une image que l'on se fait du désir de l'Autre. En tant que prisonnier d'une image, le sujet se trouve aliéné au moi idéal, instance qui se présente comme complète. D'un autre côté, il reste toutefois quelque chose de la division du sujet, représenté par le 'a' du côté droit de la formule. Ce reste a un rapport avec la jouissance qui reste en dehors de la structure et qui consiste en une limite à l'interpellation du sujet par l'Autre. Puisque rien n'est capable de donner un sens unique au sujet, que le désir de l'Autre reste pour toujours inconnu, un mouvement métonymique s'instaure chez le sujet, de signifiant en signifiant, dans l'illusion que certains d'entre eux comblera le manque ou aura un sens. Pourtant, c'est justement la jouissance qui renvoie à ce que le langage ne parvient à représenter, le moteur du mouvement de torsion dans les discours, car, en comparaisant avec le non sens, le manque s'instaure et il y a de la place pour le désir, pour la singularité.

Dans le fantasme se trouve donc la garantie temporaire d'unité et de suffisance du sujet, comme une réponse possible de celui-ci au manque de l'Autre. Mais c'est également dans le fantasme que se trouve la possibilité que le sujet adienne comme singulier, comme le souligne Riolfi (1999, p.67):

(...) l'écran du fantasme nourrit un sujet, faisant en sorte qu'il puisse à la fois fonctionner dans le registre du désir et le recouvrir, puisqu'il comble ce qui cause le désir du sujet. L'engagement du sujet est alors de construire son fantasme, ce qui implique le maintien d'un style, d'une parole propre qui, fonctionnant en vigueur d'une instance symbolique, permet l'arrivée de ce qui est absolument singulier pour chaque sujet: le réel qui le cause, ce qui n'a pas de sens. C'est cet engagement d'un sujet envers les conditions du maintien de sa propre parole – au-delà d'une référence idéologique ou morale – c'est ce que nous appelons *une éthique*. (...) dans un registre éthique, qu'un sujet s'appuie ou pas – bien sûr dans la mesure

du possible – sur qui lui est singulier va faire toute la différence dans la formation d’un enseignant de langue maternelle.<sup>72</sup>

Même s’il se centre sur la formation de professeurs de langue maternelle, ce travail partage avec l’auteure citée la préoccupation au sujet de la formation d’enseignants de langues. En ce sens, il est important de penser, tout comme Riolfi, que la possibilité qu’une formation lie les professeurs au point de les inviter à se décoller de la place d’objet de l’Autre - promouvant une désidérialisation des idéaux collectifs -, se trouve dans l’instauration d’instances au sein desquelles l’enseignant établit d’autres identifications, se réinvente, se construit un fantasme singulier et ne se limite pas à la reproduction d’un idéal irréalisable. Cette possibilité se construit dans la torsion des discours, comme nous l’avons abordé au chapitre 2.

#### 4.2 La visée du discours

L’intérêt de Foucault pour la Psychanalyse, dans sa phase archéologique, résidait dans la possibilité qu’elle instaure de réfléchir à l’éthique dans la modernité, grâce à la notion de sujet décentré et divisé évoquée par ce domaine<sup>73</sup>. En effet, le recours de Foucault à la Psychanalyse dérive des problématiques que l’auteur tentait de discuter (BIRMAN, 2000).

L’objectif de Foucault dans l’archéologie était de rechercher les relations discursives mises en jeu dans la construction et validation des savoirs dans la modernité. Pour ce faire, il était indispensable d’abandonner les notions d’origine et d’intégralité associées au sujet moderne. Selon Birman (2000, p.55), Foucault a attribué à la Psychanalyse la valeur d’une modalité de discursivité qui proclamait le

<sup>72</sup> “a tela da fantasia, ao mesmo tempo, sustenta um sujeito, fazendo com que ele possa funcionar no registro do desejo, e o recobre, uma vez que tampona o que causa o desejo do sujeito. O compromisso do sujeito, então, é construir sua fantasia, o que implica na sustentação de um estilo, de uma palavra própria que, funcionando na vigência de uma insistência simbólica, permita o advento do que é absolutamente singular para cada sujeito: o real que o causa, o fora de sentido. É esse compromisso de um sujeito com as condições para a sustentação de sua própria palavra – para além de uma referência ideológica ou moral – é aquilo que estou chamando de *uma ética*. (...) num registro ético, um sujeito ater-se ou não – obviamente, na medida do possível – ao que lhe é singular vai fazer toda diferença na formação de um professor de língua materna”.

<sup>73</sup> Ce travail n’ignore pas la critique qui traverse une partie considérable du travail de Foucault, en particulier ceux de sa phase généalogique et éthique, par rapport à la Psychanalyse. Le noyau de ce travail était un questionnement au sujet de la posture de la Psychanalyse qui aurait été séduite par la tradition ontologique de penser au sujet, dans la mesure où elle s’est laissée transformer en un autre discours qui visait à sa disciplinarisation. En ce sens, elle s’insérerait dans la micro politique de pouvoirs, car son discours fonctionnerait comme un dispositif de production de subjectivités au moyen de techniques de soi agencées par lui (BIRMAN, 2000). Toutefois, dans sa phase archéologique, Foucault semble s’être servi des points mis en relief ici pour effectuer le déplacement théorique qu’il cherchait dans l’analyse des discours qu’il entreprenait. Voilà pourquoi nous apporterons quelques notions abordées par cet auteur pendant cette phase, afin de pouvoir nous y référer dans l’analyse du corpus.

décentrement du sujet et la catégorie de l'inconscient, et, par conséquent, fournissait aux individus une nouvelle perspective de lecture de monde (p.56). La blessure narcissique dans la pensée cartésienne de l'époque a installé, dans l'histoire humaine, le besoin constant d'errer de mot en mot, un glissement discursif ininterrompu qui ne pourra jamais représenter l'être, parce que ce qui s'est perdu, avec la blessure, c'est l'origine. En conséquence, le sujet ne pourrait plus être considéré comme centre, origine ou contrôleur des sens.

C'est la notion de discours de Foucault, comme reprise et synthétisée dans la citation suivante, qui permet de renforcer une traversée de la Psychanalyse dans les travaux de l'auteur:

Le discours, ainsi conçu, n'est pas la manifestation, majestueusement déroulée, d'un sujet qui pense, qui connaît, et qui le dit : c'est au contraire un ensemble où peuvent se déterminer la dispersion du sujet et sa discontinuité avec lui-même. Il est un espace d'extériorité où se déploie un réseau d'emplacements distincts (FOUCAULT, 1969 p. 74).

On remarque que le sujet, chez Foucault, est perçu comme une aphanisis, comme une instance qui ne conserve pas de coïncidence avec elle-même, en constante production, perception qui s'approche des considérations de Lacan.

#### **4.2.1 Le sujet: une position dans le discours**

Les considérations de Foucault (1969) au sujet de la constitution subjective sont chères à ce travail, car elles fournissent un support théorique grâce auquel nous pouvons discuter des façons dont le sujet est appelé à occuper une position discursive et dont il doit le faire, ce qui, dans ce cas, renvoie à la position de professeur de langue étrangère.

Dans sa phase archéologique, l'auteur met l'accent sur le résultat que la dispersion des discours opère sur les individus, les transformant en sujet. Le sujet, dans l'archéologie entreprise par Foucault, est donc inséré dans l'histoire et est l'objet de savoir.

Ainsi, s'instaure une intime relation entre sujet et discours, car l'éventualité qu'une proposition, phrase ou ensemble de signes devienne un énoncé dépend de la possibilité de lui assigner une position sujet. L'analyse d'un énoncé doit alors prendre

en compte « la position que peut et doit occuper tout individu pour en être le sujet » (FOUCAULT, 1969, p.126).

Néanmoins, le sujet ne se restreint pas à sa représentation grammaticale dans l'énoncé, puisqu'il est déterminé historiquement. Au contraire, il est le résultat des conditions historiques qui déterminent ses paroles, de l'entrecroisement des relations de savoir-pouvoir, de modes de subjectivation qui objectivent l'individu et le rendent sujet d'une pratique discursive donnée. Sous cette perspective, le sujet n'est pas le même d'un énoncé à l'autre et une fonction énonciative particulière peut être exercée par différents sujets, comme le signale Foucault (1969, p.123): « un seul et même individu peut occuper tour à tour, dans une série d'énoncés, différentes positions et prendre le rôle de différents sujets ».

Ce présupposé implique également que le sujet de l'énoncé ne coïncide pas toujours avec l'auteur de la formulation. D'abord, le sujet occupe la fonction d'auteur en mobilisant différents discours, en leur conférant une apparente homogénéité et unité en se mettant, de façon illusoire, à la place de l'origine de ses paroles. A travers cette fonction « L'auteur est ce qui donne à l'inquiétant langage de la fiction, ses unités, ses nœuds de cohérence, son insertion dans le réel » (FOUCAULT, 1971, p.30). L'évidence d'un sujet unique, irremplaçable et identique à lui-même est construite par l'identification<sup>74</sup> à diverses formations discursives et au moyen de l'interpellation exercée par les processus socio-idéologiques.

Ainsi, le sujet, pour Foucault (1969, p.125, 126):

(...) est une place déterminée et vide qui peu être effectivement remplie par des individus différent ; mais cette place, au lieu d'être définie une fois pour toutes et de se maintenir telle quelle tout au long d'un texte, d'un livre ou d'une œuvre, varie – ou plutôt elle est assez variable pour pouvoir soit persévérer, identique à elle-même, à travers plusieurs phrases, soit pour se modifier avec chacune.

Penser le langage comme un registre autonome et comme “pensée du dehors” (FOUCAULT [1966]2001, p.546) a permis que les discussions sur l'être, dans la contemporanéité, se déplacent de l'être de l'homme à l'être de langage. Ainsi, selon Foucault (p.565), « l'être du langage est le visible effacement de celui qui parle ».

---

<sup>74</sup> Nous avançons que l'identification n'a pas lieu avec la totalité du discours, mais à des traits de celui-ci, comme nous le discutons au chapitre 4.

Avec Coracini (2007), nous comprenons que le point où la notion de sujet chez Foucault, se laisse traverser par la notion de sujet de la Psychanalyse (en particulier de vision lacanienne) est la question de l'altérité. Bien qu'elles conservent des présupposés différents et qu'elles servent des objectifs distincts, ces deux notions travaillent avec le décentrement du sujet et le langage comme élément d'altérité. Nous construisons une image de nous-mêmes, premièrement à partir du regard que l'autre nous lance, des paroles et des discours qui nous précèdent (LACAN, [1949]1998). Nous occupons une place qui nous est assignée dans le réseau de signifiants, place transitoire, mais que nous assumons comme étant celle d'une vérité imaginaire sur nous-mêmes et qui nous donne l'illusion d'unité, d'identité.

Ainsi, le recours à la notion de sujet comme position discursive, sous la perspective foucaultienne, se justifie par le fait que le sujet est social, inscrit historiquement et également divisé, fragmenté, hétérogène, décentré. Cette notion permet d'analyser la constitution identitaire comme une construction discursive, car l'illusion d'intégralité, de totalité, de cohérence et d'homogénéité ne se fait qu'au niveau de l'imaginaire. Celui-ci se constitue dans la dispersion des discours qui observent entre eux une apparente régularité. Ils dépendent des formations discursives qui définissent les relations de pouvoir-savoir et établissent ce qui peut et doit être dit. Il s'agit ainsi d'analyser d'où les participants à cette recherche énoncent, quels discours composent les représentations qu'ils font d'eux-mêmes, de leur enseignement-apprentissage, de la langue qu'ils enseignent. Il est en même temps nécessaire de se concentrer sur les brèches des paroles, qui déstabilisent le dire et indiquent un effet sujet, montrant les façons de se relationner de chaque sujet avec la discursivité qui le constitue.

La notion de sujet, telle que nous l'avons discutée jusqu'ici, reflète une logique œdipienne, où l'on peut observer la prépondérance d'un tiers dans la relation entre le sujet et l'autre, dont les fonctions sont de prendre part et d'ordonner l'entrée d'un sujet dans le langage. Celui qui s'ébauchait dans les travaux freudiens était un sujet provenant d'une société régulée par la castration et orientée par un discours illuministe et émancipateur, prônant les révolutions dans le but de subvertir ce qui était établi, et recherchant le savoir comme bien majeur et libérateur. Le principal objectif de la pensée illuministe était d'atteindre une maîtrise scientifique à travers la raison qui libèrerait l'humanité des imprévisibilités du monde naturel, garantissant une société stable, démocratique et égalitaire.

Les conséquences de cette pensée pour les relations familiales ont engendré une société fortement répressive, hiérarchisée, paternaliste et dirigée par les idéaux culturels, dans laquelle le destin de l'être qui naissait était déjà clairement tracé et dont la conduite suivait les patrons moraux de ce qui est bien et mal. Cependant, la logique œdipienne ne trône pas plus dans les sociétés capitalistes postmodernes, ce qui provoque des modes nouveaux et différents selon lesquels le sujet se constitue, thème abordé par la suite.

### 4.3 Le sujet à l'époque postmoderne

Sens commun ou non, nous vivons effectivement dans une logique différente de celle qui régit la modernité. Comme nous en avons discuté au chapitre 2, le discours capitaliste se sert de mécanismes discursifs qui régulent les associations humaines dans une optique de la jouissance, ce qui entraîne des conséquences pour réfléchir à la constitution subjective dans la postmodernité.

Dans la société régie par l'œdipe, le référentiel avait un poids significatif, comme un modèle autour duquel se font les identifications, qui sont la base des sentiments sociaux (FREUD, [1923] 1980). Selon Forbes (2003), ce modèle a été diffus, temporaire et multiple dans la postmodernité. Avec la multiplication et l'affaiblissement des référentiels, la société actuelle se tourne vers les différences et vers le nouveau, et elle se dirige vers un mélange d'identifications plurielles et contradictoires. Selon le psychanalyste, le monde lui-même est un monde de mélanges. Ainsi, c'est en cherchant à se différencier que les gens finissent par copier et s'identifier à des traits qui les rendent similaires aux autres et, en même temps, différents de tant d'autres, comme s'ils étaient de petites tribus. On observe alors qu'à la place des idéaux qui marquaient la modernité, il reste des débris dans lesquels le sujet de jouissance s'entortille comme il peut, souvent pendant un très bref intervalle, car la volubilité des débris et la volubilité du moi sont impressionnantes. Pour le sujet, cela signifie devoir choisir parmi un large éventail d'options, vivre constamment les dilemmes qui se sont intensifiés, devoir inventer de nouvelles façons de faire, apprendre à accepter les différences qui se multiplient vite et réagir à l'inattendu sans perdre espoir.

Avec la destruction des idéaux et l'insuffisance de référentiels dans la postmodernité, on observe un *crescendo* de la représentation calquée sur l'imageant et de la jouissance marquée dans le corps, nous renvoyant au registre du réel. Ainsi, on

perçoit une surabondance de la jouissance au détriment du désir, celui-ci étant profondément mis de côté, de nos jours.

Forbes (2004) qualifie le sujet, provenant de cette logique, de déboussolé. A l'inverse de l'orientation verticale qui caractérise une logique centrée sur le père, il se déplace sur l'axe horizontal. Le psychanalyste déclare: « L'homme a été déboussolé, sans le nord de la main du père qui, ayant le savoir, lui assurait le chemin à suivre »<sup>75</sup> (FORBES, 2004).

Dans un même sens, certains auteurs poststructuralistes soutiennent que nous sommes passés d'une société régie par le pouvoir disciplinaire (FOUCAULT [1979]2005) à une société régie par le contrôle exercé par des micro-instances (DELEUZE, [1990]1992), entraînant un pouvoir éparé au sein un réseau planétaire et, ainsi, plus horizontal, inlocalisable et impersonnel. De ce fait, la perspective du modèle perdrait de la force dans la société actuelle, qui commencerait à fonctionner comme une modulation universelle des flux sociaux.

Aussi, nous comprenons avec Coracini (2007) qu'il ne s'agit pas d'une succession, dans laquelle une façon d'exercer le pouvoir a disparu pour qu'une autre se développe. En effet, nous pouvons remarquer aujourd'hui la cohabitation de différentes formes de pouvoir, ce qui implique que le sujet soit subjectivé et se subjective de différentes façons.

En conséquence, le défi semble être de vivre dans cette société de l'image, mue par la jouissance, et entretenant la flamme du désir, celui-ci étant un des attributs capables de faire en sorte que le sujet entretienne son avenir et puisse advenir comme singulier. Nous pensons qu'il y a un consensus à propos du fait que nous ne nous trouvons pas face à une tâche facile, mais qu'elle n'est pas impossible.

---

<sup>75</sup> “O homem ficou desbussolado, sem o norte da mão do pai que, por ter o saber, lhe assegurava o caminho a seguir”.

## CHAPITRE 5

### LES PROCESSUS DE CONSTITUTION DU SUJET DE LANGAGE

*L'homme se rêve lui-même et, ainsi,  
s'invente toujours autre.*

Lajonquière<sup>76</sup>

Advenir comme sujet de langage ne se fait pas en claquant des doigts. Au contraire, le sujet se construit et est construit, au cours de sa vie, par des opérations de constitution qui se font à travers la relation d'altérité, dans le sens de devenir et d'être semblable, et de se différencier et d'être différencié de l'autre, en un constant acte de coller et décoller, prêter et refuser de traits. Pour ce travail, il est important d'examiner ces opérations, dans la mesure où il contribue, d'un côté, à discuter la façon dont les identifications surgissent dans la construction (fictive) d'identité, tentative de se donner une illusion d'homogénéité et de jouir d'un certain sentiment d'appartenance; et, de l'autre, à rechercher, à partir du corpus, si et comment ces opérations se réalisent dans la dynamique entre sujets pendant une formation continue.

#### **5.1 L'identité: une constitution illusoire en permanente (re)construction**

Avant d'aborder les processus de constitution du sujet, il est important de reprendre certains présupposés théoriques sur lesquels s'appuie ce travail.

Le premier est que la constitution identitaire n'est pas une construction fixe ni stable. Au contraire, elle est en mouvement permanent et elle a lieu à travers les diverses identifications à différents traits et discoursivités que l'on peut entreprendre dans sa vie. La constitution identitaire ne peut être comprise en dehors des systèmes symboliques discursifs qui la définissent (SILVA, 2000, CORACINI, 2007).

Le second présupposé consiste en ce que l'identité est toujours affirmée par rapport à un ensemble d'attributs qui ne sont pas considérés comme importants. Ainsi, l'irruption de la différence dans l'identité repousse une fixation de sens ou la consommation d'une idée. Ce que représente la constitution identitaire n'est alors rien d'autre qu'un trait de quelque chose qui ne peut être totalisé (SILVA, 2000). Dire, de ce fait, que le sujet se constitue dans et par le langage et que les identités sont construites

---

<sup>76</sup> LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e hoje. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 140-159, jun. 2003. (p.145).

discursivement signifie que nous dépendons d'une structure instable et que le processus de signification est toujours indéterminé, incertain et hésitant, comme le souligne l'auteur.

Le troisième postulat prévoit que la constitution identitaire de quelqu'un se construit sous la forme d'une narration qui porte les traits d'une fiction (CORACINI, 2007 et HALL, 2002). L'instance du moi, qui se construit imaginativement, résulte des diverses narrations que l'on élabore et recompte de nombreuses fois dans sa vie. Toutefois, cette construction se fixe beaucoup moins dans les origines que dans les chemins parcourus par quelqu'un qui se voit tel quel. L'histoire qui se raconte reflète, en partie seulement, ce qui s'est vraiment passé et, ainsi, la narrativisation du moi renvoie à une illusion, au domaine du moi idéal, de l'image que l'on a de soi. Même s'il s'agit d'un processus fictionnel (construit dans le domaine du fantasme), c'est à travers lui que l'on révèle notre position au cours de notre histoire. Il ne démerite alors pas son caractère de fiction.

Le quatrième et dernier présupposé postule que, puisque la constitution identitaire est construite à partir d'une relation d'altérité, elle se base, en grande partie, sur le désir de correspondre au désir de l'autre, d'être aimé de l'autre, d'être reconnu par lui. Une grande partie du mouvement que l'on effectue pour ressembler à une image vient du désir de restaurer une complétude et totalité mythiques. S'appuyant sur la notion freudienne d'identification, Coracini (2007) pondère que le désir de l'image « en vient à substituer l'objet, désir de l'autre, qui viendrait éventuellement le compléter et qui serait ainsi complété, désir de totalité, d'origine (...) ». <sup>77</sup> Il se trouve que notre constitution identitaire dépend de la confiance que cette construction inspire à l'autre et à nous-mêmes, du respect et de la soumission aux lois, règles et normes des conditions socio-historiques. La combinaison de ces éléments détermine la reconnaissance - ou pas - de l'appartenance de quelqu'un à l'ensemble qui complète une constitution identitaire (CORACINI, 2007, p.51).

Si l'on articule les présupposés ci-dessus aux questions de ce travail, il est possible de penser que la compréhension de la constitution identitaire, sous la perspective abordée, implique que, dans la quête pour devenir enseignant de langue étrangère, un désir d'identité soit implicite, constitué d'un désir de reconnaissance et d'appartenance. Reconnaissance de la façon dont on porte un savoir, le savoir une autre

---

<sup>77</sup> “vem a substituir o objeto, desejo do outro, que supostamente viria completá-lo e que supostamente seria assim completado, desejo de totalidade, de origem (...)”.

langue, qui nous différencie des autres professeurs et des autres gens et qui nous habilite à occuper cette position. Appartenance à un groupe sélect, souvent idéalisé, de ceux qui savent une autre langue, fréquemment identifiée par des attributs qui la différencie de la langue maternelle. Enfin, le désir d'identité implique le mouvement de faire la même chose, de faire idem, d'être identifié comme quelqu'un qui partage certaines caractéristiques avec un groupe.

Cependant, dans la mesure où la constitution identitaire est composée d'identifications qui la modifient souvent, on peut dire qu'elle est passible de subir des altérations, ce qui signifie qu'une facette du sujet est passible de subir de constants déplacements. Ainsi, les possibilités de repositionnement discursif du sujet par rapport à sa constitution identitaire résident dans les processus d'identification que l'on établit à d'autres discursivités. Au chapitre suivant, nous discutons de la façon dont ses processus s'ébauchent.

## **5.2 Le (dé)collement (de)à l'Autre: les opérations d'aliénation et de séparation**

La discussion au sujet de la façon dont se fait la constitution du sujet dans l'optique de la Psychanalyse indique que le sujet se fonde à partir d'un sens qui vient du champ de l'Autre, du fait d'être inclus, d'une certaine façon, dans le désir de l'Autre, pour que, par la suite, à partir du manque dans ce champ, il puisse s'en arracher (LACAN, [1960c]1971).

Les opérations d'aliénation et de séparation glissent entre la pétrification des sens (le sujet adhère aux sens qui lui sont attribués) et l'indétermination des sens (le sujet cherche d'autres signifiants qui puisse lui attribuer un sens).

Lacan ([1964]1975) affirme que le non sens cherche « un » sens, dans un mouvement d'aliénation à ce qui vient de l'Autre. L'aliénation du sujet au champ de l'Autre est liée à la quête de remplir un vide. En tant que porteur du trésor des signifiants, l'Autre est dans la position d'adresser un message au sujet, lui envoyer une lettre, le marquer d'un trait<sup>78</sup>, lui prêter les sens qui pourraient faire en sorte qu'il « ait un sens », constitue un idéal. Le réseau de signifiants qui résulte de l'aliénation à

---

<sup>78</sup> Au sujet de la lettre et du trait, nous nous référons d'abord au séminaire de la lettre volée, dans lequel Lacan ([1956]1966) discute de la nouvelle "La lettre volée", d'E.A.Poe, pour illustrer la répétition symbolique, conséquence de l'entrée du sujet dans le langage, du manque qui en résulte et du reste non symbolisable qui insiste pour se faire représenter. Les déplacements du sujet sont le résultat de la place qu'occupe le signifiant dans la chaîne. Ce mouvement est motivé par la répétition imposée par la chaîne de signifiants, dans la tentative constante de rendre compte du réel qui laisse ses marques. En deuxième lieu, le trait renvoie à une époque mythique où un signifiant du domaine de l'Autre vient se coller au sujet et, ainsi, l'identifier en tant que tel (LACAN, 1961-62).

l'Autre permet que le sujet se construise des points d'ancrage qui élaborent un imaginaire consistant, d'une certaine manière, plein de sens.

Toutefois, quand le sujet se trouve face à quelque chose qui questionne les sens tissés par le réseau de signifiants auquel il s'aliénait, le non sens s'instaure, signalant le trou dans le langage et le manque chez le sujet, éléments fondamentaux responsables pour permettre une re-signification du réseau de signifiants.

Si l'on se réfère à la théorie des discours lacanienne, c'est à partir de cette position de non sens que le discours de l'analyste opère. Dans cette logique, l'agent du discours énonce en se servant de l'équivoque, du non sens. Il en résulte le décollage du sujet de ses points d'ancrage. En tant que résultat de l'impossibilité d'une signification complète et totalisante, le sujet doit rechercher d'autres signifiants qui puissent lui attribuer du sens, entreprendre de nouveaux processus d'identification et ne pas rester prisonnier à ceux auxquels il se trouvait aliéné, configurant une séparation. Tant que le réseau de signifiants est cohérent, il n'y a pas de place pour des déplacements subjectifs.

Le manque chez l'Autre doit rester énigmatique pour que le sujet cesse d'occuper la place de l'objet du manque, c'est-à-dire pour qu'il désiste de l'illusoire place d'objet de l'autre. Ce n'est que de cette façon qu'il réussira à entretenir son désir. C'est le non sens qui indique le manque et qui rend possible la séparation du sujet (LACAN, [1964]1975).

Dans la constitution identitaire, l'aliénation est un processus fondamental. Toutefois, un sujet aura beau s'aliéner à l'Autre, il sera toujours au sein d'une relation de manque à être. Dans la mesure où le sujet comprend que chez l'Autre aussi il y a un manque, qu'il y a également un trou dans son désir et qu'il est impossible de savoir quoi que ce soit de ce désir, il reste la séparation, comme l'article bien Riolfi (1999, p.173):

Dans l'ignorance de ce que l'Autre veut, comment persister vraiment dans le projet d'être l'objet qui le ferait jouir, puisqu'on ne sait pas les attributs qu'aurait tel objet? Or, dans l'impossibilité d'être objet, il ne reste plus qu'à être sujet, et en venir à être redécoupé par le même désir causé par ce qui a manqué.

D'où l'on constate que le seul chemin possible pour parler d'un sujet désirant est que celui-ci ait été construit par rapport au désir d'un Autre inconsistant.<sup>79</sup>

### 5.3 *Idem(ti)fier: entre la ressemblance et la distinction*

Dans les constants (dé)collages que l'on entreprend pour se construire une image, on peut percevoir un mouvement d'emprunt, d'imitation, de refus ou de résistance à des traits qui proviennent des autres et de l'Autre. Ce sont les processus d'identification qui surgissent de la constitution du sujet et contribuent à former l'image du moi qui se dessine au cours de notre vie.

L'identification est un processus qui se trouve à la base de la constitution du sujet parce qu'elle permet, à partir du manque, de lier le sujet à l'objet (ou à des traits de cet objet) afin d'en créer un similaire. On ne répète jamais assez les paroles de Freud à propos de cette notion: "L'identification est connue de la Psychanalyse comme la plus lointaine expression d'un lien émotionnel avec une autre personne<sup>80</sup>" (FREUD, [1920]1980, p.133). En ce sens, elle est intimement liée aux opérations d'aliénation et de séparation, puisqu'elle se construit tantôt pour devenir la même, tantôt pour se distinguer.

Cette ambiguïté entre la similitude et la différence est importante pour cette recherche, dans la mesure où la constitution identitaire est problématisée comme une construction en mouvement constant, qui se fait par diverses identifications que l'on peut entreprendre comme une matrice discursive. En même temps que les identifications surgissent pour faire idem, ce sont elles qui signalent une façon particulière d'entreprendre ce mouvement et de devenir qui l'on croit être.

---

<sup>79</sup> "Na ignorância do que é aquilo que o Outro quer, como mesmo persistir no projeto de ser o objeto que o faria gozar, já que não se sabe quais os atributos que teria tal objeto? Ora, na impossibilidade de ser objeto, só resta mesmo ser sujeito, e vir a ser recortado pelo mesmo desejo causado pelo que faltou. Do que se vê que o único caminho possível para se falar em sujeito desejante é que este tenha sido construído em relação ao desejo de um *Outro* inconsistente".

<sup>80</sup> "A identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa".

### 5.3.1 Un bref retour à Freud

La notion d'identification traverse une bonne partie de l'œuvre de Freud puisque deux points de son élaboration au sujet de ce concept sont particulièrement importants pour ce travail.

Le premier postule que l'identification est un mouvement marqué par l'ambivalence, c'est-à-dire que l'identification peut signifier à la fois un rapprochement et une répulsion (FREUD, [1920]1980).

En ce sens, l'identification se trouve à la base du processus d'humanisation, soit à travers le lien imageant du bébé à l'autre humain qui s'occupe de lui, soit à travers l'identification que l'on reçoit par le signifiant, pour, à la fois, assumer la filiation humaine et se différencier, comme le répète Lacan: « Qu'un nom, si confus soit-il, désigne une personne déterminée, c'est exactement en cela que consiste le passage à l'état humain » (LACAN, [1953-54]1966, p.246). Freud a donné le nom d'identification primaire à cette identification mythique et fondamentale.

Le deuxième point renvoie aux identifications classifiées par le psychanalyste comme régressive et hystérique, car ses considérations à ce sujet renforcent le mouvement métonymique des identifications.

L'identification régressive comprend les investissements entrepris par le sujet afin d'introjecter les objets désirés en lui-même, comme pour reproduire la satisfaction première de l'offre du sein maternel en réponse aux pleurs du bébé. Ce mode d'identification a pour conséquence la transformation du moi pour devenir comme l'objet choisi, pour *devenir idem*. Toutefois, puisque la transformation n'est pas complète, justement parce qu'on ne parvient pas à ne faire qu'un avec l'objet, s'instaure la troisième identification, appelée par Freud ([1920]1980) hystérique.

L'identification hystérique se fait par rapport à un trait de l'objet. Elle se dessine dans le passage à l'œdipe (FREUD, [1923]1980). Elle se présente comme une issue à l'impossibilité d'égaliser le père ou la mère. Par conséquent, on peut constater un déplacement de l'action de se transformer en ce qu'est l'autre vers des identifications à des traits de cet autre, permettant que le sujet se fasse sa propre place dans le futur (KAUFMANN, 1996).

### 5.3.2 La visée de Lacan

Dans l'élaboration lacanienne du concept d'identification, on peut remarquer que l'intérêt porte sur la relation du sujet au(x) signifiant(s) et sur ses effets. En d'autres

termes, dans la quête pour savoir qui l'on est, on se heurte au même et au différent. Le psychanalyste concentre son élaboration sur deux identifications: l'imaginaire et la symbolique. La première s'appuie sur les considérations freudiennes au sujet de l'identification primaire, et la seconde sur la régressive et l'hystérique.

L'identification imaginaire est narcissique et responsable de la construction de l'image d'un corps unifié (LACAN, ([1949]1966);1961-1962). En ce sens, elle répond de la construction de l'instance du moi. Elle se fait à travers l'expérience d'aliénation, parce qu'elle s'ancre dans l'Autre en tant qu'image spéculaire, pour que le sujet s'appréhende comme un entier. En même temps que l'identification imaginaire introduit une expérience de reconnaissance de soi comme être séparé, bien que dépendant de l'Autre, elle ouvre aussi un espace de fiction, parce que le mirage du sujet de son image s'appuie sur l'illusion qu'elle est complète. Par conséquent, la division et l'incomplétude du sujet sont masquées par cette opération d'identification.

Lacan (1961-62) se concentre sur l'identification symbolique pour renvoyer à l'origine du sujet de l'inconscient et aux traits qui le marquent. A la différence de l'identification imaginaire, il s'agit du collage à un signifiant, considéré comme trait apprécié et caractéristique de l'Autre, qui surgit dans la construction que l'on fait de soi-même.

A partir d'une première identification primordiale où le sujet assume un signifiant de l'Autre, dont la fonction est de le représenter face à l'univers symbolique (S1), une opération métaphorique s'inaugure pour le sujet. En d'autres termes, le sujet se révèle effet lorsqu'il se réfère à un signifiant. Cependant, comme nous l'avons vu, cet effet tend à s'évanouir rapidement, car un signifiant n'est jamais suffisant pour représenter un sujet. Ainsi, d'autres signifiants se succèdent dans un processus métonymique.

Aussi, dans la constitution du sujet, l'identification à l'image, qui renvoie au désir d'unité et de totalisation, doit céder sa place à l'identification au signifiant, renvoyant à son tour à la différence et aux traits qui distinguent le sujet des autres, comme le synthétise Rocha (2007, p.122): « l'*unité englobante* de la réalité cède sa place à l'*unarité du signifiant*, de façon à ce que l'*un*, indice de l'unification, soit substitué par l'*un* compris par le trait différentiel auquel le sujet s'identifie ». <sup>81</sup> De cette façon, la médiation exercée par l'image permet l'établissement d'une identité

---

<sup>81</sup> Les mots ont été mis en italiques par l'auteure. Traduit par nos soins de l'original: "a *unidade englobante* da realidade dá lugar à *uniedade do significante*, de maneira que o *um*, índice da unificação, é substituído pelo *um* compreendido pelo traço diferencial ao qual o sujeito se identifica".

imaginaire. Par contre, la médiation symbolique est responsable de fournir une issue au domaine narcissique, de favoriser un collage aux signifiants; toutefois, le mouvement de signifiant à signifiant entrepris par le sujet rend impossible l'idée d'une identité symbolique.

Les identifications se font pendant toute notre vie, de sorte que le moi se produit par une illusion ponctuelle d'unification. La citation de Riolfi e Alaminos (2007, p.302) vient enrichir cette considération:

Ainsi, l'installation d'un *processus identificatoire* est ce qui nous ouvre la riche possibilité de nous réinventer nous-mêmes à chaque fois que notre état actuel ne nous satisfait plus. Pour le dire d'une autre manière: à travers le jeu mobile des identifications, le sujet est en permanente construction de soi et de son travail, dans un processus qui peut être celui d'une interminable innovation.<sup>82</sup>

Puisque les signifiants ne sont pas suffisants pour représenter le sujet, une constitution identitaire bien tissée peut subir des ruptures. Loin de représenter une opération négative, c'est justement là que réside la possibilité que de nouveaux processus d'identification à d'autres signifiants se développent. Il en résulte que le sujet ne sera jamais uni, complet (aussi parce que l'image ne l'est pas non plus) mais au contraire, en devenir permanent.

Or, si les questions motrices de cette recherche renvoient à la possibilité que les professeurs de langue étrangère de l'éducation de base effectuent des repositionnements discursifs par rapport à leur constitution identitaire pendant un cours de formation continue, ce "quelque chose" se trouve dans un processus identificatoire évoquant les multiples identifications en jeu dans la constitution identitaire de chacun.

Ces possibilités constituent des « tournants » dans la formation de l'enseignant (RIOLFI e ALAMINOS, 2007). En discutant des identifications en jeu dans le processus de formation de professeurs universitaires de langue portugaise, Riolfi et Alaminos (2007) postulent que des tournants s'y configurent. Ils constitueraient des possibilités instaurées pendant la formation, dans la relation entre les sujets et les discursivités en jeu, qui permettent aux professeurs en formation de se désaliéner de certaines de leurs identifications idéalisées et de construire une place singulière d'où ils

---

<sup>82</sup> "A instalação de um *processo identificatório*, portanto, é aquilo que nos abre a rica possibilidade de nos reinventarmos a nós mesmos todas as vezes que nosso estado atual já não nos satisfaz. Ou dizendo de outro modo: por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação".

pourraient créer un travail à eux, calqué sur la réinvention d'eux-mêmes, (s')assumant (dans) la position d'enseignant.

#### 5.4 A propos du transfert

Bien que le transfert ne constitue pas un processus de constitution subjectif en soi, c'est à travers lui que l'on peut espérer l'instauration d'identifications symboliques qui impliquent un déplacement subjectif. Malgré le fait que la notion de transfert ait d'abord été observée et décrite à partir du *setting* analytique, elle est un phénomène vérifiable en toute circonstance, où les identifications peuvent être entreprises (FREUD, [1910]1980, [1924-25]1996).

C'est dans la relation pédagogique en particulier que la relation de transfert, pouvant être établie entre ce qui demande un savoir et celui dont on suppose qu'il le possède, peut produire des résultats significatifs.

Dans un beau texte écrit pour le cinquantenaire de l'école où il avait étudié, Freud ([1914]1991) discourt de l'impact que les relations entre professeur et élève peuvent avoir sur la constitution subjective. A partir d'une rencontre casuelle avec l'un de ses anciens enseignants, le psychanalyste admet qu'il n'est pas possible de préciser ce qui marque le plus un élève dans le lien qui s'établit entre lui et son professeur: si c'est le savoir qu'on lui suppose ou la relation affective possiblement établie entre eux. Freud se souvient la façon dont le contact avec le monde de la culture et de la science, personnifié par ses enseignants, a éveillé en lui un désir, subtil au début, qui a gagné en force au cours de sa vie d'étudiant au point qu'il l'énonce dans sa dissertation finale comme s'il s'agissait d'un vœu, d'une promesse: « Je voulais apporter dans ma vie une contribution à notre savoir humain ». (FREUD, [1914]1991, p. 228). L'impact de cette contribution pour l'humanité est incontestable.

Ainsi, on remarque qu'entre professeur et élève, il se passe quelque chose qui va au-delà du niveau apparent et qui a le pouvoir de faire en sorte que les gens engagés dans une relation pédagogique s'y accrochent à travers une promesse envers le désir.

Comme ce travail se penche sur une problématique liée au milieu éducatif, nous n'attarderons pas nos considérations sur le transfert observé dans le *setting* psychanalytique. Il est cependant impossible de ne pas nous tourner, d'abord, vers les considérations de Freud et de Lacan à propos du phénomène observé en clinique pour, ensuite, entreprendre des articulations avec ce qui se passe dans le milieu de la formation.

Ainsi, pour faire court, le transfert a lieu en fonction d'un savoir qui tourne autour de la vérité (toujours relative et ponctuelle) d'un sujet. Un savoir que l'on ne sait pas et qui est attribué à un d'autre, un sujet chez qui l'on suppose ce savoir, un sujet supposé savoir.

Le sujet supposé savoir est une notion élaborée par Lacan ([1964]1975), qui correspond à la supposition de savoir que l'on attribue à quelqu'un, dans le transfert. La figure du sujet supposé savoir est le fruit d'un fantasme, que tout être humain a, et qui consiste en l'existence de quelqu'un dans le monde qui nous connaît: d'abord, le père, ensuite et dans l'ordre respectif le professeur, le médecin, le conjoint etc. Ce savoir n'est pas quelconque, ni le sujet quelqu'un en particulier. Au contraire, il s'agit d'une fonction occupée, d'un effet du discours et d'un savoir sur la vérité d'un sujet, de ce qui le fonde comme sujet désirant. En ce sens, la fonction peut être exercée par toute personne qui accepte la supposition venant du sujet.

Néanmoins, comme cette désignation l'explique, tout ce processus se base sur la supposition, car personne ne connaît la vérité d'un sujet, ne serait-ce que parce qu'elle est toujours de l'ordre d'une demi vérité (LACAN [1969-70] 1991). L'inconsistance et l'incomplétude du sujet supposé savoir sont responsables pour alimenter le désir du sujet à la recherche d'une vérité.

De même, le transfert qui peut s'instaurer dans le milieu scolaire se développe autour de la pulsion de savoir, car le désir d'apprendre naît de la constatation qu'il nous manque quelque chose que nous ne savons pas et qui s'entretient par la supposition qu'il y en a un autre qui sait.

#### **5.4.1 Freud et l'intersubjectivité**

Freud ([1914]1991) montre que les relations affectives qui se développent à l'école sont influencées par les relations primaires que l'enfant a créées avec ses parents et ses frères et sœurs. En ce sens, l'enseignant est à imiter, à respecter, à vénérer, puisqu'il apparaît comme un substitut des personnes avec lesquelles l'enfant se lie chez lui. Les considérations de Freud dans ce travail ont permis de penser la relation existante entre les processus d'identification et le transfert, en particulier dans cette citation:

Nous transférons sur eux le respect et les attentes tournés vers le père omniscient de nos années d'enfance, et nous commençons adressions l'ambivalence que nous luttons avec eux, comme nous avons l'habitude de lutter avec nos pères charnels (FREUD, [1914]1991, p.231).

Toutefois, dans l'élaboration freudienne à propos du transfert, on peut identifier deux points significatifs: le caractère substitutif du transfert et l'emphase dans l'intersubjectivité.

Le plus important pour cette recherche est l'intersubjectivité, puisqu'elle montre particulièrement la relation qui s'établit entre celui qui demande un savoir et celui qui occupe la place de supposé savoir. L'un des principes qui régissent cette relation est la confiance. Toujours en 1895, Freud ([1895b]1980) (en particulier au chapitre IV) discute des rôles qu'un médecin peut exercer pour vaincre la résistance de ses patients: se mettre dans la peau de quelqu'un qui est capable de percer à jour un mystère, un "élucidateur"; comme un représentant d'une vision plus libre ou supérieure du monde, un "professeur"; ou comme quelqu'un qui, fin connaisseur de la nature du sujet, peut lui apporter compréhension et respect, comme un "prêtre". Un élément commun à toutes ces fonctions attire notre attention, celui de posséder, au moins imaginativement, la clé de quelque chose. En tant qu'élucidateur, le psychanalyste aurait la clé du mystère, en tant que professeur, la clé du savoir, en tant que prêtre, la clé de l'absolution. Dans tous les cas; c'est quelque chose qui manque au patient et qu'il attribue à l'autre (dans le cas de la Psychanalyse, l'analyste).

Voilà le point sur lequel se base le principe de confiance, la supposition que l'autre puisse répondre à ce que l'on voudrait savoir.

Cependant, la confiance rend seulement compte du caractère intersubjectif du transfert. Un peu plus tard, Freud ([1912]1996) a compris que le refoulement retourne au transfert, résultat de la castration. Continuant ses recherches sur la répétition et sur les façons dont elle indique quelque chose se trouvant au-delà du plaisir, Freud ([1920] 1980) postule que le transfert a un caractère répétitif qui renvoie à cette insistance, phénomène référé comme étant une compulsion de répétition<sup>83</sup> et associé à la pulsion de mort.

C'est sur ce point que Lacan avance sur l'élaboration de ce qu'est le transfert, en le désarticulant de la relation intersubjective analyste-patient et en la discutant à partir de ce qui est perdu quand quelqu'un advient comme sujet et entre dans le langage, comme le souligne Riolfi (1999, p.127):

---

<sup>83</sup> La compulsion à la répétition renvoie à d'innombrables tentatives de symboliser ce qui est refoulé. Lacan appellera ce phénomène automatisme de répétition, affirmant son caractère symbolique.

Quand ces actions, dans lesquelles l'inconscient est présent, se manifestent non seulement dans la concrétion de l'acte mais dans la parole adressée à l'Autre, elles reçoivent le nom de transfert. Il en découle que le transfert est un fragment de la répétition dans lequel les scènes interceptées se révèlent non en actions sur le monde des choses, mais dans les paroles. Paroles qui deviennent métaphore de l'inconscient pour un sujet.<sup>84</sup>

#### 5.4.2 De l'intersubjectivité à la relation entre sujets: la lecture lacanienne

Pour Lacan ([1953-54] 1966, [1964] 1975), le transfert ne peut être conçu seulement sur l'axe d'une relation intersubjective imaginaire, à cause du postulat d'une antériorité logique du symbolique et de la surdétermination de ce dernier sur le sujet. Le noyau de la question est, selon le psychanalyste, que le transfert se réalise exactement dans l'ordre symbolique et « le moteur de son progrès, c'est la parole »<sup>85</sup> (LACAN, [1953-54]1966, p.397). Il est impossible de nier qu'il y a tout un ensemble de projections, d'articulations imaginaires englobées dans ce phénomène. Pourtant, si on ne le prend que dans la relation entre deux sujets, le transfert n'est rien d'autre qu'une relation duelle narcissique, basée sur l'imaginaire et, comme nous l'avons évoqué plus tôt, il s'agit du registre de la duperie.

Lacan ([1964] 1975) soutient que, dans la relation, il faut qu'un troisième terme surgisse, la parole. L'inconscient, élément en jeu dans le transfert, «est la somme des effets de la parole sur un sujet, à ce niveau où le sujet se constitue des effets du signifiant » (p.142), et il se s'effectuerait pour s'interroger sur les possibles effets de la parole dans l'inconscient.

Dans le transfert, on essaie de trouver ce qui s'est perdu, mais, comme Lacan ([1964] 1975) le ponctue, il s'agit d'une trouvaille à éviter par la résistance. Le transfert serait un moyen d'accéder à ce qui est indéterminable dans l'histoire du sujet et autour duquel on fait des efforts pour déterminer, comme nous l'enseigne Lacan ([1964]1975, p. 145):

---

<sup>84</sup> “Quando essas ações nas quais o inconsciente presentifica-se, manifestam-se não apenas na concretude do ato, mas colocadas na palavra endereçada ao Outro, recebem o nome de transferência. Deriva-se daí que a transferência é um fragmento da repetição no qual as cenas interceptadas revelam-se não em ações sobre o mundo das coisas, mas nas palavras. Palavras que se tornam metáfora do inconsciente para um sujeito”.

<sup>85</sup> “o motor de seu progresso é a palavra”.

Car cet indéterminé de pur être qui n'a point d'accès à la détermination, cette position primaire de l'inconscient qui s'articule comme constitué par l'indétermination du sujet – c'est à cela que le transfert nous donne accès, d'une façon énigmatique. C'est un nœud gordien qui nous conduit à ceci – le sujet cherche à avoir sa certitude.<sup>86</sup>

En ce sens, nous comprenons avec Lacan ([1964]1975) que le transfert s'instaure à partir de l'ignorance du sujet à propos du désir qui le cause, de la supposition que la réponse à son indétermination est en quelqu'un d'autre, et de la confiance en cet autre pour pouvoir parler de ce qu'il ignore. Dans cette affirmation se configurent deux demandes: demande de savoir et demande d'amour. Ainsi, dans une relation entre sujets traversée par le transfert, une recherche de la vérité est en jeu et cette vérité est supposée chez quelqu'un d'autre, qui est supposé savoir plus que celui qui la cherche et est digne de recevoir la confiance et l'amour que requiert telle recherche: le sujet supposé savoir.

#### **5.4.2.1 À propos des demandes adressées à un sujet supposé savoir**

En fonction de si la demande de savoir adressée à l'autre est également traversée par la demande d'amour, la personne chez qui l'on suppose le savoir peut répondre à la première demande de deux façons.

On peut tomber dans la tentation d'incarner le savoir, de répondre à l'interrogation de celui qui demande. Si c'est le cas, toute possibilité de glissement du désir s'achève, puisque celui-ci a été, imaginativement, éteint par un signifiant se positionnant comme plein et venu d'un sujet qui devrait seulement supposément savoir. Ce genre de relation indique le transfert imaginaire calqué sur une identification narcissique. Étant fondée sur l'imaginaire, cette relation se caractérise par l'aliénation. Dans la tentative de se faire « un », rien ne se crée ni ne se transforme, mais se répète. Un bon exemple est ce qui arrive, de nos jours, avec les livres de développement personnel, les thérapies cognitives, les cours de *coaching* où s'établit un modèle à recopier et répéter, garantissant la solution à un problème.

---

<sup>86</sup> Nous précisons que l'adjectif "gordien" renvoie à une histoire mythologique selon laquelle un homme, Gordion, devenu roi de Phrygie, avait dédié un char à la divinité de l'oracle, l'attachant avec un nœud. Celui qui serait capable de le défaire deviendrait roi de toute l'Asie. Après un certain temps, Alexandre le Grand essaya de le défaire mais, après de nombreuses tentatives, il s'impatienta et coupa le nœud de son épée. De nos jours, cet adjectif renvoie à la possibilité de résoudre un problème compliqué de façon simple et inattendue.

Comme alternative pour que le sujet s'entretienne et, ainsi, le transfert également, Lacan ([1964]1975) préconise que l'on ne doit, en aucune façon, ratifier la position de savoir quelque chose à propos d'un sujet. C'est celui qui demande ce savoir qui peut et doit savoir de soi-même. Toutefois, c'est au sujet supposé savoir qu'il faut soutenir cette position par une attitude interrogative sur celui qui lui demande le savoir, comme qui a la capacité et l'intérêt **de** savoir. De fait, ce qui est en jeu dans le sujet supposé savoir n'est pas ce qu'il sait, parce que le savoir ne sera jamais complet, mais la capacité de confronter celui qui interroge au désir qui le meut dans sa quête, et à la nature vide de l'objet de ce désir.

À propos de la demande d'amour, celui qui demande le savoir aime celui qu'il suppose en l'autre. Les considérations de Lacan ([1960-61]1991) sur le célèbre texte « Le Banquet » de Platon<sup>87</sup> permettent d'approfondir la relation entre la supposition de savoir et l'amour. Nous mettons en relief seulement deux points fondamentaux pour ce travail.

Le premier est que, dans son illusion amoureuse de Socrate, Alcibiade entreprend une identification à lui. Dans la demande d'amour, toutefois, il y a toujours une identification impliquée, comme Lacan ([1960-61]1991, p. 150) le souligne:

(...) notre subjectivité, nous faisons en sorte qu'elle se construise entièrement dans la pluralité, dans le pluralisme de ces niveaux d'identification que nous appellerons l'idéal du moi, le moi idéal, que nous appellerons le moi désirant, également identifié.<sup>88</sup>

Le deuxième point à souligner est que le sujet supposé savoir est supposé, dans la mesure où il se donne l'aspect de l'objet 'a'. Cependant, la garantie de cette place se fait, paradoxalement, dans l'ignorance de ce qu'il représente et dans l'impossibilité d'y avoir tout accès.

Riolfi (1999) observe que le transfert s'explique dans cette relation à trois: l'être de l'autre, qui est visé dans le désir, n'est pas un sujet mais un objet aimé. C'est quand le sujet fait face à un objet inadéquat que surgit une signification appelée amour. Ainsi, loin de se baser sur la complémentarité, l'harmonie et la totalité, l'amour de transfert se

<sup>87</sup> A titre de référence, PLATON. Le banquet. Traduction par Luc Brisson. Paris : GF Flammarion, 2007.

<sup>88</sup> "nossa subjetividade, fazemos com que ela se construa inteiramente na pluralidade, no pluralismo desses níveis de identificação a que chamaremos o ideal do eu, o eu ideal, que chamaremos, também identificado, o eu desejante".

caractérisé par l'assymétrie ou, comme soutenait Lacan ([1960-61]1991), il en faut trois pour aimer.

### **5.5 Une pause pour articuler l'apport théorique à l'intention de la (re)visite du champ de la formation de professeurs de langue étrangère**

Envisager qu'un professeur soit traversé par l'inconscient et mû par le désir suggère que les processus constitutifs du sujet soient considérés quand on problématise sa formation et pratique dans la relation pédagogique. Basés sur ce que nous avons discuté jusqu'ici, nous pouvons montrer qu'occuper la position d'enseignant semble impliquer la responsabilité de porter un savoir pouvant être enseigné (ou transmis, comme le préfère la Psychanalyse). Bien que cette relation ne soit pas imprégnée par le désir, la position de professeur demande à ce qu'il ait un savoir à enseigner. Cette supposition, vue d'un autre angle, dans notre cas, celui de l'élève, fonde la possibilité même d'occuper la position de professeur.

Le fait de posséder quelque chose qui est réputé comme désirable peut faire de l'enseignant le provocateur d'un apprentissage. Les identifications autour de l'appropriation de ce qui vient de l'Autre se font sur la base d'un amour qui naît au sein d'un transfert. En ce sens, nous pouvons dire que l'objet doit être investi par quelqu'un pour devenir désirable. Ainsi, le professeur doit être le médiateur dans la relation à un objet de savoir. Tout comme Socrate, c'est à lui de diriger le regard de l'élève vers ce qui l'intéresse vraiment: le savoir que celui-ci pourra construire à partir de ce que le premier porte en lui. Quant au fait d'apprendre, cela implique d'appréhender les signifiants qui viennent de l'Autre, de se les approprier, de les rendre nôtres, de les re-signifier et de construire son propre savoir.

Néanmoins, pour que le transfert fonctionne comme cause de l'apprentissage, il est nécessaire que l'apprenant soit considéré lui aussi comme sujet désirant, capable et digne de savoir ce que le professeur a et peut lui offrir. Il faut aussi que celui qui demande le savoir reconnaisse qu'il lui manque quelque chose, qu'il suppose que ce qui lui manque soit en l'autre (normalement, le professeur), et que l'autre se place comme détenteur de ce savoir. Toutefois, en même temps, il faut que celui qui occupe la place de sujet supposé savoir réponde à la demande de savoir de l'élève avec une interrogation, c'est-à-dire qu'il ne lui donne pas de signifiant plein dans lequel il n'y ait pas d'espace pour que le sujet lui attribue un sens.

De cette façon, articulant le postulat que le transfert peut être observé partout où il y a relation entre sujets désirants à la problématique de la constitution identitaire des enseignants participants à cette recherche, nous croyons pouvoir penser que: 1) les changements dans la position discursive qu'un sujet occupe sont tributaires de la déstabilisation de ses ancrages aliénatoires, installant un non sens dont le résultat est la séparation; 2) la déstabilisation se produit en raison d'un lien social calqué sur la logique du discours de l'analyste, car il travaille avec l'équivoque comme agent et se sert du transfert pour faire en sorte que le sujet recherche ce qu'il désire; 3) à partir de ce lien, le sujet peut entreprendre de nouvelles identifications. Si les identifications dépendent de l'établissement du transfert pour se produire, on ne peut que s'attendre à un changement dans la position que le sujet occupe, dans le rapport entre les sujets, si le transfert est instauré. Ainsi, tout changement dans la constitution identitaire des enseignants participant à cette recherche dépend de l'établissement d'une sorte de transfert pendant le cours de formation continue en question.

Après avoir abordé les présupposés théoriques sur lesquels se fonde cette recherche, nous passons à la seconde partie de ce travail, qui vise à examiner les paroles des enseignants participants et du cours de formation observés. Premièrement, nous discuterons des pratiques et du regard qui ont guidé méthodologiquement l'analyse, pour nous concentrer ensuite sur les représentations des participants et les manœuvres discursifs entreprises dans le cours pouvant provoquer des cas d'identifications à d'autres discours sur ce qu'est être professeur et ce qu'est enseigner-apprendre une langue étrangère dans l'enseignement de base.

**PARTIE II**

**L'ITINE(R)RANCE DES IDENTIFICATIONS DANS L'(A)**

**(DES)APPROPRIATION DE LA POSITION DE**

**PROFESSEUR DE LANGUE ETRANGERE**

## Introduction

Voici le moment où, de fait, a lieu la (re)visite du champ de formation de professeurs de langue étrangère – dans notre cas, le cours de formation continue. Nous rechercherons les traits qui délimitent la constitution identitaire de l'enseignant de langue étrangère dans l'éducation de base et si cette constitution subit des déplacements lors d'un cours de formation continue.

Avant de procéder à l'analyse du corpus proprement dite, nous décrirons sa composition et nous aborderons, dans le chapitre 1, les présupposés théorico-méthodologiques ayant orienté l'analyse. Le chapitre 2 traite des façons dont s'ébauche un idéal de professeur de langue étrangère, à partir de l'analyse des représentations présentes dans les paroles des enseignants participants. Les traits de la constitution identitaire des participants à cette recherche qui discordent de l'image idéale seront évoqués au chapitre 3. Enfin, dans le chapitre 4, l'analyse se tournera vers le discours du cours de formation continue observé et, en particulier, vers les interventions des formateurs, afin de discuter jusqu'où celles-ci peuvent représenter des instances promouvant des tournants dans la constitution identitaire des participants.

Nous avançons qu'il est possible d'observer, dans la construction de la constitution identitaire des enseignants, une éternelle recherche, un recul, une responsabilité, une résistance. Enfin, on peut remarquer un mouvement ambigu qui se fait dans le sens de l'appropriation et de la désappropriation de la position d'enseignant de langue étrangère, constituant ce que nous appelons une itinérance dans la constitution identitaire.

# CHAPITRE 1

## LA COMPOSITION DU CORPUS ET LE REGARD METHODOLOGIQUE

*Les abeilles pilotent deçà delà les fleurs,  
mais elles en font après le miel, qui est tout  
leur ; ce n'est plus thym ni marjolaine.*

Montaigne<sup>89</sup>.

### 1.1 Un corpus, sa constitution et la pratique méthodologique

Les registres qui composent le corpus de cette recherche ont été collectés au long de l'année (août 2006/ juillet 2007). Nous y avons participé en tant qu'observatrice du cours de formation continue décrit dans la partie I, au chapitre 2. Les enseignants inscrits au cours ont été conviés et se sont volontairement proposés à participer à ce travail. L'objectif était que les participants soient disposés à partager un possible chemin d'investigation. Ainsi, il nous a semblé nécessaire que, dès le départ, un lien s'établisse entre chercheur et participant, basé sur le désir. Nous avons préféré penser qu'une fois ce lien établi, les paroles qui composeraient le corpus seraient plus riches et authentiques. C'est peut-être la raison pour laquelle, initialement, nous ne travaillions qu'avec huit professeurs, nombre qui s'est réduit à sept au cours de la recherche, suite à l'abandon de l'un d'eux du cours de formation continue.

La constitution du corpus de ce travail s'est appuyée sur deux types d'instruments de recherche<sup>90</sup>. Le premier se compose des questionnaires et activités proposées par le cours de formation continue, fournissant un volume considérable de registres écrits. Ces activités sont:

- Un questionnaire informatif, visant à rassembler des informations sur les participants (formation, formation complémentaire, histoires d'apprentissage), à promouvoir une auto-évaluation et à sonder leurs attentes et besoins;
- Trois versions d'un plan de cours élaboré par les participants, visant à incorporer les suggestions et observations faites par la formatrice;
- Autobiographie;

---

<sup>89</sup> MONTAIGNE, Michel de. (1580). 2. ed. Os ensaios: 26. T.1. Rio de Janeiro, RJ: Martins, 2002. p. 227.

<sup>90</sup> Une copie des modèles d'activités collectées se trouve en annexe.

- Réflexion sur le film « Educating Rita»<sup>91</sup>;
- Réflexion sous forme de journal sur les «transformations» vécues lors d'un des modules intitulé «Sauver l'apprentissage et partager l'enseignement»;
- Evaluation réflexive du module mentionné ci-dessus.

En plus des activités proposées par le cours, nous avons sollicité deux productions écrites, dans le but d'interroger les participants sur la relation qu'ils ont pu établir avec le thème de deux modules concernant l'objet de savoir en jeu dans la relation pédagogique, c'est-à-dire, la langue étrangère. Ainsi, les thèmes de ces productions écrites ont été les suivants:

- « La langue étrangère et vous »
- « Les sons de la langue anglaise et vous »

Certaines réflexions écrites se sont révélées être des exemples de narrativisation de soi, où l'on peut percevoir la construction de la fiction au sujet de ce qu'est être enseignant de langue étrangère, de la façon dont les professeurs se lient avec ce position discursif et avec cette langue.

Le deuxième instrument de recherche est composé d'entretiens et de témoignages des participants. Le projet de recherche initial prévoyait l'enregistrement de ces entretiens au début du cours et à la fin de la période d'observation, pour pouvoir analyser les éventuels déplacements dans les représentations que les enseignants font d'eux-mêmes, de la langue étrangère et de l'enseignement-apprentissage de celle-ci. L'entretien était basé sur un itinéraire<sup>92</sup> semi-structuré de questions, élaborées de façon à aborder les points importants de notre travail. A la fin de la période d'observation, il devait servir de base pour élaborer un nouvel entretien, les réponses seraient comparées et les dissonances analysées. Au total, nous avons enregistré treize entretiens et témoignages, soit environ douze heures d'enregistrement.

Toutefois, ce projet s'est montré trop positiviste pour une recherche qui prétendait être interprétativiste et problématiser la constitution identitaire de l'enseignant de langue étrangère, ses identifications, ses conflits, ses déplacements. Bien qu'il s'agisse de questions ouvertes, certaines d'entre elles limitaient trop les chemins que prendraient les paroles et, en conséquence, elles pouvaient empêcher les éventuelles dérives de sens et limiter les possibilités d'interprétation. Nous avons alors décidé de profiter quand même de l'itinéraire, mais de lui donner une plus grande ouverture pour

<sup>91</sup> *L'Education de Rita*, de Lewis Gilbert (1983).

<sup>92</sup> La liste de questions se trouve en annexe.

que les participants parlent « librement » des thèmes proposés, ce qui semble avoir donné des témoignages et entretiens plus spontanés.

Ainsi, les trois premiers témoignages ont suivi les questions élaborés et le patron de l'entretien. Deux témoignages ont utilisé le premier uniquement comme fil conducteur. Trois ont été enregistrés sans notre présence, sachant que l'un d'eux a dû être mis de côté suite à des problèmes techniques. Ces trois participants ont reçu les instructions de se sentir libres de répondre aux questions, comme ils en avaient envie et le plus spontanément possible.

Nous avons conservé l'idée de recueillir de nouveaux témoignages au bout de deux semestres d'observation, mais, cette fois, nous ne nous sommes pas limités aux questions élaborées. Nous avons donné aux participants un CD d'enregistrement du témoignage de chacun et leur avons demandé de noter les points de leur discours qui les touchaient le plus. Nous avons également écouté les premiers témoignages avant d'enregistrer les seconds et élaboré une liste des points qui attiraient notre attention, en particulier ceux qui avaient trait à la relation sujet-langue, révélaient la façon dont les participants se voyaient en tant qu'enseignants, indiquaient ce qu'ils estimaient être le plus important d'enseigner et de faire en classe, et pourquoi. De plus, comme nous avons eu l'opportunité d'observer les participants pendant le cours, nous avons été curieux de savoir si et comment ce que disaient les professeurs dans leur témoignage s'articulait à certaines postures et attitudes qu'ils avaient en classe.

Lors des rencontres où nous avons fait les seconds enregistrements, nous leur avons laissé commencer les témoignages, dans une tentative de limiter notre interférence avec ce qu'ils mentionnaient et qui pourrait s'opposer à ou croiser ce que nous avions noté.

Nous proposons une parenthèse afin de ponctuer que la tentative de non-interférence et l'intention de confier aux participants la direction des témoignages ont fini par se heurter à notre souhait. Si, dans certains cas, nous avons utilisé notre liste de questions presque comme une sorte de *script*, c'est parce que tantôt les participants n'avaient noté qu'un ou deux points alors que nous en avions une liste énorme, tantôt ceux qu'ils avaient noté ne coïncidaient pas avec ceux qui nous avaient touchés, ou encore parce que notre liste complétait la leur. Ces divergences entre ce que nous proposons en tant que chercheuse et ce que nous avons été capables de réaliser semble mettre en évidence le fait que, derrière une recherche basée sur la possibilité d'observer

les effets du sujet dans le dire, le chercheur est également sujet à des irruptions de l'inconscient et du désir, particulièrement celui de la complétude.

Une fois la parenthèse fermée, il faut souligner que, même quand ils n'ont pas suivi scrupuleusement l'itinéraire, les témoignages sont partis de questions adressées aux participants. Nous avons préféré cet abordage plutôt que de laisser parler ceux-ci sur un thème. A notre avis, la question est une interpellation directe et peut inviter le sujet à se structurer de façon à la prendre pour soi et à faire une assertion de soi. En ce sens, nous sommes d'accord avec Riolfi (2000, p.90) quand elle affirme que certaines interrogations ont le pouvoir de décoller l'interrogé de certains signifiants et de l'arracher de l'aliénation pour le placer dans la temporaire suspension du sens et dans le repositionnement du sujet.

Les questions proposées cherchent à établir deux points: le premier est d'inviter l'enseignant à opiner et à faire face à un thème particulier; le deuxième est de le faire intervenir, à partir de sa réponse, pour en finir avec l'illusion que les sens sont partagés. Néanmoins, malgré notre intention d'élaborer des questions ouvertes, celles-ci ont quand même pu être, à certains moments, être orientées, comme nous l'avons signalé au cours de l'analyse.

Le but des questions était d'inciter les participants à raconter leurs histoires d'enseignement-apprentissage. Nous supposons qu'en racontant leurs histoires d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère, le professeur se rappelle et aborde des questions fondamentales pour la discussion de l'identité. Coracini (2007, p.117) signale que "parler de soi est, d'une certaine façon, créer (construire) une histoire, une narration, une fiction qui devient, à travers la discursivité, une vérité, ou mieux, une réalité".<sup>93</sup>

Malgré les différents outils de recherche qui composent le corpus de cette recherche, nous précisons que tous n'ont pas été utilisés dans l'extrait méthodologique entrepris en fonction de la nécessité de définir les considérations sur les résultats de l'analyse des questions de recherche. Cependant, ils constituent une source féconde pour de futurs travaux de recherche.

Reprenons la constitution du corpus. Nous nous sommes sentis obligés de registrer nos impressions sur ce que nous observions. Celles-ci constituent la base de l'analyse entreprise dans le quatrième chapitre de cette partie du travail. Ainsi, les notes

---

<sup>93</sup> "falar de si é, de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade".

de bord renvoient à des interventions des formatrices du cours de formation continue au sujet d'un thème discuté en classe, à certaines interactions entre les participants et les formatrices<sup>94</sup>, ainsi qu'à nos réactions sur ce que nous observions. Elles contiennent des situations discursives qui évoquent le discours du cours de formation continue et contemplent les paroles des formatrices, des participants et les nôtres au sujet de ce que nous observions.

Il faut préciser que, dans les interventions contemplées par les notes de bord, les paroles des formatrices et des participants ne constituent pas une transcription, bien que nous ayons tenté de reproduire ce que nous écoutions le plus fidèlement possible. Les notions de discours et d'énonciation évoquées dans ce travail incluent beaucoup plus que ce qui est dit *ipsis litteris* et la question centrale se limite à la problématisation des déplacements au sein de la constitution identitaire des professeurs de langue étrangère. Par conséquent, l'analyse des notes de bord contient des indices dépassant la matérialité linguistique, bien qu'ils la constituent comme condition de production. Ceux-ci indiquent l'engendrement du sujet dans l'énonciation.

## 1.2 Un cheminement d'investigation: le regard méthodologique

Face aux paroles qui composent le corpus de ce travail, nous nous sommes rendues compte qu'il fallait les traiter d'une manière analytique qui privilégie les conditions socio-historiques où elles ont été produites, ainsi que la particularité avec laquelle chacune s'inscrit dans le discours sur ce qu'est être professeur de langue étrangère. Nous comprenons que l'historicité qui affecte la langue peut être pensée, également, en termes de l'insertion du sujet dans l'univers du langage et de sa constitution à travers des relations structurantes à l'altérité. Elle n'est pas restreinte à un ordre chronologique mais dans la mesure où cette insertion historique produit des impacts sur la re-signification du sujet qui apparaît dans l'énonciation.

Dans le corpus de cette recherche, on peut percevoir une (nouvelle) façon de parler de soi, un mouvement de narrativisation qui reprend le discours des méthodologies et abordages d'enseignement, le discours du marché de l'emploi, de la mondialisation, du neo-libéralisme. Ceux-ci, à notre avis, sont des scénarios pour des histoires plus individuelles où les représentations croisent des façons singulières de se voir en tant qu'enseignant de langue étrangère. En ce sens, le cheminement pour

---

<sup>94</sup> Il se trouve que tous les formateurs du cours de formation continue sont des femmes.

problématiser les questions qui orientent cette recherche ne pourrait pas prendre le discours pour lui seul, restreint aux paroles explicites, au risque d'appauvrir la dimension subjective ayant une incidence sur la construction de l'identité. Par conséquent, l'analyse traite de procédés qui exposent l'opacité de la relation discursive entre syntaxe et lexique, l'effet de non-dit prenant la forme d'un discours autre et l'agencement que les conditions socio-historiques exercent sur la constitution identitaire du professeur de langue étrangère.

### 1.2.1 Le discours et les possibilités d'interprétation

C'est dans la tension entre ce qui apparaît comme stable et ce qui vient déstabiliser les paroles que se dessine un espace pour l'interprétation. Ainsi, on peut entreprendre des gestes qui promeuvent une construction des sens possibles d'un certain énoncé, produit dans une énonciation donnée. L'interprétation se dirige vers ce qui déstabilise la régularité discursive, comme le montre Pêcheux ([1983]1997, p. 53):

Tout énoncé, toute séquence d'énoncés est [...] linguistiquement descriptible comme une série (lexico-syntactiquement déterminée) de points de dérive possibles, faisant une place à l'interprétation. C'est dans cet espace que prétend travailler l'analyse du discours.<sup>95</sup>

Bien qu'affilié à la Linguistique de l'Énonciation, Danon-Boileau (1987) contribue, au sujet de la langue, avec des considérations pertinentes sur la pratique interprétative que nous prétendons entreprendre dans ce travail. Il considère que la langue porte en elle des traits liés à l'affectif<sup>96</sup> pouvant être associé à ce que l'on dit, ainsi qu'aux relations d'objet qui se réfèrent à des processus psychiques chez celui qui se met à énoncer, comme la projection et la dénégation, tous ces éléments étant considérés sous l'angle de la Psychanalyse. L'auteur propose la syntaxe comme moyen d'entrée pour rechercher les effets de subjectivité dans l'énonciation.

La linguistique s'intéresse à la syntaxe car elle rend possible une analyse des façons de parler en fonction de la façon dont les mots s'organisent et se connectent au

---

<sup>95</sup> “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é [...] linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso”.

<sup>96</sup> Nous précisons que l'affectif, dans les travaux freudiens, est compris comme associé à la pulsion. Le mot désigne tant les sensations agréables que désagréables, vagues ou qualifiées, résultats de l'expression de la pulsion.

sein d'une proposition. Cependant, Danon-Boileau (1987) suggère qu'on attribue à la syntaxe la fonction d'un bloc-notes magique, dans une analogie au texte de Freud ([1925a]1996) où il compare l'appareil psychique à ce jouet pour enfants. En ce sens, l'auteur conçoit comme des mots pleins de représentation les pronoms, articles, temps et mode verbal, entre autres, tous considérés comme « indices de la position qu'occupe celui qui parle par rapport à son discours, à son désir, à ce que le discours désigne comme 'le réel', et à celui, enfin, à qui le discours s'adresse » (DANON-BOILEAU, 1987, p. 18). Ces mots seraient la face de la feuille qui couvre ce qui est imprimé sur la plaque de cire; celle-ci, dans la métaphore proposée par Freud, correspond à l'inconscient. Associés à des « mots pleins de lexique » (comme par exemple les noms « arbre », « maison », « fleur », etc.) servant de figuration, les éléments de la syntaxe peuvent montrer comment le sujet organise sa symbolisation, comme l'auteur le souligne dans l'extrait suivant:

Ce que la syntaxe régit, me semble-t-il, c'est la façon de dire et c'est celle là dont je pense qu'elle est partie liée avec l'affect et la relation d'objet. Bien sûr, je ne pense pas que l'affect lisible dans le modus d'un énoncé soit nécessairement celui qu'éprouve le sujet mais je pense que s'il y a divergence, la prise en compte de l'écart n'est pas sans intérêt (DANON-BOILEAU, 1987, p.19).

Considérer l'énoncé sous cette perspective rend possible le fait d'aborder la matérialité linguistique du discours, sans s'attacher à l'analyse de la langue en elle-même. Le regard méthodologique qui oriente l'analyse entreprise dans ce travail se base sur un chemin qui incorpore au linguistique des éléments se référant à l'extériorité de la langue, tels que l'histoire, la mémoire, l'inconscient; extériorité constitutive de toute parole. En ce sens, le cheminement de l'analyse parcouru privilégie trois éléments clés: l'hétérogénéité discursive et les ruptures du fil du discours, qui montrent l'effet de la subjectivité de celui-ci, et les représentations, qu'indiquent les divers discours ayant une incidence sur la constitution identitaire du professeur de langue étrangère de l'éducation de base.

### **1.2.1.1 Un chemin accidenté: l'hétérogénéité dans le discours**

L'un des éléments catalyseurs de la dissémination de sens dans le discours est l'hétérogénéité. La notion d'hétérogénéité constitutive du discours, d'Authier-Revuz

(1998, 1982), apporte à ce travail la possibilité de discuter les divers discours qui ont une incidence sur la constitution identitaire de l'enseignant de langue étrangère. Puisque l'hétérogénéité est également constitutive du sujet et de la langue, elle aide à comprendre qu'il n'y a aucune possibilité de totalisation de sens dans le discours.

Selon le travail de l'auteur, l'hétérogénéité constitutive du discours peut être attestée à partir de l'imbrication de trois perspectives théoriques: le dialogisme, à travers la notion de polyphonie (BAKHTINE, 1978, [1953]1992); l'analyse du discours, à travers la notion d'interdiscours (PÊCHEUX, [1975]1988); et la Psychanalyse – en particulier de ligne lacanienne –, qui travaille avec la prémisse que le sujet est hétérogène, fruit de sa division, ce qui entraîne des paroles intrinsèquement hétérogènes. La matérialité linguistique est ce qui permet d'écouter les diverses paroles qui composent le discours, les mots chargés d'histoire et d'idéologie et la récupération de points de l'inconscient qui émergent en lui. La blessure narcissique – la découverte de l'inconscient – est venue confronter le sujet avec le fait qu'il n'est plus le seigneur de ses paroles.

Ces trois perspectives ont en commun le fait de toujours considérer un *autre* comme constitutif du même. Ainsi, se renforce l'idée que l'extérieur est constitutif, et non pas excluant.

Dans le cas de Bakhtine (1978, [1953] 1992), Authier-Revuz (1998, 1982) constate que l'autre est particulièrement présent dans les concepts de saturation du langage et de dialogisme du discours. A la base, ces deux notions ont trait à l'orientation dialogique qui a une incidence sur tout discours; celui-ci est construit dans et par l'entrecroisement d'autres discours, montrant l'incidence d'une extériorité constitutive et impliquant qu'il y ait une négociation de sens permanente. Il y a un autre-interlocuteur appartenant au champ du discours, du sens construit, un autre qui parle pour nous, un autre qui incorpore la mémoire collective et les discours par rapport auxquels l'énonciateur doit se situer.

Pour Bakhtine (1978), cet autre est la condition même du discours, représentant une altérité discursive, comme une frontière intérieure qui marque, dans le discours, une relation constitutive. Ainsi, les mots ne sont jamais neutres, ils sont toujours chargés d'autres sens, qui renvoient à d'autres et ainsi de suite.

Quant à l'interdiscours, cette notion se réfère à sa propriété de référenciation et à l'hétérogénéité des paroles, dans la mesure où il est lié à la mémoire discursive.

Au sujet de la Psychanalyse, la notion même de sujet employée demande de travailler toujours dans la perspective du non contrôle, du non centre, de l'incomplet. La dimension du moi se place comme celle qui, imaginativement, peut conférer aux paroles quelque homogénéité. Toutefois, comme nous l'avons réitéré, l'inconscient surgit quand on s'y attend le moins. Par conséquent, l'illusion d'être au centre, au contrôle des sens est inhérente à la constitution du moi. C'est dans l'imaginaire que l'illusion du sujet origine se construit, dans la tentative de concilier et d'effacer l'hétérogénéité.

L'illusoire linéarité du réseau discursif est rompue quand, dans la matérialité linguistique, il est possible de percevoir des lacunes, des élisions, des ellipses à travers les malentendus, déviations, reformulations, substitutions, rajouts, emprunts, auxquels nous nous référons comme brèches des paroles. Ces éléments indiquent la constitution tendue des énoncés, où la régularité dans l'apparente homogénéité joue avec la dispersion dans l'hétérogénéité constitutive. Les paroles viennent actualiser certains sens et en effacer d'autres. Les brèches dans les paroles sont importantes pour l'analyse du corpus de cette recherche, dans la mesure où elles favorisent l'exploration des effets de sens d'une parole imprévue, (in)désiré et incontrôlable.

Nous sommes constitués par le langage. Ainsi, les mots que nous disons ne parlent pas par eux-mêmes mais par l'Autre et par les autres. Dans ce jeu de mots, qui se croisent constamment, réside l'hétérogénéité constitutive des discours, que ce soit de façon explicite ou implicite.

L'hétérogénéité du discours apparaît comme un mode de négociation de l'énonciateur avec le discours autre (ou de l'Autre, comme inconscient), lequel est dénié quand il se montre comme un autre-interlocuteur. En conséquence, l'origine de ces paroles qui surgissent s'efface. Le sujet se place à l'endroit d'origine et restreint l'altérité, garantissant ainsi une homogénéité apparente et nécessaire à ses paroles.

Parfois, pourtant, l'hétérogénéité se montre plus clairement à l'énonciateur, comme effet de dénégation. Cela arrive quand on donne plus de place à l'autre du discours, lequel s'inscrit linéairement dans la matérialité linguistique. Il s'agit de l'hétérogénéité montrée, marquée ou non dans l'intradiscours, et exemplifiée par Authier-Revuz (1998) au moyen de l'étude du discours direct et indirect, des citations, des modalités autonomiques et des gloses; et par le stéréotype, par l'ironie, l'antiphrase, l'imitation, l'allusion et la réminiscence, où l'hétérogénéité n'est pas marquée mais opère dans l'espace du non explicite.

En résumé, Authier-Revuz (1982, p.140-141) déclare que:

(...) sous nos mots, 'd'autres mots' se disent ; que derrière la linéarité conforme à 'l'émission par une seule voix' se fait entendre une 'polyphonie et que 'tout discours s'avère s'aligner sur les plusieurs portées d'une partition' ; que le discours est constitutivement traversé par 'le discours de l'Autre'. (...) Tout discours s'avère constitutivement traversé par 'les autres discours' et 'le discours de l'Autre. L'autre n'est pas un objet (extérieur ; dont on parle) mais une condition (constitutive ; pour qu'on parle) du discours d'un sujet parlant qui n'est pas la source première de ce discours.

### **1.2.1.2 Les représentations: marques délinéatrices de la constitution identitaire**

Les représentations sont des moyens d'esquisser l'imaginaire qui compose la constitution identitaire de quelqu'un (CORACINI, 2007, p.184). D'où l'intérêt d'analyser les représentations des participants sur ce qu'est être professeur, ce qu'est enseigner-apprendre une langue étrangère et ce sur qu'est cette langue, car les modifications de ces représentations peuvent montrer des déplacements dans leur constitution identitaire.

Nous proposons de partir de la psychologie sociale, domaine où la notion de représentation a été largement développée, en particulier par Moscovici (1976), pour montrer le déplacement que subit cette notion dans une articulation aux études culturelles post-structuralistes, traversées par la notion de sujet divisé. Commencer par la psychologie sociale est justifié, puisqu'elle est la base d'une grande partie des travaux sur la représentation, dans le domaine de la formation des enseignants. Montrer ce qui différencie les visions de la représentation contribue à problématiser la notion de sujet évoqué dans ce domaine, expliquant l'impossibilité d'envisager la formation d'enseignants juste au niveau de la conscience, de la raison, de la cognition. Nous avançons que le fil conducteur de la discussion ici engagée est le présupposé que les représentations sont des modes d'interprétation de la réalité et qu'elles peuvent être perçues au moyen d'images, d'énoncés ou de signes, ce qui n'implique pas une appréhension fidèle de la réalité.

Dans la psychologie sociale, Moscovici (1976) développe la notion de représentation sociale qui, basée sur un champ multidimensionnel, renvoie à diverses formes de re-signification de la connaissance et à la relation individu-société. Le psychologue propose cette notion, de façon à articuler le social au psychologique, en défendant le point de vue que l'individu n'est pas seulement un produit déterminé par le

milieu où il vit, mais qu'il a un rôle actif et autonome dans la construction de la réalité sociale. Ainsi, les représentations sociales seraient un instrument de compréhension et de transformation de la réalité, puisqu'elles sont exprimées par ensembles de concepts, phrases et explications. Elles sont le résultat de façons différentes de comprendre un objet, un événement ou un phénomène donné. Cependant, elles ne sont pas considérées comme une façon de reproduire la réalité, mais comme une façon de l'interpréter. Moscovici soutient que cette modalité de connaissance, qui naît dans le sens commun et qui est élaborée socialement, agit sur l'interprétation, sur la pensée et sur l'action sur la réalité.

Souvent, l'abordage réflexif se sert de la notion de représentation sociale. Puisque la réflexion provoque le questionnement de la connaissance conceptuelle des enseignants – dans le cas de cette recherche, ce qu'est enseigner et apprendre une langue étrangère -, le processus réflexif semble se baser sur le présupposé que ce que le professeur dit renvoie à ce qu'il pense, fait et ce en quoi il croit. C'est-à-dire que les représentations sociales de ce qu'est enseigner et apprendre seraient une façon de comprendre l'imaginaire des professeurs à propos de ce processus. Réfléchir sur ce thème pourrait transformer l'action des enseignants. Cette présupposition se nourrit d'une conception de langage transparent, de l'idée que la communication peut être garantie et d'une notion de sujet connaissant.

Pourtant, basé la supposition que le langage ne parvient pas à recouvrir le monde, qu'il est marqué par l'équivoque et qu'il reste toujours une tentative d'appréhension d'un objet, ce travail questionne exactement cette possibilité de compréhension et la correspondance entre pensée et mot. La totalité et la complétude sont une illusion. Le langage est instable et indéterminé, tel que tout le système de signification en tant que structure. Ainsi, la représentation constitue un extrait de ce qu'elle représente et, en ce sens, "exclut tout autre scène en même temps qu'il porte en lui toute la chance de la scène, puisque sa fonction est de susciter le transfert"<sup>97</sup> (KAUFMANN, 1996, p.453).

Le travail de Foucault (1966) renforce la supposition qu'un objet ou événement n'est que partiellement représenté par le mot (ou ensemble de mots) qui vise à le décrire. L'auteur observe qu'à partir du XVIIe siècle, le signe «cesse d'être lié à ce qu'il marque par liens solides et secrets de la ressemblance ou de l'affinité» (p.72), pour

---

<sup>97</sup> "exclui qualquer outra cena ao mesmo tempo em que carrega em si toda a sorte de cena, já que sua função é suscitar transferência".

établir son domaine dans la fragile limite entre le certain et le probable (p.73). Ainsi, la caractéristique du signe qui, avant, était de réduire et d'unir, se déplace pour se disperser et il se multiplie à l'infini. Foucault (p.77 et 78) commente :

En effet, que le signe puisse être plus ou moins probable, plus ou moins éloigné de ce qu'il signifie, qu'il puisse être naturel ou arbitraire, sans que sa nature ou sa valeur de signe en soit affectée, - tout cela montre bien que le rapport du signe à son contenu n'est pas assuré dans l'ordre des choses elles-mêmes. Le rapport du signifiant au signifié se loge maintenant dans un espace où nulle figure intermédiaire n'assure plus leur rencontre : il est, à l'intérieur de la connaissance, le lien établi entre l'idée d'une chose et l'idée d'une autre.

Dans la contemporanéité, les idées d'homme et de vérité scientifique commencent à être interprétées comme des réalités restreintes, comme de simples représentations du monde dans sa surface visible. Par conséquent, la représentation consiste en une opération discursive visant à objectiver et à percevoir le monde réel, en terme d'images. Toutefois, comme elle s'appuie sur le langage et, donc, sur les mots, l'opération ne se totalise jamais.

En ce sens, la représentation évoque le registre de l'imaginaire, puisqu'elle rend compte d'une image de la réalité. L'image séduit alors pour rendre possible une anticipation ou une hallucination d'une réalité qui, de fait, n'est autre que fiction, car même l'image n'est qu'une représentation. Ce qu'elle montre ne correspond pas à ce qu'est réellement la chose, mais «en assumant le 'paraître', elle [*l'image*] consent à 'ser para'<sup>98</sup>, *paresser*<sup>99</sup> et, ainsi, comble, au moyen de l'apparence, le manque d'essence»<sup>100</sup> (FINGERMAN et MENDES, 2005, p.85). En d'autres termes, la construction qui se fait par l'image n'est rien de plus qu'une fiction de la réalité.

En commentant le travail de Foucault, Birman (2000) ajoute que le décentrement du sujet, entrepris par la Psychanalyse, implique que, dans la contemporanéité, une relation d'adéquation entre les mots et les choses qu'ils représentent soit démystifiée. Au lieu d'une épistémè calquée sur une notion de représentation où les mots étaient les signes des objets et des événements qu'ils représentaient, dans la post-modernité, la notion de représentation se base sur le présupposé que les mots renvoient toujours à

<sup>98</sup> "ser para", "être pour", inverse de "para ser".

<sup>99</sup> Jeu entre la prononciation de "para ser" et "parecer" = paraître.

<sup>100</sup> "assumindo o 'parecer', ela [*a imagem*] consente em 'ser para', *paresser*, e, desta forma, supre, por meio da aparência, a falta da essência".

d'autres mots. Ainsi, on peut constater un mouvement infini instaurant un glissement discursif ininterrompu, comme la notion d'origine a été dépassée (BIRMAN, 2000, p.51).

Cependant, à partir de la Psychanalyse, le rapport du sujet à la réalité se fait dans le sens où il confère des sens à cette dernière et, pour cela, il faut employer le langage. Sur ce fait, Brandão (1994, p.36) signale que:

La notion de représentation se déplace de l'axe de vérité pour être solidaire de la subjectivité – subjectivité qui se constitue dans le langage et par le langage. C'est parce qu'il constitue le sujet que le langage peut représenter le monde: parce que je parle, je m'approprie le langage, j'instaure ma subjectivité et c'est en tant que sujet constitué par le langage que je peux parler, représenter le monde.<sup>101</sup>

On peut percevoir que la notion de la représentation comme une opération d'attribution de sens est mise en évidence. Woodward (2000) la renforce en soutenant que la représentation établit les pratiques de signification et que les systèmes symboliques sont les moyens par lesquels nous nous positionnons dans la condition de sujets produisant des sens.

Il faut encore souligner le fait que les représentations sont perçues au long des chemins tracés par les paroles des professeurs grâce à la propriété de reformulation paraphrasique du langage. La constante reformulation des paroles à propos d'un objet particulier du discours permet une certaine condensation de sens, que Serrani (1998) appelle des résonances discursives, notion déjà abordée dans la partie I, chapitre 2. Elles indiquent un imaginaire qui sous-entend les représentations dans le discours.

A partir des champs évoqués pour discuter la notion de représentation, nous comprenons qu'elle répond à une façon d'interpréter les événements concernant l'être humain. Elle se fait comme une construction ayant lieu à partir de diverses associations. Elle ne renvoie pas à quelque chose d'unitaire, de transparent, d'équivoque, mais à la répétition de quelque chose comme élément nouveau, différent, une re-présentation, une tentative d'appréhension du réel au moyen de systèmes de signification. Comme il s'agit d'un événement qui se manifeste par le langage, la représentation est également

---

<sup>101</sup> “A noção de representação desloca-se do eixo da verdade para ser solidária com a de subjetividade. Subjetividade que se constitui na linguagem e pela linguagem. É porque constitui o sujeito que a linguagem pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instauro a minha subjetividade e é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar, representar o mundo”.

sujette à l'indétermination, à l'ambiguïté, à l'instabilité, à l'équivoque et, pour cette raison, elle ne peut être considérée comme une mimesis ou un reflet de la réalité. Ainsi, elle est considérée comme une forme d'attribution de sens insérée dans un système linguistico-culturel, soumise à des relations de pouvoir, aux conditions socio-historiques et au désir de donner un sens au réel.

Les notions d'hétérogénéité constitutive et de représentation sont importantes pour ce travail, dans la mesure où elles permettent de discuter la construction de l'identité de l'enseignant de langue étrangère en cours de formation continue à travers l'analyse des autres discours, des autres paroles incorporées dans les narrativisations de soi que les participants à cette recherche entreprennent dans leurs témoignages et productions écrites, sans qu'ils – en tant qu'énonciateurs – ne s'en rendent compte. Ces brèches dans les paroles permettent que des traits des processus de subjectivation soient détectés dans la matérialité linguistique. A ce sujet, Coracini (2001, p.193) ajoute que:

Si nous acceptons [...] l'hétérogénéité comme constitutive du sujet, traversé par l'inconscient, il est plus facile de percevoir que toute parole froter/effleurer des sens inattendus et même indésirés, des conflits et contradictions, des désirs refoulés, des manques qui, une fois comblés, en engendreront toujours d'autres.<sup>102</sup>

De cette manière, le geste d'analyse des paroles des participants à cette recherche se tourne, d'un côté, vers le mouvement paraphrasique du langage, qui permet de (re)construire les représentations de ce qu'est être professeur de langue étrangère, de la langue étrangère et de ce qu'est enseigner et apprendre cette langue. Il s'agit de discuter la façon dont ces représentations se construisent et de surprendre un effet métonymique, où le sujet est constamment amené à (re)définir ce qui le constitue professionnellement, l'identité de professeur, son métier et son objet de travail – la langue étrangère.

D'un autre côté, l'on espère que les représentations puissent parler des possibles déplacements de la constitution identitaire des enseignants de langue étrangère du cours de formation continue observé. Un travail d'analyse sera pourtant effectué sur les brèches des paroles, dans l'espace où l'on peut percevoir l'équivoque de la langue et qui

---

<sup>102</sup> “Se aceitarmos [...] a heterogeneidade como constitutiva do sujeito, perpassado pelo inconsciente, fica mais fácil perceber que todo e qualquer dizer resvala sentidos inesperados ou até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalçados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas”.

favorise la contradiction, afin d'observer les effets du sujet occupant une position identitaire donnée.

### 1.3 Quelques observations au sujet de la pratique méthodologique

Avant de procéder à l'analyse, nous attirons l'attention sur certains procédés que nous avons adoptés pour la standardiser.

1. Au lieu de nous référer aux participants et aux formateurs par des codes, nous avons préféré leur donner des noms fictifs dans une tentative de conférer une image aux énonciateurs, facilitant, qui sait, l'identification du lecteur à leurs paroles et à leurs histoires. Des codes pourraient rendre trop impersonnelle une recherche qui prétend se focaliser sur la constitution identitaire des enseignants.
2. Nous signalons, ici, les abréviations employées pour nous référer aux instruments de recherche, qui sont mentionnés avant chaque extrait:

#### **Instruments empruntés aux initiatives du cours de formation continue (CFC)**

Q	Questionnaire de présentation
PC	Plans de cours <sup>103</sup>
AB	Autobiographie
R	Réflexions écrites sur un texte motivant
JO	Réflexion sous forme de journal

#### **Instruments proposés par nous**

PE1	Productions écrites sur la langue étrangère et les professeurs
PE2	Productions écrites sur les sons de la langue étrangère et les professeurs
TEM1	Témoignages et entretiens rassemblés au début et à la fin de la période d'observation du CFC
TEM2	

3. Suit également un tableau avec les conventions de transcription utilisées dans ce travail:

/	Pause courte
//	Pause longue
[...]	Pause très longue

<sup>103</sup> Nous avons demandé aux enseignants de (re)élaborer trois versions du même plan pendant le premier module. Ainsi, nous les appellerons PC1, PC2, PC3.

[ <i>incomp</i> ]	Incompréhensible sur l'enregistrement
Majuscule	Un phonème ou un mot prononcé avec une forte emphase
C	Chercheuse

## CHAPITRE 2

### LE PROFESSEUR DE LANGUE ÉTRANGÈRE « POUR DE VRAI »

*(...) les vérités sont des illusions dont on a oublié qu'elles le sont, des métaphores qui ont été usées et vidées de leur force sensible, des pièces de monnaie dont l'effigie s'est effacée et qui ne comptent plus comme monnaie mais comme métal*  
NIETZSCHE<sup>104</sup>.

Dans ce chapitre, seront analysées les représentations de soi qui ébauchent une image idéale de ce qu'est être enseignant de langue étrangère, que nous appellerons image du professeur « pour de vrai ». Nous avançons que, dans le prochain chapitre, seront analysées les représentations constituées par le discours du manque qui composent une image construite à partir de la perception de la distance entre l'idéal et le contingent, appelées représentations du professeur « pour de faux ». Les axes thématiques ainsi énoncés, nous profitons des guillemets pour, d'un côté, rappeler les considérations de Foucault sur les pratiques de production de la vérité et, d'un autre côté, anticiper un rapport de confrontation perçu lors d'une première lecture du corpus, entre le professeur « pour de vrai » et le professeur « pour de faux ».

#### 2.1 Une légère déviation théorique

D'après Foucault ([1973]2001; [1976]1994), la vérité n'est ni due, ni univoque et ni préexistante au sujet. Avant, elle résultait d'un processus de reconstruction discursive, rendu possible par et à travers les pratiques d'objectivation et de subjectivation, produite à un moment historique donné par les relations de pouvoir alors en jeu. Un discours est historiquement considéré comme une vérité quand il est capable de produire des effets de pouvoir, établissant ainsi des règles de conformisme, de dressage et d'assujettissement des personnes.

Les sociétés possèdent leurs propres régimes de vérité, calqués sur le discours de la science et des institutions qui le produisent. Selon Foucault ([1976]1994, p.112),

---

<sup>104</sup> NIETZSCHE, F. *Vérité et mensonge au sens extra-moral*. Babel, 1999. (p.76)

Chaque société a son régime de vérité, sa ‘politique générale’ de la vérité: c’est-à-dire les types de discours qu’elle accueille et fait fonctionner comme vrais ; les mécanismes et les instances qui permettent de distinguer les énoncés vrais ou faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres ; les techniques et les procédures qui sont valorisées pour l’obtention de la vérité ; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai.

L’auteur indique cinq caractéristiques de cette “économie politique” de la vérité dans la société moderne, qui sont : la centralisation vers le discours scientifique et les institutions qui le produisent, la soumission à un mouvement politique et économique constant, la production, la diffusion et la consommation de la dite vérité, la soumission à de grands dispositifs politiques et économiques pour la produire, et la mise en jeu du débat politique et des luttes sociales (FOUCAULT, [1976]1994).

Les discours, en tant qu’effets de vérité, se prêtent à contribuer aux divers processus d’assujettissement, qui se développent dans les techniques de soi. A travers elles, les sujets effectuent certaines opérations sur eux-mêmes, leurs conduites, leurs façons d’être, afin de se transformer et d’atteindre un certain état de bonheur, de pureté, de sagesse, de perfection ou d’immortalité, préconisé par les régimes de vérité. L’insertion du sujet dans les jeux de vérité rend possible la constitution historique du sujet, c’est-à-dire qu’il s’identifie et qu’il soit identifié, par exemple, comme fou, malade, normal, travailleur, enseignant...

Ainsi, les vérités fonctionnent comme des mécanismes s’imbriquant dans la tentative de remplir le vide qui constitue la pensée, de construire une justification rationnelle élaborée pour comprendre les pratiques quotidiennes, ou encore, de servir de bouclier protecteur contre les vicissitudes qui menacent l’être humain (CANDIOTTO, 2006).

Nous pouvons alors postuler que les régimes de vérité constituent une construction discursive qui sert au moi idéal et à son objectif de conférer à ce moi une image pleine et homogène. Dans le cas particulier où les professeurs de langue étrangère s’identifient aux effets de vérité de certains discours, ils construisent une image de ce qu’est être un enseignant apparemment totalisant.

Si l’on considère l’idéal du « bon » professeur de langue étrangère comme une construction dérivée des discours socialement et institutionnellement reconnus et valorisés sur ce qu’est être professeur et apprendre une langue étrangère, nous croyons qu’il est possible que cet idéal exerce le rôle d’une vérité sur le processus

d'enseignement-apprentissage de langue étrangère. Ainsi, les images du professeur de langue étrangère « pour de vrai » correspondent aux représentations de soi qui indiquent une identification, la plus proche possible, de l'idéal du « bon » enseignant. Toutefois, comme une identification complète est de l'ordre de l'impossible et que l'image est de l'ordre du leurre, lors de la confrontation entre l'image et le réel, on peut constater des fissures à travers lesquelles passe un discours de manque. Ce discours évoque la distance, ressentie par l'enseignant, de l'idéal inatteignable auquel il s'évalue<sup>105</sup>. L'image du professeur « pour de faux » se dessine alors. Loin d'être distinctes, bien que les adjectifs qui les qualifient se trouvent en relation d'opposition, les représentations s'entremêlent, s'imbriquent, indiquant un mode de constitution identitaire en permanente reconfiguration, le vrai étant l'autre côté du faux, comme dans la bande de Möbius<sup>106</sup> (LACAN, [1962-63]2004).

Le geste d'analyse entrepris dans ce chapitre invoquera des extraits provenant de différents instruments de recherche, rassemblés au long de la période d'observation du cours de formation continue, et apportera quelques notes de bord. De cette façon, nous espérons aborder de possibles points d'identification au discours du cours et discuter l'incidence de celui-ci sur la constitution identitaire des professeurs participants. Il faut cependant éclaircir le fait que, à ce stade de l'analyse, l'attention se porte sur les modes et les discours à partir desquels est construite la matrice qui dessine la constitution identitaire des participants. Cette matrice discursive fait le plan, en quelque sorte, des processus d'identification que les enseignants de cette recherche entreprennent afin d'assumer cette position.

## 2.2 Le professeur « pour de vrai »

Les réponses à la question « Quels aspects souhaiteriez-vous développer pour être un enseignant encore meilleur ? » présente dans le questionnaire de présentation, ont montré que les adjectifs « bon » et « meilleur » sont employés par les participants quand ils se réfèrent à l'idéal d'être un professeur reconnu et valorisé. La question du questionnaire ne demande pas à l'enseignant s'il veut être meilleur ou s'il ressent le besoin de s'améliorer ; au contraire, elle lui impose l'injonction qu'il doit s'améliorer,

<sup>105</sup> Le travail de Baghin-Spinelli (2002) analyse le discours des professeurs de langue étrangère en formation initiale et aborde le discours du manque comme se référant à celui de la langue et de la compétence didactique pédagogique.

<sup>106</sup> La bande de Möbius est une figure topologique qui consiste en une bande rectangulaire dont les extrémités sont réunies. Si l'on tort cette bande, on peut observer que dessus et dessous se confondent, puisque ce qui serait considéré comme dessous, avec la torsion, se trouve sur le dessus.

camouflée par l'adverbe « *encore* » qui instaure la supposition que le professeur est déjà très bon. Ainsi, l'image du « bon » professeur est un aspect renforcé par le cours, avant même que les participants ne se manifestent à ce sujet.

L'envie, explicite dans les réponses, confirme la nécessité, implicite dans la question, comme dans les extraits suivants : ... *j'ai besoin d'apprendre beaucoup pour être meilleure, ainsi je pourrais être une meilleure enseignante, étudier encore plus, j'ai envie de me perfectionner plus, je cherche toujours à m'améliorer.*<sup>107</sup> Seul un participant ne s'est pas référé à lui-même dans la réponse : *Utiliser un rétroprojecteur et travailler avec des films en classe. Pour diversifier plus.* Nous percevons ici une préoccupation dont les facteurs sont externes au professeur, mais qui, dans une dernière analyse, indiquent ce que l'enseignant visualise comme étant un « bon professeur » : celui qui donne des cours dynamiques et s'intéresse au discours des technologies utilisées en faveur de l'enseignement. Ainsi, l'expectative d'amélioration est matérialisée linguistiquement à travers les adverbes d'intensité et les adjectifs à la fonction comparative. Ces recours linguistiques expriment le mouvement que les professeurs cherchent à entreprendre pour atteindre ce qu'ils pensent ne pas posséder, un point à être atteint, une construction exemplaire légitimée par l'identification à un discours qui a effet de vérité, le cours de formation continue. Cependant, il faut insister sur le fait que les réponses sont vagues, qu'elles n'indiquent pas d'actions ou d'éléments qui pourraient clarifier les points que les enseignants pensent devoir *améliorer*.

Les réponses montrent un idéal, pas très clair à ce moment-là, comme point à être atteint, construction exemplaire qui motive ceux qui aspirent à une position de professeur de langue étrangère, légitimée par l'identification à un discours qui a effet de vérité, le discours du cours de formation continue. Celui-ci est représenté comme un agent capable d'effectuer le développement de l'enseignant, dans le sens où il l'approcherait du profil jugé idéal et, ainsi, complet. Rien ne peut être plus puissant que détenir le savoir qui pourrait rendre le professeur idéal, un professeur « pour de vrai ». Rien n'est plus séducteur que cette possibilité.

Une première sous-partie abordera alors un point inatteignable de l'idéal du « bon » enseignant, en essayant de tirer profit de la subjectivité associée à cette expression, afin d'explorer les divers sens de ce qu'est être « bon » aux yeux des participants et d'analyser les discours autour desquels cette image est construite.

---

<sup>107</sup> Les extraits analysés ici ont été traduits du portugais au français et, ainsi, les effets de sens ne correspondent pas toujours à l'analyse en portugais. Ces cas seront signalés.

### 2.2.1 Le professeur « pour de vrai » atteint les élèves

Malgré le fait que les instruments de recherche ne contiennent aucune interrogation directe quant à ce que les enseignants entendent comme être un « bon » professeur de langue étrangère, plusieurs commentaires sont faits par rapport à ce thème, en particulier, dans les témoignages et interviews. L'analyse du corpus a permis de supposer que l'une des facettes qui constituent l'idéal du « bon » professeur de langue étrangère est le désir d'atteindre les élèves à travers ses actions, c'est-à-dire, à travers sa pratique. Cette proposition est advenue, d'une part, grâce au nombre d'apparitions du verbe « atteindre » ou de l'un de ses dérivés. Il apparaît 23 fois dans les interviews et témoignages, sans compter les autres expressions dont le sens est lié.

En plus de la récurrence du verbe « atteindre » dans le corpus, les fins lexicales auxquelles il renvoie attirent notre attention. Certains sens qu'il mobilise en tant que verbe transitif direct, mode de prédicat le plus utilisé par les enseignants, sont : frapper, heurter, porter atteinte à, émouvoir, affecter, éprouver, remuer, toucher, troubler, secouer, choquer, blesser, heurter, offenser, vexer, attraper, prendre, parvenir à toucher, saisir, contacter, joindre, arriver à, aborder, accéder à, gagner, parvenir à, rejoindre (LE ROBERT, Dictionnaire des synonymes, des nuances et contraires, 2005). L'étymologie du verbe « atteindre » (du latin *tangere* = toucher; duquel a dérivé le mot *atingere* = atteindre) confirme une récurrence des sens apparaissant dans le corpus, suggérée par le dictionnaire : les verbes se réfèrent au toucher, soit au sens littéral, soit au figuré.

Du point de vue littéral, « atteindre » implique un toucher physique, comme toucher une cible ou un objet ; un point, comme atteindre un objectif ; ou quelqu'un, comme frapper quelqu'un. Du point de vue figuré, il peut renvoyer à un impact chez quelqu'un quand quelque chose résonne de façon singulière. Être atteint implique que quelque chose a touché, laissé une marque et causé un déplacement, quel qu'il soit.

Nous comprenons que la récurrence du verbe atteindre, allié à différentes formes dans lesquelles les sens qu'il suggère se trouvent paraphrasés, accomplit une résonance discursive qui indique une pratique dont l'objectif est créer une impression. A ce propos, observons les extraits :

01. (TEM1) JORGE : (...) *parce que/ je me suis dit/ j'ai été son professeur de portugais/ j'ai été professeur d'anglais/ c'est un signe qui montre que je/ j'ai réussi à l'atteindre et à faire en sorte que/ qu'elle développe déjà ses compétences hein ?//*

02. (TEM2) C : *Comment se fait-il que/ euh/ vous me parliez toujours de ce truc qui marche/ quelle est votre relation avec l'élève qui ne marche pas ?*

*ARMANDO : (...) je fais un détour là pour voir si j'arrive à atteindre cet enfant d'une façon quelconque/ alors en général je/ je me débrouille pour qu'il fasse quelque chose/ pour l'amener à/ au jeu/*

Dans les extraits 01 et 02, le signe que l'enseignant a atteint l'élève est que l'on peut observer un effet de l'activité du premier sur le second. Dans le cas de Jorge (extrait 01), il se réfère à l'une de ses anciennes élèves qui est devenue sa collègue (professeur de portugais) dans l'école où il travaillait et il s'explique cela par le fait d'avoir réussi à *l'atteindre*. Le sens de déplacement, dans ce que dit Jorge, est construit par le verbe *développer* allié à l'adverbe de temps *déjà*. Cette combinaison renvoie à une précocité qui, pour beaucoup, est considérée comme un signe d'excellence et de dépassement.

La pratique de l'enseignant est, ainsi, fortement orientée pour atteindre l'élève et produire des résultats dont l'expression se manifeste par la participation de l'élève et par le bon déroulement de la classe, en accord avec la vision du professeur.

Dans l'extrait 02, *atteindre* l'élève et avoir du succès en cours sont intimement liés : l'un semble être la conséquence de l'autre, l'un complète l'autre, car tous les deux sont reliés à la performance de l'enseignant. En d'autres termes, atteindre l'élève est la preuve que le cours « a marché » et que l'élève *marche*, comme énoncé dans la question (en référence à une proposition faite antérieurement par le même participant) et pour reprendre la réponse d'Armando.

Le verbe « marcher » lui-même suggère une métaphore pour la classe de langue étrangère comme étant un engrenage complexe, dont l'élève est partie intégrante : le fonctionnement de l'engrenage dépend de l'accomplissement parfait de toutes les parties, le rôle de starter du processus revenant au professeur, comme l'illustre l'extrait 03 :

03. (TEM1) ARMANDO: (...) je cherche toujours à faire en sorte que mon cours soit intéressant// ce n'est pas quelque chose qui marche à 100%/ des fois ça marche/ (...) et quand ça marche c'est jouissif/ des fois ça ne marche pas/ hein/ (...) je ressens/ plus de facilité/ plus facile hein/ une plus grande facilité à travailler avec les sixièmes/ parce qu'ils sont ouverts pour recevoir/ principalement quand ils n'ont aucune connaissance hein/ ils sont ouverts/ ça c'est du nouveau/ alors ils s'engagent/ et c'est là où je trouve que je fais du bon travail/ et effacer la peur de l'anglais comme matière monstrueuse/ alors je fais beaucoup de plaisanteries/ je fais un bruit du tonnerre/ et ils aiment ça/ au point où ils demandent/ « ah on va jouer encore »/ les enfants peuvent faire sans cesse la même chose hein/ (...) c'est quand ça marche qu'il y a un apprentissage et qu'on voit que l'enfant apprend/ quelque chose/ et commence à l'utiliser, incorporer cela d'une certaine façon/ c'est un plaisir énorme de voir que ça marche/ hein/ on commence à y croire/

Malgré la dénégation d'une possibilité de totalisation du processus, celle-ci est souhaitée (ce n'est pas quelque chose qui marche à 100%), parce que le signe que la classe *marche* est l'apprentissage, cette évidence par l'« incorporation » de l'objet du savoir en jeu. Le discours d'Armando trace un idéal pouvant être atteint dans un « engrenage » où la séduction semble être un ressort maître. Alors, pour être un professeur « pour de vrai », l'enseignant de langue étrangère doit être capable d'atteindre son élève, et l'une des stratégies utilisées à cet effet, selon ce qu'indiquent les dires des participants à cette recherche, est la séduction.

Filloux (1996) et Cifali (1994) commentent ce procédé en signalant que, dans la relation de transfert instaurée entre un professeur et un élève, une identification de l'élève à l'enseignant et à ses discours peut être précédée de stratégies de séduction. Au moyen de l'incidence du savoir et de la coexistence des investissements dans la relation pédagogique, deux demandes du professeur, qui traitent des fonctions qu'il exerce, essaient de s'articuler : une demande affective – celle d'être accepté et aimé des élèves, liée à la fonction maternelle – se retrouve face à une demande pédagogique – celle de transmettre des connaissances, être porteur d'un savoir qui renvoie à la culture, à la loi, à l'ordre et au fonctionnement conséquent du processus. Cette demande est liée à la fonction paternelle. Dans l'entrecroisement de ces demandes, se trouve la trame qui provoque un incisif désir de séduction.

Traitant de la séduction dans le rapport pédagogique, Couto (2003) met en relief deux modalités de séduction. La première se rapporte à la première demande postulée par Filloux (1996) et Cifali (1994). Il s'agirait de la séduction exercée dans répétition de quelque chose qui a été éprouvé dans le rapport mère-bébé, c'est-à-dire, réparer la

blesse, restaurer un domaine imaginaire, comme Couto (2003, p.79) le souligne : « [dans cette séduction] chaque partenaire cherche à retrouver en l'autre la partie perdue de soi même, quelque chose qui lui manque. Dans l'attirance pour l'autre, chacun est attiré par la partie de soi qui se trouve chez l'autre »<sup>108</sup>.

Dans la relation pédagogique, cette première modalité de séduction traite d'un mode d'occupation de la position d'enseignant qui renvoie à un désir sous-jacent à la fonction pédagogique : le désir de ne faire qu'un avec l'élève, de pourvoir à tous ses désirs, ce qui, probablement, renvoie à l'illusoire dualité éprouvée entre la mère et le bébé avant médiation de la fonction du père. Cette modalité se base sur un lien des sujets autour de la répétition sans histoire, sans séparation, sans médiation.

Comme indices de la séduction présente dans l'extrait 03, nous mettrons en relief la préférence du professeur de travailler avec les sixièmes, étape scolaire avec laquelle arrive, pour bon nombre d'élèves de l'enseignement public, le premier contact avec l'apprentissage d'une langue étrangère. La nouveauté et le mystère qui englobent cette première rencontre/confrontation avec une autre langue sont cités comme les déclencheurs du processus de séduction (*quando ils n'ont aucune connaissance hein/ ils sont ouverts/ ça c'est du nouveau*). L'enseignant est l'agent et le médiateur du rapport entre l'élève et l'objet du savoir. Ainsi, face à la *matière monstrueuse* que la langue étrangère peut représenter pour beaucoup, selon les dires d'Armando, le professeur se place comme celui capable de rendre cette rencontre/confrontation plus *jouissif*, dans la mesure où il cherche à effacer ou amoindrir toute confrontation avec l'objet du savoir et ainsi, à obtenir l'approbation des élèves.

L'absence de confrontation pourrait nourrir l'illusion que, de cette façon, la pratique va *marcher*, l'enseignant va atteindre et conquérir les élèves et il sera possible d'appréhender l'objet comme un tout, comme insinué dans l'extrait par la possibilité d'*incorporer* l'objet. On peut observer, d'ailleurs, les expressions associées à la vérification montrant que l'engrenage a fonctionné, qui peuvent renvoyer au champ lexical du plaisir sexuel : *commence à l'utiliser, incorporer cela d'une certaine façon/ c'est un plaisir énorme de voir que ça marche*. Le bon « fonctionnement » du processus semble avoir une incidence sur le sentiment d'appropriation de la position d'enseignant, c'est-à-dire qu'il fait que le professeur se représente comme professeur « pour de vrai »

---

<sup>108</sup> “[*nessa sedução,*] cada parceiro busca reencontrar no outro a parte perdida de si mesmo, algo que lhe falta. Na atração pelo outro, cada um é atraído pela parte de si que se encontra no outro”.

(*on commence à y croire*), comme tout « bon » séducteur quand il atteint le succès à travers ses stratégies de séduction.

Mais la séduction qui traverse cette pratique semble ne pas s'arrêter à la première modalité discutée par Couto (2003). L'auteure discute d'une seconde modalité de séduction qui effleure la relation pédagogique et est éprouvée dans le transfert. Elle se déroule dans la mesure où le professeur (s')assume (dans) la position de supposé-savoir et l'élève lui attribue la fonction de celui qui peut être capable de le conduire au « paradis perdu ». Cette modalité de séduction dépend, dans une certaine mesure, de la première, mais elle en présuppose son déplacement. L'identification à l'image doit céder la place à l'identification au savoir. En tant que supposé détenteur du savoir, l'enseignant légitime un statut de « support du bon objet idéalisé » (Filloux 1996), ce qui le place, de façon illusoire, comme étant capable de répondre aux besoins de l'élève, comprendre et accueillir ses interrogations, et enfin, d'occuper la place de maître et de transmettre un savoir, lié à une fonction paternelle.

Dans l'extrait 03, le même verbe *incorporer*, qui renvoie à l'idée de complétude et de totalisation, peut également indiquer l'action de la deuxième modalité de séduction. En captivant les élèves et soutenant le savoir comme désirable, le professeur a peut-être été capable de permettre aux élèves de se servir de lui pour construire leur propre savoir (*commence à l'utiliser, incorporer cela d'une certaine façon*) et non pour qu'ils ne dépendent de lui. Si c'est le cas, nous pourrions dire que l'enseignant a effectivement atteint les élèves.

En revenant à l'extrait 02, on observe l'idée du mouvement fait par le professeur pour atteindre l'élève et le sens du déplacement apparaît. L'activité de l'enseignant est comparée à un chemin (*je fais un détour*). Cette comparaison peut suggérer que, dans l'expression « *atteindre l'élève* », les sens d'arriver quelque part et de toucher l'élève s'unissent, ce qui est perceptible, dans l'extrait, au moyen de l'opposition spatiale instaurée par l'utilisation du mot déictique *là* (je fais un détour **là**), qui circonscrit la position dans laquelle l'autre est perçu par l'énonciateur ; et le verbe *amener* (*pour l'**amener** à/ au jeu*), qui indique la promotion du rapprochement de l'autre vers l'énonciateur. Ainsi, pour atteindre l'élève, l'enseignant serait capable de faire n'importe quoi, et même à changer de position et jouer avec l'élève, ce qui indiquerait une horizontalisation du rapport professeur-élève, thème qui sera repris plus loin dans ce travail. En attendant, dans les deux propositions, l'énonciateur correspond à l'agent des actions – le professeur –, ce qui semble suggérer qu'il est responsable d'

« atteindre » l'élève. Cette construction linguistique confirme le poids que l'enseignant s'attribue à lui-même en tant que contrôleur et ressort du processus d'enseignement-apprentissage, pour invoquer la métaphore de l'engrenage mentionnée ci-dessus.

Il est également possible de voir, dans la réponse d'Armando, des traits de discours qui composent la représentation du « bon » professeur comme étant celui capable d'atteindre l'élève. L'un de ces traits est la place de l'élève dans la relation pédagogique, qui permet d'apercevoir, à travers les paroles du participant, l'interdiscours de l'éducation moderne et en particulier celui de l'éducation démocratique (FREIRE, [1996]2000), qui, même si elle n'est pas si innovatrice, a été hautement valorisée ces dernières années. Le trait de ce discours utilisé dans l'extrait est la participation de l'élève, revendiquée comme clé du fonctionnement du processus d'enseignement-apprentissage.

En plus de cette filiation discursive, la place centrale concédée à l'élève renvoie les paroles du participant au discours de l'approche communicative, extrêmement influent dans l'enseignement-apprentissage de langues à partir de la fin des années 70. Il s'agit du fameux abordage *learner centered*. Selon les dires d'Armando, l'élève est placé au centre de la relation pédagogique, dans la mesure où toutes les actions de l'enseignant se dirigent vers lui.

A ce sujet, Anderson (1999) met en relief le fait que l'abordage communicatif a promu une autre façon d'envisager l'enseignant, l'élève et la langue en tant qu'objet de savoir pédagogique. Dépassée interdiscursivement par les théories d'enseignement-apprentissage proposées à partir de l'humanisme<sup>109</sup>, la didactique des langues a promu le centrage sur l'élève, par exemple, ce qui a fait que l'enseignement de langue étrangère a été pensé en priorité à partir des besoins communicatifs, renforçant la vision de langue en tant qu'instrument utilitariste. Toutefois, derrière le centrage sur l'élève, on peut problématiser d'autres traits de séduction allant au-delà de la relation pédagogique, comme nous l'aborderons par la suite.

### **2.2.2 Le professeur « pour de vrai » : un séducteur**

La séduction constitue une conséquence de la résonance discursive qui indique la priorisation de l'action d'atteindre les élèves, analysée dans la sous-partie ci-dessus, comme on peut observer dans les extraits suivants :

---

<sup>109</sup> Les théories d'apprentissage humanistes se sont développées à partir des travaux du psychologue Carl Rogers (1991), entre autres.

04. (Q) *MÉRCIA*: *Je veux (...) être une enseignante d'anglais dont les élèves se souviendront avec nostalgie.*

05. (Réponse à la dernière question : en tant que professeur d'anglais, quel est votre désir ?)

(TEMI) *ARMANDO* : *je veux ENCHANTER mes élèves/ hein/ qu'ils soient ensorcelés par moi/ et se souviennent de moi toute leur vie/ je crois que c'est ça le mieux/ parce que les miens/ je me rappelle toujours d'eux/ et ils ont été un modèle/ et même quand ils n'étaient pas bons ils étaient bons vous comprenez/ parce qu'on se disait ah ça je ne vais pas le faire (rires) et ça je veux le faire/ c'est ça//*

Les paroles de ces deux participants permettent de reprendre le thème de la séduction et de discuter la représentation du professeur « pour de vrai » comme étant capable d'inscrire une marque chez celui qui demande le savoir, l'élève.

Les extraits 04 et 05 semblent montrer les deux modes de séduction déjà discutés. A propos de la seconde modalité, nous mettons en évidence la récurrence du désir de souvenir qui laisse des marques, tout comme l'a décrit Freud en tant qu'ancien élève au sujet de ses enseignants (dans l'extrait 04 : *dont les élèves se souviendront avec nostalgie* ; dans l'extrait 05 : *se souviennent de moi toute leur vie*). La mention de modèle, dans les extraits, semble renforcer les indices de cette modalité de séduction, un désir narcissique de survie, même seulement dans la mémoire des élèves (*ils ont été un modèle/ et même quand ils n'étaient pas bons ils étaient bons vous comprenez/ parce qu'on se disait ah ça je ne vais pas le faire (rires) et ça je veux le faire*). Si l'on pense qu'un lien social s'instaure quand, dans un rapport intersubjectif, le transfert est établi et un savoir créatif peut être transmis, ce que mentionne Armando au sujet du rôle de modèle conféré à ses professeurs pourrait montrer que lui, en tant qu'élève, a été « atteint » par les siens. C'est à partir d'identifications aux siens qu'Armando a créé sa propre façon d'être professeur, en collant à certains traits de ses enseignants et en en rejetant d'autres (*ah ça je ne vais pas le faire (rires) et ça je veux le faire*).

Il ne s'agit pas d'une transmission d'informations ou de contenus, mais d'une transmission comprise dans l'ardu travail de reconstruction, au moyen duquel un individu, en trouvant et en confrontant un savoir, peut s'approprier des traits de celui-ci, lui attribuant son style, l'assimilant à ce qui était déjà constitué. Par conséquent, le sujet peut produire quelque chose qu'il reconnaît comme lui étant propre, bien que gardant des traits de l'autre (STOLZMANN e RICKES, 1999).

Au sujet de la première modalité de séduction, les extraits traitent du besoin d'aimer et d'être aimé, présents dans la relation pédagogique (FILLOUX, 1996).

Le cinquième extrait apporte quelques traits de ce besoin. L'enchantement, énoncé comme emphase (marquée, dans l'extrait, par les lettres majuscules : *je veux ENCHANTER mes élèves*), et le sortilège (*qu'ils soient ensorcelés par moi*) renvoient à l'étymologie du mot séduire, *se-ducĕre*. Le préfixe *se* – qui donne l'idée d'éloignement, de séparation, de déviation – allié à la racine *ducĕre* – dont les sens sont ceux de mener, conduire, guider, diriger – véhiculent les sens d'éloigner du chemin, détourner, dévier (FERREIRA, 1999). D'un autre côté, le même extrait amène la question du modèle, comparable, de façon analogue, au miroir, qui permet à quelqu'un de s'assimiler à l'image spéculaire qui s'y reflète, à la fois tentant de la perfectionner, et en la rendant différente. Ainsi, la séduction est imprégnée de l'ambiguïté.

Le mot "sirène" exprime bien le mouvement ambigu de la séduction. D'une part, il y a l'image de la sirène qui, avec sa beauté et son chant, est capable d'ensorceler les marins et de les entraîner vers la mort ; d'autre part, l'image de l'alarme renvoie au long sifflement qui signale le brouillard et les obstacles devant les navires et qui précède les véhicules de sauvetage, contribuant à préserver les vies. Le commentaire de Couto (2003, p.59) discute l'ambiguïté de la séduction :

Dimension ambiguë et paradoxale de la séduction qui, étant un désir, masque une autre face, qui peut conduire à la paralysation de la vie. Elle peut attacher avec des chaînes, emprisonner le désir, mais elle porte en son ventre la possibilité, constitutive de la séduction, de signaler des sorties, de se réveiller de l'autre côté.<sup>110</sup>

Selon Filloux (1996), le champ d'activité du professeur englobe la coexistence d'un processus éducatif qui agit dans deux directions. Il concerne l'idéal de l'action éducative, calqué sur un modèle relationnel, ainsi qu'un processus instructif, qui se réfère à la transmission de connaissances et d'enseignements. Nous faisons référence à la triangulation nécessaire pour qu'une relation pédagogique s'établisse, relation dans laquelle sont en jeu un objet de savoir, celui qui le demande et celui chez qui on le suppose. Deux axes se présentent alors dans le rapport pédagogique :

---

<sup>110</sup> "Dimensão ambígua e paradoxal da sedução que, sendo desejo, mascara uma outra face, que pode conduzir à paralisação da vida. Pode amarrar como um feixe, prender o desejo, mas carrega em seu bojo a possibilidade, constitutiva da sedução, de sinalizar saídas, despertar para o outro lado".

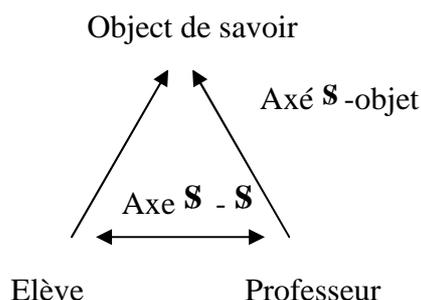


Figure 2: Triangulation Pédagogique

La coexistence d'un modèle relationnel et d'un processus instructif qui traverse la relation pédagogique fait que celui-ci soit marqué par le conflit. Le rapport qui passe par un savoir est, normalement, camouflé par une intention séductrice et humanitaire, dans laquelle l'enseignant peut essayer d'effacer la différence entre lui et l'élève, en même temps qu'il essaie d'assurer sa place hiérarchiquement supérieure, garantie par le savoir et le pouvoir qui en découle.

De cette façon, dans la relation pédagogique, la séduction est exercée aussi bien sur l'axe sujet-sujet que sur l'axe sujet-objet. Voyons comment la séduction est mobilisée sur l'axe sujet-sujet.

### 2.2.2.1 L'horizontalité dans la séduction

Filloux (1996) et Cifali (1994) indiquent que la séduction en classe se propose comme un artifice du transfert intersubjectif qui peut se développer dans le rapport pédagogique : en se rendant aimable, le professeur espère rendre l'objet du savoir également digne d'amour et, ainsi, désirable. L'une des « tactiques » utilisées dans la séduction à travers la relation pédagogique est la dissimulation d'un rapport d'égalité entre enseignant et élève, comme on peut l'observer dans les extraits suivants :

06. (Q) *Lúcia: Je cherche à vérifier quels sont les besoins de mes élèves et à partir de là je fais mes recherches et prépare les cours.*

07. (R) *Amália : Nous devons regarder l'élève, car de nombreuses fois nous regardons, mais nous ne voyons pas, nous ne voyons pas son besoin et nous ne parvenons pas à passer la due connaissance.*

Cifali (1994) observe que, afin de devenir séducteur, le professeur se rapproche des désirs et besoins des élèves, ce qui signifie qu'il s'efforce de leur donner ce qu'il croit être attendu. En ce sens, le discours de la direction pédagogique qui place l'élève

et ses besoins au centre du processus pédagogique et de la pratique de l'enseignant (*learner centered*) peut se poser comme indice de cette séduction, caractéristique de la relation pédagogique. L'organisation, la proposition des contenus abordés, toutes les actions du professeur sont exécutées dans l'optique que l'élève ressente le besoin de savoir, ce qui est confirmé par les extraits ci-dessus. Nous attirons l'attention, d'ailleurs, sur le verbe *passer*, qui produit le sens d'un processus intégral de transmission de contenus à l'élève, sans conflits, comme une reproduction de connaissance. Ce geste d'interprétation contribue à montrer comme le premier mode de séduction dans le rapport pédagogique est incident.

Les extraits reformulent et reprennent également le discours du cours de formation continue, qui a insisté, dès le départ, en demandant à ce que les participants élaborent un questionnaire pour rechercher les besoins de leurs élèves et, à partir des réponses, qu'ils élaborent un plan de cours à être discuté et reformulé pendant le premier module. On peut s'apercevoir que l'extrait 06 a été retiré du questionnaire de présentation, moment tout à fait initial du cours ; et le 07, d'une réflexion écrite faite au début du second semestre, après que quatre modules aient été donnés. La récurrence de l'importance donnée à l'élève semble indiquer que ce discours est rétro-alimenté dans l'imaginaire des enseignants par le discours de la formation : le désir de séduction des professeurs suggère que l'élève occupe le centre des actions pédagogiques pendant que la formation endosse et prescrit cette direction.

Influencé par le décentrement de la relation pédagogique, caractéristique des pédagogies moderne et critique, l'abordage communicatif priorise les besoins et l'intérêt de l'élève, ce qui entraîne un changement dans la position que l'enseignant occupait. D'une tradition socratique, caractérisée par une relation verticale, dans laquelle le maître détenait le savoir et le partageait avec ses élèves, nous sommes passés à une relation horizontale, dans laquelle le savoir est construit à travers le rapport professeur-élève. Dans cette formulation, le professeur est placé à côté de l'élève, comme celui qui est capable de promouvoir la manipulation du savoir, sa médiation, sa facilitation et sa transformation en tâches ou activités qui contemplent les nécessités de l'élève, dans une position où le savoir mobilisé par l'enseignant n'est pas l'élément le plus valorisé dans la relation pédagogique, mais sa capacité à faire quelque chose avec ce savoir et le rendre utile et *jouissif* aux élèves, comme le montre le prochain extrait :

08. (AB) ARMANDO: *The teacher should also be disguised as an older student, it is much easier to get a connection when the students forget that you are there to “teach” what can be considered boring or threatening, instead of that, students have to be caught by curiosity*<sup>111</sup>

Les modaux permettent de percevoir le rapport de celui qui parle avec ce qu'il énonce (KOCH, 1987). Dans l'extrait 08, la modalité déontique *should* semble indiquer une prescription, suggestion ou obligation d'un comportement, ce qui favorise une articulation de cet énoncé à l'image de l'idéal : le professeur « pour de vrai » est celui qui ne ressemble pas à un professeur mais à un élève. Voilà qui serait un mode prévu et prescrit d'être enseignant.

Cet imaginaire nourrirait la conviction de l'énonciateur quant à l'importance de se *connecter* à l'élève, dans le processus d'enseignement-apprentissage, se servant du déguisement, du mystère pour séduire l'élève et prendre part au rapport avec l'objet. On remarque que l'action de l'enseignant – l'enseignement -, ainsi que l'objet – la langue -, doivent être dissimulés. Dans l'extrait 08, cela apparaît grâce aux guillemets du verbe *teach* et à la référence qui se construit en relation à la langue, faisant en sorte que le nom de l'objet disparaisse et, à qu'à sa place, se construise une définition (*what can be considered boring or threatening*). Dans la même optique, la construction de l'énoncé décourage une indésirable confrontation entre le professeur et l'élève, au point que le premier doive faire en sorte de ressembler au second, au moyen d'un « déguisement », pour agir selon l'idéal d'enseignant semblable à l'élève (*The teacher should also be disguised as an older student*). L'égalité entre professeur et élève est impossible, mais elle est possible dans le fantasme, dans le faire semblant qui s'instaure dans le déguisement, qui occulte, dissimule les différences.

De plus, la confrontation naturelle qui a lieu dans une relation pédagogique entre l'élève et l'objet de savoir doit être « déguisée ». Ce sens est construit au moyen de la locution adverbiale *instead of* (extrait 08), qui suggère qu'à la place d'une confrontation avec l'objet, il doive y avoir un certain mystère dans sa présentation, quelque chose qui éveille la curiosité.

La voix du discours de la pédagogie activiste se répète alors, influencée par la psychologie moderne qui présuppose qu'entre l'enseignant et l'élève une relation

---

<sup>111</sup> En français: “Le professeur devrait aussi être déguisé en élève plus vieux, c'est beaucoup plus facile d'établir une connexion quand les élèves oublient que vous êtes là pour « enseigner » ce qui peut être considéré comme ennuyeux ou menaçant, à la place, les élèves doivent être pris de curiosité”.

horizontale doit être établie. Ce qui est *ennuyeux ou menaçant* doit être laissé de côté en faveur d'une action qui cherche à accrocher l'élève par le plaisir.

La dissimulation a lieu également dans l'extrait 09 :

09. (TEM1) LÚCIA: *Et là se pose la question de la langue/ de ma ma... de ma discipline/ je crois qu'ils aiment parce que je... je cherche à travailler avec des choses qu'ils aiment/ je trouve que je choisis/ ils veulent une chanson alors c'est parti/ d'abord je cherche/ je fais des recherches/ je fais une sélection pour voir si c'est parce là-bas on ne peut pas passer n'importe quoi/ parce qu'il y a des chansons qui font l'apologie du crime et on ne peut pas/ hein/ alors avec cette chanson je fais une activité avec eux/ on élabore des passages de poésie/ des récitals/ on les passe en anglais/ la chanson/ même des chansons en anglais on/ il y en a quelques unes où on peut transformer les paroles pour réciter/ ils aiment faire ça// alors avec ça on fait des jeux de mots/ on fait...*

Une résonance discursive, dans cet extrait, est l'emphase sur l'enseignement tourné vers l'approbation de l'élève, qui apparaît à travers la répétition de la proposition *ils aiment* : les élèves aiment la discipline parce que l'enseignante participante propose des activités avec la langue qui donnent du plaisir. Les besoins, qui apparaissent dans les extraits 06 et 07, sont substitués par la volonté de l'élève. La substitution, néanmoins, se fait sur l'axe syntagmatique, suggérant une substitution métonymique qui indiquerait un rapport de contiguïté (JAKOBSON, [1954], 1981) entre nécessité et vouloir, l'une suggérant l'autre, indistinctement. Nous croyons pertinent, cependant, d'insister sur le fait que les sens attribués à ces deux syntagmes ne suggèrent pas de relation synonymique. Au contraire, le mot « nécessité » comprend l'inévitabilité et, ainsi, la confrontation entre le vouloir et l'être nécessaire.

Il est également important de mettre en relief les conditions de production de ces énoncés. Lúcia travaille comme enseignante de portugais et d'anglais dans des écoles privées, publiques et dans l'ancienne FEBEM<sup>112</sup>. Son engagement envers la FEBEM s'est fait de sa propre initiative, à travers un projet d'enseignement qu'elle a elle-même élaboré et soumis à l'approbation des instances compétentes, comme elle le rapporte dans l'extrait suivant :

<sup>112</sup> La FEBEM (Fondation d'État du Bien Être des Mineurs) est devenue la Fondation CASA (Centre de Service Socioéducatif aux Adolescents), institution où les mineurs en infraction sont soumis à des mesures socio-éducatives en régime d'internat.

10. (TEM1) LÚCIA: *Mon projet était// j'ai mis que/ d'abord j'allais travailler avec l'affectivité/ hein/ parce que même s'ils ont commis une infraction ils méritent du respect/ ils méritent une opportunité de/ revenir dans la société/ hein ?/ alors j'ai commencé à partir de ces idées pour faire le projet/ hein/ je voulais travailler ça avec eux parce que/ là-bas/ c'est important la matière portugais/ anglais/ mathématique/ histoire/ qui sont les disciplines/ mais le fondamental/ ce qui vient en PREMIER c'est qu'on sauve l'adolescent/ alors je suis partie de ce côté-là//*

Le récit de Lúcia a ému la chercheuse qui a posé la question suivante : C : (...) *d'où vous est venue l'idée de travailler l'affectivité/ et comment est-ce que la langue pouv... est entrée/ où la langue est entrée là-dedans ?*

L'anaphorique *là-dedans* se réfère à la récurrence d'un autre anaphorique (*ça*) employé par Lúcia dans son récit pour se référer à l'affectivité, élément visé par son projet. Il a semblé que la langue étrangère était envisagée comme un moyen par lequel l'enseignante pourrait *atteindre* les élèves et ses objectifs, ce qui pourrait indiquer une représentation de langue étrangère qui s'alignerait à celle d'objet de savoir pédagogique et objet de savoir de soi. Cette perspective a motivé l'interrogation de la chercheuse.

Cependant, la réponse est venue sous la forme d'un tortueux détour dans lequel l'énonciatrice a parlé de son engagement à développer l'affectivité, de la « mission » d'être enseignante, de projet de faire un Master, des obstacles qu'elle voyait à l'exécution de ses projets, elle s'est émue, a repris les difficultés de persister à travailler à la FEBEM, etc. Malgré l'intervention de la chercheuse, qui a répété l'interrogation : *Et la langue ? Où est-ce qu'elle entre dans cette histoire ?*, et le fait que la Lúcia elle-même ne se rende pas compte de la question qui avait donné origine à tout son discours (elle demande un moment après la répétition de la question : *Oui// je ne sais plus ce que je disais* ; ce à quoi la chercheuse répond : *De la langue*), le rodéo a continué jusqu'à ce que *la question de la langue* se dessine, comme illustré dans l'extrait 09.

De cette façon, on comprend que l'objet de savoir, évoqué dans la discipline « anglais », se trouve camouflé sous des activités qui pourraient être promues à partir de celui-ci, presque comme un prétexte pour qu'elles se développent et pour que le professeur fasse le bien-être et le plaisir de ses élèves. Souvent, son activité se tourne vers le vouloir et est dissociée du besoin.

Nous ne remettons pas en question la validité du projet de la participante mais la façon dont est représentée la langue étrangère en tant qu'objet de savoir et le type d'enseignement pouvant être promu, appuyé sur cette représentation. La façon dont

certaines enseignants se réfèrent à la langue en tant qu'objet de savoir pédagogique semble la placer comme un outil de séduction, en évacuant de celle-ci toute considération quant à sa valeur d'instruction et d'éducation<sup>113</sup>.

La séduction qui découle d'une relation pédagogique principalement marquée par l'horizontalité et par un objet de savoir qui se trouve destitué de sa fonction éducative produit une relation fusionnelle dans laquelle il reste peu d'espace pour la différence et l'altérité. De façon similaire, il n'y a pas de place pour la confrontation avec l'objet, une fois qu'il se trouve camouflé. Ce qui importe est la fusion entre les sujets. On observe un mouvement de capture de l'autre comme un objet totalement assimilable, qui ne cause pas de problème, qui confirme un plaisir narcissique, comme le montre Cifali (1994, p.195):

Fonder une relation professionnelle sur la séduction est proprement inconséquent. (...) Lorsque la séduction est la seule manière de se relationner, l'autre n'est qu'un alibi de notre narcissisme (...). On ne cesse de se laisser séduire par le rêve d'une harmonie de tous les instants, et n'acceptons pas que l'on grandisse avec de la différence, de la confrontation, de l'opposition.

Nous faisons une parenthèse pour invoquer le fait que, selon la Psychanalyse, le narcissisme se réfère à un des processus fondamentaux de constitution du moi. Dans un premier temps, le narcissisme primaire, le bébé investit toutes ses énergies dans la satisfaction de ses besoins, sans être capable de se différencier du monde extérieur. Peu à peu, grâce au rapport qu'il maintient avec l'altérité, il va différencier son corps des objets autour de lui, du monde extérieur. Le narcissisme, alors, est l'un des responsables pour donner au sujet la notion, bien qu'illusoire, de complétude imaginaire, d'un corps entier, totalisant. Toutefois, quelque chose de ce premier investissement libidinal persiste au sein du moi et sera responsable de structurer les relations de l'homme au monde extérieur. Un côté narcissique chez l'adulte implique une fixation sur les sensations de gratification qui peuvent le ramener à son enfance ou à une difficulté à gérer les défis et les échecs que la maturité impose. Ainsi, une relation dans laquelle le narcissisme règne est dirigée presque exclusivement par le principe du plaisir. En

---

<sup>113</sup> Sur ce point, le cours de formation continue semble s'investir, pour que soit reconsidéré le caractère instructif et formateur de l'enseignement de langue étrangère. Ce thème sera repris dans le chapitre 3, de cette partie, pour avoir été démontré comme un axe thématique étendu et méritant une discussion sur laquelle s'attarder plus.

d'autres termes, un tel rapport nourrit l'illusion d'être complet, de ne pas y avoir de différence, pas de manque et, en conséquence, pas de désir.

Il faut insister sur le fait que la séduction est inhérente à la relation pédagogique et qu'elle s'articule au transfert intersubjectif qui se développe à certains moments de la relation pédagogique. Ce que nous essayons de montrer est qu'il y a un risque d'annulation du processus instructif en faveur, uniquement, du rapport professeur-élève. Le dualisme de ce rapport instaure une séduction narcissique qui peut provoquer une dépendance du premier au second, en particulier quant à l'approbation de sa pratique. Dans les extraits suivants, cela est rendu à l'évidence par la récurrence des références à la séduction qui se développe par la *performance* de l'enseignant.

### 2.2.2.2 Le spectacle dans la séduction

Une autre résonance discursive perceptible dans le discours des participants est l'insistance à promouvoir un cours qui plaise aux élèves. Cette résonance se développe, dans le corpus, autour de l'autre « tactique » : la promotion d'un cours-spectacle. Regardons les extraits 11 et 12 :

11. (TEM2) ARMANDO: *hier même j'ai fait une activité avec une vidéo qui s'appelle/ (...) c'est une activité un peu bête, comme ça/ (...) alors j'ai commencé à danser en classe et à faire le pitre/ peu après tout le monde dansait/ alors je suis entré dans le truc de la classe et nous avons fait le cercle, comme ça/ en chantant et marchant autour des chaises (...)/ alors ils sont entrés dans le truc/ ils ont chanté/ chanté plusieurs fois/ alors je provoquais/ je mettais à nouveau la musique/ ah/ encore parce que j'aime cette chanson/ eux/ « NON »/ mais ils chantaient vous comprenez [incomp] mais ils chantaient/ c'est la pratique// ça a marché/ et je suis content quand ça marche/ je crois que je fais du bon travail/ c'est un travail qui coule/ qui fonctionne//*
12. (TEM1) LÚCIA: *(...) et alors moi aussi je passe des petites musiques/ je passe des films/ je fais des jeux de rôles avec eux (...) je joue avec eux/ je les fais danser/ des fois je m'habille en poupée (rires) pour danser avec eux/ ça donne un petit peu de travail mais c'est sympa//*

Le thème de l'horizontalité entre professeur et élève apparaît également dans cet extrait à travers une certaine symbiose recherchée pour le plaisir que l'activité de l'enseignant peut éveiller chez l'élève, sans vraiment prendre en compte l'objet de savoir.

L'image de show-man qui renvoie à l'abordage audio-visuel des années 70, renforcée par la vision d'apprentissage ludique, promue par l'enseignement communicatif et par le développement des média, apparaît à travers des combinaisons

d'actions qui semblent se tourner vers un public d'enfants : *danser et faire le pitre, jeux de rôles, des petites musiques*. A travers ces actions, une empathie entre professeur et élève peut être favorisée, dans la mesure où le « déguisement » de l'enseignant en *élève plus vieux* (extrait 08) se matérialise dans la conduite des participants à travers le jeu proposé avec la danse. Cette symbiose entre professeur et élèves se construit aussi, dans la narrative de l'extrait 11, par l'alternance entre les sujets qui s'engagent dans l'action proposée, au point qu'on ne sait pas qui *entre dans le truc* de qui : tantôt c'est l'enseignant qui débute l'action (*alors j'ai commencé à danser en classe, alors je suis entré dans le truc*), tantôt ce sont les élèves (*alors ils sont entrés dans le truc, ils ont chanté*), tantôt les deux (*tout le monde dansait, nous avons fait le cercle*). Dans l'extrait 12, quelque chose de similaire se produit dans les jeux proposés par l'enseignante participante. L'usage du diminutif ajoute encore un indice, dans la matérialité linguistique, de l'infantilisation des élèves, rappelant, par ailleurs, une position discursive de mère.

Ainsi, on observe une indistinction de rôles qui peut même favoriser le processus d'enseignement-apprentissage, puisque, au final, nous vivons de fait dans une société où les grands référentiels n'existent plus, où l'horizontalité des relations se constate de plus en plus et où l'enseignement qui produit du plaisir peut produire des effets.

La question est que dans ce "*truc*" qui englobe tout le monde, l'objet de savoir, la langue étrangère, paraît loin des objectifs de son enseignement. Il est vrai qu'elle apparaît dans la musique ou le film, qui sont en anglais, et dans l'objectif du professeur (extrait 11), qui semblait être de réviser les verbes qui expriment des activités sportives<sup>114</sup>. Cependant, quel type d'engagement discursif pourrait susciter les activités mentionnées, qui durent tout le long d'un cours<sup>115</sup> ? Même le professeur Armando considère cette activité comme *un peu bête*.

Les extraits ci-dessus (11 et 12) renvoient à la considération de Michéa (1999) au sujet du panorama vérifié dans les classes marquées par la postmodernité, où les cours ressemblent à un *talk show*. Le discours qui y est véhiculé suit, souvent, le patron de la télévision et du *showbiz*, car on y trouve une emphase exagérée de la valorisation

<sup>114</sup> Nous nous référons ici à une partie de l'extrait qui a été omise, mais qui permet de parler des objectifs de l'enseignant. « les activités comprises dans les jeux avec un ballon/ *running/ jumping/ playing with the ball/ c'est plus ou moins ça qui rentre/ bien/ c'est simple//* ».

<sup>115</sup> Armando a déclaré, à un autre moment de son témoignage, que les activités avec des films, dans cette école, sont réalisées dans une salle vidéo, ce qui exige que les élèves soient emmenés jusque là-bas et que tout le cours soit passé sur cette activité.

des nouvelles technologies, de l'audiovisuel, du virtuel, de l'adoption de techniques et instruments nouveaux et innovateurs. Cela est facilement vérifiable dans l'enseignement des langues, même dans l'éducation de base publique, quand les enseignants se plaignent avec insistance du manque de ces éléments et attribuent à celle-ci l'« état de misère » dont souffre l'enseignement de cette discipline (CORACINI, 2007, p.219). Ainsi, le cours de langue étrangère court le risque de devenir un espace acritique, un lieu de loisir, semblable à un parc d'attractions (MICHÉA, 1999).

De plus, ce qui paraît être important est que les élèves soient « atteints » par la *performance* des professeurs, car Armando se surprend de la participation et de l'engagement des élèves en énonçant qu'ils chantaient, malgré l'impertinence attribuée à l'activité (l'activité était *un peu bête* (...)) **mais ils chantaient, vous comprenez**) et Lúcia évalue ce processus de façon vague, utilisant un adjectif commun au discours courant, qui en dit peu sur l'efficacité de sa pratique comme professeur : *c'est sympa*. L'engagement des élèves est tenu pour preuve que l'activité *a fonctionné*, qu'elle a *marché*, qu'elle a été *sympa*, mais il faudrait s'interroger : qu'est-ce qui a été appris/appréhendé de la langue étrangère, objet de savoir mobilisé dans cet enseignement ? Qu'est-ce qui montre à l'enseignant de langue étrangère qu'il fait *du bon travail* (extrait 11) ? Ne s'agit-il pas seulement de l'approbation de sa *performance* sans qu'il y ait considération de l'objet de savoir ?

En conséquence, l'approbation est un autre élément de la séduction qui traverse la relation professeur-élève dans la classe de langue étrangère, comme le prouve l'extrait 13, où la préoccupation de la participante afin d'être toujours dynamique pour obtenir une bonne évaluation des élèves saute aux yeux :

13. (TEM2) AMÁLIA:

*C : Et alors, comment vous évaluez-vous comme enseignante d'anglais?*

*A : Bonne/ je suis une bonne enseignante/ vous comprenez/ je le vois/ aux commentaires des élèves/ car ce sont eux qui donnent/ ma référence la plus importante/ ils aiment ça/ enseignante dynamique/ je fais toujours des choses différentes/ hein/*

L'objet de savoir, à son tour, apparaît comme un produit de consommation qui doit produire un plaisir immédiat, et, en ce sens, les considérations de Lipovetsky (1987, p. 273) corroborent la problématisation de la représentation :

Informer certes, mais dans le plaisir, le renouvellement, la distraction, toutes les émissions à vocation culturelle ou informative doivent adopter la perspective du **loisir**.<sup>116</sup> La communication de masse fait une chasse impitoyable au pédagogique, à l'institution austère et fastidieuse, elle nage dans l'élément de la facilité et du spectaculaire. (...) partout l'image doit distraire, retenir l'attention, faire choc. L'objectif fondamental est d'« accrocher » le public le plus nombreux par la technologie du rythme rapide, de la séquence flash, de la simplicité : nul besoin de mémoire, de références, de continuité, tout doit être aussitôt compris, tout doit changer très vite. L'ordre de l'animation et de la séduction est premier (...). (LIPOVETSKY, 1989, p.230).

Sous une telle optique, le rapport possible à établir avec l'objet de savoir, tant de la part de l'enseignant comme de celle de l'élève, est marquée par la superficialité, par la nouveauté, par la diversité, par la fonctionnalité et par le plaisir que l'objet peut offrir. Voir l'objet de savoir comme un produit de consommation signifie qu'il doit être dématérialisé, désubstancialisé, pour servir au culte de l'utilité et de la nouveauté, comme l'expose Lipovetsky : « Plus la consommation se développe et le plus les objets deviennent des moyens désenchantés, des instruments, rien que des instruments, ainsi va la démocratisation du monde matériel ». (LIPOVETSKY, 1987, p.207).

De plus, l'emphase sur une pratique presque détachée du savoir demandé dans la relation pédagogique peut indiquer une difficulté à gérer l'objet, à gérer la confrontation exigée pour que quelque chose soit appréhendé/appris de lui, à gérer le dépassement des impasses existantes dans le réel, c'est-à-dire, les imprévus qui surgissent dans tout rapport où les sujets du langage sont engagés (BIRMAN, 2005).

### **2.2.3 Le professeur « pour de vrai » : un maître de l'objet de savoir**

Les représentations d'enseignement-apprentissage de langue étrangère, objet de savoir évoqué dans la relation pédagogique, indiquent un autre discours qui, bien que démystifié par la linguistique critique et par la philosophie du langage, réunit de puissants effets de vérité et surgit dans la construction de l'idéal du « bon » professeur de langue étrangère, à savoir le discours qui prévoit la possibilité de la maîtrise de la langue.

La représentation qui prévoit la langue comme un instrument maîtrisable n'est pas une nouveauté. Pour cette recherche, toutefois, il semble pertinent de discuter dans

---

<sup>116</sup> Surlignage de l'auteur.

quelle mesure la représentation s'articule à l'idéal du « bon » professeur chez les participants pour, postérieurement, problématiser de possibles déplacements dans les représentations de langue et d'enseignement-apprentissage résultants du cours de formation continue.

L'image d'un instrument de communication passible d'être maîtrisé est construite au moyen de l'imbrication des discours des théories et abordages de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère et du discours scientifique sur la langue, qui la délimite, l'homogénéise et la présente comme quelque chose de totalisant, passible d'une appropriation complète. La représentation de quelque chose de maîtrisable fait de la langue étrangère un instrument de séduction, constituant un second axe dans lequel cette tactique peut avoir lieu dans la relation pédagogique : l'axe sujet-objet. L'imbrication de discours qui dessine l'objet de savoir orientera l'analyse dans la sous-partie suivant.

### 2.2.3.1 Entre le mythe et le possible: le désir de la maîtrise

Interrogés sur l'importance qu'ils attribuent à la maîtrise de la langue étrangère, les participants, en général, ont tenté d'attribuer à leurs paroles une conformité avec un discours qui reconnaît l'impossibilité de l'acquisition de la langue comme un tout, mais certains glissements pourraient signaler un désir de maîtrise. Regardons les extraits suivants :

14. (TEMI) RENATA:

*C : Et comment évaluez-vous la maîtrise d'un idiome pour un professeur d'anglais?*

*R : [...] Fondamental/ je crois que/ comme je l'ai dit/ on/ même en faisant des efforts on ne va pas faire un cent pour cent/*

15. (TEMI) AMÁLIA: *voyager dans un pays de langue anglaise est aussi très important/ tu vas pratiquer ta langue/ et maîtriser l'idiome comme je l'ai déjà dit// maîtriser un idiome/ maîtriser un idiome je crois que c'est/ apprendre// apprendre un.../ une quantité plus importante n'est-ce pas/ à mettre en pratique/ ça/ l'important/ comme je le dis c'est la communication//*

Avant de procéder à l'analyse des paroles des participantes, quelque chose dans la question que nous avons posée a attiré l'attention de la directrice de cette recherche qui, nous a ensuite conduit jusqu'à notre propre glissement et désir de maîtrise de la langue, dans la liste des questions que nous avons élaborées.

La question posée dans l'extrait 14, également posée à d'autres participants, porte déjà en elle une multiplicité de sens qui peuvent avoir influencé la réponse de Renata. Initialement, en se basant sur la notion de formations imaginaires (PÊCHEUX, [1975]1988), nous pouvons considérer, par exemple, les rapports de pouvoir-savoir établis dans un processus où une chercheuse, présentée comme étant étudiante en doctorat d'une institution reconnue académiquement, interpelle des professeurs d'éducation de base dont la majorité vient à peine de terminer leur licence. En conséquence, les paroles de la chercheuse peuvent être représentées comme des paroles reconnues par l'institution et de l'ordre d'une vérité. Ainsi, la présupposition de maîtrise de la langue, implicite dans notre question, peut avoir suscité une réponse qui la considérerait, au minimum, possible. Au final, nier quelque chose qui a l'apparence d'une vérité pourrait être un indice (tout à fait le bienvenu !) de résistance et de singularité.

Ensuite, nous insistons sur l'usage du terme « *idiome* », dans la question, pour se référer à la langue, ce qui l'associe à l'idée de langue unique, fermée, avec une identité propre. Comme nous l'avons soutenu dans la partie théorique, les langues sont imbriquées, et il est possible d'établir une frontière rigide entre elles, de leur donner une unité, de leur conférer un caractère absolu. La langue ne peut être considérée comme une identité ou une unité ; au contraire, elle est composée d'une singularité et d'une spécificité dérivant de l'ensemble de ses différences, différence avec elle-même et différence d'elle-même. Parler une langue, c'est toujours parler du lieu de la promesse de la différence. La singularité de la langue se réfère à son idiomaticité (DERRIDA, 1996). Le terme « *idiome* » articule la langue au monolinguisme, à quelque chose de la langue qui peut être considéré comme ce qu'il y a de plus propre au sujet.

Le désir de « maîtriser une langue » peut renvoyer à la volonté de s'approprier l'autre tout entier de la langue étrangère et de se sentir chez-soi dans la langue de l'autre, au désir d'être l'hôte, alors qu'en fait, c'est dans la relation sujet-langue que se fait l'imbrication des positions: je suis l'hôte de la langue, car la langue n'est qu'à partir de moi, mais en même temps, je suis l'hôte dans la mesure où la langue est l'endroit d'où je pars (Derrida [1996] 2003, p.81) <sup>117</sup>. Après tout, la langue n'est jamais mienne, et ne

---

<sup>117</sup> Para problematizar a relação sujeito-língua, Derrida se vale do jogo de sentidos possível a partir do significante *hôte*, em francês, que designa tanto a pessoa que hospeda, o hospedeiro, quanto a pessoa que recebe hospedagem, o hóspede. Ressalto, ainda, que a presente obra resultou de duas conferências proferidas por Derrida em 1996, sobre as quais Anne Dufourmantelle tece comentários no decorrer do texto.

vient pas non plus de moi, parce que c'est toujours celle de l'autre, et elle la venue de l'autre en moi (DERRIDA, 1996).

Comment serait-il possible, alors, de maîtriser quelque chose qui ne m'appartient pas, qui m'échappe et dans lequel le sujet s'échappe à tout moment ? À ce propos, Coracini (2007, p.48) commente : « (Mono)langue de l'autre qui est (...) impossibilité de rendre commun – à tous – ce qui n'est à personne et, en même temps, impossibilité de ne faire qu'un de ce qui est à tous, ce qui est pour tout le toujours le même et le différent »<sup>118</sup>.

Peut-être que la *maîtrise* et l'*idiome*, présents dans la question de la chercheuse, rendent compte du désir de possession de la langue de l'autre, comme signal d'un savoir qui garantirait un pouvoir illusoire, la « possession » de la position de professeur de langue étrangère. Peut-être que ce sont aussi des indices des déplacements que nous avons éprouvés pendant notre doctorat<sup>119</sup>, fruits de la résonance des lectures et discussions entreprises. De toute façon, le glissement indique l'impossibilité d'objectivité et d'homogénéité de toute pratique discursive, la fragmentation du sujet, même dans une recherche qui se veut scientifique.

Revenons à l'analyse des extraits. Dans le 14, l'une de nos questions provoque une longue pause comme introduction à la réponse. Selon la perspective discursive utilisée pour analyser les dires des participants, le silence est considéré comme signifiant, dans la mesure où, par son intermédiaire, le sujet peut également travailler sa contradiction constitutive et, en conséquence, produire des sens. Le silence qui se fait entre les mots, c'est-à-dire pendant les pauses et hésitations, instaure une relation entre le dit et ce qui va se dire, limitant, dans la matérialité linguistique, un « endroit de recul nécessaire pour que l'on puisse signifier, pour que le sens ait du sens »<sup>120</sup> (ORLANDI, [1992]2007, p.13).

La longue pause pourrait s'agir d'une suspension de la parole pour organiser ce qui va être dit. Mais elle pourrait aussi indiquer une certaine attention à la sélection des mots à employer, un silence qui sert de prévention certaine contre la contradiction constitutive du sujet, un silence qui pourrait se référer à quelque chose qui prend du

---

<sup>118</sup> «(Mono)língua do outro que é (...) impossibilidade de tornar comum – de todos – o que não é de ninguém e, ao mesmo tempo, impossibilidade de tornar um o que é de todos, o que é para todo o sempre o mesmo e o diferente»

<sup>119</sup> La liste de questions qui a servi de base aux interviews et témoignages a été élaborée lors du premier semestre du doctorat.

<sup>120</sup> «lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido» (ORLANDI, [1992]2007, p.13).

temps à être dit parce qu'objet de censure. Par censure, dans ce cas, nous entendons les rapports de force qui établissent ce qui, du dicible, ne doit ni ne peut être dit à partir d'une formation discursive (ORLANDI, [1992] 2007, p.76).

Face au thème controversé de maîtrise de la langue, comme se positionner en tant que participante à un cours de formation continue ? Au sujet de la controverse, dans le contexte de la formation de professeur de langues et de la Linguistique Appliquée, on observe des visions dichotomiques et opposées qui, d'un côté, défendent la possibilité de la maîtrise d'une langue, idéalisant le locuteur natif comme modèle et preuve de cette possibilité. Selon ce courant, l'enseignant doit maîtriser la langue qu'il enseigne, celle-ci étant vue comme un instrument de communication. L'action pédagogique doit de tourner vers le développement de la compétence communicative de l'élève. Comme représentant de ce point de vue, nous citons le travail de Leffa (2001). D'un autre côté, où le travail de Rajagopalan (2003) est mis en relief, se trouve une vision questionnant la maîtrise et le mythe du natif, basée sur le présupposé que nous vivons dans un monde multiculturel. Ainsi, il n'est pas possible de cultiver une notion de langue pure et maîtrisable. L'enseignement qui se défend sous cette perspective met l'accent sur la capacité de former des sujets pouvant interagir avec ce monde de différentes façons. La notion de langue est celle d'un instrument politique de construction et de reformulation de l'identité. Dans aucune de ces perspectives, la théorie de la subjectivité sur laquelle notre travail se base n'est prise en compte.

Dans l'extrait 15 nous pouvons observer une hésitation d'Amália pour prendre position par rapport à la maîtrise qui indique une énonciation hésitante. Les indices de ce mouvement sont la répétition et les pauses et la modalisation épistémique qui introduit une définition de ce que serait maîtriser la langue (*maîtriser un idiome je crois que c'est*). La modalisation se produit comme une marque de la position de l'énonciateur à propos de ses paroles, en même temps qu'elle atténue sa filiation discursive au thème énoncé. Le thème de la maîtrise apparaît associé au mythe du parler comme le natif et à la possibilité de communication, discussion qui mobilise la prochaine sous-partie.

### **2.2.3.1.1 Le professeur "le plus proche possible du natif"**

Au sujet du natif, on peut observer, dans l'extrait 16, l'indifférenciation entre la langue de l'autre et celle du participant, qui s'établit dans la distanciation du sujet, vérifiée par l'utilisation de la deuxième personne du singulier comme sujet de la

proposition, *tu*, et par le pronom possessif « *ta* » (*tu vas pratiquer ta langue*). Sur ce point de l'énoncé, le glissement d'Amália lui permet de s'approprier la langue de l'autre, faisant peut-être allusion au mythe du natif comme locuteur idéal, capable de réaliser, pleinement, la communication.

Le besoin de maîtriser la langue comme condition pour être un « bon » professeur de langue étrangère apparaît dans deux autres extraits :

16. (TEM1) RENATA: quand on enseigne à l'élève, je trouve que c'est important qu'on se place le plus près possible du natif parce que l'élève n'arrive pas à TOUT assimiler ce qu'on lui enseigne/ si je n'enseigne pas tout/ hein/ entre guillemets/ si je n'arrive pas à lui passer le MAXIMUM/ hein/ son apprentissage va être pauvre/ hein/ si, c'est important//
17. (TEM1) ARMANDO: Je crois que c'est important d'avoir une certaine maîtrise<sup>121</sup>/ je ne peux pas dire maîtriser parce que c'est/ parce que maîtriser la langue complètement, personne ne la maîtrise/ hein/ mais avoir une certaine maîtrise principalement de ce qui vous concerne/ dans votre univers hein/ alors le professeur doit tout savoir en ce qui concerne l'école/ hein les commandes de la classe/ euh/ les attitudes de la classe/ et le vocabulaire la grammaire/ pour être à l'aise/ pour ne pas aller voir tout le temps dans le dictionnaire ou aller chercher le livre/ (...)

Étymologiquement, le verbe «dominar» a dérivé du mot *dŌmus* qui, en latin, se réfère à la maison, l'habitation, la famille, la patrie. Le mot *domĭnus* nommait le possesseur, le propriétaire, seigneur de quelque chose. Si l'on pense à la métaphore de l'habitation utilisée par Derrida (1996) pour se référer à la langue dite maternelle, dans laquelle nous avons l'illusion de jouir d'un lieu secret dans lequel/duquel nous pouvons énoncer – le chez soi –, peut-être que l'insistance sur l'idée de « *dominar uma língua* » (maîtriser une langue) considérée étrangère fait allusion à la tentative du sujet de s'approprier cette langue, tout comme il pense l'avoir fait avec la maternelle. Devenir seigneur d'une langue autre qui, parfois, place l'énonciateur face à ce qui a d'étranger en lui-même, qui déstabilise les fondements de son inscription subjective dans le langage peut être un désir derrière l'envie de maîtrise de la langue étrangère.

Dans les deux extraits, la maîtrise de la langue est modalisée au moyen de recours linguistiques, notamment les modalisateurs épistémiques, qui indiquent sa valorisation. En affirmant leur accord quant à l'importance de la maîtrise de la langue,

<sup>121</sup> En portugais, le verbe employé pour se référer à la maîtrise d'un contenu ou d'une langue est le verbe «dominer». Dans l'extrait, nous avons maintenu le verbe maîtriser, mais les considérations faites par la suite ont pris en compte l'étymologie du verbe en portugais. Nous rappelons que l'un des sens possibles pour le nom «maîtrise» en français est «domination», ce qui rapproche l'expression «maîtriser une langue» de l'expression en portugais «dominer une langue».

les participants explicitent une filiation à la mémoire discursive du savoir courant qui ratifie ces paroles.

Il est pertinent de rappeler que le fait de croire en la possibilité de la maîtrise de la langue a des racines qui remontent aux travaux de la grammaire générative sur la compétence idéales des locuteurs natifs. De façon similaire, l'idée de la maîtrise de la langue s'appuie sur la conséquente représentation que le natif connaît parfaitement la langue et sert de paramètre pour dire ce qui est juste ou faux, pour évaluer qui parle couramment ou pas ou qui est compétent (BERTOLDO, 2003). De plus, Rajagopalan affirme que l'une des raisons qui pousse les personnes à s'engager dans l'apprentissage d'une langue étrangère est le désir d'agrandir ses horizons culturels, d'avoir pour soi des avantages associés à la connaissance d'une langue étrangère, «en somme, de tirer profit du contact avec quelque chose de préalablement perçu et envisagé comme supérieur à ce que nous possédons déjà»<sup>122</sup> (RAJAGOPALAN, 2003, p.67). Si l'on considère cette possibilité, la cible de l'enseignement-apprentissage des langues serait de promouvoir un enseignement qui approche l'apprenant de la compétence discursive du natif, celui-ci étant représenté comme idéal, comme le montre l'extrait 18 :

18. (TEM1) JORGE: Il (le natif) ne maîtrise pas sa langue/ il parle l'idiome/ mais il ne le maîtrise pas/ parce que/ il y a beaucoup beaucoup de mots qu'ils emploient mal// (...) Maîtriser c'est parler naturellement/ sans crainte// Pour moi ceux qui maîtrisent vraiment ce sont eux// Le Brésilien équivaut au semblable/ semblable possible/

Le participant reconnaît l'impossibilité de la maîtrise et argumente, d'ailleurs, en montrant la brèche et l'erreur pouvant jaillir dans tout processus d'énonciation en langue maternelle-étrangère. Cependant, en définissant ce qu'il entend par maîtriser la langue, il renforce le mythe : le natif maîtrise parce qu'il parle *naturellement et sans crainte* ; l'étranger ne peut que s'assimiler au natif. Ainsi, la langue maternelle est le lieu où, imaginativement, on s'essaie au naturel.

Peut-être que ce qui est ébauché, dans cet extrait, est l'étrangeté que provoque en nous la langue de l'autre, la sensation permanente de marcher sur un terrain miné, de ne pas nous voir inscrits dans cet autre ordre symbolique ; nous éprouvons cependant un sentiment de non lieu dans cette langue *folle* (comme la désigne Armando dans le TEM1), de solitude radicale en terrain étranger (PRIEUR, 2007). Ainsi, la peur

<sup>122</sup> La représentation de la langue étrangère comme supérieure sera reprise à un autre moment de l'analyse. En portugais: "em suma, de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos".

résulterait du manque d'assurance, résultat de cette expérience étrangère. Par opposition, le natif jouirait du confort, et le parler *naturellement* serait une conséquence de l'illusion de familiarité et d'accueil éprouvée dans la langue dite maternelle. Cela fait que nous nous sentons investis dans cet ordre symbolique, que nous avons l'illusion d'avoir trouvé une place dans la langue. En d'autres termes, c'est pour cela que «notre rapport à la langue n'est pas un simple rapport d'acquisition ou d'appropriation, mais un rapport d'institution, d'« inscription symbolique» (PRIEUR, 2007, p. 292). Nous oublions, toutefois, comme le faire remarquer l'auteur en invoquant Lacan, que :

La langue qualifiée de 'maternelle' ne correspond à aucun objet linguistique particulier, à aucun objet qui tirerait sa particularité de l'attribut de 'maternelle', même si l'on a pu prêter à J.Lacan le propos selon lequel 'la langue maternelle' est un 'fantasme' élaboré par les linguistes et les grammairiens sur la 'dispersion' et 'l'hybridation' des langues (PRIEUR, 2007, p.290).

La considération citée ci-dessus renvoie à la problématisation de la désignation des langues comme maternelle ou étrangère, soulevée au chapitre 5, première partie, ce qui renforcerait le fait que les sentiments vécus dans notre expérience d'être/se placer entre les langues ne sont pas fiables ; d'abord, ils ne sont qu'illusion, car, à tout moment, nous nous voyons face à l'inconnu dans la langue que nous croyons être la notre, à l'inespéré auquel nous ne voudrions pas faire face, au mal dit que nous souhaiterions ne pas avoir dit. La sensation d'étrange familiarité et de familière étrangeté, alors, constitue l'inscription du sujet soit dans la langue dite maternelle soit dans la langue étrangère, faisant en sorte que la « maîtrise » soit toujours de l'ordre du *semblable*, jamais de la totalité.

D'une certaine façon, on perçoit que cette impossibilité est présente dans les paroles des participants par la négociation entre ce qui pourrait être considéré comme plausible – une maîtrise partielle – et le désir de totalité – la maîtrise totale.

Dans les extraits 16 et 17, les expressions modalisatrices *le plus près possible du natif* et « *certaine maîtrise* » relativisent la possibilité de la maîtrise de la langue, alors que les propositions explicatives « *parce que dominer la langue complètement, personne ne la domine* » et « *l'élève n'arrive pas à TOUT assimiler ce qu'on lui enseigne* » en arrivent vraiment à nier, avec emphase, cette possibilité. Le « manque » se réfère toujours à quelqu'un (le manque est celui du professeur, qui ne maîtrise pas, ou

de l'élève, qui ne parvient pas à maîtriser), alors que le désir de maîtrise reste incontestable.

Peut-être que la tentative de modérer une inscription énonciative qui dénonce le désir de totalité de l'enseignant de langue étrangère advient d'une mémoire discursive qui traverse des formations discursives présentes en contextes de formation. Celles-ci, à leur tour, se trouvent ancrées dans certains travaux récents de Linguistique Appliquée qui remettent en question le mythe du natif et l'idéalisation qui y est associée (RAJAGOPALAN, 1997; BERTOLDO, 2003; CORACINI, 2007). On comprend, d'ailleurs, que l'inscription dans une discursivité qui prévoit la maîtrise de la langue est rejetée et interdite par l'apparente négation « *je ne peux pas dire maîtriser* » (extrait 17). Si on la considère de façon superficielle, la négation indique un mouvement de ratification d'une position énonciative affiliée à des formations discursives qui prévoient une connaissance partielle de l'objet de savoir, une discursivité habillée d'effets de vérité (FOUCAULT, [1976]1994) pour être reconnue comme appartenant au discours scientifique sur l'enseignement-apprentissage de langue étrangère. La supposée inscription dans cette discursivité pourrait garantir l'insertion dans l'ordre du discours en vigueur (FOUCAULT, 1971) et la conséquente inclusion et approbation dans la communauté discursive qui l'invoque.

Cependant, comme les paroles sont toujours hétérogènes, le sujet n'a pas de contrôle sur elles et se trouve clivé par l'inconscient, la modalisation de la maîtrise semble être dépassée par le désir de totalité.

Dans l'extrait 16, la négociation entre le logique et le souhaité advient au moyen du connecteur « *si* », qui établit une relation de conditionnalité entre l'apprentissage de l'élève et l'illusoire « maîtrise » du professeur (*si je n'enseigne pas tout (...) son apprentissage va être pauvre*). Il est important, encore, de souligner la marque d'hétérogénéité montrée dans les paroles de Renata à travers les guillemets qu'elle emploie pour se référer au « *tout* » de la langue. D'après Authier-Revuz (1998), nous pouvons dire que les guillemets, en tant que marques de l'hétérogénéité montrée, dans cet énoncé, ont une incidence dans la construction des sens suivants : 1) la tentative de signaler que le « *tout* » auquel Renata se réfère n'est pas le même « *tout* » que les élèves devraient assimiler ; 2) la non coïncidence entre le mot et la chose, ce qui indique une négociation du sujet avec l'altérité discursive, les guillemets montrant que le mot « *tout* » n'est pas le plus approprié pour désigner ce que l'énonciateur souhaitait ; 3) la distance ou la critique que l'énonciateur prétend maintenir quant au « *tout* » nié

antérieurement, étant donné que les guillemets délimitent spatialement et discursivement le mot à une formation discursive donnée, indiquant une non coïncidence des mots avec eux-mêmes.

La glose métaénonciative (*si je n'arrive pas à lui passer le MAXIMUM -16*) permet néanmoins de remettre en question les sens discutés ci-dessus en faveur d'une quatrième possibilité : la configuration d'une dénégation. Dans le cas, instauré par la glose, où l'énonciateur commente ses propres paroles et, ainsi, accentue, rectifie ou reformule les sens on peut percevoir un fonctionnement paraphrastique qui renvoie au *maximum*, vérifié dans la glose, au *tout* antérieurement cité. Si l'on considère que ces deux mots ont une relation de contiguïté dans le champ sémantique de la représentation de langue maîtrisable, et que la glose se configure comme une reformulation des paroles, il est possible d'admettre l'établissement d'un rapport de synonymie entre *maximum* et *tout* dans la matérialité linguistique. Ce rapport peut être renforcé si l'on considère la signification instaurée dans l'acte locutoire d'accentuer, justement, les mots *tout* et *maximum*, ce qui suggère la matérialisation d'une relation imprévue par l'énonciateur, mas peut-être souhaitée par le sujet.

En d'autres termes, malgré le fait que, rationnellement, Renata modalise la maîtrise de la langue de façon à la limiter au champ de ce qui est possible (*se placer le plus près possible du natif*) et nie la possibilité d'un enseignement-apprentissage complet et total (*parce que l'élève n'arrive pas à TOUT assimiler ce qu'on lui enseigne*), cette négation pourrait indiquer, justement, la présence d'un interdit qui, peut-être, dénonce un désir de maîtrise de l'objet de savoir qui constitue le professeur de langue étrangère.

Comme dans l'extrait 16, la maîtrise de la langue est déniée dans l'extrait 17.

Sur la dénégation, nous signalons les points importants suivants : a) la dénégation est un moyen de percevoir, dans les constructions langagières, l'effet du refoulé ; b) le non, présent dans la dénégation, advient de la reconnaissance d'une affirmative que l'on cherche à nier, comme dit Freud ([1925a], 1980, p.254) : « (...) il y a une espèce d'admission intellectuelle du refoulement, alors que l'essentiel du refoulement persiste »<sup>123</sup> ; c) quelque chose qui est dit à la négative doit être compris à l'affirmative, car, à travers la négation d'un contenu, il est probable qu'il trouve la possibilité d'être dit, ce qui n'implique pas la suspension du refoulement ; d) la

<sup>123</sup> "(...) há uma espécie de admissão intelectual do recalçamento, enquanto persiste o essencial do recalçamento" (FREUD, [1925], 1980, p.254).

dénégation constitue un processus de négociation dans le dire qui permet au sujet de paraître homogène, occupant, de manière illusoire, la position de centre de son énonciation ; bien qu'en permanence, son hétérogénéité et son incomplétude soient surprises dans l'énonciation au travers de paroles inattendues, qui proviennent d'ailleurs, et que le sujet essaie de renier.

L'effet de la dénégation se construit, à la base, par le connecteur *mais*, suggérant une rectification exprimée dans l'explication antérieure. La maîtrise de la langue n'est pas, manifestement, possible, mais elle est revendiquée au moyen de la modalisation qui s'instaure dans l'expression *certaine maîtrise*. L'énonciation, à ce stade, semble détourner le thème de la maîtrise, opérant un déplacement de la maîtrise de la langue vers la maîtrise du domaine pédagogique (*l'école, les attitudes de la classe* - 17), pour alors seulement, subtilement, revenir faire de la maîtrise de la langue (*commandes de la classe, vocabulaire, grammaire* - 17) son sujet.

Un autre indice montrant que la maîtrise qu'Armando tente de dénier est celle de la langue est celui de la mention de ressources qui pourraient répondre aux doutes de l'enseignant : le *dictionnaire* ou le *livre*, tous deux liés au matériel didactique employé, normalement, en cours de langue étrangère. La modalité déontique (*le professeur doit tout savoir*) renforce également le sens d'obligation de la maîtrise de la langue pour garantir l'image du « bon » professeur. La maîtrise, bien que déniée, serait responsable pour garantir une appropriation confortable de cette position (*pour être à l'aise*).

Dans la construction de la représentation de la maîtrise de la langue se trouvent des paroles provenant de mémoires discursives en conflit. D'un côté, on perçoit le mythe du natif comme locuteur idéal ; de l'autre, le discours de la Linguistique traditionnelle, qui prévoit que l'objet langue peut être étudié, analysé, et son enseignement doit promouvoir l'acquisition de la langue en totalité<sup>124</sup>.

Nous pouvons remarquer, encore, le discours de la Linguistique Appliquée Critique (PENNYCOOK, 2003; RAJAGOPALAN, 2003), qui rejette et problématise cette possibilité. Malgré la force de vérité que ce dernier discours vient représenter, on

---

<sup>124</sup> Nous rappelons les travaux en Linguistique Appliquée, produits à large échelle dans les années 80, qui privilégiaient le terme acquisition au détriment du terme apprentissage, car ils comprenaient le processus d'enseignement-apprentissage de langue étrangère comme similaire à l'acquisition de la langue maternelle et visaient à reproduire ce processus et ses travaux avec la langue étrangère. Ces travaux signalaient une possibilité de totalisation et ignoraient aussi bien l'impossibilité de maîtrise de la langue, qu'elle soit maternelle et/ou étrangère, que les conflits inhérents au contact/à la confrontation avec une autre langue.

observe toujours la force qu'un idéal exerce sur les représentations de langue et de « bon » professeur chez les participants : l'idéal du natif, l'idéal de la maîtrise.

### 2.2.3.2 L'objet de savoir fragmenté en parties

Dans la contingence de la pratique, la maîtrise de la langue (maternelle/étrangère) étant, effectivement, impossible, il se pourrait que la division de l'objet de savoir en parties – comme en habilités, compétences, structures, fonctions, notions, entre autres – viabilise la représentation d'une *certaine maîtrise* de la langue, au moyen de la connaissance de certaines de ces parties. Finalement, nous avons hérité de Descartes la croyance que, au moyen de l'analyse et de la systématisation, nous pourrions obtenir la connaissance pleine, c'est-à-dire que la connaissance des parties aurait pour résultat la connaissance du tout.

A partir de la recherche sur les éléments que les participants considéraient comme fondamentaux pour la communication en langue étrangère<sup>125</sup>, la représentation de langue en tant que résultat des différentes parties qui la composent se dessine peu à peu. Dans cette sous-partie, nous traiterons des fragmentations que l'objet de savoir langue étrangère souffre afin d'être, imaginativement, maîtrisé. Une de ces fragmentations consiste en la division des compétences nécessaires pour communiquer dans cette langue.

#### 2.2.3.2.1 L'objet restreint aux compétences

Une résonance discursive qui traverse tout le corpus est l'association entre l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère au développement des quatre habilités, comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

19. (TEM1) DENISE: (...) *mais je crois qu'il serait intéressant qu'on maîtrise sur tous les aspects la langue qu'on enseigne* / (...)  
 C : *Et qu'est-ce que c'est pour vous maîtriser une langue ?*  
 D : [...] *Dominer les quatre compétences hein/ c'est communiquer hein/ réussir à communiquer//*

En définissant ce qu'elle entend par *maîtriser une langue*, Denise effectue, dans son énonciation, une opération qui consiste à prendre le tout pour les parties. La langue étrangère serait, du point de vue de Denise, circonscrite aux compétences linguistiques, et celles-ci garantiraient la communication, signe de maîtrise.

<sup>125</sup> Il est difficile de devoir admettre que la représentation de langue comme divisée en éléments dépasse l'imaginaire de la chercheuse, comme l'indique la question posée dans l'entretien.

Les quatre compétences et l'emphase sur la communication constituent de forts indices d'interdiscursivité du discours des méthodologies et directives de l'enseignement dans les paroles des participants. La résonance discursive quant aux quatre compétences et la valorisation de la communication semblent prescrire un mode idéal d'enseigner, comme le montrent les réponses des participants à la question concernant les aspects considérés les plus importants à être développés en classe de langue étrangère, posée dans le questionnaire initial, proposé lors du premier cours du cours de formation continue :

20. (Q) AMÁLIA: *les quatre compétences: LISTEN, SPEAK, READ e WRITE. L'interprétation également.*
21. (Q) LÚCIA: *Avec le matériel complémentaire développe (sic) des jeux, des jeux de rôles, fournissant aux apprenant (sic) des chemins pour développer les compétences, lire, écouter, parler et écrire.*
22. (Q) MÉRCIA: *Les aspects linguistiques (écriture, parole); l'aspect culturel (films, textes divers); les aspects grammaticaux; et les compétences d'écouter.*

Dans les extraits ci-dessus, l'interdiscursivité de l'abordage communicatif dans les paroles des participants est clairement perceptible à travers la valorisation des compétences linguistiques, des activités développées avec et au moyen de la langue et de la mention par très éclairante de l'importance de l'aspect culturel. Mais il y a également des traits du discours des directives d'enseignement dans les paroles d'Amália (extrait 20) et de Mércia (22). Dans l'extrait 20, la participante inclut l'*interprétation* dans une incise, indiquant une dissociation entre lire (*read*), qui pourrait être associé à décoder, et interpréter. L'incise pourrait suggérer une tentative d'incorporer aux paroles de l'énonciateur le discours qui légitime les directives, dont la notion de lecture prévoit l'emphase sur la compréhension et l'interprétation de textes.

A son tour, dans l'extrait 22, la priorité des compétences est construite indirectement au moyen de la dénomination d'aspects à être développés dans le cours d'anglais (*écriture, parole, textes, compétences d'écouter*). Les paroles des professeurs sont composées de traits du discours des directives et des abordages communicatifs. En tant qu'énonciateurs, ils tentent d'harmoniser les paroles de façon à englober les discours sur l'enseignement-apprentissage de langues, pas toujours en harmonie, qui composent la formation et qui traversent la pratique des participants. Comme exemple, on peut observer l'extrait 22 dans lequel les *aspects linguistiques* sont articulés aux compétences de l'écriture et de la parole ; les *aspects grammaticaux* apparaissent

séparés des *linguistiques* ; on cherche à considérer la question culturelle à travers la mention de *films et textes divers*. Dans l'extrait 21, les compétences semblent associées à l'aspect ludique d'enseigner, un trait dominant dans le discours des abordages communicatifs.

La tentative d'articuler les traits du discours provenant de formations discursives distinctes pourrait dire d'un impossible désir de complétude des professeurs quant à leur pratique en relation à la langue qu'ils doivent enseigner : la pratique idéale devrait tout inclure – la lecture et la question culturelle (traits des directives) ; les quatre compétences et le ludique (*écriture, parole, lectures et compétences d'écoute*), traits de l'abordage communicatif ; la grammaire, présente dans les abordages structuralistes, mais pas absente du communicatif.

Peut-être que la présence de traits de différents discours, dans les extraits ci-dessus, constitue l'indice d'une stratégie discursive qui vise à montrer à son interlocuteur que le participant, énonciateur de son discours, connaît le sujet dont il parle.

Connaître, cependant, n'est pas la même chose que savoir. Nous ne faisons pas seulement référence à une distinction classique dans la pédagogie entre connaissance et savoir, mais à une distinction entre savoir faire et savoir-faire, proposée par Lacan ([1972-73]1975), qui renvoie à celle faite par la pédagogie. Le premier (savoir faire) se réfère à un certain technicisme associé à l'apprentissage de quelque chose d'extérieur et d'objectivable. Il s'agit du rapport d'un sujet avec un objet passible d'être transmis et compris au moyen d'explorations techniques, qui comprennent des tentatives répétées et des erreurs, et qui s'assimilent à une action mécanique pour apprendre **sur** l'objet. Le savoir-faire, à son tour, implique une appréhension des traits de l'objet par le corps et a trait aux investissements désirants dévoués à l'objet pour que celui-ci soit appréhendé. Il s'agit d'un savoir qui constitue le sujet, mais dont il n'a pas conscience, c'est-à-dire qu'il ne passe pas par l'ordre de l'énonçable parce qu'il a été appréhendé, donc il passe par le corps.

Nous pouvons déduire de cette problématisation entre connaître et savoir un troisième geste d'analyse dans les extraits 20-22, qui attribue à l'hétérogénéité marquante du discours des professeurs sur ce qui, dans la langue étrangère, est le plus important d'enseigner, un possible manque d'assurance au sujet du rôle de cette langue dans la relation pédagogique. En fragmentant la langue en *éléments, aspects ou compétences* et en les reconnaissant, pour la majeure partie, comme essentiels,

l'enseignant ne risque pas l'engagement d'un discours qui pourrait être considéré inapproprié ou « politiquement incorrect » pour qui énonce de cette position.

La priorité donnée aux quatre compétences, dans les extraits, renvoie à la compétence communicative, notion controversée, élaborée et réélaborée en Linguistique Appliquée des années 70 et 80<sup>126</sup>. L'une des versions de cette notion a été créée par Canale et Swain (1980), suivie de très près par Moirand (1982), qui définit un locuteur compétent comme celui qui est capable de mobiliser les compétences grammaticale, sociolinguistique ou socioculturelle, discursive et stratégique ou référentielle. On peut percevoir la tentative de déplacement de la vision structuraliste de langage vers une notion qui incorpore des éléments de la pragmatique et de la théorie des actes de parole, privilégiant le langage, ses fonctions, usages et le contexte social. Toutefois, il reste la notion de langage comme code qui peut être étudié, analysé, décomposé et acquis dans sa totalité, au cas où seraient promues les actions adaptées dans ce but, vision problématisée par Rajagopalan (2003, p.65-70). Il reste également la représentation de langue en tant qu'objet divisible et instrument de communication, qui doit être manié pour que l'on puisse apprendre à l'utiliser.

Dans la tentative d'embrasser la langue comme une totalité, la notion de compétence communicative la fragmente en diverses habilités et compétences<sup>127</sup>, qui servent aux objectifs pédagogiques, dans la mesure où ils rendent possible le fait d'opérer des coupures dans l'objet et produire des unités passibles d'être manipulées pédagogiquement. Basées sur ses unités, les programmes d'enseignement et les pratiques en salle de classe sont élaborés.

L'articulation d'un enseignement considéré idéal aux quatre compétences et à la notion de compétence communicative semble signaler un indice d'un subtil à un subtil déplacement de la prémisse selon laquelle le langage est une faculté innée à l'être humain vers l'articulation du langage comme un ensemble de comportements et de représentations à être appris dans la relation sociale. Anderson (2001) pondère que l'emphase sur la pratique communicative et le bien communiquer dans les représentations d'enseignement-apprentissage de langue étrangère, comme le signalent

---

<sup>126</sup> Il peut être pertinent de signaler que l'emphase sur le développement des quatre compétences a été, premièrement, prévue par la méthode directe, ayant été, naturellement, adoptée par l'abordage communicatif (FRANZONI, 1992).

<sup>127</sup> En plus des compétences incluses dans la notion de compétence communicative, il faut encore souligner la désignation actuelle que les habilités communicatives ont reçue, elles sont appelées selon les termes de compétences de compréhension et production orale, compréhension et production écrite, ce qui équivaut, respectivement, à ce qu'on entend par écouter, parler, lire et entendre.

les extraits, indiquent la priorité donnée à un savoir faire avec la langue au détriment d'un savoir la langue. De cette représentation, découle l'importance que le pragmatisme et la notion de communication comme événement transparent ont gagnée dans la réflexion sur le langage.

En conséquence, une représentation réductionniste de langue se voit renforcée, portant, en son ventre, la possibilité de la « maîtriser », d'être son seigneur. La maîtrise apparaît, dans les extraits 20 à 22, dans l'expectative que, dans l'enseignement, on puisse englober et favoriser toutes les compétences et qu'une fois que cela se produit, la communication sera effectuée. La notion de langue est envisagée comme un groupement de notions, fonctions, expressions et rapports discursives, un instrument externe au sujet, ce qui demande une série d'actions devant être entreprises afin qu'elle soit apprise. Une fois ces actions prises, les stratégies utilisées, l'ensemble « maîtrisé », l'apprentissage s'effectuerait.

En ce sens, la considération de la langue comme quelque chose d'externe au sujet, comme instrument de communication, sert le discours de la science en permettant qu'elle soit rendue objet, classifiée, analysée, synthétisée. De tels procédés visent à totaliser et à maîtriser l'objet, au moyen d'opérations de fragmentation qui permettent de mieux le comprendre et de l'appréhender (CORACINI, 1991, 2003f).

En ce qui concerne la langue étrangère, elle est matérialisée, circonscrite, délimitée, segmentée, afin de devenir quelque chose qui puisse être enseigné et appris, pour devenir un objet de savoir pédagogique. Il s'agit d'effectuer dans la langue étrangère une transposition didactique<sup>128</sup>. Les extraits ci-dessus montrent l'une des façons dont la langue étrangère est dessinée comme objet de savoir, dans le champ de la didactique des langues et de la Linguistique Appliquée, à savoir, la fragmentation subie par la langue en quatre compétences communicatives et l'action entreprise pour que l'élève puisse les acquérir. La transposition didactique que la langue étrangère subit pour devenir une discipline se fait à partir de contributions, principalement des études sur la cognition, des théories linguistiques, des études en Linguistique Appliquée, de l'éducation, entre autres.

---

<sup>128</sup> Le concept de transposition didactique a été élaboré par Chevallard (1991) et renvoie au processus de transposer un savoir sage (celui à découvrir par les scientifiques) vers un savoir à être enseigné (celui qui est dans les livres didactiques) et à travers celui-ci le savoir enseigné (celui qui supposément se produit dans la salle de classe). Au moyen de ce mouvement, le savoir à être enseigné se trouve décontextualisé et dépersonnalisé des conditions originales de sa production. La possibilité de l'enseignement d'un élément donné de la connaissance réside dans les transformations que le discours pédagogique opère sur lui pour le viabiliser dans le contexte scolaire.

Anderson (1999) aborde la façon dont ce processus de didactisation de la langue se fait et les conséquences de celui-ci quant à la perception de ce qu'est la langue étrangère et la notion de sujet qui est en jeu dans l'enseignement- apprentissage de cette langue. De la discussion proposée par l'auteur, nous signalons deux points intéressants à ce stade de l'analyse.

Le premier est que le résultat de l'objectivation que la langue subit pour devenir objet de savoir pédagogique – « Anglais », « Français », « Espagnol » -, en plus de corroborer une conception utilitariste et instrumentale du langage, circonscrit l'enseignement-apprentissage de cette langue au niveau de la phrase. Une telle conception déconsidère le caractère discursif du processus d'enseignement-apprentissage de langues. De plus, la rencontre/confrontation avec la langue autre est réduit à un mouvement d'*étiquetage* du monde. On remarque, comme illustration de cet argument, la valorisation de l'enseignement de vocabulaire présent dans les extraits, dans la prochaine sous-partie qui traite de la décomposition de la langue en systèmes lexical et grammatical.

Le second point à souligner dans la discussion de l'auteur tourne autour de l'une des conséquences de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère de cette conception de langage. Pour bien communiquer, il existe les structures plus adéquates, les instruments plus appropriés, les habilités et compétences qui doivent être développées. Le savoir-faire avec la langue, c'est à dire, la capacité de la didactiser à des fins pédagogiques, est l'une des connaissances susceptibles de surgir, imaginativement, dans les mouvements d'appropriation. L'autre serait la connaissance systémique. Voilà le thème développé par la suite.

#### **2.2.3.2.2 L'objet décomposé en systèmes: la grammaire et le lexique**

Une autre fragmentation subie par l'objet de savoir langue étrangère comme résultat de sa didactisation est celle qui le circonscrit à la connaissance systémique. Nous faisons usage du terme « connaissance systémique » car celui-ci renvoie au discours du cours de formation continue quand celui-ci se réfère à la grammaire et au lexique d'une langue. Ajoutons, également, la définition des PCNLE (1998, p.29), selon laquelle :

(...) la connaissance systémique englobe les divers niveaux de l'organisation linguistique des gens : les connaissances lexicosémantiques, morphologiques, syntaxiques et phonético-phonologiques. En produisant des énoncés, elle fait en sorte qu'ils fassent des choix grammaticalement adéquats ou qu'ils comprennent des énoncés en s'appuyant sur le niveau systémique de la langue <sup>129</sup>.

On peut observer la métaphore implicite dans l'extrait suivant :

23. (TEM1) *Armando (sur ce qu'il estime être le plus fondamental pour communiquer en langue étrangère) : il est fondamental de savoir le vocabulaire, la grammaire/ un peu de grammaire pour pouvoir rassembler les choses/ faire des phrases*

Étant donné que l'une des représentations de langue étrangère l'associe à un instrument de communication, les réponses à la question de la chercheuse indiquent que la décomposition de la langue en ensembles d'éléments, tels que la grammaire et le vocabulaire, semble s'articuler avec la représentation de communication totale et d'instrument maîtrisable.

Le mot-clé, dans cet extrait, est le verbe *rassembler*. Ce verbe crée la possibilité que se construise la métaphore qui compare la communication à une construction, faite à partir des différentes parties qui se rassemblent. Si nous sommes d'accord avec la métaphore de la construction, celle-ci demande que l'on pense à la façon dont les parties resteraient ensemble. La *grammaire*, comme le suggère Armando, est ce qui *rassemble les choses*, comme un mortier. Les *choses*, à leur tour, les mots qui composent le *vocabulaire* d'une langue. La jonction de la grammaire avec le vocabulaire composerait les phrases, et, pour finir, la structure de la communication serait prête. La métaphore renvoie aux formations discursives des conceptions structuralistes de l'enseignement des langues, en suggérant que les éléments d'un système entrent en relation entre eux, au moyen d'une structure qui leur fournit un support ou un « mortier ». La grammaire, dans la métaphore, serait cette structure. Cette métaphore est développée dans l'extrait suivant :

---

<sup>129</sup> “o conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua”.

## 24. (TEMI RENATA)

C : Et Renata/ quels sont les éléments de l'anglais que vous considérez comme fondamentaux pour communiquer dans cette langue?

R : Des éléments ?

C : Oui/ quelle chose dans/ quels éléments dans une langue considérez-vous comme fondamentaux pour apprendre/ pour être capable de communiquer ?

R : Ah/ vous voulez dire le vocabulaire/ la grammaire ?

C : C'est possible.

R : Bon/ le vocabulaire d'abord// hum/ la grammaire est importante/ oui/ mais juste comme ça pour structurer// vraiment je/ je crois que comme j'ai appris/ hein/ sans la grammaire explicite/ je crois que ce serait fondamental// Maintenant euh/ euh/ je ne sais pas/ quand j'ai appris/ je crois que la grammaire a été finalement plutôt/ BIEN/ mise bien dans un coin// Mais en donnant des cours de nos jours je ne sais pas/ je ne sens pas les élèves/ je ne sens pas d'assurance en eux/ alors vraiment la grammaire finit par être plutôt un POINT sur lequel il peut s'appuyer un petit peu/ pour faire apprendre l'élève/ mais je donne beaucoup d'emphase sur le vocabulaire// Je crois même que c'est un point sur lequel ils ont des facilités/ hein/ c'est quelque chose qui est déjà là/ hein/ comme ça/ au sein de la société même/ nous avons beaucoup de mots en anglais/ alors c'est par là que je cherche à conquérir l'élève// parce que c'est plus facile et parce que si vous connaissez le mot et que vous ne connaissez pas la structure vous communiquer/ hein ? Si vous dites : euh/ faim/ vous avez déjà communiqué vous avez déjà dit ce que vous vouliez/ vous n'avez pas besoin de savoir euh/ I'm hungry/ euh vous n'en avez pas besoin/ hein/ alors je crois/ hein/ le vocabulaire est fondamental//

Bien que la question de la chercheuse ait dirigé les réponses des participants, à d'autres moments, certains participants n'ont pas mentionné la grammaire ou le vocabulaire comme *éléments importants*, mais les « situations communicatives » et les « dialogues » comme fondamentaux pour l'apprentissage et la communication dans la langue étrangère.

Dans cet extrait, on observe un (dé)voilement de la valorisation conférée à la grammaire, comme si l'importance qui se dessine dans les paroles devait être camouflée.

On attribue à la grammaire la responsabilité de *structurer* l'apprentissage (et/ ou la communication). Il faut considérer aussi bien l'apprentissage que la communication comme afférents de la réponse de Renata suite au glissement de la chercheuse dans la question. En souhaitant être directe et produire un seul sens, nous avons basculé dans l'impossibilité de contrôler les sens, défendue par elle-même. C'est-à-dire que dans la reformulation qu'elle fait pour clarifier la question qu'elle voulait, qui se restreignait à l'apprentissage, elle finit par sous-entendre qu'apprendre une langue est pouvoir communiquer à travers elle.

Si l'on suit la ligne de la métaphore proposée un peu plus tôt, nous pouvons dire que la structure est l'enjeu de toute construction et non un élément qui fonctionne *juste comme ça pour structurer*. On remarque, dans cette première proposition adversative (*mais juste comme ça pour structurer*) un amoindrissement de l'importance conférée à la grammaire, qui s'oppose au sens d'élément basique du verbe « structurer ». C'est là que résiderait un premier point du (dé)voilement de la valorisation.

Un second mécanisme qui semble faire allusion à une ambiguïté en relation à la valorisation de la grammaire est l'opposition qui s'établit entre le passé et le présent, matérialisés linguistiquement par les références à l'expérience d'apprentissage et à l'expérience d'enseignement de la participante. Dans la référence qu'elle fait au passé, il semble y avoir un renvoi à la méthode inductive, la grammaire étant *mise dans un coin*, bien qu'elle n'ait pas été ignorée. Ce qui est narré comme étant la scène du passé est mis comme idéal et meilleur, car, si Renata « a appris » de cette façon (*comme j'ai appris*), d'autres pourraient également le faire. Ainsi, la grammaire ne serait pas si fondamentale que ça. Quand elle se réfère à l'enseignement, cependant, la grammaire réassume sa valeur de structure, car elle sert comme point d'*appui* à l'élève qui ne sent pas d'*assurance*.

Un troisième indice de dissimulation de la valeur de la grammaire est le glissement de Renata, à la fin de l'extrait, marqué par l'intonation et par la reformulation dans ce qu'elle dit. Pour exemplifier ce en quoi le vocabulaire est prioritaire par rapport à la grammaire, elle finit par se trahir : au lieu d'énoncer seulement le nom « hunger » ou l'adjectif *hungry*, la participante énonce la phrase complète, avec sujet, verbe de liaison et prédicatif. Le glissement indiquerait que grammaire et vocabulaire sont sur un pied d'égalité (sinon la première serait privilégiée par rapport au second) dans la théorie et la pratique de l'enseignante. Cela contribue à suggérer que cette reformulation constitue un glissement dans l'énonciation et l'intonation de l'énoncé *euh/ faim*. A cause de la limitation graphique qui s'impose sous la transcription, il n'est pas possible de signaler les hausses de tons perçues lors de l'écoute des témoignages. Nous signalons, toutefois, que l'intonation conférée à l'énoncé dénote que Renata hésite sur ce point, parce qu'elle regrette (ce qu'elle dit). Son intonation indiquait la formulation : « Si vous dites : 'Faim'/ vous avez déjà communiqué », comme exemple qui renforcerait l'argument que le vocabulaire est plus important que la grammaire. Dans le glissement de ses paroles, pourtant, la formulation

s'est structurée de façon à garder une complétude syntaxique illusoire : *I'm hungry*, avec sujet+verbe+prédicatif.

Les fréquentes tentatives de camoufler la valeur dont jouit la grammaire dans l'imaginaire de la participante montrent des points d'identification au discours des méthodologies structuralistes qui, d'une autre façon, n'émergeraient probablement pas au fil de la parole. De façon similaire, elles indiquent un besoin de non engagement envers une filiation discursive mal perçue de ceux qui prétendent s'identifier à l'idéal de « bon » professeur de langue étrangère. Finalement, le discours structuraliste et formaliste se trouve en claire opposition au discours de plusieurs autres méthodologies d'enseignement de langue étrangère qui bénéficient de plus de valorisation et sont reconnues suite au rôle qu'elles attribuent à la communication, perle moderne de tout discours relatif à l'enseignement des langues. Les points d'identification dans les paroles exposent également la multiplicité des voix et la diversité des identifications qui sont bien au delà du contrôle du sujet et qui, toutefois, le constituent.

### **2.3. L'éphémère vérité sur le professeur de langue**

Le "bon" enseignant serait celui qui s'approche le plus de cette image idéale, comme l'indique l'analyse des extraits.

En examinant les paroles des participants, on peut remarquer que l'image du professeur « pour de vrai » se base sur les pratiques de l'enseignant au sujet de l'objet de savoir, à travers les activités qu'il est capable de promouvoir et sa capacité à séduire.

Nous avons pu percevoir une résonance discursive à propos d'un idéal de professeur, constituant une image autour de laquelle se construit la constitution identitaire de l'enseignant. Cependant, l'identification à cette image est relative et évanescence. Elle est une appropriation temporaire des traits de cet idéal qui se trouve rapidement déstabilisée par le manque, qui constitue et déplace le processus de formation, à l'aide des déviations, raccourcis et chemins inattendus que prennent les identifications, pas toujours cohérentes. Une image idéale se dessine alors et, en tant que construction discursive, garantirait à ceux qui s'y identifient et s'y subjectivent une certaine appropriation de la position de professeur de langue étrangère, car l'idéal est validé et reconnu par le discours scientifique, par les institutions et la société comme un discours à effet de vérité.

En conséquence, ceux qui s'approchent le plus de cette image idéale sont peut-être les plus reconnus et approuvés en tant qu'enseignants de langue étrangère.

Toutefois, l'image du professeur de langue étrangère « pour de vrai », bien qu'en apparence cohérente et consistante, peut, à tout moment, subir des chocs et dévoiler sa face d'illusion, car aucun idéal et aucune vérité ne sont si complets et entiers. Parallèlement au discours du professeur « pour de vrai », dans le corpus de ce travail se dessine un discours du manque, résultat des résistances auxquelles les enseignants sont confrontés dans la contingence de leur pratique. Parfois, ce discours signale un sentiment de déstabilisation et de désappropriation de la position de professeur, autour duquel se dessine l'image de l'enseignant « pour de vrai », discutée au chapitre suivant.

### CHAPITRE 3

## LE PROFESSEUR DE LANGUE ETRANGERE « POUR DE FAUX »

*De notre position de sujet, nous sommes toujours responsables. Qu'on appelle cela où l'on veut, du terrorisme.*

LACAN<sup>130</sup>

Le discours du manque mentionné dans le chapitre antérieur renvoie au travail de Baghin-Spinelli (2002), qui a discuté les processus de constitution identitaire d'enseignants d'anglais brésiliens dans les pratiques d'enseignement de cours de Lettres. Selon l'auteure, ce discours est construit à partir de la comparaison que font les enseignants d'anglais brésiliens entre la "maîtrise" qu'ils ont de la langue étrangère et celle du natif. Il en résulte une construction dichotomique d'où émergent des sens qui associent les professeurs brésiliens et leur langue dite maternelle à un état de manque permanent par rapport au natif et à sa langue, qui est celle que les professeurs devraient enseigner. Le manque se fait en rapport à une image complète et idéale conférée au natif et à sa langue, celle-ci vue comme supérieure et plus valorisée.

Une analyse attentive des paroles des participants à cette recherche au sein du cours de formation continue a montré que le discours du manque y reste présent. Toutefois, outre la comparaison en rapport au natif étranger, détectée dans le travail de Baghin-Spinelli, une autre se fait en rapport à la construction de l'idéal de l'enseignant « pour de vrai », discuté dans le chapitre antérieur. La non-correspondance entre l'image de soi-même et l'image idéale, considérée comme « pour de vrai », mène à la représentation d'un professeur de langue étrangère « pour de faux ». Il ne s'agit pas d'un discours qui se trouve en opposition au « vrai » idéal, mais d'un discours qui s'imbrique dans l'autre, l'un constituant l'autre côté de l'autre dans la constitution identitaire des participants à cette recherche.

L'objectif de ce chapitre est de problématiser le discours du manque et son incidence dans la constitution identitaire des enseignants participants, examinant les autres discours qui le produisent et les sens que ce discours produit. Ce chapitre est

---

<sup>130</sup> LACAN, Jacques. *Écrits*. Éditions de poche. Paris: Editions du Seuil, 1971. v.2. (p.339).

divisé en deux sous-axes thématiques établis selon la récurrence de deux thèmes autour desquels se développe le discours du manque : l'avancement d'une prise de position qui lui est lié et le manque perçu comme quelque chose de réel. Les thèmes ne se dissocient pas, au contraire, ils s'imbriquent de telle façon que, la plupart du temps, il devient risqué de les aborder dans des espaces différents. Cependant, comme ils consistent en résonances discursives qui marquent deux matrices de sens dans le discours du manque et dans le but de faciliter la lecture des résultats de l'analyse, nous avons choisi de les problématiser en deux sujets.

### 3.1 Le constant repoussement d'une prise de position

Pour débiter l'analyse, nous reprenons l'extrait suivant :

25. (TEMI) DENISE: *ce programme/ j'essaie de faire d'autres choses/ et là je me trouve, comme ça, très angoissée parce que ça faisait très longtemps que je faisais la même chose/ que je donnais les mêmes sujets hein/ et là si je n'avance pas alors je reviens en arrière et je reste là/ et ça, ça crée beaucoup d'angoisse/ (...) Et là alors/ cette/ ces divergences hein/ crée beaucoup d'angoisse et la/ vous savez/ j'ai beaucoup d'espoir que le cours m'aide à dépasser ça/ à faire mon/ programme/ prendre/ être vraiment quelque chose de sérieux vous savez/ parce que je reste là/ je reste là à penser à ça hein/ je vais à l'école tous les jours donner des cours hein/ et/ et plutôt faire semblant de donner un cours d'anglais hein/ on ne fait pas quelque chose de sérieux vous savez/ écrire un texte au tableau et/ vous savez/ n'importe qui peut faire ça hein/ je voudrais faire quelque chose de sérieux hein/ pour me réaliser professionnellement/ pour que je ne suis pas comme un/ cabot<sup>131</sup> hein//*

Cet extrait attire notre attention sur le sentiment de désappropriation de la position de l'enseignant que la matérialité linguistique permet d'entrevoir.

Nous insistons, tout d'abord, sur la récurrence de l'expression *quelque chose de sérieux* et sur l'expression qui justifie le fil conducteur de ce chapitre : *faire semblant de donner un cours*.

La répétition de l'expression *quelque chose de sérieux* se fait au moyen de la régence de deux verbes différents : être (*être [vraiment] quelque chose de sérieux*) et faire (*faire quelque chose de sérieux*). Une lecture superficielle de l'extrait pourrait amener à interpréter que les deux expressions possèdent le même référent : la pratique de l'enseignante participante. Nous précisons que, par la pratique, dans ce travail, nous comprenons non seulement les actions du professeur en classe, mais également son

<sup>131</sup> Le nom *cabot* peut avoir divers sens en portugais, dont entre autres: caporal, câble, cap... (selon le dictionnaire bilingue Infopédia, de Porto Editora, <http://www.infopedia.pt>)

programme, les décisions qu'il doit prendre et les choix qu'il doit faire avant et après l'évènement qui se déroule en salle de classe.

Nous pouvons observer que, la première fois qu'elle apparaît, l'expression est proche du mot *programme* et semble s'y référer (*à faire mon/ programme/ prendre/ être vraiment quelque chose de sérieux*). De plus, une relation de co-référentialité semble se construire au moyen des anaphores *ces* (*ces divergences*), *ça* (*m'aide à dépasser ça*), auxquelles se rapporte l'expression *quelque chose de sérieux*. Peu avant<sup>132</sup>, Denise expliquait que, dans l'école où elle travaillait, les enseignants étaient encouragés à considérer le programme annuel obligatoire comme *pro-forme*, puisqu'ils ne faisaient qu'altérer l'année scolaire et procédaient à un « *copier-coller* » des programmes antérieurs (selon ses propres mots), sans réflexion, sans le personnaliser. Elle avait eu les classes l'année précédente et le programme avait été fait par un autre professeur qu'elle ne connaissait pas. La prise de conscience des *divergences* entre ce qui est attendu par le système scolaire, matérialisé par le programme scolaire, et ce que l'école réalise effectivement semble être à l'origine du sentiment d'*angoisse*, d'*inertie* (*je n'avance pas*). Cela paraît être, vraiment, *quelque chose de sérieux*, alors que la pratique de l'enseignant n'apparaît pas si sérieuse que ça.

La même référentialité pourrait être démontrée par le verbe *faire*, puisque, dans cette expression (*faire quelque chose de sérieux*), l'insatisfaction quant à la pratique d'*écrire un texte au tableau*, que *n'importe qui peut faire* est implicite. Il n'est pas nécessaire d'être « professeur » pour effectuer ce que Denise faisait.

Néanmoins, comme les mots ne possèdent pas un seul sens, et comme l'énonciation peut toujours ouvrir des brèches dans lesquelles les sens se déplacent, nous pouvons remarquer que la règle du parallélisme syntactique rend possible une autre interprétation quant à *être/faire quelque chose de sérieux*. Dans la proposition où apparaît l'expression, celle-ci peut être liée au verbe *aider* : *j'ai beaucoup d'espoir que le cours m'aide à dépasser ça* (l'angoisse de la divergence), à *faire* le programme, à *être vraiment quelque chose de sérieux* (peut-être à être une enseignante « pour de vrai » ?).

Ce geste d'interprétation prétend aborder l'expression professeur « pour de faux ». Ce *quelque chose de sérieux* que Denise semble effleurer en parlant d'elle renvoie au discours de l'idéal du professeur de langue étrangère, un enseignant « pour

<sup>132</sup> Nous avons choisi de ne pas transcrire cette partie de l'extrait à cause de sa longueur et parce qu'elle ne sert qu'à contextualiser la nature de la gêne de Denise.

de vrai », dont nous avons déjà décrit les caractéristiques dans le chapitre antérieur. Il s'agit d'un imaginaire appuyé sur des discours reconnus, valorisés socialement et, ainsi, contenant des effets de vérités (FOUCAULT, [1979]2005; NIETZSCHE, [1873] 1999). Étant ainsi reconnus, ces discours habiliteraient ceux qui s'y inscrivent à être reconnus de/dans leurs positions énonciatives, comme étant « vrais ».

En contrepartie, se trouverait l'image que Denise introduit par l'expression *faire semblant de donner un cours d'anglais*, qui fait allusion à une pratique en désaccord avec celle du professeur « pour de vrai ». *Écrire un texte au tableau* n'est pas une attitude reconnue par la participante comme étant quelque chose qui marque la position d'enseignant de langue étrangère. *Faire semblant de donner un cours d'anglais* peut être la matérialisation, dans le discours du professeur de langue étrangère, d'un trait de ce que Nietzsche ([1873]1999) pondère au sujet du mensonge : un mécanisme par lequel quelqu'un fait paraître réel ce qui est irréal. En d'autres termes, Denise, comme tant d'autres enseignants de langue étrangère, à de nombreux moments, occupe cette position comme s'il s'agissait d'une occupation « fausse », un faire semblant d'être professeur, quand, très souvent, on ne se sent peut-être pas (et on n'occupe pas une position) comme tel.

De là, probablement, découle l'un des sens possibles de la métaphore de *cabot*, présent dans l'extrait.

Dans une relation pédagogique, le professeur est mis dans la position de médiateur entre le savoir et celui qui le demande. En ce sens, Natanson (2003, p.8) remarque qu'il existe un désir implicite dans la position de maître qui se réfère aussi bien à la transmission et à la reproduction de la culture, du savoir que l'enseignant apporte, comme à la reproduction d'une image, à la perpétuation d'un modèle, à l'inscription de la marque du maître chez celui qui est l'objet de son attention. Ce désir rend compte d'un certain paternalisme intellectuel qui traverse le professorat. Celui-ci, en ce sens, implique un pouvoir qui s'exerce au nom du savoir, calqué sur un désir de laisser une marque, exercer une maîtrise, administrer le désir de l'autre pour le rendre identique<sup>133</sup>.

Dans cette optique, si l'on prend en compte la triangulation pédagogique et si l'on interprète la métaphore créée par Denise inspirée de la hiérarchie militaire, le

---

<sup>133</sup> Toutefois, nous rappelons que dans une relation pédagogique qui se propose de construire et de resignifier le savoir au lieu de le répéter, il faut que le désir de faire la même chose avec l'élève, comme si celui-ci était un objet narcissique, laisse une place à la différence, pour que le désir se déplace vers le savoir en jeu dans cette relation.

professeur tiendrait plus du capitaine que du *cabot* : soumis aux directives d'enseignement et aux sphères administratives pédagogiques, les relations humaines étant traversées par un jeu constant de pouvoir-savoir (FOUCAULT, [1979]2005), mais toutefois investit d'un pouvoir et d'une hiérarchie plus valorisée que celle que lui attribue Denise. Nous attirons l'attention sur le fait que celle-ci ne représente qu'un des nombreux gestes d'interprétation possibles de cette métaphore. Cependant, l'image qui associe le cabot à un élément intermédiaire, qui dépend des autres pour exécuter une action et, en conséquence, ne peut être responsable de ses actes semble être une constante dans la dérive de sens implicite à la métaphore

A titre d'illustration du geste d'interprétation de la métaphore dans les paroles de Denise, nous rappelons que la figure de capitaine associée à l'enseignant ressort de l'imaginaire, comme le montre le film « Le cercle des poètes disparus »<sup>134</sup>, où les élèves, séduits par le professeur et par la façon dont celui-ci présentait le savoir en jeu, se servirent du poème de Walt Whitman et commencèrent à appeler leur professeur “mon capitaine”, le respecté capitaine d'un navire qui conduit, avec assurance, ses marins jusqu'au port au péril de sa vie.

La valorisation de l'enseignant et de son rôle, d'ailleurs, est un point récurrent dans le discours de la pédagogie critique et de la formation continue, grâce, entre autres, à l'importance attribuée à l'autonomie, tant du professeur comme de l'élève. Même si elle est très controversée, nous pouvons dire que la notion d'autonomie, telle qu'elle est défendue dans le discours de la pédagogie critique, présuppose la capacité et le droit de l'enseignant de prendre des décisions quant aux tâches didactiques liées à la pratique de la classe, ainsi que des décisions et actions relatives à l'organisation, l'élaboration et l'implantation d'une action éducative plus ample (CELANI, 2003; SCHÖN, 2000). Cette autonomie, d'ailleurs, est ratifiée par le cours de formation continue observé, comme le montre l'énoncé d'une enseignante formatrice, relevé dans une de nos notes de bord : « à aucun autre endroit le professeur n'est plus libre de décider qu'en salle de classe d'une école publique ».

Bien que la notion d'autonomie serve, souvent, à masquer certaines relations de pouvoir-savoir caractéristiques du domaine pédagogique (CORACINI, 2003b), elle produit des sens qui confèrent à l'enseignant une responsabilité qui l'habiliterait à occuper une position hiérarchique supérieure à celle prévue par Denise dans sa

---

<sup>134</sup> Titre en anglais “Dead poets society”, de Peter Weir, EUA, 1989; WHITMAN, Walt. [1865] O captain, my captain. In: <http://www.answers.com/topic/o-captain-my-captain>, consulté le 13.11.2009.

métaphore. Une telle responsabilité ne vient pas seulement comme un privilège ; d'abord, elle est accompagnée d'un grand poids, puisque prendre des décisions implique d'en prendre la responsabilité.

Mais y serait-il possible qu'un professeur se sente aux commandes de son action et de ses « commandés »<sup>135</sup> s'il n'est pas (ou ne se place pas en tant que) le responsable de son programme, si ses actions ne sont pas identifiées comme celles de l'enseignant, s'il questionne son savoir et s'il ne se reconnaît pas dans la désignation qui le différencie des autres professeurs – de langue étrangère –, comme c'est le cas dans le prochain extrait ?

26. (Q) DENISE: *J'aimerais développer la capacité de choisir des sujets pertinents et significatifs. Et également développer une didactique pour, premièrement, atteindre mes élèves et pour que je puisse vraiment sentir que j'enseigne l'anglais.*

Bien qu'il provienne d'un autre instrument de recherche (le questionnaire de présentation), cet extrait semble reprendre ce que Denise, dans son témoignage, présuppose comme étant *quelque chose de sérieux*, pour l'enseignant de langue étrangère. Il s'agit d'actions sur l'objet, telles que *choisir des sujets pertinents et significatifs, développer la didactique, atteindre les élèves*. On peut percevoir que les manques que ressent Denise, dans cet extrait, sont relatifs à des traits de l'image du professeur « pour de vrai » qui présupposent la nécessité de savoir agir sur l'objet du savoir pour pouvoir atteindre l'élève.

Toutefois, nous pouvons observer, dans cet extrait, ainsi que dans le précédent, un avancement de la prise de responsabilité par la position de professeur occupée. Le sens où l'enseignant nourrit une expectation au sujet de la possibilité que, dans le futur, il *se réalise professionnellement, soit quelque chose de sérieux* (extrait 25), soit un professeur d'anglais (*pour que je puisse vraiment sentir que j'enseigne l'anglais*, extrait 26) est récurrent. L'expectation, dans l'extrait 26, provient de l'usage du verbe « vouloir » au conditionnel, qui produit le sens d'un désir de quelque chose dont on ne jouit pas au présent, mais qui attend d'être satisfait dans le futur.

Il faut insister sur le fait que ces deux extraits proviennent de réponses à des questions qui ont trait aux attentes des enseignants participants au sujet du cours de

---

<sup>135</sup> Bien que le mot “commandés” puisse porter le sens de sujétion et d'assujettissement, nous rappelons que le pouvoir comprend en lui une dimension créative et émancipatrice, au moyen de laquelle se produisent connaissance et résistance et, en conséquence, la possibilité de mobilité des positions occupées par les sujets.

formation continue, ce qui pourrait donner une direction aux réponses. Dans le témoignage, la question posée par la chercheuse était « Quelles attentes avez-vous sur le cours que vous commencez ? » ; et dans le questionnaire : « Quels aspects aimeriez-vous développer pour un professeur encore meilleur ? Pourquoi ? ». Quant au témoignage, nous pouvons remarquer que, dans la question élaborée, il existe la conjecture que le cours pourra contribuer d'une certaine façon à la vie professionnelle des participants. A son tour, dans la question posée par le questionnaire proposé par le cours de formation continue, se trouve le présupposé qu'il y aura toujours quelque chose que l'enseignant devra améliorer. Le cours de formation continue étant celui qui demande au professeur quels domaines sont à améliorer, il semble fonctionner exactement dans la lacune entre ce que les enseignants participants perçoivent comme manquant pour être complets. Le signifiant qui caractérise le cours de formation (« continue ») suggère exactement qu'il y a toujours quelque chose à travailler, à améliorer, à perfectionner.

### **3.1.2 L'adhésion à un modèle comme un possible comblement du manque**

Les contextes de formation de professeurs semblent se prêter à être et à construire des modèles, et, en tant que tels, se présentent avec l'illusoire assurance des méthodologies, qui indiquent une direction à suivre ; la systématisation, qui impose règles et paramètres ; la « vérité », toujours provisoire, à propos du processus d'enseignement- apprentissage que le professeur cherche afin de combler le manque de techniques, de didactique, de théories, de méthodologies, de nouvelles technologies, un glissement métonymique qui paraît sans fin. L'idéal à atteindre semble être un point significatif dans la constitution professionnelle de tout enseignant. Enfin, le moteur d'un processus éducatif est la possibilité d'un perfectionnement et d'un développement continu, idéal qui stimule l'action éducative dans la relation pédagogique. Cependant, face à la contingence de la pratique, l'idéal se montrera toujours distant, inaccessible. La « vérité » du discours de la science, alors, montre son côté inconsistant, puisqu'il n'y a pas de vérité capable de représenter la réalité.

Néanmoins, en parlant des attentes qu'ils ont en relation au cours, les participants parlent également de ce qu'ils espèrent atteindre en tant que professeurs et dans leur pratique. Nous pouvons observer l'emphase sur l'aspect technique, perçu comme manquant dans la pratique des enseignants :

27. (Q) RENATA: *Je crois que ce cours m'aidera à développer des techniques pour dépasser ces problèmes (trop d'élèves par classe et manque de matériel didactique gratuit).*
28. (TEMI) RENATA: *J'espère que le cours aidera vraiment à me donner plus de stratégies parce que donner des cours en cette façon/ en ces conditions/ très difficile/ hein//*

Dans ces extraits, les *techniques et stratégies* sont réputées comme possibles et des solutions aux problèmes qui se posent régulièrement en salle de classe et à la difficulté du professeur à les résoudre sont souhaitées. Le discours du technicisme appliqué à la pédagogie semble susciter le sens suivant : le processus d'enseignement-apprentissage doit être le plus possible exempt de subjectivité. Plus il est objectif, planifié, organisé, plus il atteindra succès et efficacité. Nous rappelons que l'emphase n'est pas chez l'enseignant, l'élève ou le savoir, mais dans le faire, l'action, les moyens utilisés pour atteindre la fin.

Un autre sens qui provient du discours du technicisme est celui de la valorisation de la figure du spécialiste, qui serait le responsable pour dire quels actions, *techniques, stratégies*, matériels didactiques seraient plus appropriés à une situation donnée d'enseignement. Le professeur semble avoir cédé sa place à cette figure, ne devenant, souvent, que le réceptacle et le manipulateur des « nouvelles » techniques et matériels élaborés et qui, parfois, lui sont transmis. En l'absence de matériel didactique (comme dans l'extrait 27) ou de techniques plus *innovatrices*, le professeur se sent en « manque », il ne semble pas capable de contourner les problèmes et d'essayer, par lui-même, d'« innover » et d'« inventer » une issue aux *conditions* difficiles.

A ce stade, nous nous demandons si la difficulté de l'enseignant à se désaliéner de la position de réceptacle de techniques et matériels pédagogiques ne se doit pas, en partie, à une autre aliénation. Les modèles d'enseignement-apprentissage propagés par la formation initiale et la représentation de ce qu'est enseigner/apprendre une langue étrangère, fortement associée à ce qui est promu dans les écoles de langues, seraient les responsables (OLIVEIRA e MOTA, 2003; GRIGOLETTO, 2003). A ce sujet, nous citons les extraits suivants :

29. (TEM2) AMALIA: (...) à l'université/ quand j'étais en dernière année de didactique/ didactique de la langue anglaise/ elle a dit/ vous devez travailler (les quatre compétences)/ et la/ la professeure qui est R. (nom de l'une des formatrices du cours de formation continue)/ a dit qu'il n'y avait pas de problème/ que nous pouvons [le faire] mais que ce n'est pas une obligation/ et là on m'a dit que c'était un impératif// et dans le cours de/ j'ai déjà donné le cours de/ de langues/ dans le cours de langues ça se passe comme ça/ c'est obligatoire pour lui jusqu'à/ ce qu'il apprenne tout hein/ et moi je crois que ça ne se passe pas vraiment VRAIMENT comme ça/ maintenant je ne le vois plus comme ça/
30. (PE1) JORGE: Pour obtenir une satisfaction personnelle et professionnelle, je me suis inscrit à un cours d'anglais X (nom du cours) quand je travaillais pour la mairie XX. Je suis devenu un éducateur plus sûr et créatif. Je me suis inscrit ensuite à ZX (nom du cours réputé pour être le « meilleur ») et ça a été encore mieux.

Selon les dires d'Amalia, au travers d'un discours prescriptif (*vous devez travailler, l'impératif*), la formation initiale présente le travail avec les quatre compétences comme étant capable de promouvoir l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Il se passe la même chose dans les cours de langues. De nos jours, le modèle le modèle prépondérant dans les cours de langues est l'enseignement socio-interactionniste communicatif, pensé pour un contexte donné – nombre réduit d'élèves payant -, qui donne la priorité aux quatre compétences, aux classes dynamiques, avec une abondance de recours technologiques. Nous pouvons constater la valorisation conférée à l'enseignement-apprentissage dans les cours de langues au moyen de la représentation qu'on y apprend tout de la langue (*pour lui jusqu'à/ ce qu'il apprenne tout hein* - 29). Dans le même sens, la valorisation se vérifie par la représentation que ce n'est qu'en faisant un cours de langue que quelqu'un peut « se satisfaire » *personnellement et professionnellement* (extrait 30). En d'autres termes, le cours de langues est tenu comme celui qui « habilite » quelqu'un à devenir un enseignant *plus sûr et créatif* et comme un espace institutionnel réputé capable de promouvoir un apprentissage complet de la langue.

Au moyen du contrepoint de cette représentation se construit le sens que d'autres espaces institutionnels, comme l'école, l'université, ne sont pas capables de promouvoir un enseignement-apprentissage « aussi » efficace que dans les écoles de langues. En conséquence, le professeur de langue étrangère qui évolue dans ces espaces serait en manque par rapport à ce qui est promu et imaginé comme constituant un apprentissage « total ». Le contrepoint d'images qui se construit entre le « tout » que l'on croit enseigner et apprendre dans le cours de langues comparé au « peu » de l'école

paraît contribuer au maintien de l'idée que le professeur qui y évolue est un professeur « pour de faux ».

Il est important de montrer que dans les deux extraits, le discours de la formation initiale perd au bénéfice de l'identification à un autre discours. Dans l'extrait 29, nous pouvons remarquer que c'est la voix de l'une des formatrices du cours de formation continue qui flexibilise l'impératif de travailler les quatre compétences, une action auparavant conçue comme une règle pour le professeur de langue étrangère, par la voix de la formation initiale. Toutefois, une prescription se trouve implicite dans la flexibilité, car le verbe « pouvoir » porte en lui la possibilité de modalisation déontique et épistémique, permettant qu'au sein d'un seul et même verbe se mélangent tant le devoir que la possibilité (COSTA, 2009). En d'autres termes, dans les paroles de la participante sur le discours se trouve la recherche de la permission du cours pour qu'elle puisse s'exempter de *l'impératif* d'enseigner les quatre compétences, ainsi que l'orientation qui prescrit comment l'enseignante doit enseigner. Dans l'extrait 30, à son tour, le cours de langues est désigné comme le responsable de l'augmentation de l'assurance et de la créativité de l'enseignant. Il semble possible de suggérer que, pour certains professeurs, le réseau discursif dans lequel leur constitution identitaire est ancrée est si fragile qu'ils se décollent du point où ils étaient pour se coller ailleurs sans se poser de question.

Le modèle d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère constaté dans les cours de langue semble constituer une expérience que le professeur souhaiterait reproduire, même s'il n'en a pas forcément fréquenté<sup>136</sup>. Cependant, face à l'impossibilité de reproduire, dans la pratique, le modèle des classes dites communicatives, l'enseignant peut se trouver immobilisé et penser qu'il n'enseigne rien. Ainsi, l'enseignement se trouve repoussé au moment où le professeur trouvera la technique et la stratégie adéquates, aura les conditions et les matériels appropriés, comme on peut le constater dans l'extrait 28. On peut remarquer, dans cet extrait, que l'usage du pronom *en* au lieu de la préposition *de*, qui serait attendu dans l'énoncé : *parce que donner des cours en cette façon/ en ces conditions/ très difficile/ hein//*, semble configurer un glissement dans les paroles de Renata. A travers cette brèche, se crée un espace pour un geste d'interprétation, suggérant que les attentes de Renata au sujet du cours de formation continue se font dans le sens où celui-ci devrait interférer

---

<sup>136</sup> Au Brésil, beaucoup de professeurs de langue étrangère des écoles de base, en particulier d'anglais, ne fréquentent pas d'écoles de langues ou en fréquentent pendant quelques temps.

aussi bien dans la pratique de l'enseignante (*de cette façon*), lui fournissant des *stratégies* d'enseignement, que dans le contexte où elle évolue (*en cette façon, en ces conditions*). Ainsi, la *façon* et les *conditions* se référerait à la difficulté de l'enseignante à adapter sa pratique à une contingence non « idéale » pour l'enseignement-apprentissage de langue étrangère.

La tonique du discours de divers enseignants participants à cette recherche se trouve dans l'attente que quelqu'un vienne les transformer en « *quelque chose de sérieux* », les délivrer de la « plaisanterie » d'être professeur, fournir les recettes qui remédieraient aux problèmes. Comme si cela ne pouvait arriver que par un tour de magie, comme si c'était l'œuvre exclusive d'un tiers et que cela n'exigeait pas de prise de position du sujet en relation à la place discursive qu'il occupe. Tout comme dans les dialogues des personnages de la pièce de Samuel Beckett<sup>137</sup> (Estragon et Vladimir) qui attendaient un certain Godot aux traits messianiques qui leur dirait quoi faire, comment agir face à leurs problèmes, certains enseignants participants semblent choisir un Godot à eux, profilant le scénario problématisé dans la citation suivante :

Tout comme Estragon et Vladimir, beaucoup d'entre ceux de qui on attendrait la construction de sorties créatives aux impasses de tous les jours transfèrent la responsabilité qu'ils ne parviennent pas à assumer à des tiers et attendent qu'ils, tout comme Godot, qui n'est pas venu et ne viendra pas, leur enseignent comment éduquer, comment faire des recherches, comment lire et comment écrire (WOKSHOPP GEPPEP, 2008).<sup>138</sup>

Le manque dont il s'agit, dans ces cas, est de l'ordre d'une construction imaginaire, qui, en tant que telle, se présente comme une image pleine, avec peu ou pas d'espace pour que le sujet, en son caractère désirant, soit invoqué. Au contraire, le manque semble être facilement compensé par une « vérité » qui se présente aussi pleine que sa propre image.

---

<sup>137</sup> BECKETT, Samuel. (1953). *En attendant Godot [Esperando Godot]*. Sao Paulo: Cosac Naify, 2005.

<sup>138</sup> “Tal qual Estragon e Vladimir, muitos daqueles de quem se esperaria a construção de saídas criativas para os impasses de todos os dias transferem a responsabilidade que não conseguem assumir para terceiros e esperam que eles, tal qual Godot, que não veio e não virá, lhes ensinam como educar, como pesquisar, como ler e como escrever”.

### 3.2 A propos du manque de la langue: “est-ce que je suis capable d’être une bonne enseignante?”

Le second thème autour duquel le signifiant ‘manque’ s’articule est le manque de la langue. Nous précisons, par avance, que le titre de cette sous-partie a été composé à partir d’extraits des paroles des participants à cette recherche et qu’il prétend marquer deux sens récurrents dans le discours du manque.

Le premier se réfère à l’évaluation que les participants entreprennent de leur compétence orale énonciative<sup>139</sup> en relation à une image idéale de locuteur, celle-ci ayant été discutée lorsque nous avons abordé la question de la maîtrise, au chapitre précédent. Puisque la perspective théorique à laquelle s’attache ce travail envisage la maîtrise comme étant de l’ordre d’une illusion, d’une utopie, la question complétant le sous-titre de cette sous-partie ferait allusion au désir de complétude, à l’éternelle attente qu’un jour, l’enseignant parviendra à atteindre la maîtrise de la langue et, alors, deviendra professeur « pour de vrai ».

Le second sens remonte au sentiment de déshabilitation que le manque de la langue, perçu comme quelque chose de factuel, cause à ceux qui occupent la position d’enseignants. En ce sens, la question sert à diriger l’analyse vers les sens qui surgissent du discours du manque de la langue par rapport aux modes d’occupation de la position de professeur de langue étrangère.

#### 3.2.1 Le manque de la langue dans la perpétuation du repoussement

Dans les paroles des participants, on observe une résonance discursive : l’articulation du manque de la langue avec le sentiment de manque d’assurance qui caractérise la façon dont certains d’entre eux occupent la position de professeur de langue étrangère, comme nous pouvons le voir dans les extraits suivants :

31. (PE1) JORGE: *Quand j’ai commencé à donner des cours, j’avais un certain manque d’assurance, car j’avais peur que les élèves me bombardent de questions et que je ne sache pas y répondre.*
32. (TEM1) MÉRCIA: *Je voudrais avoir plus d’assurance vous savez/ pour/ pour avoir une réelle maîtrise de la langue pour que je puisse travailler avec mes élèves de la façon dont je voudrais travailler/ j’en suis encore TRES loin/ vous savez/*

---

<sup>139</sup> Nous nous appuyons sur le travail de Guimarães de Castro (2008) lorsque nous utilisons le terme de compétence orale énonciative pour renvoyer à une compétence souhaitée par l’apprenant de la langue étrangère dans l’établissement d’une interlocution avec un locuteur autre de langue autre, capable de produire des effets de sens au moyen de celle-ci, de façon à ne pas privilégier l’acuité mais l’évènement de la prise orale de parole en langue étrangère.

33. (Q) MÉRCIA: *J'aimerais maîtriser la langue étrangère (anglais) parler et écrit, ainsi je pourrait être une meilleure enseignante.*

Nous pouvons voir, dans les extraits 31 et 32, que le sentiment de manque d'assurance est lié au manque de maîtrise de la langue, à la peur d'échouer par rapport aux attentes des élèves. On observe, en particulier, dans l'extrait 32, le sens d'augmentation engendré par l'adverbe *plus* associé au nom *maîtrise* et par le sens factuel conféré par l'adjectif *réelle* qui succède le nom *maîtrise*, combinaisons qui permettent de penser que Mércia jouissait déjà d'un savoir sur la langue qu'elle enseigne et que ce savoir lui donnait une certaine assurance. Toutefois, celui-ci n'est pas reconnu comme suffisant. Ce qui est recherché dans le cours de formation continue (comme le montre la réponse au questionnaire initial, extrait 33, qui interroge sur ce qu'il faudrait développer pour que l'enseignant soit « encore meilleur »), c'est la maîtrise de la langue étrangère.

Or, si la représentation de savoir une langue étrangère se construit, en partie, autour de l'image de la maîtrise de cette langue, comme nous l'avons abordé dans le chapitre antérieur, la fragmentation de la langue en compétences, servant à la fois à maintenir cette image, fait en sorte qu'elle reste inaccessible, car la « maîtrise » de ces compétences productives semble être de l'ordre du futur. Celle-ci est associée à la représentation qu'on prouve le savoir d'une langue en la parlant.

Ces paroles reprennent certains travaux sur la valorisation de l'oralité dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et la représentation que savoir une autre langue, c'est la parler (GUILHERME DE CASTRO, 2004). A ce sujet, observons l'extrait ci-dessous:

34. (TEM1) MÉRCIA: *Je cherche encore en anglais/ une chose que je n'ai pas encore trouvée et je ne sais pas exactement ce que c'est/ je sens que je ne suis pas encore la professeure d'anglais/ vous comprenez//*

*C: Pourquoi?*

*M: Je ne sais pas si c'est parce que je n'arrive pas à parler couramment/ j'ai peur/ je vois la montagne de vocabulaire que j'ai quand je m'occupe des textes des chansons/ hein/ alors/ je vais très peu consulter le dictionnaire/ mais si quelqu'un vient discuter avec moi en anglais/ ça coince/ alors c'est qu'il manque quelque chose/ et que je ne sais pas encore/ ce que c'est/ vous savez/*

En même temps que le manque apparaît dans cet extrait comme un motif récurrent de repoussement d'une prise de parole en langue étrangère, il est perçu comme un fait, dans la pratique de l'enseignante. Quant au premier sens, nous attirons

l'attention sur le présent qui marque les verbes énoncés et sur la récurrence de l'adverbe *encore* dans les expressions qui font allusion au manque : *je cherche, il manque*. Le présent donne ici à l'énoncé une valeur de continuité, d'action inachevée. Un usage particulier de l'adverbe *encore* semble mériter une analyse plus attentive suite aux sens produits sur l'événement qu'il repousse : *je sens que je ne suis pas encore la enseignante d'anglais*. L'article défini qui précède le nom professeur lui rajoute des sens et fonctionne comme adjectif : il ne s'agit pas de n'importe quelle *enseignante*, mais d'une *enseignante* spécifique, peut-être la *enseignante* idéalisée, celle qui « maîtrise » la langue, qui *parle couramment*. Non pas qu'elle n'ait pas une certaine compétence énonciative dans la langue qu'elle enseigne, puisqu'elle reconnaît ne pas avoir de difficulté de lecture, de vocabulaire, mais ce qui lui manque c'est l'oralité, qui la fait *coincer*.

Dans le même sens, mais de façon plus catégorique, se trouve l'extrait suivant :

35. (TEMI) DENISE:

C: *Quels ont été vos/ commentez-moi un peu vos succès et vos échecs ? Qu'avez-vous à dire sur votre histoire d'apprentissage de l'anglais ?*

D: *Le succès? Le succès, pour moi, je vois la partie de/ de/ de speaking vraiment hein/ je suis/ je crois que je ne suis pas la seule mais que la majorité de/ des étudiants hein/ il y a cette partie qui coince hein/ parce qu'on ne sait pas/ ce n'est pas beaucoup travaillé hein/ on n'a pas/ le temps n'est pas/ n'est pas suffisant hein/ pour travailler cette partie hein/ alors/ je crois que/ vous savez/ lecture, écriture, comprendre/ comprendre, je comprends très bien/ mais le problème c'est parler hein/ vous savez/ parler couramment non/ je ne parle pas.*

C: *Um-hum/ et vous trouvez ça important pour donner/ pour votre pratique en tant qu'enseignante d'anglais? Ou pas ?*

D: *[...] je crois que ça n'est pas SI important pour donner des cours d'anglais hein/ au niveau où j'en donne/ au niveau d'anglais/ mais je crois qu'il serait intéressant qu'on maîtrise sous tous les aspects la langue qu'on/ enseigne.*

C: *Pourquoi ?*

D: *[...] Parce que je suis enseignante d'ANGLAIS hein/ comment une enseignante/ enseignante d'anglais peut ne pas parler la langue qu'elle enseigne ? Hein/ quelque chose d'assez [...] allez/ assez absurde hein/ ce n'est pas le mot hein/ absurde entre guillemets//*

Le chemin pris par Denise pour répondre à notre question est significatif. La question abordait son histoire d'apprentissage et, pourtant, elle était orientée spécifiquement vers sa relation à la langue étrangère. La réponse, dans un premier temps, semble faire allusion au succès personnel de parvenir à énoncer oralement la langue étrangère (le *speaking*). A ce stade de l'extrait, l'association du succès à l'oralité permet d'entrevoir la valorisation qui lui est conférée comme preuve d'un savoir sur la

langue, car c'est l'énonciation orale en langue étrangère qui est mentionnée en premier lieu comme étant le succès dans l'apprentissage. Cependant, le succès montre rapidement, pour la participante, qu'il représente un échec, à cause du manque de l'oralité, matérialisé par l'aveu de ne pas parler couramment dans la langue (*parler couramment non/ je ne parle pas*) et à cause de l'importance que la participante donne à l'oralité comme signe qui autorise quelqu'un à s'énoncer de la place de l'enseignant de langue étrangère (*comment une enseignante/ enseignante d'anglais peut ne pas parler la langue qu'elle enseigne ?*). Le fait de parler une langue, dans cet extrait, établit une relation de synonymie avec le fait de savoir cette langue. L'affirmation de l'importance de l'oralité, cependant, se fait au travers de nombreux détours, qui montrent la position ambiguë marquant l'énonciation de cette participante au sujet de la maîtrise de la langue étrangère.

Dans la matérialité linguistique, par exemple, notre attention se porte sur le rapide passage d'un sujet à la première personne du singulier, qui pourrait montrer une certaine responsabilité envers le manque de l'oralité (*je suis*), à un sujet indéterminé construit au moyen de divers recours. Ce recours linguistique peut montrer un processus d'attribution de la responsabilité du manque à un tiers. Pour commencer, observons le passage du sujet '*je*' au sujet '*la majorité des étudiants*'. En d'autres termes, ce n'est pas seulement l'enseignante participante qui n'a pas de succès à l'oral, mais la majorité. La responsabilité de prendre oralement la parole en langue étrangère se trouve, ainsi, partagée. Il est intéressant de souligner que, à ce moment de l'énonciation, la participante parle de la position sujet de l'élève, puisqu'elle se considère comme faisant partie de la *majorité des étudiants*. Ensuite, l'usage de la voix passive (*ce n'est pas beaucoup travaillé*), attribuant à la formation, qu'elle soit du niveau basique ou des cours de licence, la responsabilité du fait de ne pas parler couramment. Peu après, le changement du sujet indéterminé (*on n'a pas*) pour l'attribution du manque de temps, qui occupe la place de sujet (*le temps n'est pas suffisant*). Nous pouvons remarquer un transfert de responsabilité de la non compétence orale énonciative dans la langue. Une synthèse de ces paroles pleines de pauses, de marques conversationnelles (*hein, vous savez*), d'hésitations, de reformulations, toutes marques d'une énonciation hésitante, pourrait être : « il est important, pour un professeur, de parler la langue, mais je ne la parle pas et ce n'est pas de ma faute ».

Un second indice de l'ambiguïté qui marque la position de la participante au sujet de la maîtrise de la langue étrangère est sa réponse à la deuxième question de la

chercheuse (*vous trouvez ça important pour donner/ pour votre pratique en tant que professeur d'anglais?*). De nouveau, une longue pause précède la réponse de Denise, tout comme pour d'autres réponses antérieures, représentant peut-être un recours pour s'assurer que ce qu'elle va dire s'appuie sur les discours aux effets de vérité à propos de l'enseignement- apprentissage de langue étrangère et sur le fait d'être professeur. Si elle avait justifié de façon moins incisive le fait que la maîtrise de la langue soit intéressante pour l'enseignant, nous pourrions accepter, sans remise en question, la diminution de cette importance, qui se fait au moyen de l'expression modalisatrice *je crois que* et de l'emphase sur l'intonation de l'adverbe d'intensité *si* qui accompagne l'adjectif *important* (*je crois que ça n'est pas SI important pour donner des cours d'anglais*).

Nous ne discutons pas, pour l'instant, la possibilité ou non de maîtriser une langue. Cette problématisation a été entreprise dans le chapitre précédent. Ce que nous prétendons étudier, à ce point de l'analyse, sont les discours mobilisés dans les paroles de la participante qui indiquent, d'un côté, que cette maîtrise est impossible et dispensable et, d'un autre côté, le désir de la posséder.

A travers la tension de ces discours, nous pouvons percevoir la difficulté de l'énonciatrice à affirmer sa « croyance » en l'importance de l'oralité comme signe de savoir qu'un professeur de langue étrangère doit avoir. Cette difficulté est telle qu'à un certain moment, elle nous est parue comme une confession, pour les raisons suivantes. D'abord, le laps de temps qui a précédé la réponse à la question qui demandait les raisons du manque d'importance de la maîtrise dans le contexte d'enseignement où elle se trouvait. Ensuite, la question rhétorique grâce à laquelle se développe la justification (*comment une enseignante (...) peut ne pas parler la langue qu'elle enseigne ?*), et la difficulté à trouver un adjectif qui qualifie un professeur de langue étrangère à qui il manque la langue qu'il enseigne (*quelque chose d'assez [...] allez/ assez absurde hein*). Enfin, les sens que l'adjectif absurde crée dans l'énonciation. Selon le Novo Aurélio (FERREIRA, 1999), le mot "absurde" évoque des sens qui lient le nom qu'il modifie au champ du non sens, de l'irrationalité, de l'insensé, éléments qui, normalement, marquent des actes irréfléchis ou des péchés involontaires, pour justifier notre association des paroles de Denise au discours religieux. Nous reviendrons à ce geste d'interprétation un peu plus loin.

Quant aux discours dans lesquels les paroles de Denise pourraient s'ancrer, il est possible d'y percevoir des traits des PCNLE (1998) et des effets que ceux-ci produisent sur la réalité scolaire.

Considérons, par exemple, l'emphase donnée par ces directives à la compétence de la lecture et à l'importance sociale attribuée au développement des compétences orales en langue étrangère, comme l'évalue ce document :

(...) considérer le développement de compétences orales comme central dans l'enseignement de Langue Etrangère au Brésil ne prend pas en compte le critère de pertinence/importance sociale pour son apprentissage. A l'exception de la situation spécifique de quelques régions touristiques ou de quelques communautés plurilingues, l'usage d'une langue étrangère paraît être, en général, plutôt associé à la lecture de littérature technique ou de loisir (PCNLE, 1998, p.20).<sup>140</sup>

Bien que les directives, à un autre moment (p. 87-108), encouragent la possibilité que d'autres compétences communicatives se développent à partir de la lecture, consacrant, d'ailleurs, une partie entière à la production écrite et orale, il faut ponctuer les effets de sens que certaines paroles, énoncées de certaines positions chargées de projection de pouvoir politique, peuvent produire lorsqu'appliquées à la contingence de la pratique éducative. Certaines de ces paroles ont le pouvoir de se « coller » de façon simpliste et indiscutable à des contextes particuliers, comme cela nous paraît être le cas pour l'enseignement de l'anglais dans l'éducation de base. La concrétisation de certaines orientations des directives, comme c'est le cas de l'emphase sur la lecture, au Brésil, a mené à un enseignement presque exclusivement tourné vers ce qui, aujourd'hui, est considéré comme une adaptation de l'enseignement instrumental de langue étrangère, dans lequel la lecture et la traduction de textes en anglais sont le point central de l'enseignement-apprentissage. Nous qualifions ce type d'enseignement d'« adaptation » car l'enseignement instrumental, au Brésil, est normalement borné à la compréhension de textes écrits. La conception de lecture qui y est implicite est, souvent, de l'ordre de la simple décodification. Sa pratique a peu de chances d'encourager une interprétation qui produise d'autres sens, résultats de la remise en question des diverses formations discursives et des diverses voix qui composent un texte et qui suscitent, chez le lecteur, une infinité d'identifications (GRIGOLETTO, 1995).

---

<sup>140</sup> “[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer”.

Une fois cette observation faite, Denise considérant que la lecture, l'écrit et l'audition ne sont pas des problèmes pour elle, l'oralité ne serait pas SI essentielle pour sa pratique dans l'éducation de base, contexte dans lequel elle évolue.

Un autre scénario, conséquence des effets des PCNLE (1998) dans l'enseignement de langue étrangère, renvoie à l'instrumentalité qui marque cet enseignement dans l'éducation de base. La langue étrangère apparaît, dans ce milieu éducatif, comme un outil d'accès à l'information, à la culture du monde globalisé, comme un instrument pour favoriser l'alphabétisation de l'élève et, ainsi, viabiliser une plus grande insertion sociale (PCNLE, 1998, p.27-36). En ce sens, le savoir faire **avec** la langue semble précéder le savoir **la** langue, représentation autour de laquelle les paroles de Denise qui prévoient la diminution de l'importance de la maîtrise de la langue pourraient s'ancrer.

Un dernier scénario que nous aimerions discuter est celui qui est marqué par le discours mettant l'accent sur l'importance d'apprendre à apprendre, trait du discours de la pédagogie critique et réflexive, qui, à travers la notion d'autonomie, valorise la perpétuation de l'éducation comme moteur du développement professionnel constant et linéaire. Il est toutefois nécessaire d'insister sur le fait que, derrière le discours de l'autonomie qui délègue à l'apprenant le contrôle du processus d'apprentissage de la langue étrangère, une déresponsabilisation de la part de ceux qui devraient fournir des conditions nécessaires afin que ce processus ait des chances de se produire peut s'insinuer. Le profil du professionnel en constant apprentissage, appliqué au contexte éducatif et en particulier au professeur de langue étrangère, selon nous, peut provoquer des effets de sens menant à une extrême relativisation de la compétence orale énonciative nécessaire pour que quelqu'un assume la position d'enseignant, sous prétexte que ce professionnel aura des chances de « perfectionner » son apprentissage au cours de sa vie professionnelle. Ainsi, la relation à l'objet de savoir qui légitimerait l'occupation de professeur de langue étrangère est mise de côté, endossant la posture de constant repoussement de la prise de position de l'enseignant au sujet de ce qu'il ressent comme un manque.

Nous n'ignorons pas qu'il est important de conjuguer, dans la formation des professeurs, l'apprentissage de la langue étrangère, la réflexion sur ce processus, la considération des questions politiques et idéologiques constituant la rencontre-confrontation avec une autre langue, la discussion des conditions socio-historiques encerclant la médiation de l'objet du savoir exercée par l'enseignant, la connaissance

théorique méthodologique indispensable pour une appropriation de la position de professeur, de façon à l'habilitier à engager une réflexion pédagogique responsable au sujet de sa pratique. Il n'est pas non plus possible d'ignorer le fait que le discours du manque de la langue sert de motif récurrent à l'incomplétude imaginaire par laquelle passe le professeur de langue étrangère, celui-ci étant toujours endetté auprès de l'autre considéré comme idéal, qu'il soit locuteur natif, cours de langues, ou collègue d'école réputé pour parler « plus couramment » et ainsi de suite. Dans la plupart des cas où le discours du manque est présent, dans ce travail de recherche, il indique une certaine position de déresponsabilisation par rapport à l'enseignement- apprentissage, le repoussement de la confrontation et l'impossibilité d'atteindre l'idéal de complétude projeté dans la langue étrangère.

Toutefois, les paroles des participants à cette recherche indiquent un manque, qui nous paraît souvent réel, de la langue, comme cherche à le montrer l'analyse de la sous-partie suivante.

### **3.2.2 L'absence du manque comme garantie de l'appropriation de la position d'enseignant**

Reprenons l'analyse de l'extrait 35 à propos de l'hésitation de l'énonciation, qui produit un effet d'ambiguïté quant à l'importance de la maîtrise de la langue étrangère, et en particulier de la compétence orale/énonciative. Afin de faciliter la lecture, nous transcrivons de nouveau ci-dessous la partie de l'extrait à analyser, en lui attribuant un autre numéro :

36. *D: [...] je crois que ça n'est pas SI important pour donner des cours d'anglais hein/ au niveau où j'en donne/ au niveau d'anglais/ mais je crois qu'il serait intéressant qu'on maîtrise sous tous les aspects la langue qu'on/ enseigne.*

*C: Pourquoi?*

*D: [...] Parce que je suis enseignante d'ANGLAIS hein/ comment une enseignante/ enseignante d'anglais peut ne pas parler la langue qu'elle enseigne ? Hein/ quelque chose d'assez [...] allez/ assez absurde hein/ ce n'est pas le mot hein/ absurde entre guillemets//*

La contradiction au sujet de l'importance attribuée à la compétence orale-énonciative du professeur de langue étrangère indique une constitution identitaire hétérogène, traversée de discours provenant de formations discursives conflictuelles. Le conflit remonte à la controverse au sujet du besoin, ou pas, chez les enseignants, de maîtriser la langue étrangère, comme nous l'avons évoqué au chapitre précédent.

Prenant en compte cette controverse, nous croyons pouvoir articuler le manque d'importance de la maîtrise au point de vue qui la démystifie. Celui-ci semble aller de paire avec une perspective d'éducation postmoderne, dont certaines caractéristiques sont la maintenance d'une posture critique face aux postulats théoriques, la déstabilisation des vérités auparavant considérées comme immutables, la durée provisoire de la connaissance produite (CORACINI, 2003b, p.105). Finalement, dans la postmodernité, l'actualisation et l'innovation sont fondamentales pour la validation des idées et savoirs produits. Ce point de vue étant considéré comme plus actuel, peut-être bénéficie-t-il d'une plus grande valeur dans l'imaginaire du professeur. D'un autre côté, la valorisation de la maîtrise semble s'associer à une vision plus conservatrice, remise en question dans diverses sphères de la Linguistique Appliquée<sup>141</sup>, indice que ce questionnement complète le discours pédagogique de la formation initiale des professeurs.

La prise d'une position en faveur d'une perspective considérée problématique par le discours scientifique actuel au sujet de l'enseignement-apprentissage des langues peut représenter un risque pour l'enseignante participante, dans la mesure où elle peut l'exposer à la difficile position d'un énonciateur désactualisé, attaché à des croyances contestables, au regard de la science. Ce sens semble être matérialisé linguistiquement dans la glose qui marque la reformulation des paroles (*ce n'est pas le mot hein*) et par les guillemets ajoutées à l'adjectif *absurde*, indiquant l'effet d'un sentiment proche du regret. Finalement, si l'on reprend le geste d'interprétation qui suggère le ton de confession dans lequel Denise fait son affirmation quant à l'impossibilité de se voir enseignante d'une langue qu'elle ne parvient pas à parler, cette « confession » pourrait avoir sonné *absurde* aux oreilles d'une interlocutrice qui s'exprimait de la position de sujet chercheur. Toutefois, le ton de confession dénonce à quel point la perception du manque de la langue décourage quelqu'un de s'approprier la position de professeur de langue étrangère et à quel point cette perception semble interdite.

Il est certain que, selon la perspective théorique dans laquelle s'ancre cette investigation, il n'y a aucune garantie de quelque ordre que ce soit pouvant assurer le succès d'un processus d'enseignement-apprentissage de langue étrangère, la prise de parole dans l'autre langue, à cause de la dépendance de ce processus à des facteurs liés à la constitution subjective des gens qui y sont impliqués, comme le souligne

---

<sup>141</sup> Uniquement pour rappeler au lecteur la problématisation de ces deux discours entreprise dans le chapitre 1, partie I, nous nous référons, ici, en particulier, aux travaux de Leffa (2001) et Rajagopalan (2003).

Hohendorff (1999, p.55) : « L'inconscient est présent dans toute activité humaine, tant dans la volonté d'apprendre comme dans l'apathie réfractaire à toute méthode de motivation ». <sup>142</sup> Toutefois, une considération plus attentive de la représentation que savoir une langue, c'est la parler, et donc de la position que cette représentation occupe dans l'imaginaire social, serait la bienvenue dans les contextes de formation des enseignants de langue étrangère. La valeur dont bénéficie cette représentation dans l'imaginaire social pourrait, également, influencer sur les discussions sur les politiques de formation de professeurs et d'enseignement-apprentissage de langues.

Le discrédit, la dévalorisation et la différence entre ce qu'on peut attendre et ce qui se réalise effectivement dans l'enseignement de base des langues étrangères semblent affecter de façon négative l'image que les enseignants ont d'eux-mêmes justement parce qu'ils indiquent une déshabilitation sociale et personnelle du professeur d'anglais dans ce contexte, malgré l'habilitation légale qu'ils possèdent. Bien que licenciés en Lettres et, pour cette raison, porteurs d'un certificat qui les habilite légalement à occuper leur position, de nombreux enseignants ne se sentent pas suffisamment compétents dans la langue étrangère pour s'approprier cette position. En ce sens, nous pouvons percevoir une déshabilitation personnelle du professeur, car, malgré l'occupation formelle de cette place, il ne parvient pas à s'en approprier, entre autre parce qu'il lui manque, même si ce n'est qu'au niveau de l'imaginaire, l'objet de savoir qui lui attribuerait le statut de supposé savoir, comme le montre l'extrait 37 :

37. (TEMI) RENATA: (...) *ça a été la première chose/ alors je suis sortie de U.C. (nom du cours de langues) je savais lire/ écrire tout mais je ne parlais pas// (...) C'est pas vrai/ bon sang/ je n'arrive pas à parler/ hein/ est-ce que/ je suis capable/ hein/*

Dans les paroles de Renata, la complétude de la langue est proposée à travers le pronom indéfini *tout*, qui se place comme complément du verbe *savoir*. Le connecteur *mais* introduit un effet contrastant, matérialisé en un élément qui vient perturber l'apparente homogénéité et totalité du savoir : le manque de la langue. Face au manque, le sujet énonciateur se surprend et énonce la question que beaucoup de professeurs de langue étrangère se posent peut-être: *est-ce que je suis capable ?*

---

<sup>142</sup> “Em toda a atividade humana, o inconsciente está presente, tanto na vontade de aprender, como numa apatia refratária a qualquer método de motivação”.

### **3.3 Une pause avant de continuer**

Face à la distance entre la pseudo-vérité, l'évaluation qu'il fait de lui-même et la contingence de sa pratique, une fracture dans l'image du « bon » professeur se crée. Apparaît alors en elle un discours du manque à propos du sentiment de déshabilitation constituant l'enseignant de langue étrangère. Derrière lui, l'enseignant peut se cacher, se configurant ainsi une aliénation à un discours menant à l'immobilité ; ou il peut se servir du manque pour se déplacer et promouvoir d'autres identifications.

L'unique chance pour que les professeurs mortifiés par le manque imaginaire reviennent à la « vie » serait de déséquilibrer les sens dans lesquels le manque s'implante, d'expérimenter une suspension qui instaurerait le non sens pour que le moteur des identifications reparte et que le sujet puisse s'inventer lui-même. Cette dynamique peut accueillir la logique du discours de l'analyste, dans lequel réside la possibilité de déplacements discursifs et l'instauration d'un lien social. Voilà la direction que suivra notre analyse dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE 4

### LES (IM)POSSIBLES INSTANCES POUR “OTER LES ILLUSIONS”

*Desidéaler suppose de supporter l'inconsistance de l'Autre et de traverser les difficiles chemins du deuil du père idéal, qui laisse comme trace, dans la subjectivité, un état de douloureux orphelinat, mais également de responsabilité subjective.*

Ambertin<sup>143</sup>

Ce chapitre prétend analyser le champ discursif du cours de formation continue observé et, en particulier, les interventions faites par des enseignants formateurs, qui pourraient représenter des possibilités de déstabilisation de l'image idéale du professeur de langue étrangère, comme nous l'avons analysé dans le chapitre précédent.

Ainsi, nous retournons au chapitre 1, partie II, pour proposer une récapitulation succincte de la pratique méthodologique et des présupposés théoriques qui orientent l'analyse, à cette étape du travail. Le point central de l'analyse se concentrera sur les notes de bord, que nous prenons comme des reformulations de l'énonciation ayant eu lieu en classe, lors du cours. Elles renvoient à ce que nous appelons des interventions d'enseignant formateur, invoquant un sens de la psychanalyse pour les comprendre comme des prises de position ponctuelles de formateurs à propos du discours de la formation. Au sein de celles-ci semble exister une responsabilisation de la position énonciative qu'ils occupent. En ce sens, les interventions renvoient à des instances, dans lesquelles une relation entre des sujets, au travers d'un savoir, peuvent avoir lieu et favoriser (ou pas) un lien social.

En plus des notes de bord, nous considérerons également les seconds témoignages et entretiens des participants, ainsi que certains instruments de recherche utilisés pendant le cours, en particulier ceux qui se réfèrent au discours invoqué dans les notes. Nous justifions cette considération par la possibilité que l'on puisse, dans les paroles des professeurs, reconnaître des points d'identification à des traits du savoir construit par les interventions et, ainsi, discuter les possibles déplacements que ces

---

<sup>143</sup> AMBERTIN, Marta Gerez. A questão do sujeito e as identificações. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponible sur <[http://www.psi.puc-rio.br/revista161\\_Marta\\_Gerez\\_Ambertin.html](http://www.psi.puc-rio.br/revista161_Marta_Gerez_Ambertin.html)>. Accédé le 10/10/ 2009 (p.01).

identifications peuvent causer dans la constitution identitaire des enseignants participants.

Les critères de sélection des situations discursives ont été: a) les points de convergence entre certaines questions suscitées par les interventions et le thème de l'idéal du professeur « pour de vrai » ; b) la mention des enseignants formateurs ou des modules du cours de formation continue dans les témoignages et entretiens ; c) la récurrence avec laquelle des thèmes particuliers ont été cités ou invoqués. Ainsi, nous entreprenons une analyse des points de di/convergence dans les paroles des participants, à travers leurs témoignages et entretiens, et du discours de la classe du cours de formation continue. L'objectif est de discuter des possibles instances de reconfiguration des façons d'occuper la position de professeur de langue étrangère, résultant des interventions.

#### **4.1 Les instance(s) entre-sujets**

Nous rappelons que tout déplacement dans la constitution identitaire de quelqu'un est possible quand un autre regard est lancé sur le sujet, quand un autre discours l'interpelle et instaure un doute à propos de l'image qu'il a de lui-même, indiquant ainsi le manque et la division constitutive du sujet (comme pour l'axe  $S \leftarrow A$ , du schéma « L » de Lacan ([1954-55] 1978).

Dans ce processus de desidéalisation, l'idéal perd, peu à peu, de sa consistance, et se présente comme manquant et incomplet. Dans ce mouvement, s'instaure une possibilité de séparation entre le sujet et cet idéal, qui peut engendrer sa reconfiguration et/ou le fait que le premier puisse se positionner autrement devant lui. En d'autres termes, pour que la séparation implique le sujet dans l'identification à d'autres sens, la relation qu'il entretient avec ceux qui constituent une discursivité doit subir une déstabilisation et il doit s'impliquer de façon subjective dans la reconstruction d'un autre savoir. L'épigraphe de ce chapitre se réfère à ce mouvement. Ce savoir naît d'une relation entre sujets du langage.

Si on la considère dans le contexte de la formation des professeurs, cette réflexion théorique permet de penser que, pour qu'un enseignant de langue étrangère en formation puisse éprouver des déplacements dans sa façon de voir et d'occuper cette position, il faut que sa relation avec les discursivités qui le constituent soit remise en question, que le sens unique soit renversé et qu'un autre lien avec le savoir se fasse.

Nous nous référons ici à la théorie des discours de Lacan, déjà abordée dans le chapitre 2, partie I, qui permet de percevoir comment les processus d'énonciation s'organisent et quelle place le sujet occupe en chacun d'eux.

Dans ce chapitre, nous présenterons des instances qui peuvent être configurées (et qui, peut-être, se configurent) dans la création d'un lien social calqué sur le savoir articulé (évoqué par le discours universitaire) et sur le savoir inconscient (articulé au discours de l'hystérique)<sup>144</sup>. Comme nous l'avons déjà évoqué dans la première partie de ce travail, le premier peut autoriser l'enseignant participant à assumer la position de professeur de langue étrangère, dans le cas où il s'y identifierait ; alors que le second permet au professeur d'occuper cette place de façon singulière, c'est-à-dire s'y assumant.

Un exemple digne d'attention<sup>145</sup> de la manière dont la logique du discours universitaire a opéré dans le cours de formation continue a surgit dès le second cours. Lors de la discussion d'un travail de recherche au sujet du contexte de travail de chacun des enseignants participants au cours, l'un d'eux – qui, par hasard, est devenu également participant à cette recherche – à évoqué l'école dans laquelle il travaillait comme « bonne » et a été, immédiatement, questionné par la formatrice : *Une bonne école ? Qu'est-ce qu'une bonne école ?* Le participant s'est empressé d'essayer d'expliquer le choix de son adjectif, décrivant la directrice, les élèves et comment l'ensemble « bonne directrice » et « bons élèves » permettait d'effectuer un « bon travail ». Ce à quoi la formatrice a répliqué : *Le concept de bon est le même pour tous ?* Le participant qui avait fait le commentaire s'est arrêté, a réfléchi un peu et répondu : *Non. Ce qui est bon pour vous peut ne pas l'être pour moi, alors, le concept de bon est subjectif, donc, pas académique*, a rétorqué la formatrice. Après un silence, perçu et enregistré par nous comme long et lourd, elle s'est tournée vers la classe et a fait un commentaire bref, mais efficace, sur l'importance du fait que les participants commencent à développer une attitude plus critique et scientifique sur ce qu'il se passait en classe, à commencer par leurs propres perceptions. La suspension du flux de la parole, matérialisée par un « long et lourd silence » et succédant la remarque de la formatrice, indique une instance dans laquelle le discours courant de la naturalisation

---

<sup>144</sup> Riolfi (2009) évoque la façon dont ces deux discours peuvent déstabiliser le savoir en contextes de formation, créant la possibilité que les professeurs en formation le re-signifient et se repositionnent face à lui.

<sup>145</sup> Et que nous avons réellement annoté dans le cahier où nous faisons nos observations.

du sens peut cesser et instaurer une possibilité de lien social vers la construction d'un autre sens, « plus critique et scientifique », où le savoir articulé peut être invoqué.

En réfléchissant sur l'écriture de l'analyse du *corpus*, nous nous sommes rendues compte que, dès le début de la lecture des données, nous avons ressenti le besoin d'aborder l'idéal de professeur. Ce n'est qu'après avoir écrit le premier chapitre d'analyse sur ce thème que nous avons pris en compte, pour la première fois, nos notes de bord qui, jusqu'à ce moment, étaient restées, littéralement, sur l'étagère. En lisant l'annotation sur l'intervention de l'enseignante formatrice à propos de ce qui est « bon », nous avons compris combien notre discours, en tant que chercheuse, avait, inconsciemment, accroché le sien, mais de façon opposée : dans le chapitre 2 de cette partie, notre objectif a été, justement, de montrer que, bien que n'étant pas « académique », l'adjectif « bon » peut camoufler un discours sur l'idéal de l'enseignant, qui a des conséquences sur sa constitution identitaire. Cela en dit long sur notre propre déplacement subjectif alors que nous réalisons cette recherche, preuve que les effets des marques gravées dans l'inconscient s'actualisent par rapport à un événement *a posteriori* ; que, pendant ces événements, le sujet se laisse prendre (FREUD, [1895b]1980, LACAN, [1960a]1971) et qu'une recherche reflète les effets du sujet qui la réalise.

L'intervention de la formatrice matérialise discursivement la logique du discours universitaire et semble avoir marqué un mode d'occupation de sa position comme « ôtant les illusions », selon les termes d'un participant à son sujet, comme le montre l'extrait suivant :

38. (TEMI) ARMANDO: (...) comme j'ai parlé l'autre jour avec la professeure/ elle a demandé/ pourquoi on apprend l'anglais?/ hein et j'ai répondu que c'était à cause du problème économique/ parce que dans le monde on fait des affaires en anglais hein/ et mais que l'anglais avait quelque chose en plus qui fer... de culturel derrière lui hein/ qui ferait que les gens soient attirés par lui/ et R (prénom de la formatrice) a ôté mon illusion/ elle a dit : « non/ ça, c'est ta vision romantique/ c'est l'argent/ c'est les affaires/ c'est ça/ il est hégémonique à cause de ça »/ j'ai vraiment fini par conclure que/ J'AI une vision romantique de certaines choses et//

On peut observer l'effet de sens que le *non* de l'enseignante formatrice provoque dans l'énonciation. Il ne s'agit pas de n'importe quel « non ». Il a servi à mettre un point au discours interminable d'Armando, qui cherchait mille façons de justifier l'importance d'apprendre l'anglais dans l'éducation de base, comme quelqu'un qui voudrait se convaincre et convaincre les autres. Au moyen de la dénomination et de

la synthèse du lyrisme qui traversait le discours d'Armando (*ça, c'est ta vision romantique*), il a été capable de se rendre compte que la langue sert à l'hégémonie culturelle et économique et qu'elle n'est pas un instrument neutre et utilitaire de communication. Il nous paraît possible de dire que dans cette intervention il ait pu exister une demande pour que le sujet prenne conscience de ce qu'il dit, selon le point de vue de la psychanalyse.

De même, au moyen d'une question dont l'objectif a été de déstabiliser le sens du signifiant "bon", de le suspendre un instant pour que le participant puisse se repositionner face à lui, la formatrice a « ôté l'illusion » qu'il n'existe qu'un seul sens, une manière, un mode unique d'être « bon » professeur.

Ainsi, on peut percevoir que, parfois, les illusions doivent être « ôtées » pour qu'il y ait une chance que le sujet s'implique de façon plus responsable et subjective dans la position qu'il occupe. Ce sont ces possibles points d'arrêts, et les façons dont ils pourraient provoquer des déplacements, qui ont constitué ce point de l'analyse.

## **4.2 Pourquoi enseigner une langue étrangère?**

Le thème qui a mobilisé les interventions sélectionnées et analysées dans ce chapitre est la finalité de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Les notes de bord montrent certaines situations discursives, entre formateurs et participants, qui pourraient soulever certains déplacements dans les représentations de la langue étrangère et de son enseignement. L'une de ces représentations invoque l'importance d'atteindre l'élève au moyen de l'enseignement et de l'objet de savoir. C'est le thème dont nous discutons par la suite.

### **4.2.1 Au-delà d'un enseignement destiné à "atteindre" l'élève**

L'une des situations discursives a tourné autour de la discussion de la vision instrumentale qu'avaient les participants de l'enseignement de langue étrangère.

L'enseignante formatrice du premier module a demandé aux participants de discuter, en groupes, du rôle de l'enseignement de l'anglais pour le professeur, pour l'élève et pour l'école. La discussion a généré les notes suivantes, copiées du transparent rempli par la formatrice, au fur et à mesure que les participants rapportaient leurs conclusions de l'activité :

Note 01:

<i>Quel est le rôle de l'anglais pour vous, pour votre élève et pour l'école?</i>		
<i>Professeur</i>	<i>Elève</i>	<i>Ecole</i>
<i>Eliminer la rancœur de l'élève</i>	<i>Vocabulaire de chanson</i>	<i>Garder les élèves en classe</i>
<i>Faire la lecture du monde</i>	<i>Voc. de jeux vidéos</i>	
<i>Améliorer la connaissance de la langue de l'élève et du professeur</i>	<i>Noms de groupes, gros-mots</i>	
<i>L'élève autonome dans les compétences nécessaires</i>	<i>Ecrits sur les T-shirts</i>	
<i>Au lycée, préparer pour le vestibular<sup>146</sup>/EJA ; pour le travail</i>	<i>Prononcer correctement</i>	
<i>Comprendre le monde qui est en anglais autour de l'élève</i>	<i>Apprendre à parler</i>	

Annotations de la copie du tableau proposé par la formatrice, sur transparent (transparent basé sur les réponses des enseignants participants)

En analysant ce tableau, nous pouvons voir que, selon les dires des participants, il contient des traits marquants du discours pédagogique critique : le terme « lecture du monde », l'autonomie, la dialectique du processus d'enseignement-apprentissage<sup>147</sup>. L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a reçu une forte influence de ce discours, en particulier en ce qui concerne l'autonomie, notion qui a suscité divers travaux, comme ceux de Brookes & Grundy (1991) et de Dickinson (1994). D'un autre côté, il est possible d'entrevoir, dans la discussion des participants, la vision instrumentale et utilitariste perçue dans les témoignages et entretiens analysés auparavant dans les chapitres 2 et 3 de cette même partie. La mention du vestibular et de l'utilité de l'anglais pour le travail en est un signe. L'instrumentalité apparaît également lorsque les professeurs prennent la position d'élève, dans la deuxième colonne du tableau, et prévoient que la fonction de l'enseignement de l'anglais doit se tourner vers le vocabulaire que les élèves « veulent » apprendre.

Un autre point a trait à quelque chose d'assez récurrent dans les entretiens et témoignages des participants: le « traumatisme » que la langue étrangère cause et ses

<sup>146</sup> L'abréviation EJA se réfère au projet "Education pour Jeunes et Adultes". Le vestibular est un concours que les élèves passent à la fin du lycée pour essayer d'entrer à l'université.

<sup>147</sup> La filiation est explicite si on met en parallèle l'énoncé «Améliorer la connaissance de la langue de l'élève et du professeur », de la note 01, avec la citation suivante : « Qui enseigne apprend en enseignant, et qui apprend enseigne en apprenant » (FREIRE, [1996]2000, p.15). Traduction de « *Aprimorar o conhecimento de língua do aluno e do professor* » et « *Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender* ».

conséquences pour l'enseignant. Par exemple, le fait que la position déléguée à la proposition *ôter la rancœur de l'élève* donne priorité à ce thème a attiré notre attention : elle apparaît en premier dans le tableau. Deux extraits des témoignages peuvent illustrer la façon dont cette fonction est liée au professeur de langue étrangère dans l'enseignement de base :

39. (TEM1) ARMANDO: *ils (les élèves de sixièmes) sont ouverts/ ça c'est du nouveau/ alors ils s'engagent/ et c'est là où je trouve que je fais du bon travail/ et effacer la peur de l'anglais comme matière monstrueuse/ alors je fais beaucoup de plaisanteries/ je fais un bruit du tonnerre/ et ils aiment ça/*
40. (TEM1) JORGE: *mes succès/ mes élèves les aiment/ tellement que/ quand il y a un/ quand/ euh/ il y a un professeur depuis un an/ l'année suivante/ j'arrive/ ou l'autre semestre/ hein/ dans le cas du EJA/ bon, ils disent/ ah/ professeur/ j'étais tellement traumatisé/ et maintenant avec vous non/ parce que/ mon succès/ je crois qu'il vient de ma/ de ma patience/ vous savez/ de passer le contenu tout doucement/ ne pas bousculer/*

Sans s'en rendre compte, les participants abordent l'impact que la rencontre/confrontation avec une autre langue génère, ce qui semble effacé dans la plus grande partie du corpus, mais qui devient prioritaire, si l'on considère les fonctions que les participants s'attribuent (*ôter la rancœur*). La « nouveauté » et l'étrangeté sont amoindries par l'activité ludique, fragmentée en séquences, de l'enseignant. Ces actions semblent configurer une façon d'agir séductrice, comme nous l'avons décrit dans le chapitre 2, pouvant avoir une incidence sur la déconstruction du « monstre », étrangeté familière, que la langue étrangère peut représenter. En ce qui concerne la rencontre/confrontation avec la langue étrangère, Coracini (2007, p.152) pondère que:

(...) la langue étrangère, ou mieux, l'autre (qui est toujours présent dans celle que nous appelons langue maternelle) pénètre comme des fragments qui gênent, dérangent, confondent et bouleversent les eaux apparemment tranquilles et reposantes de la première langue ou de notre culture locale, de groupe, culture qui constitue la soi-disant langue maternelle.<sup>148</sup>

Ainsi, la rencontre/confrontation avec une autre langue constitue un événement marqué par le conflit entre ce qui est déjà établi dans la relation à la langue maternelle, représentée comme pacifique et naturelle et la nouvelle altérité (mé)connue qui

<sup>148</sup> “[...] a língua estrangeira, ou melhor, o outro (que se faz sempre presente naquela que chamamos de língua materna) penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira língua ou da nossa cultura local, de grupo, cultura que constitui a chamada língua materna.”

commence avec la langue étrangère. Pour beaucoup, cette rencontre/confrontation est vécue dans le découragement et la peur, ce qui justifierait la métaphore de la « matière monstrueuse », citée par Armando.

Si nous reprenons le tableau qui traite du rôle de l'anglais, la *rancœur de l'élève* peut être liée à la fonction suivante, proposée par les participants, et qui concerne la lecture du monde. La rancœur de l'élève et la lecture du monde semblent toutes deux cibler le même objectif, dans le découlement de l'énonciation : une pratique centrée sur la volonté des élèves visant une moindre confrontation à l'objet de savoir.

Voyons comment le déroulement de l'activité proposée peut se configurer comme une instance où le discours courant des participants est déstabilisé afin qu'un autre savoir puisse intervenir.

Par le biais de la problématisation des divergences entre les trois perspectives, la formatrice a interrogé les participants sur ce qu'ils appellent « lecture du monde ». Ils ont répondu que cela signifierait comprendre « l'anglais qui entoure l'élève »<sup>149</sup>. D'une certaine façon, cela voudrait dire que l'enseignement qu'ils promeuvent serait conforme à ce que l'élève attendrait : la « lecture du monde » équivaldrait à restreindre l'enseignement de langue étrangère aux paroles de chansons et aux mots que demandent les élèves. Ce à quoi la formatrice a répliqué, en localisant, dans les formations discursives scientifiques, le terme « lecture du monde », cité par les participants.

Elle a limité le terme aux travaux de Paulo Freire et l'a défini comme étant « le développement de la capacité critique de l'individu ». En plus de ces travaux, la formatrice a mentionné le discours des PCNLE (1998), qui abordent également la question de l'autonomie et de la pédagogie critique, au sein de la discussion sur le rôle de l'enseignement de langue étrangère prévu par les directives.

Nous pouvons remarquer que, pendant la situation discursive, les manœuvres de l'enseignante ont été faites, d'abord, dans le but d'interroger les participants sur la connaissance qu'ils avaient du terme, cité par eux-mêmes, pour, ensuite, éclaircir et informer sur cette connaissance. Finalement, lors de la discussion au sujet du rôle attribué à l'enseignement de langue étrangère, la formatrice a demandé si et comment l'enseignement promu par les participants, en tant que professeurs, s'articulait à cette vision, bien à eux.

---

<sup>149</sup> Dans ce chapitre, ce qui est placé entre guillemets en police normale renvoie à des passages de notes de bord, pas toujours signalées par la numérotation.

#### 4.2.2 Un premier regard sur les manœuvres discursives évoquées dans les interventions

Quelques points méritent d'être abordés à propos de la situation discursive analysée.

Premier point: la direction choisie dans la discussion sur le rôle de l'enseignement de langue étrangère dans l'enseignement de base.

La formatrice a suivi une orientation constructiviste. Celle-ci, en soi, ne signifie pas grande chose car, souvent, elle peut servir simplement à maquiller les relations de pouvoir-savoir constitutives de tout processus d'enseignement-apprentissage. De plus, en donnant la parole aux enseignants participants, la formatrice pourrait permettre un discours de victime, commun chez les professeurs de langue étrangère de l'enseignement public de base, ce qui pourrait provoquer une identification des participants à cette image. De fait, à un moment donné, ce mouvement s'est ébauché, quand ils ont discuté de l'importance d'enseigner une langue étrangère du point de vue des élèves et des écoles. Dans nos notes de bord, se trouve l'annotation suivante : *Les conclusions sur l'importance de l'anglais pour l'élève et pour l'école – faites sur le ton de la plaisanterie, comme si l'on disait « Pauvres de nous » - l'enseignante a choisi d'ignorer le ton.* Ainsi, c'est avec une pointe d'ironie et un ton d'auto-apitoiement qu'ils ont donné leurs conclusions : enseigner le vocabulaire des jeux vidéos, des gros-mots et garder l'élève en classe. Cependant, l'ironie et l'apitoiement présents ont été solennellement ignorés par la formatrice.

Dans cette situation discursive, l'orientation constructiviste a permis l'instauration de la logique du discours de l'hystérique, car elle a généré une instance de parole chez les participants. Il faut rappeler que cet épisode s'est déroulé lors du troisième cours, et que les participants se sentaient encore probablement intimidés. Les encourager à prendre la parole pourrait montrer un geste d'écoute de la part de la formatrice. L'orientation a également permis que l'énonciation se construise à partir des participants et de leurs représentations du rôle de la langue étrangère, ce qui pourrait favoriser une instance d'écoute de soi à partir de l'autre : je m'identifie à ce qu'il dit mais est-ce que cette identification est pertinente ? Parmi les raisons qui restreignent l'enseignement à un abordage instrumental réductionniste (enseigner un lexique tourné vers le monde de l'élève, qui se limite, selon les participants, aux « jeux vidéos, aux gros-mots et aux T-shirts »), une voix effacée et peu contextualisée, mais

qui se réfère à un savoir en soi, est présente : « prononcer correctement » et « apprendre à parler » (on remarque que ces rôles occupent les dernières cases du tableau).

La formatrice se place comme une personne qui interroge, qui n'a pas de réponse toute prête ni de savoir absolu, bien qu'elle énonce de la place de celui chez qui on suppose ce savoir. Elle demande aux participants ce qu'ils savent du rôle de l'enseignement de langue étrangère dans le contexte où ils évoluent, en quoi il concerne le professeur, l'élève et le directeur. En procédant de cette manière, nous pouvons dire qu'elle quitte provisoirement sa position de maître qui « sait tout » pour occuper celle de celui qui interroge l'autre sur ce qu'il sait ou croit savoir. Nous pensons être confrontés à une figuration du discours de l'analyste, car, en énonçant de la place de l'objet 'a', soit celle du manque, l'enseignante place l'élève dans la position de sujet supposé savoir (S). Cette logique discursive favorise la production d'un savoir (S1) qui peut être construit par le discours de l'hystérique, observé dans la production de l'activité suggérée par l'enseignante.

De fait, et comme nous l'avons montré précédemment, des tentatives de production d'un savoir sur les fonctions de l'enseignement promu par les participants ont eu lieu au cours de l'activité, une hystérisation du discours. Le tableau créé à partir des paroles des enseignants a permis l'accès, du moins partiellement, aux identifications qui complètent, d'un côté, l'image idéale du « bon » professeur, renvoyant à la colonne dédiée à leurs attentes au sujet du rôle de l'anglais dans l'enseignement de base ; de l'autre, ce qu'ils pourraient ressentir comme une image dévalorisée de l'enseignement et de leur position, renvoyant aux colonnes dédiées aux élèves et directeurs.

Deuxième point: l'interrogation qui a semblé favoriser la localisation, circonscription et confrontation à la définition de « lecture du monde » des enseignants : « qu'est-ce que 'lecture du monde' signifie pour vous » ?

Initialement, cette première interrogation a éclairci le fait que des discours composaient cette définition dans l'imaginaire des participants pour, ensuite, permettre une confrontation entre cet imaginaire et le savoir scientifique, c'est-à-dire les travaux de Paulo Freire, qui ont apporté popularité à ce terme. Dans ce mouvement, les sens enracinés dans l'imaginaire des participants pourraient être ébranlés et ceux-ci conviés à réélaborer leur définition, pour pouvoir contempler le savoir articulé à la discussion de l'éducation.

Troisième point: l'interrogation au sujet de l'enseignement entrepris par les participants et une possible articulation à l'objectif de promouvoir une lecture du monde.

On peut remarquer que la notion de lecture du monde, telle qu'elle a été initialement mentionnée par les participants, a trait à la représentation du « bon » professeur comme celui qui atteint l'élève par le plaisir. L'enseignement était orienté vers ce que les élèves semblaient vouloir apprendre, sans remise en question de l'articulation de leur volonté à leurs besoins, ni du domaine éducatif. Comme nous l'avons montré dans le chapitre 2 (partie II), l'enseignement par et pour le plaisir peut accentuer le caractère instrumental et utilitaire de la langue étrangère, le détachement de l'enseignement-apprentissage de cette langue d'une conception discursive de langage et la focalisation sur un enseignement tourné vers les activités et techniques, cherchant l'approbation de l'élève et ayant peu de considération pour un savoir qui contribue à l'action éducative attendue de l'école.

L'enseignement centré sur le plaisir (de l'élève), ayant peu ou aucune considération pour l'objet en jeu dans la relation pédagogique, est l'une des caractéristiques des formes de subjectivation contemporaines. Elles se basent sur la jouissance et la consommation. Sous la devise de la jouissance à tout prix, on peut constater une indistinction entre le vouloir et l'avoir besoin. Dans la postmodernité, le besoin est fréquemment associé aux demandes imposées par la société (CASTORIADIS, [1975] 1986), alors que le désir a cédé sa place à la jouissance, à cause de la fragilisation de la symbolisation et de la fortification du narcissisme. Ainsi, le trait d'indispensabilité organique qui marque le champ sémantique de la nécessité et du désir, inclus dans le celui du vouloir, est réduit.

Nous rappelons que le terme organique peut également renvoyer à l'organisme d'une institution qui, dans le cas de cette recherche, peut être l'école et l'enseignement. Selon Castoriadis, les besoins proviennent d'une élaboration culturelle, qui fait en sorte que l'objet soit choisi comme nécessaire, grâce à des « systèmes de significations imaginaires qui valorisent et dévalorisent, structurent et hiérarchisent un ensemble croisé d'objets et de manques correspondants » (CASTORIADIS, [1975] 1986, p.181)<sup>150</sup>.

---

<sup>150</sup> “sistemas de significações imaginárias que valorizam e desvalorizam, estruturam e hierarquizam um conjunto cruzado de objetos e de faltas correspondentes”

Ainsi, on peut penser qu'avoir besoin et vouloir se trouvent, de plus en plus, intimement liés par leur association aux exigences de consommation de la société capitaliste, qui doivent être satisfaites.

Dans cette optique, les principales actions du professeur se font autour de la distraction, de l'animation et de la facilitation de l'apprentissage, lesquelles auraient comme conséquence l'appauvrissement de la capacité critique et de la pensée. Michéa (1999) désigne cet enseignement, qui rend les élèves incapables de penser et qui les met au service de l'ordre établi, d'« enseignement de l'ignorance ». Voilà exactement la question problématisée par l'intervention de la formatrice.

Quatrième point: la clôture de cette activité, qui peut être résumée à partir de l'annotation suivante :

*Note 02: Pourquoi on enseigne l'anglais en éducation de base? La motivation présentée (pour de meilleures opportunités, pour le travail, pour les voyages, etc.) ne tient pas debout. [INCOMP] la motivation s'adapte à ce qu'attend l'élève, peut-être. Ex : pour jouer à un jeu vidéo, etc. Mais dans l'élaboration des objectifs, il faut aussi prendre en compte le système éducatif et la fonction sociale de la langue étrangère. Alors, on ne peut pas seulement enseigner des gros-mots et le vocabulaire des jeux-vidéos.*

Nous attirons l'attention sur la manœuvre du discours, au long de tout cet événement discursif, dont les conséquences sont les suivantes : a) déstabiliser la représentation que l'on apprend une langue étrangère uniquement pour avoir de meilleures opportunités de travail ou pour voyager, car il est difficile de soutenir ces objectifs aux classes de sixième et cinquième de l'enseignement de base et publique, contexte de cette étape de la discussion ; b) surprendre les participants en convenant avec l'apparent *nonsense* d'enseigner une langue étrangère pour que les étudiants puissent mieux jouer à leur jeu vidéo ou apprendre des gros mots, mais qui, en même temps, fait appel au savoir articulé à l'enseignement- apprentissage de l'anglais, de façon à ce qu'il soit considéré et incorporé.

Ces conséquences ont été possibles grâce au lien social, sous la logique du discours de l'analyste, indiqué par l'acceptation inattendue de ce qui pourrait être considéré comme une équivoque, un enseignement tourné vers les « jeux, les gros-mots et les écrits des T-shirt » (note 02). Pour jouer avec le *nonsense* et pour avoir la possibilité que le transfert soit instauré, le discours de l'analyste déstabilise les identifications aux idéaux de l'Autre, ce qui permet leur rotation. Ainsi, on peut dire que la possibilité de glissements dans les discours, tout comme l'invitation à la

composition d'un lien social, se fait dans la dépendance à l'existence d'un agencement du discours de l'analyste dans la dynamique entre sujets (RIOLFI, 2009).

A travers cette manœuvre, on s'aperçoit que la formatrice parle de la place attribuée à un maître (comme enseignant chez qui on suppose un savoir), a un discours qui désigne un maître (formalisé, basé sur le savoir lié à un objet), mais ne se positionne pas en tant que tel, ce qui permet une certaine vacance du professorat, pour qu'il soit possible d'accueillir quelque chose qui vient de l'autre. En d'autres termes, nous croyons qu'à travers cette démarche, il est possible d'observer ce que propose Pereira au sujet du transfert possible à évoquer dans la relation pédagogique :

Il existe un jeu dialectique du désir qui, invariablement, induit l'impossible aux enseignants et enseignantes. D'un côté, en tant que sujets, il y a le désir qui les incite à occuper la place de maître ; de l'autre, ils doivent renoncer à ce désir pour devenir dépositaire vidé des sens imprimés par un ou une élève chez qui le désir restera ignoré (PEREIRA, 2005, p.96).<sup>151</sup>

Une telle manœuvre a engendré une remise en question à propos des représentations des participants quant au rôle de l'enseignement-apprentissage des langues, ce qui a peut-être permis certaines instances de reconfiguration, comme nous en discuterons par la suite.

#### **4.2.3 La considération de la finalité d'un enseignement**

Certaines notes de bord sont dans la continuité du questionnement au sujet du rôle de l'enseignement des langues étrangères. Les situations discursives à propos de ce thème ont été catalysées par les interrogations suivantes, proposées par l'enseignante : Enseigner quoi ? Pourquoi ? Comment ? Les questions paraissent simples et ont été considérées comme telles par les participants. Cependant, elles touchent au noyau de l'activité des participants et, en conséquence, à leur fonction et leur valeur sur la scène éducative. Ainsi, peut-être que les réponses à ces questions ont été, par la suite, envisagées par les professeurs comme un véritable défi, car, pour la formatrice qui les avait posées, toute réponse, appuyée sur un discours courant, n'était pas forcément bonne à donner (LACAN, [1957-58]1966). Ces questions ont provoqué une discussion

---

<sup>151</sup> “Há um jogo dialético do desejo que, invariavelmente, induz professoras e professoras ao impossível. De um lado, como sujeitos, há o desejo que os impele a ocupar o lugar de mestre; do outro, precisam renunciar a esse desejo para tornarem-se um depositário esvaziado dos sentidos imprimidos por um aluno ou por uma aluna de quem o desejo nunca se saberá”.

et des activités en classe pendant tout le module, ce qui peut avoir généré des instances d'identification à d'autres discours sur l'objet de savoir langue étrangère.

Passons maintenant à l'analyse de trois notes qui renvoient à une discussion s'appuyant sur les PCNLE (1998) et les PCNEM (1999)<sup>152</sup>, mais ayant comme leitmotiv les trois questions mentionnées ci-dessus.

*Note 03: Quand on parle de rôle de l'anglais, on ne pense **qu'**à son rôle instrumental ; mais les plus importants (le formatif – capacités cognitives, étiques, esthétiques, motrices, affectives – et la fonction sociale) se trouvent relégués au deuxième plan et devraient être une priorité.*

*Note 04: Le rôle de la LE dans l'enseignement dit normal<sup>153</sup> :*

- *Formatif*
- *Instrumental → objectifs tournés vers un but spécifique: pour employer, au moins un minimum, dans la société globalisée (recherche d'infos, accès à la connaiss.) (sic)*
- *Insertion sociale: à travers l'enseignement de LE, l'élève développe divers compétences sociales, cognitives, textuelles ; et l'insertion idéologique: prépare le sujet au marché de l'emploi et à vivre dans la société globalisée, dont le pouvoir hégémonique aujourd'hui est exercé en anglais.*

Les annotations se réfèrent à une remarque de la formatrice au sujet de la représentation des participants sur ce que serait l'enseignement instrumental de langue étrangère et à l'emphase des besoins des élèves (note 01). Elles font également allusion à la direction prise par l'enseignante de relever ces différences et de questionner le rôle attribué à l'enseignement de langue étrangère par les participants. Cette situation discursive peut devenir une instance de déstabilisation de leurs représentations, énoncées dans la note 01, de façon à conférer à l'enseignement de langue étrangère une valeur formative et sociale, comme le préconise les directives d'enseignement (PCNLE, 1998 e PCNEM, 1999).

L'interdiscours des paramètres se fait entendre presque explicitement dans les notes, si l'on considère l'extrait suivant des PCNLE (1998, p.65) :

---

<sup>152</sup> Certains passages de ces directives ont été sélectionnés comme lecture extra-classe et repris pour les interventions ici analysées.

<sup>153</sup> LE équivaut à la langue étrangère, et enseignement dit normal se réfère à l'éducation de base donné en écoles privées ou publiques.

Pour l'enseignement fondamental, les objectifs découlent, d'un côté, du rôle formatif de la Langue Etrangère dans le programme d'enseignement, mais d'un autre, principalement d'une réflexion sur la fonction sociale de la Langue Etrangère dans le pays et sur les limites imposées par les conditions d'apprentissage.<sup>154</sup>

Avant de continuer sur cette d'argumentation, il faut souligner que les textes clés de la discussion, pendant tout ce premier module, ont été des extraits sélectionnés des directives pour l'enseignement des langues étrangères. Il est impossible d'ignorer le pouvoir d'agencement<sup>155</sup> que la mention d'un discours politique peut exercer sur l'enseignement de langue étrangère, et ce dès le début du cours de formation continue, dans le sens où elle résigne les participants à l'image et à la ressemblance des prescriptions et orientations peu flexibles qu'on y trouve. Le pouvoir serait encore passible d'être potentialisé par la position sujet à partir duquel le discours a été énoncé, position qui défend un savoir au moyen duquel le professorat peut être assuré. Il faut encore remettre en question la limite imposée aux participants quant à l'accès à d'autres textes discutant des thèmes pendant le module. Pourquoi n'a-t-on proposé que les directives ? Nous n'avons pas de réponse à cette question, ni à bon nombre d'autres, qui, sûrement, pourraient être posées.

Toutefois, dans l'enchevêtrement des relations de pouvoir-savoir et de l'interpellation idéologique qui traversent la situation discursive, le discours des Paramètres dépasse son aspect politique et est adopté comme un savoir articulé à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Dans ce mouvement, on fait apparemment appel au discours des directives pour défendre l'alignement des fonctions attribuées à l'enseignement de langue étrangère dans l'éducation de base, aux objectifs attendus de la part d'une action éducative. Ainsi, dans ce contexte, la fonction formative et sociale est emphatisée de façon à ce que l'importance sociale de l'enseignement de langue étrangère soit claire.

Pourtant, puisque la parole n'est pas homogène, la manière de (ré)arranger les discours de la formatrice pour constituer le nôtre peut indiquer une position sujet qui

---

<sup>154</sup> "Para o ensino fundamental, os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo de Língua Estrangeira no currículo, mas, por outro lado, e principalmente, de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem"

<sup>155</sup> Nous nous référons ici aux considérations de Foucault ([1984]2004) au sujet des agencements et des dispositifs disciplinaires, mobilisés dans les relations de pouvoir-savoir, qui agissent sur les individus comme modes de subjectivation.

cherche à concilier les différentes formations discursives en jeu à propos du rôle de la langue étrangère dans le contexte éducatif et social.

L'action conciliatoire, dans les paroles de la formatrice, est indiqué par la priorité qu'elle concède au rôle formatif et à la fonction sociale de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère, dans la note 03; alors que, dans la note 04, cette priorité est attribuée aux objectifs utilitaires et à la finalité de l'insertion sociale et idéologique. Nous attirons l'attention sur les expressions soulignées dans les notes mentionnées, servant d'illustrations à ce geste d'interprétation.

En d'autres termes, dans le mouvement montrant les justificatifs qui apporteraient une plus grande importance sociale et éducative que celle prévue par les participants à l'enseignement-apprentissage de langue étrangère, le discours de la formatrice s'allie à l'impératif du marché du travail, dissimulé par une priorité attribuée à la fonction formative et sociale de l'enseignement de langue étrangère.

Nous avons déjà vu, dans le chapitre 2, que le discours utilitaire et instrumental constituait les représentations d'enseignement-apprentissage de langue étrangère des participants. Toutefois, les situations discursives analysées ici ajoutent les nécessités et demandes du système éducatif par rapport à cet enseignement et la question de l'hégémonie et de l'idéologie traversant le processus.

A la fin de la note 04, le caractère idéologique du langage est élaboré pour la première et peut-être la seule fois pendant la période d'observation du cours de formation continue<sup>156</sup>, ce qui pourrait montrer une difficulté à rompre avec la représentation que l'école est un espace neutre, dédié à la production d'une connaissance scientifique pure, qui doit être transmise par le professeur; que l'enseignement qu'on y promeut est exempt de conflits idéologiques et de relations de pouvoir-savoir; et que l'objet du savoir – dans ce cas, une langue étrangère – est un instrument à manipuler, dépourvu de filiations culturelles et idéologiques. L'interpellation idéologique perceptible à travers les paroles de la formatrice est un indice qui montre que l'idéologie traverse toutes les activités humaines. Elle articule *l'insertion idéologique* au caractère utilitaire de l'enseignement de l'anglais, malgré sa tentative de lui donner une apparence discursive (*prépare le sujet au marché de l'emploi et à vivre dans la société globalisée, dont le pouvoir hégémonique aujourd'hui*

---

<sup>156</sup> Nous ne pouvons pas affirmer que ce module a été le seul où l'on ait mentionné l'articulation entre langage et idéologie, mais seule cette note y fait référence.

*est exercé en anglais versus pour utiliser, au moins un minimum, dans la société globalisée (recherche d'infos, accès à la connaiss.) (sic).*

Les rares mentions du caractère socio-idéologique du langage et de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère peuvent également indiquer une résistance des processus de formation d'enseignants et d'enseignement-apprentissage de langue étrangère à envisager une problématisation au sujet de l'hégémonie, du colonialisme, du plurilinguisme ou du multiculturalisme qui entourent la rencontre/confrontation avec une langue autre. A propos de cette difficulté, Coracini (2007, p.152) alerte que :

Bien qu'elle soit apprise à une fin uniquement utilitariste, elle [la LE] porte toujours en elle les conséquences profondes et indélébiles de la constitution du sujet: il s'agira toujours d'autres voix, d'autres cultures, d'autres manières d'organiser la pensée, une autre façon de voir le monde et l'autre, des voix qui se croisent et s'entrelacent dans l'inconscient du sujet, provoquant des reconfigurations identitaires, des réarrangements subjectifs, de nouveaux savoirs – pas si nouveaux pour être originaux ni si anciens pour ne pas être créatifs.<sup>157</sup>

La situation discursive à laquelle la note 04 fait allusion peut être considérée comme une continuation de la direction indiquée dans les autres. Elles semblent alerter au sujet de ce que l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère englobe, de la nécessité d'élargir le champ d'action des participants dans le domaine éducatif, incluant, dans leur formation continue, la réalité de l'injonction du marché du travail à propos de l'action éducative et de la question idéologique. Finalement, les PCNLE (1998) – dont la voix se fait fortement entendre pendant toute la durée de ce module à travers le discours de la formatrice – s'associent à une notion de langage comme pratique sociale, au moyen d'une claire articulation discursive entre la pédagogie critique et l'analyse critique du discours, où l'idéologie a un rôle important, comme l'indique la citation ci-dessous :

---

<sup>157</sup> “Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela [a LE] traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes — não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos”

(...) les signifiés construits dans le monde social reflètent les chocs discursifs desquels on participe, ayant pour base les positions occupées à certains moments de l'histoire et dans des espaces culturels et institutionnels spécifiques (PCNLE, 1998, p.27,28)<sup>158</sup>.

#### 4.2.4 La considération de la culture

Au cours de l'analyse développée dans les deuxième et troisième chapitres de cette partie, nous avons constaté le silence des participants au sujet d'un élément qui, du point de vue de ce travail, est indissociable de la rencontre/confrontation qui se fait quand on est impliqué dans un processus d'enseignement-apprentissage de langue étrangère. Il s'agit de la culture véhiculée par l'autre langue et l'altérité que la première peut fournir pour la constitution du sujet qui s'aventure dans l'énonciation dans et par la langue étrangère.

Afin d'analyser les discours appelés à défendre une justification culturelle de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère dans l'enseignement de base, et la façon dont est énoncée cette justification, nous avons sélectionné les notes suivantes, prises lors du premier module du cours de formation continue:

*Note 05: L'importance sociale de l'anglais est nulle; mais l'importance culturelle, formatrice et scientifique est énorme → l'insertion dans une LE (anglais) peut permettre une mobilité sociale: la mobilité sociale n'est possible que grâce à \$ et à la connaissance.*

*Note 06: L'enseignement-apprentissage de LE est inséré dans un contexte de formation → développement des compétences cognitives (synthèse, règles, aditions, argumentation), sociales (interaction, discussion, travail de groupe) et de la connaissance (culture, connaissance du monde).*

*Note 07: **Attitudes**: être compris et comprendre, valorisation d'autres cultures, reconnaître que les langues étrangères augmentent la possibilité de compréhension des valeurs et intérêts d'autres cultures et celle de mieux se comprendre.*

*Note 08: Apprendre une LE, c'est penser différemment, voir le monde d'une autre façon. (...) La LE permet de renforcer l'idée que l'on vit dans un monde de différences, qui ne sont ni meilleures ni pires, mais juste différentes.*

Un point commun entre ces notes est l'articulation de la culture avec la connaissance et de celle-ci, à son tour, avec la possibilité de produire des déplacements chez l'individu qui la possède. Nous attirons l'attention sur les paroles qui évoquent un champ sémantique autour du mouvement progressif: dans la note 05, *mobilité*; dans la

<sup>158</sup> “os significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos dos quais se participa com base nas posições ocupadas em certos momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos”.

06, *formation*; dans la 07, *augmenter*; dans la 08, l'expression *penser différemment*. Nous insistons également sur les adjectifs *énorme* (05) et *mieux* (07), dont la fonction, dans les énoncés, est d'attribuer une comparaison de supériorité. Le premier adjectif oppose l'importance culturelle de l'anglais à la nullité créditée à l'importance sociale de cette langue. Le deuxième se réfère au gain dont on peut bénéficier quand on parvient à s'inscrire discursivement dans une autre langue (*la possibilité de mieux se comprendre*).

Le discours qui relie la connaissance au progrès et au perfectionnement de l'être humain habite l'imaginaire social et est invoqué spécialement dans le champ discursif de l'éducation comme un argument en sa faveur. Freud ([1930]2006) attribuait déjà à l'éducation la fonction de permettre le refoulement des pulsions destructrices qui constituent la psyché humaine, pour que le sujet puisse s'adapter aux patrons requis par la civilisation et s'y insérer<sup>159</sup>

Dans les situations discursives présentées par les notes ci-dessus, on peut observer deux filiations discursives à propos de la relation entre langue et culture: une qui renforce l'instrumentalité de la langue étrangère et l'utilité de son enseignement, et l'autre qui présuppose l'altérité constitutive qu'une autre langue expérimente à travers la culture qu'elle véhicule. Dans le cas de la seconde filiation, la notion de culture évoquée dans le discours du cours de formation continue semble se baser sur les PCNLE (1998). Ceux-ci la comprennent comme étant l'ensemble de valeurs, croyances et normes partagées par un groupe de personnes déterminé qui, d'une certaine façon, montrent les façons de vivre, de se relationner et de se comporter dans le monde.

Selon leurs modes d'énonciation, les filiations montrent des directions différentes, mais pas dichotomique, dans l'enseignement. Elles semblent se compléter, dans le sens où elles indiquent une pertinence de l'enseignement de langue étrangère qui le justifie et le valorise dans le milieu social où il a lieu.

Dans la note 05, on peut observer des traits de l'interdiscursivité de la mondialisation et d'un discours qui représente la langue étrangère comme langue de service. Les discours s'entrecroisent, l'un justifiant l'autre. La notion de langue de service est discutée par Wismann (2005), et renvoie à la reconnaissance de la valeur d'une langue, notamment l'anglais, grâce à son utilité pour la communication entre

---

<sup>159</sup> Il faut toutefois rappeler l'alerte du psychanalyste pour que, même refoulées, les pulsions restent latentes, se constituant dans ce que nous ne pouvons comprendre, mais dont, malgré tout, nous ne parvenons pas à nous libérer. Il s'agit du mal qui accable chacun de nous et qu'il faut pourtant apprendre à gérer.

individus. Il ne s'agit pas de langues qui se prêteraient plus ou moins à une finalité utilitaire ou culturelle, mais d'usages que la société fait et promeut des et avec les langues. L'anglais, comme le dit la note en question, peut être considéré comme langue de service quand il est envisagé comme langue scientifique, *lingua franca*, dénuée de complexité syntactique. Ces représentations facilitent la limitation de son usage à la fonction dénotative du langage et son adéquation aux objectifs communicatifs d'une société qui se dit de plus en plus sans frontières (WISMANN, 2005). De toute évidence, nous nous référons à un imaginaire naturalisé au sujet de la langue anglaise, mais qui, sans doute, provoque des discours sur l'enseignement-apprentissage et sur la représentation de culture articulée dans cet enseignement.

Ainsi, dans cette note, la mention d'*importance culturelle* de l'anglais renvoie à des avantages économiques et sociaux grâce à l'acquisition de la connaissance, que la culture véhiculée par une langue étrangère produit. Dans l'énoncé, la relation établie entre *l'importance sociale* et la *mobilité sociale* est un indice de cette association et semble fonctionner comme une justification de l'importance de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans l'éducation de base. L'argument qui se construit dans cette relation suggère qu'il existe un gain culturel et une ascension sociale associés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Un tel argument pourrait, comme nous l'avons déjà suggéré, être présenté de façon plus efficace dans la communauté sociale que celui disant qu'on apprend l'anglais pour communiquer avec le monde ou pour voyager. D'ailleurs, c'est à ces représentations que la dévalorisation de *l'importance sociale* de l'anglais se réfère, dans ce contexte éducatif.

Nous ouvrons une parenthèse pour signaler l'effet étrange que nous a causé la phrase débutant la note 05: *L'importance sociale de l'anglais est nulle*. Comment serait-il possible de nullifier l'importance sociale d'une langue qui, dans l'imaginaire, jouit d'un tel prestige économique et mercantile? Pourtant, en fouillant dans nos notes de bord, nous avons compris qu'il s'agissait d'une référence aux PCNLE (1998), qui considèrent, comme critère d'importance sociale pour l'apprentissage d'une langue, l'utilité de celle-ci dans le contexte où elle est enseignée. Nous nous sommes donc retrouvés face à la note suivante: «*En vérité, dans les contextes de l'EP<sup>160</sup>, l'élève interagira difficilement avec quelqu'un en anglais*». Ce qui justifierait, dans l'enseignement de base publique, les restrictions de l'enseignement de langues étrangères aux compétences de lecture et d'écriture. Nous pouvons en conclure que la

---

<sup>160</sup> EP est l'abréviation adoptée, dans nos notes, pour « école publique ».

représentation d'enseignement de langue étrangère dans l'éducation de base publique se limite à être un outil de formation éducative et cognitive, d'accès à la connaissance et, en conséquence, à la culture, d'un point de vue utilitariste, comme l'indiquent les sens mobilisés dans la note 06.

L'absence de toute référence à la langue étrangère en soi, dans la note 06, est un indice des considérations faites ci-dessus. Seule la finalité d'un enseignement peut être observée. Son objectif principal n'est pas lié à l'apprentissage de l'objet de savoir en question proprement dit, mais à ce qu'il peut réaliser dans l'action éducative, plus ample. Alors, la question suivante nous est venue: où est la langue dans cet enseignement? Quel type de savoir sur et à partir de la langue étrangère est-il possible de construire dans un enseignement qui la considère comme un outil d'accès? Peut-être s'agit-il de l'enseignement auquel Amalia se réfère lors de son second témoignage, dans l'extrait à suivre:

41. (TEM2) AMALIA: (...) *ce que je dis/ vous n'allez pas y échapper/ ça ne sert à rien de ne pas aimer/ mais vous allez devoir apprendre/ au moins comprendre l'essentiel/ alors ils se sentent déjà satisfaits de comprendre l'essentiel*

L'extrait ci-dessus nous a mené au questionnement de la pertinence de lier l'enseignement d'une langue étrangère à son importance sociale, si l'on considère que le contexte évalué pour percevoir cette importance se limite à celui où se trouve l'élève. Selon les PCNEM (1999), la langue étrangère a pour fonction éducative manifeste de développer une conscience linguistique, promouvoir une insertion culturelle plus ample et étendre la connaissance du monde, comme l'énonce l'extrait suivant:

Ainsi, le rôle éducatif de la Langue Etrangère est important pour le développement intégral de l'individu, puisque son enseignement doit fournir à l'élève cette **nouvelle**<sup>161</sup> expérience de vie. Expérience qui devrait signifier une ouverture sur le monde, aussi bien le monde proche, en dehors de soi-même, que le monde distant, d'autres cultures (PCNLE, 1999, p. 38).  
<sup>162</sup>

Comment est-il possible de mener à bien la responsabilité découlant d'une action éducative, prévue par les directives d'enseignement, restreignant l'enseignement d'une langue à son *essence*, à l'*importance sociale* qui lui est conférée par les élèves, à

<sup>161</sup> Nous avons choisi de mettre ce mot en gras pour l'interroger.

<sup>162</sup> "O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa **nova** experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas."

quelques “compétences” réduisant la langue à un instrument d'accès à l'information, généralement dans la modalité écrite? Si l'un des objectifs d'enseignement d'une langue étrangère dans l'éducation de base est promouvoir l'insertion culturelle, comment ignorer que le monde “proche” ou “distant” est majoritairement parlé, dans la contemporanéité?

D'un autre côté, ce n'est pas pour autant que les paroles d'Amalia ne font pas allusion à la complexité qui constitue la rencontre/confrontation avec une autre langue. Nous insistons sur le fait que, dans cet extrait, Amalia s'adresse aux élèves (*vous n'allez pas y échapper, vous allez devoir apprendre*). La lecture nous a rappelé la métaphore de la matière monstrueuse (extrait 39) qui cherche quelqu'un à dévorer. Finalement, la langue étrangère reçoit justement cette désignation parce qu'elle représente, pour le sujet, une expérience d'étrangeté à un ordre symbolique différent de celui où l'on a accédé d'abord au langage. Face à la monstruosité de l'étrange, le sujet peut se sentir attiré par le surnaturel qu'il représente et entreprendre des mouvements pour l'appréhender, l'apprivoiser, le rendre un peu sien (KRISTEVA, 1988), comme incarné par le personnage de Stevenson, Dr. Jekyll e Mr. Hyde<sup>163</sup>. Toutefois, d'un autre côté, l'étrange peut susciter tant d'angoisse, au point où le sujet le rejette et s'éloigne de lui. On ne peut nier que, en ce qui concerne la langue étrangère, il y a toujours une fascination provoquée par le mystère qui se cache derrière l'autre dénomination du réel que cette langue instaure; par les sons et par la musicalité de la langue (in)connue, qui peuvent renvoyer à la première rencontre du sujet avec la langue maternelle<sup>164</sup>, par les façons d'être et de vivre de l'autre qui parle cette langue étrange.

En plus de cette fascination, il existe aussi des discours sur la langue étrangère, comme nous l'avons souligné, promouvant les moyens de lier à cet objet. C'est dans le sillage de ces discours que nous suggérons une autre métaphore à laquelle peuvent renvoyer les paroles d'Amalia: l'anglais est un filet auquel personne ne peut *échapper*. Celle-ci reprend le discours de l'instrumentalité et de la mondialisation, à travers l'omniprésence de la langue étrangère.

A notre avis, la question qui est tue, dans cette interprétation de la métaphore, est celle de la possibilité constitutive subjective résidant dans la langue et dans la dimension singulière qui s'instaure dans la relation entre le sujet et la langue qui

---

<sup>163</sup> STEVENSON, Robert Louis. (1896). *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. New York, U.S.: Penguin Books, 2003.

<sup>164</sup> A ce sujet, cela vaut la peine de consulter Anderson, 2008, p.49, à propos de l'analyse d'un extrait du journal réflexif d'apprentissage d'une alsacienne étudiant le japonais.

s'apprend. Dans le mouvement discursif qui affirme et prescrit la langue étrangère comme un besoin, qu'il soit formatif, culturel, social ou économique; et/ou comme un outil d'accès, le désir qui anime la pulsion du savoir, englobée dans la relation pédagogique, se limite à ce que la connaissance peut obtenir matériellement pour celui qui la possède. On ne peut nier qu'à une époque où la jouissance et le capital règnent, l'évocation de ce discours peut conférer à l'enseignement-apprentissage de langue étrangère une importance associée aux conditions socio-historiques où il a lieu.

L'autre filiation discursive, que nous avons indiquée dans les notes 07 et 08, se réfère à l'enseignement-apprentissage de langue étrangère comme à un événement discursif, où l'autre langue représente une instance d'altérité, à travers laquelle le sujet peut élargir sa propre perception et interroger les modes uniques, via lesquels il voit le monde. Dans la note 07, nous soulignons la récurrence de l'idée de compréhension, qui renvoie au mouvement dialectique du sujet, consistant à subjectiviser quelque chose de l'ordre d'une extériorité, en même temps qu'il fait connaître quelque chose d'intérieur (*être compris et comprendre, la possibilité (...) de mieux se comprendre.*).

A son tour, dans la note 08, on remarque le questionnement du lieu, provoqué par la langue maternelle, d'où le sujet pense parler naturellement et souverainement. Le questionnement est perceptible au moyen du contraste implicite entre celui-ci et le différent (*penser différemment; voir le monde d'une autre façon*). Si l'on admet que, pour signifier, les mots s'associent à certains sens alors qu'ils en taisent d'autres<sup>165</sup>, en définissant l'adjectif "différent" par une négation (ce qui n'est pas pareil), il est possible de dire que le "différent" instaure le "même" comme constitutif. Au lieu d'émettre un jugement de valeur sur les différences (*ne sont ni meilleures, ni pires*), ce sens rend possible le fait de les considérer selon la suggestion de la formatrice: comme « seulement des différences ». Finalement, dans ce qui a de différent en moi, je suis également face à ce qu'il y a d'égal.

D'un autre côté, constitué de l'illusion qu'il existe un point de vue unique sur le monde, un sens unique pour les questions de l'existence humaine, quelqu'un peut croire que sa perspective est meilleure et plus digne de crédit que les autres. Ainsi, la découverte d'une autre langue, différente de celle qui nous a inséré dans l'univers du langage, représente une déstabilisation des fondements de la relation du sujet au symbolique. A ce sujet, nous rappelons que Serrani (2001) et Revuz (2001) soulignent

---

<sup>165</sup> Orlandi postule que "le sens est multiple car le silence est constitutif"; ainsi, présence et silence s'imbriquent dans le signifier (ORLANDI, [1992]2007, p.71).

que la rencontre/confrontation avec une langue étrangère convoque, d'un seul coup, diverses dimensions du sujet, parmi lesquelles la relation du sujet avec lui-même, en particulier. A mesure qu'il entre en contact avec un ordre symbolique énoncé au moyen d'une autre discursivité, le sujet fait face à d'autres modes d'affirmation du *je* comme sujet énonciateur et sujet de l'énonciation. Ce ne sont pas uniquement les règles linguistiques et les régularités énonciatives qui sont en jeu dans l'enseignement-apprentissage de langue étrangère, mais un nouvel univers symbolique au moyen duquel le sujet devra trouver les moyens de symboliser son désir.

Toutefois, en ce qui concerne la culture, les notes 07 et 08 semblent faire chorus avec Revuz, quand l'auteure déclare qu'«apprendre une langue c'est toujours, un peu, devenir un autre»<sup>166</sup> (REVUZ, 2001, p.227), dans la mesure où l'on a l'opportunité, par la langue étrangère, de se dire au moyen d'une autre discursivité, d'expérimenter un peu ce qu'est parler à la place de l'autre, de vivre l'étrangement familier qui traverse l'expérience d'«étrangeté».

L'inclusion d'une considération au sujet de la relation langue/culture, l'une constituant l'autre, pourrait signifier une possibilité de la distension de la représentation de langue comme objet, de façon à lui faire face, également, comme une possibilité de constitution subjective, dans la ligne du savoir sur et savoir de soi-même, comme dans la discussion proposée dans le chapitre 3, partie I. De possibles déplacements dans la représentation de langue étrangère et de son enseignement-apprentissage pourraient également avoir un impact au niveau de l'image que les enseignants font d'eux-mêmes, comme le suggère l'analyse, dans la sous-partie suivante.

#### **4.2.5 Très au-delà du “bouche-trous”**

Si l'on reprend la note 01, les raisons que les professeurs ont choisi au sujet de l'enseignement-apprentissage d'une autre langue dans l'éducation de base, du point de vue des élèves et de l'école, construisent la représentation que cet enseignement occupe souvent la position d'un passe-temps et que les enseignants de langue étrangère, notamment de l'anglais, sont des “bouche-trous”. Cette représentation semble renforcer une identification imaginaire à une place de “pauvre de moi” ou de “victime du système”.

---

<sup>166</sup> “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”

Une situation discursive, à laquelle la note 09 fait allusion, semble ébaucher un mouvement de conscientisation des participants à propos de leur importance en tant qu'enseignants de langue étrangère, dans le contexte où ils évoluent:

*Note 09: Le professeur d'anglais contribue à la formation, car il développe le sens critique, promeut la connaissance de l'autre et, ainsi, se connaît mieux soi-même (sic), discute des questions d'identité et de culture.*

A partir de la discussion des PCNLE (1998) et des PCNEM (1999), la formatrice reprend le rôle de l'enseignement d'anglais dans l'éducation de base et y implique le professeur. Ce n'est pas la langue qui prend la place de sujet de l'énoncé, mais l'enseignant. Malgré le fait que le discours des directives d'enseignement de langue étrangère construisent des pratiques discursives d'homogénéisation, il se configure, dans cette situation discursive, comme une possibilité de production de déplacements au sein de la représentation de langue construite par les participants. Il (re)présente les attributs de cette autre langue, que les enseignants avaient peu mentionnés dans leurs témoignages, entretiens ou questionnaires<sup>167</sup>. L'homogénéisation, typique de tout processus de formation, se fait dans l'inclusion de l'altérité de la langue étrangère au sein de la représentation de celle-ci, et dont nous avons déjà discuté dans la partie précédente. Cet attribut renvoie à un autre aspect de la langue étrangère qui n'est pas restreinte à la cognition, au social, à la connaissance scientifique et culturelle – éléments cités dans le discours des directives -, mais à « une fonction **formatrice**, agissant directement sur l'image de nous-mêmes et des autres, sur la constitution identitaire du sujet de l'inconscient »<sup>168</sup> (CORACINI, 2007, p.152). Dans la note 09, cette caractéristique est énoncée dans l'expression suivante: « *promeut la connaissance de l'autre et, ainsi, se connaît mieux soi-même* ».

De plus, l'interdiscours des directives confère aux paroles de la formatrice une valeur politique et idéologique capable de baliser son discours et de le rendre, ainsi, digne de crédit et passible d'être subjectivisé.

Or, si, selon le discours politique des directives, l'enseignement de la langue étrangère est imaginativement et discursivement doté d'une importance beaucoup plus grande que celle attribuée par les participants, la position d'enseignant pourrait également recevoir d'autres contours qui lui donneraient une plus grande signification

<sup>167</sup> Nous répétons que l'intervention analysée ici est arrivée lors du premier module et, ainsi, que nous nous référons aux premiers instruments de recherche qui avaient été mobilisés jusqu'à ce moment.

<sup>168</sup> “uma função **formadora**, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente”. Nous avons choisi de mettre ce mot en gras.

et importance éducative, sociale et politique. Ce trait du discours politique des directives, revu dans cette situation discursive, pourrait constituer un point auquel les participants s'identifieraient, ce qui aurait pour conséquence un déplacement dans la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants.

La note 10 renforce la possibilité de constitution subjective et identitaire attribuée à la langue:

*Note 10: Aujourd'hui la langue n'est pas **seulement** vue comme ce moyen de communication. Les documents officiels veulent que le professeur démontre à l'élève que savoir une langue permet de voir le monde d'un regard différent et occuper des positions différentes.*

On peut observer que la situation discursive, paraphrasée par les notes, se construit dans le sens où elle indique la considération d'autres dimensions de la langue étrangère qui ne restreignent pas son enseignement à un abordage instrumental et à un caractère utilitaire (*Aujourd'hui la langue n'est pas **seulement** vue comme ce moyen de communication*).

Une autre voix perçue dans le discours de l'enseignante est celle des études culturelles et discursives qui se laissent prendre par la reconnaissance de la différence, par l'acceptation d'une notion de langue comme moyen de constitution identitaire et subjective (*promeut la connaissance de l'autre et, ainsi, se connaît mieux soi-même; une langue permet de voir le monde d'un regard différent – 09 et 10*) et par l'articulation entre l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et la possibilité d'assumer une position discursive différente de celle que le sujet occupe dans la langue maternelle (*et occuper des positions différentes – 10*).

Ce n'est pas par hasard que nous nous sommes intéressés à ces paroles et que nous les avons mises dans nos notes de bord. Au-delà de l'identification à des traits de la notion de langue qu'ils comportent, ceux-ci pourraient provoquer un déplacement significatif dans la représentation que les participants font de l'objet pédagogique évoqué dans leur enseignement et de leur propre façon d'enseigner. Des indices de notre implication dans et envers les paroles de l'enseignante sont: a) la double marque de la réflexivité dans la phrase "*se connaît mieux soi-même*", ce qui apporte à nos annotations l'emphase que nous espérons au niveau de cet aspect de la langue étrangère et de son enseignement; b) l'insistance sur l'adverbe **seulement**, qui renvoie à notre gêne de voir la langue étrangère réduite à un instrument d'accès au monde

restreint des jeux-vidéos, des T-shirts et des chansons sur lesquels les participants insistent.

Les discours des directives et des études culturelles ne représentent pas nécessairement une instance d'identification en eux-mêmes, puisqu'ils traversent les programmes de formation initiale et des concours publiques, étapes obligatoires pour occuper le poste d'enseignant en école publique<sup>169</sup>. Il se trouve que connaître n'est pas forcément savoir, et savoir n'est pas forcément maîtriser.

La première action requiert une relation consciente à la réalité représentée par la connaissance. Celle-ci est construite de façon empirique, de manière à la rendre matérialisable sous forme d'idées, de concepts, de notions, d'informations, c'est-à-dire, en objet de savoir. La construction de celui-ci se fait également de façon à le rendre transmissible, assimilable, maîtrisable, ce qui ne garantit pas que cela n'arrive. Cette non garantie vient de l'impossibilité d'une représentation (concrète) de la réalité, du fait que la relation à la connaissance se fasse au moyen d'un sujet qui désire ou pas se l'approprier, et dans quelle mesure ce désir advient.

#### 4.2.6 Pourquoi, alors, apprendre une langue étrangère?

La question posée dans l'activité de la note 01 (*Quel est le rôle de l'anglais pour vous, pour votre élève et pour l'école?*) pourrait être reprise par le titre de cette sous-partie. Finalement, ces deux formulations tournent autour de la fonction, de l'importance et de la justificative de cet enseignement-apprentissage dans l'éducation de base.

La tentative de montrer certaines conséquences possibles, que les interventions analysées peuvent avoir causées (ou pas) au sein des représentations d'enseignant, d'enseigner/apprendre la langue étrangère et de langue étrangère se fait, dans cette sous-partie, au moyen de l'analyse de quelques extraits provenant du deuxième témoignage ou entretien et qui font allusion, directement ou indirectement, à cette interrogation posée par le cours de formation continue: "Pourquoi apprendre l'anglais?".

42. (TEM2) AMALIA: (...) *parce que je vais enseigner l'anglais/ pour qu'il devienne un citoyen/ conscient/ pour qu'il ait plus de euh/ connaissances que celles qui sont autour de lui/ alors ce changement il a eu lieu peu à peu/ par rapport à ça parce qu'avant j'enseignais que ce qu'il y avait là dans le livre/*

<sup>169</sup> Les directives ont été incluses dans la bibliographie requise pour les concours publics de professeurs de l'Etat et de la commune de Sao Paulo (Etat et capitale).

*alors je n'élargissais pas/ je ne faisais pas le lien avec la réalité/ alors ça a été/ pour moi un progrès/*

43. (TEM2) AMALIA: (...) *Ce qu'elle [la langue étrangère] représente pour moi// elle représente le fait d'avoir des connaissances/ d'un// des connaissances dans un/ une autre langue/ dans une autre langue/ d'un/ d'une autre/ avoir des connaissances de nouvelles coutumes/ c'est ça une langue anglaise pour moi/ et passer ça à l'élève hein/ pourquoi étudier l'anglais hein/ pourquoi je vais étudier l'anglais? Si tout ce que tu vas/ tu vas trouver dans l'anglais perdu là au milieu/ tu vas faire médecine tu vas trouver des livres/ hein/ tu vas trouver des livres en anglais/ tu vas faire chimie/ tu vas avoir// alors tout/*

44. (TEM2) RENATA:

*C: Comment c'est pour vous/ ce que/ qu'est-ce que c'est pour vous être enseignante d'anglais?*

*R: [...] Regardez/ euh/ il y a/ plusieurs aspects/ mais un que je trouve vraiment très important c'est cet aspect social/ c'est de lui montrer que l'anglais n'est pas pour les riches/ c'est pour tout ceux qui veulent apprendre/ euh/ que ça va être utile/ pour tout le monde/ dans n'importe quel métier/ qu'il va choisir/ s'il va être vendeur ou s'il va être ingénieur/ peu importe/ euh l'anglais/ VA être utile hein/ pour lui/*

Dans les extraits ci-dessus, il semble que quelques déplacements des représentations d'enseignement-apprentissage de langue étrangère et d'enseignants de cette langue s'ébauchent.

Dans les extraits 42 et 43, les déplacements se configurent avec les ajouts que la représentation d'enseignement-apprentissage de langue étrangère reçoit par rapport à ce que nous avons discuté au chapitre 2 (partie II). Comme indice de ces ajouts, nous insistons sur la relation du rôle politique et formateur de l'enseignement de langue étrangère avec la notion de lecture de monde (*pour qu'il devienne un citoyen/ conscient; connaissances que celles qui sont autour de lui*); la culture qui arrive par le biais d'une langue différente de la langue maternelle (*avoir des connaissances de nouvelles coutumes*) et le contexte académique scientifique, mentionné par les *livres de médecine* et de *chimie*. Ainsi, dans ces extraits, la représentation de lecture de monde semble avoir été resignifiée, passant d'une lecture restreinte du monde immédiat des élèves, à savoir des *T-shirts*, des *jeux-vidéos* et des *gros-mots*, à une lecture qui inclut le savoir scientifique et culturel. Le déplacement apparaît comme marqué à travers le mot *changement* et le déictique temporel *avant* (extrait 42), qui, ensemble, contribuent à produire le sens d'une comparaison entre une représentation antérieure et une autre postérieure au cours.

Dans l'extrait 44, on peut observer l'allusion à une ascension sociale liée à la connaissance de l'anglais, à travers des paroles qui renvoient à un discours d'inclusion

sociale. La récurrence de l'expression *tout ceux/tout le monde* qui est une marque de ce discours, ne différenciant pas qui peut et doit apprendre la langue étrangère élargit, en même temps, l'utilité de cet apprentissage à tous les segments,.

Bien que, d'un côté, le besoin académique et professionnel semble ratifier le caractère instrumental et utilitaire de la langue étrangère, de l'autre la question sociale et la considération que cette langue porte en elle une culture différente de celle véhiculée par la langue maternelle constituent un indice de quelque chose qui est impossible de détecter dans les paroles recueillies par nos premiers instruments de recherche<sup>170</sup>, en particulier en ce qui concerne l'importance de l'aspect socioculturel dans l'enseignement des participants.

Seuls Armando et Denise considèrent cet aspect dans leurs réponses à la demande de commenter l'affirmation:

45. (Q) ARMANDO: *Apprendre l'anglais pour avoir une plus grande autonomie et être inséré dans un monde qui parle et négocie dans cette langue, sans compter la culture qui vient avec cet apprentissage.*
46. (Q) DENISE: *Je vois la langue anglaise avec l'objectif d'enrichir les connaissances culturelles qu'a l'apprenant et également les élargir, de façon à ce que l'élève puisse confronter sa réalité à d'autres.*

Le rôle formatif de la langue se trouve associé à la culture qui découle de cet apprentissage, bien qu'elle vienne comme un ajout aux avantages économiques et financiers. Cependant, dans les extraits 43 et 45, la notion de culture porte toujours les traits d'une vision naturalisée qui la réduit à un ensemble de comportements et d'actions d'un peuple (*avoir des connaissances de nouvelles coutumes*) et comme un corps de connaissances d'un groupe social déterminé. Les paroles de Denise, dans l'extrait 46, bien que comportant des traits de cette vision, semblent plutôt s'identifier au discours des directives d'enseignement au sujet de la question culturelle, mais celle-ci est d'abord reléguée au professeur pour qu'il puisse la transmettre à ses élèves. Pour les autres participants, l'importance de connaître la culture de l'autre se limite aux enseignants, c'est-à-dire qu'en tant que porteurs d'un savoir qui n'implique pas nécessairement être *passé* ou *montré* (extraits 43 et 44, respectivement) aux étudiants.

Nous n'estimons pas nouveaux les traits qui articulent la représentation de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère à une formation politique, culturelle et sociale. Nous ne faisons qu'attirer l'attention sur le fait que l'intervention analysée,

---

<sup>170</sup> Nous nous référons aux premiers témoignages et entretiens rassemblés ainsi qu'aux questionnaires de présentation distribués par la cours de formation continue.

dans les notes 1 à 10, peut-être contribue à mettre en évidence ces traits dans le discours des participants. Par exemple, le fait que Renata (extrait 44) ait répondu à notre requête au sujet de sa définition personnelle sur ce qu'est être enseignante (*qu'est-ce que c'est pour vous être enseignante d'anglais?*) à travers le rôle de l'enseignement de l'anglais dans l'éducation de base est intrigant. Ce moyen a été choisi après une longue pause et renvoie à la question de la formatrice du premier module du cours, « pourquoi enseigner l'anglais? ». Nous pouvons dire que la question à propos du rôle de la langue étrangère et de son enseignement-apprentissage a créé un sens au moyen duquel la participante a pu se définir et voir sa position valorisée.

Le silence au sujet de la préoccupation à propos d'un enseignement qui se tourne vers la problématisation des différences et similitudes culturelles et vers la conscientisation de la question sociale impliquée dès le début de la recherche, pourrait montrer que, dans l'imaginaire de la plupart des participants, la langue étrangère se restreint à un instrument de communication neutre, dépourvu de charge idéologique et son enseignement aux objectifs instrumentaux et/ou à un abordage structuraliste, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2 de cette partie.

Un autre indice montrant que l'intervention analysée peut avoir causé un certain effet sur les participants se configure dans la question « *pourquoi je vais étudier l'anglais?* », extrait 43, qui renvoie à la question récurrente posée par la formatrice lors du premier module du cours à travers les questions « quoi, pourquoi et comment enseigner? ». Ces indices illustrent probablement des points d'identification des participants à la discursivité du cours de formation continue, grâce à la façon dont la formatrice a occupé la position de sujet énonciateur: position compromise par un discours qui s'appuie sur le savoir formalisé au sujet de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère, cherchant à inviter les participants à s'engager à un lien social.

Si l'on admet que la représentation d'enseignement-apprentissage ait été destabilisée il est possible de suggérer un impact de cette destabilisation sur la représentation de l'objet de savoir, la langue anglaise, de façon à lui inclure la possibilité de savoir de et sur soi. Quant à ce geste d'interprétation, nous insistons sur l'expression anaphorique *c'est ça une langue anglaise pour moi* (extrait 43). On comprend que dans le pronom *ça* se trouve synthétisés *la connaissance, l'autre langage, les autres coutumes et la connaissance dans un autre langage*. Nous attirons l'attention sur la préposition *dans*, qui localise un espace au sein de la discursivité de la langue d'où le locuteur pourrait construire la connaissance mentionnée. Si l'on pense à

la constitution subjective comme à un processus qui se fait, entre autres, à travers la relation du sujet aux discours disponibles par et dans la culture, peut-être pouvons-nous comprendre la connaissance à laquelle Amalia se réfère comme provenant d'une inscription du sujet dans la discursivité propiciée par la langue étrangère.

La répétition du *ça* anaphorique, peu après, peut renforcer le sens suggéré dans l'interprétation. Lors de sa deuxième apparition, le pronom *ça* (*et passer ça à l'élève hein*) peut s'associer à la synthèse de la langue étrangère comme objet de savoir de et sur soi, également valable à sa première apparition, ainsi qu'inclure cette dimension de l'objet de savoir dans la pratique de l'enseignant. L'articulation de ces deux propositions (*c'est ça une langue anglaise pour moi et passer ça à l'élève*) instaure un mouvement qui présuppose que la langue étrangère, en tant qu'objet de savoir de et sur soi, doive être intériorisée par moi, avant de *passer* par l'autre. Ainsi, avant de *passer* à l'élève *ça*, que la langue étrangère représente, il faudrait que quelque chose de cette langue passe par l'enseignant. Sur ce "passage", Stolzmann et Rickes (1994, p.44) postulent que la transmission d'un savoir:

(...) renvoie le sujet à une certaine énigme, car [*le professeur*] perçoit dans son choix d'un exercice professionnel [celui d'enseigner] quelque chose qu'il ne maîtrise pas, quelque chose sur lequel il ne peut pas tout dire, mais qui le contraint à se trouver dans cette position répétitive d'enseigner.<sup>171</sup>

Pourtant, les paroles sont contradictoires et le sujet les laisse le (re)présenter. Ainsi, Amalia paraît suggérer, dans cet extrait, que la langue étrangère peut constituer une instance d'altérité face à laquelle un sujet peut se retrouver/confronter avec d'autres perspectives discursives pour ainsi dire. En revanche, elle présuppose que l'enseignement de la langue peut se limiter à comprendre l'essence de la langue (comme nous l'avons évoqué dans l'extrait 41, dans ce chapitre, et dans l'extrait 23, chapitre 2). Or, *l'essence* est la partie fondamentale, la plus importante d'une chose. En ce sens, la considération de cette *essence* de la langue comme renvoyant à quelque chose de superficiel (*au moins l'essentiel* – 41) semble incompatible avec la valeur formative de culturelle attribuée à l'enseignement de la langue étrangère dans les extraits 42 et 43. Toutefois, les dissonances des paroles d'Amalia peuvent être

<sup>171</sup> « [...] remete o sujeito a um certo enigma, pois [*o professor*] percebe nessa escolha por um exercício profissional [*a do ensinar*] alguma coisa que não domina, alguma coisa sobre a qual não pode dizer tudo, mas que o compele a encontrar-se nessa posição repetitiva de ensinar”.

considérées comme des indices de l'hétérogénéité du sujet et de la non garantie de cohérence et de cohésion du discours.

Il y a encore un point à souligner quant à la production de sens, dans l'extrait 43. Il s'agit d'un mode de construction des paroles, qui s'assimile à une stratégie d'auto-conviction et d'auto-argumentation. Finalement, le déplacement et la re-signification des sens heurtent toujours par la naturalisation et la cristallisation qui les caractérisent et par la résistance du sujet.

La stratégie argumentative se matérialise linguistiquement dans l'altération des positions-sujet occupées par Amalia. A travers le dialogue qu'elle établit entre le présupposé sujet-élève et le sujet-professeur, position qu'elle occupe au moment de l'énonciation, on peut percevoir la division du sujet au sein d'une relation pédagogique où des voix différentes ont une incidence sur l'énonciation, bien qu'étant régies par un seul et même sujet énonciateur.

A ce sujet, on remarque, premièrement, les questions rhétoriques faites à la première personne du singulier, qui indiquent au sujet de l'énoncé une position d'élève, au moyen du verbe invoqué (*pourquoi étudier l'anglais hein/ pourquoi je vais étudier l'anglais?*). Deuxièmement, la réponse adressée à une seconde personne du singulier et du pluriel (*tu/vous*), laquelle, en même temps qu'elle semble instaurer un interlocuteur élève (*tu vas trouver des livres en anglais, vous n'allez pas y échapper, vous allez devoir apprendre*) désigne la position d'enseignant au sujet de l'énoncé (*ce que je dis*). Troisièmement, le mouvement de la parole, qui reprend, reformule, cherche des évidences aux questions rhétoriques que le sujet se pose. La conjonction « si », employée dans la réponse aux questions (*Si tout ce que tu vas*), est un indice, dans la matérialité linguistique, de la tentative de trouver une justification et une explication convaincantes à la question que l'enseignante et les élèves se posent. Cependant, une lecture superficielle pourrait suggérer que la réponse tait la conséquence aperçue dans la représentation de langue, qui l'associait à la découverte d'autres manières de voir et de lire le monde. C'est-à-dire qu'apparemment, il s'agirait d'une répétition du discours de la mondialisation: l'anglais est partout.

Pourtant, une analyse des relations établies entre les propositions en jeu dans la réponse, au milieu de l'extrait 43, permet de remettre en question le silence et de suggérer un autre indice de reconfiguration de la représentation de langue étrangère. On peut alors suggérer un autre geste d'interprétation de la relation de subordination qui se configure dans l'énoncé: *Si tout ce que tu vas/ tu vas trouver **dans** l'anglais perdu là au*

*milieu*. La suspension de la première proposition, justement avant le verbe principal, laisse l'interprétation ouverte à la supposition que le sujet de l'énonciation voit dans l'anglais la cause et la justification de/à ses questions rhétoriques: l'anglais est **le tout** et **dans** l'anglais se trouve le *tout* qui justifie toute action visant l'enseignement et l'apprentissage de cette langue. A travers cette suspension, peut-être est-il possible de suggérer que le sujet apparaît, dans cette parole, en tant qu'effet, indiquant le sujet de l'énonciation et la représentation que l'autre langue puisse être le *tout* qui lui manque dans sa langue maternelle. Ce sens reprend la synthèse d'Amalia au sujet de ce que la langue étrangère représente pour elle (*c'est ça une langue étrangère pour moi*), montrant la possibilité que, par cette langue, d'une **autre** perspective discursive, le sujet sait de et sur lui, de et sur l'autre.

L'image de complétude et de totalité associées à l'autre langue, la possibilité d'inscription subjective dans une discursivité différente de celle de la langue maternelle et la participation dans et de la culture véhiculée par la et dans la langue étrangère ne sont pas des nouveautés au sein des représentations de langue étrangère du *corpus* de cette recherche. Dans ces extraits, les occurrences sont différenciées par la considération que ces possibilités peuvent s'étendre aux élèves à travers l'enseignement, ce qui peut indiquer une résonance du discours du cours de formation continue dans les représentations d'enseignement-apprentissage et de langue des participants.

### 4.3 Un second regard sur la manœuvre évoquée dans les interventions

Les interventions autour du thème "Pourquoi enseigner une langue étrangère?" ont englobé la (re)présentation d'un savoir formalisé et reconnu politiquement et socialement pour qu'à partir de lui les participants se sentent incités à (re)configurer leurs représentations sur ce thème.

Les notes analysées dans ce chapitre ont été configurées comme un questionnement sur le rôle de la langue étrangère dans le milieu de l'éducation de base et sur l'enseignement promu par les participants. Les situations discursives analysées re-actualisent la connaissance formalisée par les directives d'enseignement, de façon à inciter les participants à se positionner face à ce dernier, en particulier concernant l'importance de l'objet de savoir 'langue étrangère' et de l'enseignement-apprentissage par les participants. De plus, les notes indiquent une prise de position de la formatrice par rapport au discours validé par les paramètres d'enseignement de langue étrangère,

discours connu des participants, mais qui acquiert une autre dimension dans la bouche d'un sujet qui s'associe au savoir, énonce de cette position et invoque ce savoir comme facteur d'établissement d'un lien social.

Ainsi, nous pensons pouvoir affirmer que les différentes manœuvres entreprises dans les interventions ont instauré d'autres sens sur ce qu'est enseigner/apprendre une langue étrangère et sur ce qu'est être professeur de cette langue dans l'éducation publique de base au Brésil. Certaines caractéristiques de ces sens ont été incorporées par une partie des participants à cette recherche, ce qui montre des instances d'identification au discours universitaire sur la formation de l'enseignant, comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Quelles manœuvres ont-elles pu engendrer ces instances d'identification?

Après la déstabilisation des sens entreprise par la logique du discours de l'analyste, les interventions privilégient des manœuvres discursives suivant la logique du discours universitaire. On peut remarquer que l'agent du discours est un savoir formalisé, même s'il se constitue du discours politique des paramètres d'enseignement de langue étrangère. L'agencement dominant de ce savoir (S2), dont la formatrice est la porte-parole, institue l'autre à la place de l'objet vide (a). Au moyen de cette action, une objectivation de celui qui demande le savoir a lieu, visant le passage et la perpétuation de ce savoir de génération en génération (PEREIRA, 2005, p.107).

On peut toutefois accentuer le fait que, dans les situations discursives analysées, l'agencement du savoir articulé a lieu après la rupture de l'illusion que les sens sont partagés et que la communication est indubitable et transparente (nous rappelons la situation où la formatrice a demandé le sens de « bon », dès le début de la deuxième classe). A partir de là, la manœuvre discursive a cherché à surpasser un discours naturalisé sur (le rôle de) l'enseignement de langue étrangère dans l'éducation de base, et à permettre une autre inscription discursive des participants au sein du discours scientifique.

Il est vrai que, quelque fois, l'agencement du savoir a été invoqué dans l'optique de subjectiviser les participants à un modèle établi par les paramètres (comme dans la situation discursive de la note 10). Ces occurrences ne font que renforcer la prémisse que nous sommes sujets à des modes de subjectivation qui visent à produire des individus conformes aux patrons établis par les pratiques discursives, agencés dans les micro et macro-relations de pouvoir-savoir traversant les pratiques sociales (FOUCAULT, [1984]2002). L'agencement du savoir montre également que, dans le

mouvement d'appropriation de la position de professeur de langue étrangère, la recherche à faire idem, le désir de reconnaissance et d'appartenance à un groupe, désir d'identité s'insinue. Rappelons aussi que le pouvoir, associé à son caractère subjectivant, produit la connaissance, comme le souligne Pogrebinski (2004, p.200), à partir de Foucault:

Le pouvoir produit: il construit; détruit et reconstruit; il transforme, ajoute, diminue, se modifie lui-même à chaque moment et à chaque endroit, et modifie chaque chose avec laquelle il se lie en un réseau multiple, mobile, dynamique, infini... le pouvoir est la production en acte, c'est l'immanence de la productivité.<sup>172</sup>

Toutefois, la trajectoire<sup>173</sup> des manœuvres mobilisées indique la possibilité qu'en tant que produit d'un groupement discursif dans la logique du discours universitaire, un sujet barré puisse surgir (**\$**). Dans le cas des situations discursives analysées, la possibilité que ce sujet devienne produit pourrait être discutée à partir des déstabilisations que l'intervention a provoquées chez les participants, comme nous l'avons analysé dans la sous-partie ci-dessus et nous apprêtons à le faire dans l'extrait suivant:

47. (TEMI) MÉRCIA: *Même moi j'ai plaisanté avec elle l'autre jour/ j'ai dit/ bon sang, R [formatrice du premier module] je croyais que j'étais une enseignante plutôt sympa mais je vois (rires) que je ne sais rien hein/ parce que comme ça/ mais je crois que ÇA c'est important/*

L'évaluation de Mércia à propos de son image d'enseignante est positive, bien qu'amoindrie par l'effet provoqué par le recours à l'abréviation, dans cet extrait. En abrégant l'adjectif « sympathique », on atténue son sens, ce qui peut indiquer une certaine modestie quant à l'évaluation de soi en tant que professeur, ou suggérer une diminution de la distance entre l'image cristallisée qu'elle a d'elle-même (professeur sympathique) et la déstabilisation qu'elle subit face aux questions de la formatrice –

<sup>172</sup> “O poder *produz*: ele constrói; destrói e reconstrói; ele transforma, acrescenta, diminui, modifica a cada momento e em cada lugar a si mesmo e a cada coisa com a qual se relacione em uma rede múltipla, móvel, dinâmica, infinita... o poder é produção em ato, é a imanência da produtividade”.

<sup>173</sup> Le mot “trajectoire” est utilisé pour évoquer les sens qu'il produit au sein des formations discursives de la physique, c'est-à-dire que, selon un système de référence donné, la trajectoire renvoie à la ligne qui décrit un lieu géométrique des positions occupées par une particule en mouvement (FERREIRA, 1999). Ainsi, bien que certains de ces points, marqués dans l'espace géométrique, se trouvent dispersés, la trajectoire permet de leur montrer une direction prépondérante. De même, on peut montrer différentes trajectoires à une même particule, selon l'observateur et le système de référence utilisé. Cette rectification a pour but d'indiquer que le geste d'interprétation entrepris au sujet des situations discursives analysées a comme référentiel notre observation qui, d'une certaine manière, a participé au parcours ébauché par les manœuvres entreprises.

l'image ne correspondrait pas au *sympathique*, choisi par l'enseignante. En tout état de cause, la formatrice provoque les participants de telle façon que Mércia a l'impression qu'elle ne sait *rien*. Le savoir de la participante est mis en question, détruit, comme si le sol se dérobaît sous ses pieds. Peut-être que ce *rien* fonctionne justement comme un matériel à partir duquel le participant pourrait (re)construire ou (re)formuler son image, (re)voir la validité de ce qu'il construit et la mesure de son implication dans ce qu'il dit et fait.

Une autre possibilité de discussion au sujet des déplacements produits par l'intervention analysée serait la focalisation sur les représentations d'enseignement-apprentissage de langue étrangère et de professeur, constituant un idéal. Ainsi, un sujet apparemment plein de certitudes peut se révéler de façon sous-jacente un sujet barré par la loi qui le fait confronter sa castration. Dans cette injonction, s'ouvre un espace permettant aux identifications à d'autres discours et aux reconfigurations des représentations.

## Et, pour finir, un recommencement

*(...) Vint un temps où le risque de rester à l'étroit dans un bourgeon était plus douloureux que le risque d'éclore*

Anais Nin<sup>174</sup>

Selon Riolfi (2001), le chercheur est un sujet qui ose se libérer des attaches des idéaux, s'impliquer de tout son être (également son corps) et se plonger dans la tâche ardue et singulière de rechercher la douleur spécifique de son existence. Par conséquent, à l'origine d'une recherche qui est la base de la production d'une thèse, se trouve le besoin de donner une direction à des questions que personne d'autre que le chercheur ne pourrait poser<sup>175</sup>. Ceci crée la possibilité d'engendrer le nouveau et le singulier exigés dans l'écriture d'une thèse.

Dans l'hypothèse de cette recherche, nous supposons qu'un repositionnement discursif des participants d'un cours de formation continue serait le résultat de nouvelles identifications à d'autres discursivités, établies comme résultat d'un lien social. Le fruit de cette investigation est le résultat d'un parcours similaire. De même, dans le cas d'une recherche, les chances de produire une thèse qui s'engage à honorer un héritage académique ainsi qu'à y laisser sa propre marque résident fondamentalement dans le fait que le chercheur doive se défaire du vieux, passer du côté du fantasme, se laisser éclore (comme l'ont proposé certaines des épigraphes de ce travail).

La problématique de cette recherche nous a accroché subjectivement, puisque nous occupons la position de professeur de langue étrangère en plus de celle de chercheuse. Le discours du manque et le sentiment de déshabilitation qui traverse les paroles des enseignants de langue étrangère dans l'éducation de base ont constitué notre motivation pour étudier la composition de la constitution identitaire de ce professeur, les effets de cette constitution sur l'image qu'il a de lui-même et les possibilités qu'elle subisse des déplacements lors d'un processus de formation continue. En conséquence,

---

<sup>174</sup> Information verbale, extrait d'une conférence par Lesser, le 12/08/2009. Publiée dans son livre (2005).

<sup>175</sup> Nous nous référons à l'épigraphe de cette thèse, en particulier au passage : « J'ai quelque chose de propre à découvrir, quelque chose dont personne ne possède la tache de découvrir à ma place ». (RICŒUR.

la constitution identitaire des enseignants subirait des altérations et pourrait occasionner une appropriation plus valide de la position de professeur.

Face à ces questions, nous avons cherché appui dans un possible rapport d'affectation entre les études discursives post-structuralistes et la psychanalyse, domaines peu invoqués pour répondre aux questions élaborées par des recherches en Linguistique Appliquée.

Le parcours théorico-analytique développé dans cette investigation a tenté d'envisager la formation des professeurs de langue étrangère comme un processus qui englobe une relation entre sujets de langage et entre des sujets et un objet de savoir. Ainsi, nous avons essayé de regarder le processus qui déplacerait l'emphase sur la conscientisation et sur la réflexion critique, pratiques pédagogiques courantes dans le milieu de la formation d'enseignants, vers un lien social qui peut être créé lorsque des sujets s'impliquent discursivement envers le savoir en jeu dans une relation pédagogique.

Les objectifs consistent, d'abord, à inclure la dimension de subjectivité dans les discussions sur la formation de professeurs, dimension qui, bien qu'importante à la constitution de l'être humain, est en général méprisée par le discours totalisant de la science. Deuxièmement, à questionner la positivité avec laquelle la formation d'enseignants de langue étrangère est envisagée, en insistant sur le fait qu'un processus de transmission présuppose un rapport avec le savoir qui se construit à travers la confrontation et l'implication du sujet à/envers lui.

Les gestes d'interprétation des paroles qui composent le *corpus* de ce travail ont cherché initialement à discuter d'une certaine matrice de sens qui délimiterait la constitution identitaire des professeurs de langue étrangère de l'éducation de base.

La matrice de sens qui compose l'image de l'enseignant de langue étrangère « pour de vrai » est formée à partir des paroles provenant de différentes – et pas toujours en harmonie – formations discursives de champs discursifs variés, et même de celui du sens commun. Les professeurs de cette recherche construisent cette matrice au moyen de l'identification à des traits de ces paroles hétérogènes, de la tentative de les harmoniser et, surtout, de la re-signification que ceux-ci subissent en étant confrontés à la pratique de l'enseignant et/ou en lui étant conformés. Ainsi, s'ébauche, dans le discours des participants, une image de professeur homogénéisante, totalisatrice, socialement valorisée, de telle façon qu'elle est placée comme un idéal spéculaire. En d'autres termes, on peut percevoir la construction d'une image qui convoque un

processus d'aliénation à cette image idéale, au point de garantir une complétude et une perfection illusoire à ceux qui s'en approchent.

Par conséquent, une première reprise de l'analyse du *corpus* prétend mettre en évidence le fait que l'idéal construit autour de l'image de professeur de langue étrangère "pour de vrai", analysée dans le chapitre 2 de la deuxième partie, invoque des traits des discours de formation discursives reconnues comme scientifiques, telles que les abordages communicatifs et instrumentaux de l'enseignement-apprentissage de langues, le technicisme éducatif et la pédagogie critique, entre autres. Toutefois, on s'aperçoit que les traits qui composent l'image idéale sont naturalisés et ont une apparence réductionniste, constituant un idéal au service de l'approbation de l'autre et de son aliénation.

L'analyse des paroles a montré que l'enseignant de langue étrangère dit « pour de vrai » serait celui qui place l'élève au centre de la relation pédagogique, diminue la hiérarchie professeur-élève, mobilise des recours ludiques, théâtraux et didactiques en classe, cherche à créer le plaisir avec l'enseignement-apprentissage de langue étrangère, a « une certaine maîtrise » de la langue qu'il enseigne et une connaissance des techniques et stratégies didactiques.

Le « bon » professeur serait celui qui s'approche le plus de cette image idéale, comme l'indique l'analyse des extraits. Le mouvement d'approche peut être perçu quand, en parlant de ce qu'ils considèrent comme idéal, les participants se positionnent en tant que sujets au sein de ce discours. La prise de position dans le discours (PÊCHEUX, [1975]1988) indique une identification du sujet aux traits qui composent la discursivité sur ce qu'est être un enseignant « pour de vrai », de façon à créer un effet d'ignorance de la détermination de l'idéal sur le sujet de l'énoncé, ainsi que l'illusion que le discours a son origine dans le participant énonciateur. Nous pouvons citer un exemple qui montre qu'à de nombreux moments de l'analyse il n'est pas possible de savoir si le participant parle d'un trait idéal à atteindre et/ou s'il se place comme celui qui incorpore l'idéal et se voit comme enseignant « pour de vrai ».

Il faudrait souligner le fait que l'effet de vérité acquis par le discours sur l'idéal, quand il est approprié par le professeur, résulte de la connaissance et de la validation qu'il reçoit. Ainsi, s'améliorer de plus en plus, s'approcher de l'idéal représente une motivation consistante pour que les participants s'engagent dans un cours de formation continue. Finalement, c'est là que se produit et que se perpétue ce qui est considéré

comme une vérité sur ce qu'est être enseignant et sur ce qu'est enseigner/apprendre une autre langue.

Nous avouons que la force de l'idéal contenu dans l'image de professeur de langue étrangère « pour de vrai » nous a surpris. Après tout, contrairement à l'anéantissement et à l'affaiblissement des référentiels caractéristiques de l'époque post-moderne, cet idéal se présente comme un agent efficace pour convaincre à participer à des cours de formation continue. Le fait est que l'idéal a de multiples facettes, qu'il est hétérogène et se reconfigure selon les demandes des élèves et les besoins du système d'enseignement. Ainsi, la construction idéale de l'enseignant « pour de vrai » semble être le résultat d'un modèle sans consistance, fortement désymbolisé, calculé sur l'image, se défaisant rapidement, se reconfigurant, se vidant, comme un stéréotype. A propos de l'effet d'un stéréotype, Mrech (1999, p.20) souligne que : « A travers ces images stéréotypées, se crée la croyance en l'existence d'un savoir universel, d'un savoir qui se présente comme un produit fini à être suivi par tous ».<sup>176</sup>

Le savoir, comme l'a indiqué l'analyse, réside dans le fait de savoir comment faire pour que les élèves soient atteints, pas forcément par le rapport à l'objet, transmis par le professeur, mais par la conduite de celui-ci. Ainsi, la relation enseignant-élève établie en classe semble parfois ignorer le principe de réalité et se base, presque entièrement, sur le principe de plaisir (FREUD, [1920]1980). Alors, on peut voir la séduction primaire pouvant représenter un obstacle à la sublimation nécessaire pour que le processus d'enseignement-apprentissage se vérifie. Elle se base sur la perpétuation du narcissisme réciproque, au lieu de promouvoir la séparation et l'autonomie nécessaires pour que l'élève reste engagé dans le jeu pédagogique, comme indiqué dans la partie II, chapitre 2, sous-partie 2.2.

Néanmoins, l'idéal du professeur "pour de vrai" est constamment mis à l'épreuve par la contingence de la pratique, par les anciens modèles qui habitent l'imaginaire des enseignants, par les discours pas toujours nouveaux auxquels ils s'identifient (parmi lesquels nous mettons en évidence le discours du cours de formation continue) et par les rapports entre sujets.

L'autre côté de l'image de l'enseignant de langue étrangère « pour de vrai » est tracé par un discours du manque, qui constitue ce que nous avons désigné comme étant l'image du professeur de langue étrangère « pour de faux ».

---

<sup>176</sup> "Através dessas imagens estereotipadas cria-se a crença na existência de um saber universal, de um saber que se propõe como um produto acabado a ser seguido por todos".

L'analyse du discours du manque, dans le chapitre 3, partie II, s'est penchée sur les sens qu'il produit dans la constitution identitaire du professeur de langue étrangère de l'éducation de base. Dans la grande majorité des extraits, le sens qui accompagne le manque est celui d'une image derrière laquelle le professeur se cache et se décharge de toute responsabilité de la position qu'il occupe, attribuant à autrui la solution qui viendrait le combler. Nous voyons ici la difficulté des enseignants à sauter le pas qui permettrait de voir que tout processus d'enseignement-apprentissage est manquant, car il implique des sujets divisés par l'inconscient. Inclure la perspective de l'inconscient dans le domaine éducatif implique d'admettre l'impossibilité du contrôle total du processus. Les élèves n'assimileront pas tout ce que l'on veut leur enseigner, et les professeurs ne seront jamais complets, puisque les sens sur ce qui est enseigné sont construits à l'intérieur des contingences imposées par les conditions socio-historiques et des possibilités de l'inconscient. Chacun perçoit la réalité selon un filtre désirant (LACAN, 1966), ce qui implique que chacun n'apprendra en son temps que ce que son désir lui permettra.

En ce sens, la seconde reprise que nous souhaiterions faire en relation à l'analyse entreprise dans les chapitres 2 et 3, partie II, consiste à souligner l'inertie produite par l'aliénation à un modèle. Il n'y a pas de déplacement subjectif quand on se trouve prisonnier d'une image, que ce soit du côté qui indique la perfection d'un idéal, ou du côté qui montre l'impossibilité de s'y adapter, car l'imaginaire est le registre de la complétude, et face à elle il n'y a rien à faire sinon rester impuissant et inerte, à la contempler.

Une troisième reprise s'oriente vers la discussion de l'interpellation du discours de la science sur le professeur et les effets de sens qu'elle produit.

Le discours de la science se présente comme un modèle, un patron à suivre, un idéal de vérité (CORACINI, 2003c). En ce sens, le cours de formation continue, en tant que porte-parole du discours scientifique sur l'enseignement-apprentissage de langue étrangère, est envisagé comme cet autre tout puissant qui pourrait prouver la « vérité » qui annulerait le sentiment d'être professeur « pour de faux », c'est-à-dire qui rendrait le professeur complet, maître de la langue, des méthodologies et des techniques parfaites.

Cette projection est possible, dans la mesure où le discours de formation de professeurs, comme tout discours pédagogique, constitue une instance qui interpelle le professeur (qui occupe la position d'élève au sein du cours) en l'interrogeant comme un

sujet-embryon de professeur, comme le suggère Pfeiffer, 2000, p.20) « (...) le sujet scolarisé est celui qui est toujours l'embryon de quelque chose en devenir ».<sup>177</sup> Cela découle de l'action caractéristique d'un processus éducatif, qui clôture l'idéal qu'est former, développer, insérer celui qui demande un savoir dans la sphère de la culture. Cela étant, il y aura toujours quelque chose à améliorer, à perfectionner, à corriger.

Au long de ce travail, nous avons montré la concordance avec le fait qu'une des fonctions principales de toute formation est d'opérer, chez l'apprenant, un certain formatage à un discours visant à le subjectiviser et, ce faisant, à l'habilitier à se positionner au sein de ce discours (RIOLFI, 2001). Toutefois, la question que nous avons essayé de problématiser, dans l'analyse, est l'emphase du développement du processus éducatif, qui est ce qui caractérise, normalement, une formation, envisagée comme un processus linéaire, cumulatif, évolutif. Ainsi, tant qu'un sujet est considéré comme embryon de professeur (PFEIFFER, 2000), la prise d'une position de sujet professeur est repoussée à la fin de la formation. Comme cela n'arrivera jamais, certains professeurs continuent à croire en leurs vérités privées qui les collent au signifiant professeur « pour de faux ».

Une quatrième reprise de l'analyse se fait autour de la considération du manque comme factuel et déshabillant.

Il faut considérer l'existence d'une gamme d'attributs, de responsabilités et d'expectatives accompagnant toute désignation, lesquels, s'ils ne sont pas présents chez celui qui porte la désignation, la mettent en doute. Reprenant les considérations sur la désignation, chapitre 3, partie I, nous pouvons penser que, du point de vue de la sémantique de l'énonciation, elle se caractérise comme une opération qui attribue une signification à un objet donné au moyen du nom qui lui apporte, dans sa matérialité linguistique, toute un rapport à d'autres noms et à l'histoire, et a pour fonction de produire l'unicité et empêcher l'équivoque sur l'entité à laquelle elle se réfère (ROSA, 2009). Ainsi, être professeur de langue étrangère serait une désignation qui porte en elle tout un référentiel socio-historique qui établit ce que l'on attend d'un sujet qui porte ce nom.

Au sein de ce que la désignation 'professeur de langue étrangère' présuppose, nous croyons pouvoir dire, appuyés sur l'analyse des paroles des participants à cette recherche, que l'attribut-clé qui différencie quelqu'un qui s'investit dans cette désignation est la langue qu'il doit enseigner. Finalement, si dans la désignation

---

<sup>177</sup> "(...) o sujeito escolarizado é aquele que está sempre como embrião de algo a ser".

‘professeur’ on insinue qu’il détient supposément un savoir, et que ce savoir est une langue étrangère, d’une certaine façon, ne pas détenir ce savoir fait que le professeur porte cette désignation comme professeur « pour de faux ».

Cela semble être le sentiment qui se matérialise à travers ce qui est dit et qui circule parmi les élèves et professeurs de l’éducation de base : le professeur fait semblant d’enseigner et l’élève fait semblant d’apprendre. Ainsi, la représentation que l’on n’apprend pas l’anglais à l’école, une langue tenue pour étrangère, (OLIVEIRA E MOTA, 2003) peut être l’une des raisons mobilisées par certains enseignants de langue étrangère, dans ce milieu éducatif, pour justifier auprès d’eux-mêmes et de la société leur faible ou inexistante inscription énonciative dans la langue qu’ils enseignent.

Parallèlement, la représentation peut avoir une incidence sur le renforcement de la déshabilitation du professeur: si l’on n’apprend pas une langue étrangère à l’école, pour quoi s’efforcer d’occuper la position du supposé savoir, pourquoi savoir et pourquoi enseigner? Pour illustrer, nous renvoyons le lecteur à l’analyse de l’extrait 37, qui renforce cette problématisation.

Nous pensons nous trouver devant deux « vérités », chacune construites au moyen de discours distinctes, mais qui s’entrecroisent dans la constitution identitaire du professeur de langue étrangère. D’un côté, une « vérité » qui relativise la maîtrise de la langue, confère à la langue un caractère instrumental et utilitaire, préconise que le professeur de langue étrangère doit être lui même un apprenant autonome, capable de construire, tout au long de sa vie, sa connaissance sur l’objet de savoir qu’il transmet à travers la relation pédagogique. De l’autre, une « vérité » qui présuppose que le professeur « pour de vrai » est celui qui parle et maîtrise la langue qu’il enseigne, qui la considère comme une façon de parler de soi.

Devant tant de « vérités », nous croyons opportun de rappeler qu’elles rendent compte d’une construction imaginaire constituée des identifications que le sujet entreprend, lesquelles ne sont ni cohérentes ni solidaires, mais qui lui donnent l’illusion d’homogénéité (CORACINI, 2007). Lacan ([1969-70]1991, p.55) pondère que « nous ne sommes pas sans rapport avec la vérité », mais que celle-ci nous paraît étrange, parce que celle d’un sujet est de l’ordre d’une demi vérité. Derrière ce qui s’énonce, il y a toujours quelque chose du signifié qui résiste au signifiant qui se présente, indiquant la dimension du manque. Pour cette raison, il faut l’admettre comme constitutive, comme partie d’une appropriation de la position sujet dans un discours responsable.

Finalement, il faudrait reprendre quelques points au sujet du geste d'interprétation entrepris dans le chapitre 4, partie II. L'analyse s'en est tenue à des interventions qui ont débuté par une déstabilisation de l'idéal construit par les représentations des participants, puisque le questionnement des sens établis et le non sens qui peut en résulter sont considérés comme le déclencheur de nouveaux réarrangements du sujet par rapport aux processus d'identification qui constituent l'image du moi. Nous avons pu remarquer que les interventions ayant eu un certain impact sur les participants ont eu cette manœuvre comme point de départ, mais elles ont continué dans l'établissement d'un lien social calqué majoritairement sur le discours de l'université, bien que l'on ait pu observer, dans certaines manœuvres, la logique du discours de l'hystérique.

Nous avons donné priorité à l'analyse d'interventions qui s'articulaient à l'image d'enseignant « pour de vrai » et « pour de faux », afin de discuter si et comment se font les déplacements dans la constitution identitaire des participants. Nous avons remarqué que le motif des interventions suivant la logique du discours universitaire a été d'inciter à réévaluer la finalité de l'enseignement de langue étrangère et à re-signifier cette notion selon ses paramètres et directives dans l'éducation de base. Ceux-ci ont été mis à la place d'un savoir articulé sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère pendant le cours de formation continue. La possibilité d'attribuer une plus grande importance à l'enseignement de langue étrangère que celle imaginée par les participants a résulté en de subtiles déplacements de l'image de l'enseignant, de façon à contempler une fonction plus adaptée aux besoins du système éducatif et une image de professeur plus reconnue et valorisée (comme analysé dans la sous-partie 4.2.5).

Ainsi, l'hypothèse principale de cette investigation a été confirmée, car les déplacements, même minimes et contradictoires, ont bien eu lieu. Nous pouvons l'illustrer en soulignant l'inclusion des aspects politique et formatif dans la considération d'un enseignement de langue étrangère de l'éducation de base, la re-signification de la notion de lecture de monde (extrait 42), le déplacement d'une vision purement instrumentale vers l'assomption du caractère constitutif d'une langue, maternelle ou étrangère (extrait 43) et la valorisation de l'image de l'enseignant (extrait 44). Cependant, des traits des représentations associant la langue à un instrument de communication, à une structure dont les règles doivent être maîtrisées (extrait 41), et le

fait que l'enseignement soit considéré comme une fin principalement utilitaire (extraits 43 et 44) résistent.

En conséquence, contrairement aux « transformations » propagées par le programme de formation continue, on peut observer de ténus repositionnements discursifs qui ne dérivent pas du processus de conscientisation proposé par le paradigme de la réflexion critique, mais de relations établies entre des sujets du langage, transmises par un savoir.

Bien que l'image de l'enseignant « pour de faux » s'ébauche en grande partie autour du manque de la langue étrangère, le cours de formation continue ne dispose pratiquement pas de modules qui intensifient le contact avec cette langue, à l'exception du module de phonologie de la langue anglaise et de quelques textes en anglais débattus pendant le module réflexif sur les expériences d'apprentissage et d'enseignement des participants. Bien qu'ils n'aient pas fait partie de l'objet de l'analyse pour une question pratique de temps et d'espace<sup>178</sup> que l'élaboration d'une thèse limite, divers extraits font allusion à l'importance et à la signification que le contact avec la langue étrangère a représenté, dans ces modules, pour les enseignants. Puisque le grand manque ressenti par les professeurs de langue étrangère de l'éducation de base est celui de la langue, l'une des suggestions de cette thèse serait de faire plus attention au sujet de l'amélioration de la compétence énonciative des enseignants en cours de formation continue.

Une deuxième suggestion consisterait à demander la raison pour laquelle seuls les PCNLE, les PCNEM et quelques textes théoriques ont été pris en considération comme base des discussions entreprises pendant le cours. Bien que les objectifs de celui-ci soient de centrer la discussion sur la réflexion au sujet de la pratique des enseignants, l'analyse a montré que le lien d'un savoir articulé à l'objet en question peut provoquer des déplacements subjectifs.

Il ne s'agit pas de suggérer purement et simplement une intensification d'*input* théorique dans le contexte de la formation de professeurs de langue étrangère. Il s'agit d'abord de ratifier l'importance de la connaissance théorique, d'insister principalement sur l'importance du fait qu'un sujet supposé savoir investisse le savoir contenu dans les théories et qu'il soit disposé à l'entretenir avec son propre corps pour qu'il se perpétue.

---

<sup>178</sup> C'est d'ailleurs le motif pour lequel des interventions d'autres modules n'ont pas été analysés, constituant une limite à cette thèse mais aussi un horizon à de nouveaux travaux.

Une troisième et dernière suggestion a trait à l'importance, pour la formation d'enseignants, des relations entre sujets positionnés en faveur d'une posture investigative et d'un engagement envers l'éducation.

L'inclusion d'un sujet dans la relation à ce qu'il y a à connaître dans le monde fait en sorte qu'elle ne soit pas prévisible. Au contraire, elle constitue un événement plutôt douteux, car elle dépend de l'investissement du sujet dans l'objet de savoir, de la façon dont cet objet sera investi par la personne qui le présente au sujet, de si et comment le sujet s'appropriera et re-signifiera l'objet. Enfin, quand le désir entre en jeu, les variables qui composent le processus sont innombrables.

Au sujet du doute qui traverse tout processus d'appropriation de la connaissance, Freud ([1914]1980, p.25) fait une riche métaphore: celle du mariage. En faisant allusion à l'expression « épouser les idées », le psychanalyste pondère qu'il existe une grande différence entre un flirt fortuit, qui dispense de toute responsabilité, et un mariage légal, avec ses devoirs et engagements. Ainsi, le rapport qui s'établit avec l'objet de savoir devrait être prise au sérieux, le savoir que quelqu'un transmet devrait gagner crédibilité et séduire les autres au point de vouloir se l'approprier. Les chances pour qu'une relation à un discours, véhiculant une connaissance sur un objet particulier, passe d'un flirt à un mariage dépendent de l'engagement des sujets dans un lien social.

Toutefois, la promotion d'une dynamique discursive où un sujet (s')entretient de/dans ce qu'il dit par l'invocation du savoir formalisé sur l'objet en jeu montre une manœuvre qui vise la transmission d'un savoir d'un domaine à un sujet. Peut-être s'agit-il de l'étincelle responsable de provoquer l'éclosion chez certains sujets, comme dans l'épigraphe de ces considérations, ainsi que le désir d'épouser certains traits du savoir et d'assumer un engagement auprès d'eux.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMARANTE, M. de F. S. *A ideologia neoliberal no discurso da avaliação: excelência e o avesso da excelência*. Campinas. Thèse (Doctorat en Linguistique Appliquée) - Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, BR, 1998, 301p.

ANDERSON, Patrick. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

\_\_\_\_\_. Apprendre la langue de l'autre: ailleurs du sujet/ sujet de l'ailleurs... *Enseignement du FLE et psychopédagogie*, 2000, Besançon : UFC, p. 135-144.

\_\_\_\_\_. 'Nous avons les moyens de vous faire parler...' ou: ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues. *Semen: revue de sémio-linguistique des textes et discours* [en ligne], 2001, v.1, n. 14, p. 169-178, 2001. Disponible sur: <<http://semen.revues.org/document2537.html>>. Consulte le 21/05/2009.

\_\_\_\_\_. D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre.... *Horizontes*, Itatiba, jan./jun.2008, v. 26, n. 1, p. 45-52.

AUTHIER-REVUZ, Jackeline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora de Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. Heterogeneité montrée et heterogeneité constitutive: elements pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, 1982, n. 26, p. 91-151.

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press, 1962.

BAGHIN-SPINELLI, Débora Cristina M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. Thèse (Doctorat en Linguistique Appliquée) - Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, BR, 2002. 210p.

BAKHTINE, Mikhaï. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard, 1978.

BENVENISTE, Émile. (1966). *Problèmes de linguistique général*. T.1. Paris: Gallimard, 1995.

\_\_\_\_\_. *Problèmes de linguistique générale*. T.2. Paris: Gallimard, 1974.

BERTOLDO, Ernesto S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, Maria José R.F. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Argos e Editora da Unicamp, 2003. p. 83-118.

BIRMAN, Joel. *Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. *Mal estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

BRASIL. MEC. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*, Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BROOKES, Arthur & GRUNDY, Peter. (Ed.). *Individualization and autonomy in language learning*. London: Modern English Publications and the British Council, 1991.

BUENO, Cleuza Maria Bueno. *Entre-vista: espaço de constituição subjetiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, v. 1, n. 1, p. 1-47.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. *Trans/Form/Ação*. [em ligne]. 2006, v. 2, n. 29, p. 65-78. Disponible sur:  
<<http://www.scielo.br/pdf/trans/v29n2/v29n2a06.pdf>>. Consulté le 20/08/2009.

CASTORIADIS, Cornelius. (1975). *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Traduction Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Ed.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_ et COLLINS, Heloísa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA Barbara e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Ed.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

CIFALI, Mireilli. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

CORACINI, Maria José R.F. \_\_\_\_\_. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas, SP: Pontes et EDUC, 1991.

\_\_\_\_\_. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L. et OLIVEIRA, M. S. (Ed.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001. p. 175-197.

\_\_\_\_\_ et BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Ed.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a.

\_\_\_\_\_. O discurso da lingüística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e após-modernidade. In: \_\_\_\_\_ et BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Ed.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna/estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b. p. 97-115.

\_\_\_\_\_. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: \_\_\_\_\_ et BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Ed.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna/estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003c. p. 193- 210.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Identidade e discurso*. Campinas : Argus e Editora da Unicamp, 2003d. p. 139-159.

\_\_\_\_\_. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: \_\_\_\_\_ et BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Ed.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna/estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003e. p. 305-327.

\_\_\_\_\_. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: \_\_\_\_\_. (org). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas : Argus e Editora da Unicamp, 2003f. p. 319-336.

\_\_\_\_\_. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: UNIFEOB, Mercado de Letras, 2005. p. 15-42.

\_\_\_\_\_. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, Sueli. Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal 'poder'. *Revista eletrônica de divulgação científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* [en ligne], 2º.sem.2009, ano 5, n. 11, 2º sem. 2009. Disponible sur: <www.letramagna.com>. Consulte le 12/11/ 2009.

COUTO, Maria Joana de B. D'Elboux. *Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar*. São Paulo: Avercamp, 2003.

DANON-BOILEAU, Laurent. *Le sujet de l'énonciation: psychanalyse et linguistique*. Paris: Ophrys, 1987.

DELEUZE, Gilles. (1990) *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: \_\_\_\_\_. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-226.

DERRIDA, Jacques. (1996). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

\_\_\_\_\_. *Le monolingüisme de l'autre. ou la prothèse d'origine*. Paris: Galilée, 1996.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why, how? In: LEFFA, Vilson (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 1994.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Ática, 1997.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua no discurso. *Organon: discurso, língua e memória*. 2003, v. 17 n. 35, p. 189-200.

FILLOUX, Janine. *Du contrat pédagogique: le discours inconscient de l'école*. Paris: L'Harmattan, 1996.

FINGERMANN, Dominique et MENDES, Mauro Dias. *Por causa do pior*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FORBES, Jorge. *Geração mutante*. In: \_\_\_\_\_. *Você quer o que deseja?* Rio de Janeiro, RJ: Best Seller, 2003. p. 24-28.

\_\_\_\_\_. *A psicanálise do homem desbussolado: as reações ao futuro e o seu tratamento*. [en ligne] Intervention au IV Congresso da Associação Mundial de Psicanálise, Comandatuba, BA, 2004. Disponible sur: <<http://www.jorgesforbes.com.br/br/contentes.asp?s=23&i=72>>. Consulté le 01/03 2007.

FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard, 1966.

\_\_\_\_\_. (1966) *La pensée du dehors*. In: \_\_\_\_\_. *Dits et écrits, 1954-1975*. T.1. Paris: Quarto Gallimard, 2001. p. 546-567.

\_\_\_\_\_. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

\_\_\_\_\_. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

\_\_\_\_\_. (1973). *A verdade e as formas jurídicas*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora da PUC-Rio, 2001.

\_\_\_\_\_. (1976). *La fonction politique de l'intellectuel*. In: \_\_\_\_\_. *Dits et écrits: 1976-1988*. T. 2. Paris: Gallimard, 1994. p. 109-114.

\_\_\_\_\_. (1979). *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2005

\_\_\_\_\_. *The subject and power*. In: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. New York, 1982. p. 208-226.

\_\_\_\_\_. (1984). *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté*. In: \_\_\_\_\_. *Dits et écrits, 1976-1988*. T. 2. Paris: Gallimard, 2002. p. 1527-1548.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970- 1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FRANZONI, Patrícia Hilda. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREUD, Sigmund. (1895a). *Projeto para uma psicologia científica*. In: \_\_\_\_\_. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos*. T.1. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. p. 385-529.

\_\_\_\_\_. (1895b). *Estudos sobre a histeria*. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. T.2. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. p.15-297

\_\_\_\_\_. (1910). *Cinco lições de psicanálise*. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. T.11. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. p. 217-227.

\_\_\_\_\_. (1912). *A dinâmica da transferência*. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. T.12. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. p. 109-119.

\_\_\_\_\_. (1914) Sur la psychologie du lycéen. In: \_\_\_\_\_. *Résultats, idées, problèmes*. T.1. 1890-1920. 4. ed. Paris: PUF, 1991. p. 227-231.

\_\_\_\_\_. (1919). O estranho. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. T.17. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. p. 233-270.

\_\_\_\_\_. (1920). Identificação. In: \_\_\_\_\_. Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. T.18. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. p. 133-139.

\_\_\_\_\_. (1921). Psicologia de grupo e análise do eu. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. T.18. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1987. p. 87-179.

\_\_\_\_\_. (1923). O Ego e o Id. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. T.19. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. p. 13-79.

\_\_\_\_\_. (1924-25). Um estudo autobiográfico. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. T.20. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. p. 17-88.

\_\_\_\_\_. (1925a). Uma nota sobre o bloco mágico. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. T.20. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. p. 255-259.

\_\_\_\_\_. (1925b). A negação. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. T.20. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1987. p. 293-300.

\_\_\_\_\_. (1930). *O futuro de uma ilusão/ O mal estar na civilização/ e outros trabalhos*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2006.

GADET, Françoise & PÊCHEUX, Michel. (1981). *A língua inatingível: o discurso na história da Lingüística*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 103-111.

\_\_\_\_\_. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 2003, v. 41, p. 39-50.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Revista Letras*, 2003, n. 26, p. 53-62.

\_\_\_\_\_. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. Thèse (Doctorat en Linguistique Appliquée), LAEL, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. 311p.

HABERMAS, Jürgen. *The theory of communicative action: reason and the rationalization of society*. Boston, EUA: Beacon Press, v. 1, 1984.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

HOHENDORFF, Clara Maria. Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece. Psicanálise e educação: uma transmissão possível. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. 1999, ano IX, n. 16, p. 52-60.

JAKOBSON, Roman. (1954). Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: \_\_\_\_\_. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1981. p. 34-62.

KAUFFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDDEN, M. F. & ANDREWS, I. (Ed.). *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

KRISTEVA, Julia. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris, Fayard, 1988.

LACAN, Jacques. (1949). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. T.1. In: \_\_\_\_\_. *Écrits*. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1966. p. 92-99.

\_\_\_\_\_. (1953). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In: \_\_\_\_\_. *Écrits*. T.1. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1966. p. 235-321.

\_\_\_\_\_. (1953-54). *Les écrits techniques de Freud*. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1975.

\_\_\_\_\_. (1954-55). *Le séminaire livre II : le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1978.

\_\_\_\_\_. (1956). Le séminaire sur «La lettre volée». In: *Écrits*. T.1. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1966. p. 11-61.

\_\_\_\_\_. (1956-57). *Le séminaire, livre IV: la relation d'objet*. Paris: Editions du Seuil, 1994.

\_\_\_\_\_. (1957). L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud. In: *Écrits*. T.1. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1966. p. 490-526.

\_\_\_\_\_. (1957-58). *Le séminaire, livre V: les formations de l'inconscient*. Paris: Editions du Seuil, 1998.

\_\_\_\_\_. [1960a]. Position de l'inconscient. In: \_\_\_\_\_. *Écrits*. T.2. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1971. p. 309-330.

\_\_\_\_\_. [1960b]. Remarque sur le rapport de Daniel Lagache: psychanalyse et structure de la personnalité. In: \_\_\_\_\_. *Écrits*. T.2. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1971. p. 124-162.

\_\_\_\_\_. (1960c). Subversion du sujet et dialectique du désir. In: \_\_\_\_\_. *Écrits*. T.2. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1971. p.273-308.

- \_\_\_\_\_. (1960-61). *Le séminaire livre VIII: le transfert*. Paris: Editions du Seuil, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Le séminaire livre IX: l'identification*. Inédit, 1961-62.
- \_\_\_\_\_. (1962-63). *Le séminaire livre X: l'angoisse*. Paris: Editions du Seuil, 2004.
- \_\_\_\_\_. (1964). *Le séminaire livre XI: les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Édition en poche. Paris: Editions du Seuil, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Écrits*. T.1 et 2. Éditions de poche. Paris: Editions du Seuil, 1966.
- \_\_\_\_\_. (1969-70). *Le séminaire livre XVII: l'envers de la psychanalyse*. Paris: Editions du Seuil, 1991.
- \_\_\_\_\_. (1972-73). *Le séminaire livre XX: encore*. Paris: Editions du Seuil, 1975.
- LEFFA, Vilson. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001. p. 333-355.
- LE GOFF, Jean-Pierre. *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. 2. ed. Paris: La Découverte, 2003.
- LEITE, Nina. *Psicanálise e análise de discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro, RJ: Campo Matêmico, 1994.
- LIPOVETSKY, Gilles. *L'empire de l'éphémère*. Paris: Gallimard, 1987.
- \_\_\_\_\_ e CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarola, 2004.
- LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro, RJ: Olympio, 1986.
- MASCIA, Márcia A. Amador. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras/Fapesp, 2002.
- MELMAN, Charles. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.
- MICHÉA, Jean-Claude. *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*. Climats: Castelnau, 1999.
- MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.
- MORAES, Maria Rita Salzano. *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua*. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.137p.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press Universitaire de France, 1976.
- MRECH, Leny. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- NATANSON, Jacques. *Le désir d'enseigner: imaginaire & inconscient*. Le bouscat: Éditions l'Esprit du Temps, n. 9, 2003. p. 7-13.
- NIETZSCHE, Friederich W. (1873). *Vérité et mensonge au sens extra-moral*. Babel, 1999.

NORMAND, Claudine. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um território demarcado. *Letras de hoje*, jan./mar. 2009. v. 4, n. 1, p. 12-19.

OLIVEIRA, Enio de; MOTA, Ilka. O ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, jul./dez. 2003, n.42, p. 125-134.

ORLANDI, Eni. (1992). *As formas do silêncio*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. (1975). *Semântica e Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. (1983). *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Tradução José H. Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. Lingüística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Ed.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da "realidade do aluno". In: MRECH, Leny. *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 93-116.

PFEIFFER, Claudia Castelanos. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. Thèse (Doctorat em Linguistique) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.185p.

POGREBINSCHI, Tammy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. *Lua nova. Revista de Cultura e Política*, 2004, v. 63, p. 179-202.

PRIEUR, Jean-Marie. Contact de langues et positions subjectives. *Langage et société*, juin 2006, n. 116, p. 111-118,.

\_\_\_\_\_. Linguistique et littérature face à la langue maternelle. réel, symbolique, imaginaire. *ELA*, juillet-septembre, 2007, n. 147, p. 289-296.

PROGRAMA de Formação Continuada de Professores de Inglês: estrutura e normas – 1/2006. [en ligne] Disponible sur:

<[http://cenp.edunet.sp.gov.br/lingIngl\\_frmcont/Proj\\_ingles/down/Cultura%20Inglesa%20PUC-SP%20LAEL.doc](http://cenp.edunet.sp.gov.br/lingIngl_frmcont/Proj_ingles/down/Cultura%20Inglesa%20PUC-SP%20LAEL.doc)>. Consulté le 13/05/2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non native' Englishness. *Journal of Pragmatics*, 1997, v. 27, p. 225-231.

\_\_\_\_\_. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Ed.). *Língua(gem) e identidade*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 213-230.

RICOEUR, Paul. *Histoire et vérité*. Paris: Editions du Seuil, 1955.

RIOLFI, Claudia Rosa. O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna. 1999. Thèse (Doctorat en Linguistique) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.361p.

\_\_\_\_\_. A singularidade da pesquisa universitária em letra(s): questão e transmissão. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, jan./jun. 2000, v. 38, p. 85-99.

\_\_\_\_\_. Formacriação. *Línguas e letras*, jan./jul.2001, v. 2, n. 1, p. 13-18.

\_\_\_\_\_. O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* jan./jul.2002, n. 39, p. 37-45.

\_\_\_\_\_. e ALAMINOS, Claudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação e pesquisa*, maio/ago. 2007, v. 33, n. 2, p. 299-310.

\_\_\_\_\_. Além das interpretações *prêt-à-porter*: deslocamentos discursivos na formação de professores de língua materna. *Mimeo*, 2009.

ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. Mémoire (Master en Pédagogie) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.137p.

ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROSA, Marluza Terezinha. *Entre uma língua e outra: desdobramentos das designações língua materna e língua estrangeira no discurso do sujeito pesquisador da linguagem*. Mémoire (Master en Lettres) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. 134p.

SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1973.

SERRANI, Silvana. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda. (Ed.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

\_\_\_\_\_. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Ed.). *Língua(gem) e Identidade*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 231-264.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHERER, Amanda. A constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. *Revista Letras*, 2003, n. 26, p. 119-130.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). HALL, Stuart, WOODWARD, Katherine, *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

STOLZMANN, Marianne; RICKES, Simone Moschen. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 1999, ano IX, n. 16, p. 39-51.

STÜBE NETTO, Ângela Denise. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração*. 2008. 243f. Thèse (Doctorat en Linguistique Appliqué) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.243p.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. *Entre o desejo e realização?* Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira. 2002. Mémoire (Master en Études Linguistiques) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002. 201p.

\_\_\_\_\_. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o “ideal” e o contingente. In: CAVALLARI, Juliana S. e UYENO, Elzira. *Bilinguismos: língua materna e língua estrangeira*. Taubaté: Cabral, sous presse.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

USHER Robin & EDWARDS, Richard. *Post modernism and education*. 2. ed. Londres, UK: Routledge, 1996.

UYENO, Elzira Y. *A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas*. Thèse (Doctorat en Linguistique Appliqué) - Instituto de Estudos sobre a Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. 340p.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WISMANN, Heinz. *Langues de cultures et langues de service*. *Le débat*. 2005, v. 136, p. 186-191.

WOODWARD, Katherine. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In SILVA, Tomaz Tadeu (Ed.), HALL, Stuart, WOODWARD, Katherine. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZEICHNER, Kenneth; TABACHNICH, R. *Reflections on reflective teaching*. In: TABACHNICH, R; ZEICHNER, K. (Ed.) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London:Oxford University Press, 1991. p. 1-21.

## ANNEXES

### ANNEXE 1:

#### QUESTIONS POUR L'ENTRETIEN:

Nome/ Data

1. Há quanto tempo você é professor de inglês?
2. O que lhe levou a ensinar inglês?
3. O que você deseja como professor de inglês?
4. Há quanto tempo você estuda inglês? Como tem sido a sua experiência de aprender inglês? Comente seus sucessos, insucessos suas lembranças.
5. Alguma vez você interrompeu seus estudos? Por quê?
  - 5.1. Que expectativas você tem sobre o curso que você está começando? (para iniciantes)
  - 5.2. Como você vê seu desempenho no curso que você está fazendo (para aqueles que já estão cursando)
6. Quais elementos do inglês você considera fundamentais para se comunicar nessa língua? Você considera que aprendeu esses elementos? Por quê? Como você aprendeu?
7. Como você avalia os seguintes itens para um professor de inglês:
  - Falar o mais semelhante possível a um nativo
  - Viajar para um país cuja língua seja o inglês
  - Dominar o idioma
8. Defina o que você entende por dominar um idioma.
9. Comente sobre seu desempenho no inglês. Você acha que seu desempenho interfere na sua prática? Por quê?
10. Você acredita que a maneira como você pronuncia ou fala o inglês tem alguma consequência? Comente.
11. Você se sente mais a vontade falando de determinados assuntos em inglês do que em português? Quais? Por quê?
12. Você acha que aprender inglês mudou ou influenciou alguma coisa em relação ao seu falar português? Comente.
13. Você acha que aprender inglês mudou ou tem mudado alguma coisa na sua vida? E, especificamente, na sua profissão? Comente.
14. O inglês poderá afetar seu futuro? Como?
15. Como você relaciona o curso "Reflexão sobre a ação" e seu aprendizado de inglês?

Qual é o seu desejo como professor de inglês?

## ANNEXE 2:

## Proposition du cours de formation continue pour l'autobiographie

Relembrando seu processo de aprendizagem de língua inglesa, reflita sobre os seguintes aspectos:

1. Que fatos marcantes ocorreram em sua vida que podem estar relacionados a seu interesse pela língua inglesa e sua opção por ser professor de inglês?
2. O que contribuiu para que você aprendesse inglês? Que papel tiveram seus professores nesse processo?
3. O que dificultou seu processo de aprendizagem de inglês? Que papel tiveram seus professores nesse processo?
4. Com base nas experiências que vivenciou como aluno, faça uma lista de ações que, em sua opinião, podem:
  - (a) contribuir para se aprender inglês;
  - (b) dificultar a aprendizagem de inglês.
5. Que professores você tem até hoje como referência? Em sua opinião, o que se destaca da ação deles? Por que eles se tornaram inesquecíveis para você?
6. Em sua opinião, o que você faz em sala de aula é parecido ou completamente diferente do que faziam seus professores? Por que sua atuação se aproxima ou se distancia da atuação desses professores?

## ANNEXE 3:

**Exemples d'activités de réflexion et des journaux de bord proposés par le cours de formation continue**

*Resgatando o Aprender e Compartilhando o Ensinar*

THE RELATIONSHIP OF SELF — CONCEPT TO LEARNING

— GROUP DISCUSSION —

1. According to the text, what does the literature say about the relationship of self - concept to learning?
2. Explain the "pocker chip theory of learning".
3. The higher the number of chips the student has, the better his performance will be. Is it true? Why?
4. Relate the phrases:
  - a) being able to afford them.
  - b) success and failure.
  - c) self - concept.
5. What is the obvious recommendation in the learning situation?
6. "Viewed in this way, self-concept building can be seen as making sure that every student has enough chips to stay in the game". How do you relate this statement to your own learning process?
7. Diary. Going on with the pocker analogy, we all have some "chips" that enable us to "risk" in our "Language Learning Process". Think of today's class. Can you comment on the relationship between your "supply of chips" and your success or failure in risking success?

## Final Task

Taking into consideration all the discussions we had in class up to now, write either an essay, or a project, or even a reflection based on:

- 1) the theoretical points discussed
- 2) your own classroom situation.

In other words: how you would relate all that we discussed to your own experience

### **REFLEXÕES FINAIS DO MÓDULO: RESGATANDO O APRENDER E COMPARTILHANDO O ENSINAR**

- a. Qual foi sua descoberta mais importante neste módulo? Se houve mais de uma, indique-as.
- b. O que você esperava deste módulo que não ocorreu? Por que você acha que aconteceu isso?
- c. Como você pode utilizar o conteúdo discutido no módulo na sua prática docente? Ilustre sua resposta.
- d. Você já incorporou alguma coisa deste módulo à sua rotina diária? Você acha que poderá dar continuidade a esse novo fazer no futuro? Em caso afirmativo, exemplifique sua resposta.
- e. Faça comentários ou dê sugestões que possam contribuir para reformular e tornar o módulo mais interessante e eficiente.

**ANNEXE 4:****Questionnaire initial****REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO:  
O PROFESSOR DE INGLÊS APRENDENDO E ENSINANDO**

Este questionário é nosso primeiro contato com você. É a partir dele que desenvolveremos nosso trabalho. Por favor, preencha todos os campos para que possamos ter mais informações sobre você. Não há respostas certas ou erradas; há a sua resposta

**DADOS PESSOAIS**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cep: \_\_\_\_\_

E-mail próprio: \_\_\_\_\_ e-mail da escola: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

Nome da escola em que leciona: \_\_\_\_\_

Endereço da escola: \_\_\_\_\_

E-mail da escola: \_\_\_\_\_

Segmento em que leciona: Ensino Fundamental ( ) Séries: \_\_\_\_\_

Período: diurno ( ) noturno ( )

Ensino Médio ( ) Séries: \_\_\_\_\_

Período: diurno ( ) noturno ( )

**FORMAÇÃO**

A. Assinale e detalhe os cursos que você já fez:

Curso	Nome do curso	Instituição	Ano em que concluiu	Área	Duração do curso
Graduação					
Aperfeiçoamento					
Extensão					
Pós-graduação lato sensu					
Mestrado					
Outros					

B. Como você avaliaria seu curso de graduação do ponto de vista de/da:

Relevância do currículo	
Estrutura curricular	
Metodologia usada nas várias disciplinas	
Contribuição que deu para seu desenvolvimento profissional	
Algum outro aspecto que você gostaria de mencionar	

C. Avalie da mesma forma outros cursos que você fez. Em que aspectos eles diferem do seu curso de graduação?

---

D. Em que estágio você entrou na C.I. (*nome do curso de idiomas*)?

---

Em que filial? \_\_\_\_\_

Você já concluiu o curso da C. I.?

Sim ( ) Não ( )

Em que estágio você parou / está? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

Está cursando concomitantemente com a PUC? Sim ( ) Não ( )

Dias de aula na IES: terça-feira ( ) quinta-feira ( )

### VOCÊ COMO PROFESSOR(A)

A. Em relação a uma aula recente de inglês dada por você:

- qual o conteúdo trabalhado?
- como você o desenvolveu em sala de aula?
- quem escolheu esse conteúdo?
- por que esse conteúdo foi escolhido?
- para que esse conteúdo foi escolhido?

B. Comente um aspecto do seu fazer em sala de aula que você considere um ponto forte.

C. Que aspectos você gostaria de desenvolver para ser um professor ainda melhor? O que? Por quê?

D. Como você tem buscado desenvolver-se profissionalmente? Justifique sua resposta.

E. Como você reflete sobre sua prática em sala de aula?

### **VOCÊ E SEU ALUNO**

A. O que você faz quando seu aluno age das maneiras abaixo? Por que você acha que seu aluno tem este tipo de comportamento?

Ação do aluno	Justificativa para a ação do aluno	Ação do professor
Falta muito às aulas		
Dorme em aula		
Não faz a lição de casa		
Não faz as atividades propostas em aula		
Demonstra indiferença		
Briga com os colegas		
Desacata os colegas		
Desacata você		

### **VOCÊ E A LÍNGUA INGLESA**

A. Quais aspectos da língua estrangeira você acredita ser importante desenvolver na sala de aula de ensino fundamental e médio?

B. Você utiliza livro didático? Qual (quais) e quem o(s) escolheu?

C. Se não foi você quem escolheu o livro, sabe por que ele foi escolhido?

D. Que tipo de atividade você desenvolve a partir do livro didático?

E. O que você pensa sobre o uso de materiais extra em aula?

F. Que atividades você poderia desenvolver / desenvolve a partir dos materiais complementares? Por quê? Para quê?

G. Como foi elaborado o planejamento de Inglês em sua escola? Ele se baseia em algum livro didático?

H. Como você faz o planejamento de suas aulas de inglês?

I. Que tipos de texto você usa em suas aulas? Os que estão no livro didático? Extraídos de revistas? De outro tipo de livros?

J. Para você, qual a diferença entre texto didático e texto autêntico?

K. O ensino da pronúncia é um componente de seu curso? Sim ( ) Não ( )

Por quê?

L. Se você respondeu Sim, diga resumidamente como você trabalha o aspecto pronúncia em sala de aula.

M. Que tipos de materiais você seleciona:

- a) para o desenvolvimento da compreensão e produção oral?
- b) para o desenvolvimento da compreensão e produção escrita?

N. Quais as fontes para selecioná-los?

### **VOCÊ E O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

A. Comente a afirmação: “Eles não sabem nem português, para que aprender inglês”.

B. Como você vê o papel da língua estrangeira – Inglês – no Ensino Fundamental e Ensino Médio da escola brasileira?

C. Comente livremente sobre seu trabalho, sobre a situação do ensino de língua estrangeira na escola brasileira, sobre o papel do professor de língua estrangeira ou sobre este trabalho conjunto que iniciamos hoje.

**ANNEXE 5:****Productions écrites demandées par la chercheuse****PE1:**

**Escreva o que quiser sobre a língua estrangeira e você.**

**PE2:**

**Escreva o que quiser sobre os sons da língua estrangeira e você.**