Suc

Propos pour une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse

### Mireille Lecoultre

"[...] ce qui frappe [...] chez les auteurs modernes (de Jean-Louls Vivès à Dewey et Claparède), c'est leur ardeur à vouloir former des ames vertueuses » adaptées à une société moderne idéale. L'éducation est subordonnée à l'image d'un idéal posé au départ par le pédagogue, qui s'interdit du même coup toute mise en question de cet idéal, c'est-à-dire du désir qui est le support de son choix pédagogique : on demande à l'enfant de venir illustrer le bien-fondé d'une doctrine.

Une telle option prend sa source dans l'imaginaire (de l'éducateur) et participe de toutes les rêveries concernant un monde meilleur (rêveries présentes à travers toutes les civilisations). Une recherche pédagogique qui pose au départ l'idéal à atteindre, ne peut que méconnaître ce qui touche à la vérité (de l'enfant et de l'adulte). »

Maud MANNONI.

## I. La méprise d'une application

Dans le champ pédagogique, plusieurs discours s'entremêlent. Au discours pédagogique tenu par les théoriciens dans leurs écrits et exposés universitaires, et par les méthodologues qui édictent comment enseigner, s'ajoutent le discours d'une pratique énoncé par les pédagogues praticiens et celui de l'institution scolaire, réalisé par les directives ministérielles, les programmes, etc. Notre analyse porte essentiellement sur le discours pédagogique dans son rapport à la théorie, ou sur l'impasse d'une application. L'utilisation du concept de discours met plus l'accent sur les énoncés que sur le lieu inconscient de l'énonciation. La convergence idéologique qui domine la scène pédagogique fera l'objet de notre recherche.

Dans son objectif d'aménager une pratique enseignante, le discours pédagogique tend de plus en plus à se servir d'une ou plusieurs théories: psychologiques, psychiatriques, sociologiques, linguistiques, psycho-linguistiques, socio-linguistiques. Pour fonder cette orientation, certains types d'arguments sont avancés (1): « Les apports théoriques, en permettant une meilleure compréhension de ce qu'est l'enfant (connaissance de sa pensée, de ses activités à tel ou tel âge, des palliers de son développement, de l'optimum de ce développement) rendent possible la fixation pour chaque âge d'objectifs « scientifiques » (exempts de contingences idéologiques) et la

réalisation d'un rapport « juste » au développement de l'enfant pour le favoriser, l'accélérer, compenser ses déficiences. Ou encore : « Les apports théoriques, par la connaissance qu'ils livrent des comportements « spontanés » de l'enfant, autorisent la mise en place pédagogique de procédures d'entraînement ou de découverte des dits comportements, ou leur utilisation sous forme de procédés d'enseignement ou d'apprentissage, le but étant d'assurer à tout enfant un épanouissement de sa personnalité intellectuelle, morale et affective ». Citons à titre d'exemple deux affirmations illustrant cette tendance :

« Pour assigner une fin adéquate à son enseignement, le pédagogue doit savoir quels types de raisonnement sont possibles à un âge donné. Et pour utiliser les moyens les plus appropriés pour installer chez l'enfant des conduites, des raisonnements, des connaissances, il doit savoir comment l'enfant appréhende le monde qui l'entoure. » (2)

« Si en effet ni le psychologue ni le linguiste ne peuvent définir les caractéristiques du stade de développement correspondant au moment où l'enfant est réputé savoir parler, comment le pédagogue pourra-t-il décider qu'un enfant sait parler (et par conséquent est prêt à aborder l'apprentissage de la langue écrite) ou ne sait pas parler? A fortiori, comment le même pédagogue pourra-t-il mettre au point des méthodes d'apprentissage propres à combler un déficit non explicitement décrit? » (3)

•

Le discours pédagogique s'approprie l'objet de la théorie et le transpose par une mise en acte transférentielle selon trois modalités : par la fixation d'objectifs, l'aménagement d'une méthodologie d'apprentissage et d'enseignement, et par l'institution de procédures d'entraînement ou de découverte. ×

Pour fonctionner efficacement, le discours pédagogique <u>définit</u> <u>des objectifs à atteindre</u> : d'un sujet à former à des connaissances à acquérir en passant par un développement à favoriser.

Le sujet idéal, futur membre de la société de demain, constitue l'objectif à long terme du discours pédagogique. Il peut être projeté expérimental et logique, adapté ou intellectuel. Toutes ces concep-

<sup>(1)</sup> Les exemples illustrant cette position relèvent surtout de l'éducation pré-scolaire.

1.a problèmatique de la relation discours pédagogique-théorie ne se limite évidemment qu'à cette seule « tranche d'âge ».

<sup>(2)</sup> C. Botson, M. Deliège, Le développement intellectuel de l'enjant, Magermas, direction générale de l'organisation des études, Belgiques, 1975.

(3) L. Lentin, Apprendre à parier à un enjant de moins de six ans, ESF, Paris, 1973. p. 25.

tions idéales d'un sujet, qu'elles soient fondées sur un imaginaire révolutionnaire pour les uns ou sur une théorie psychologique du développement pour les autres, ou qu'elles soient prises dans un intérêt de conservation, signifient à « l'autre » (l'enfant) ce qu'il doit devenir : α moi pédagogue, je suis ainsi ou je voudrais être ainsi ou encore je crois que tu es ainsi, alors, viens remplir la place que je t'assigne; sois à mon image ou à l'image de mes espoirs déçus ou sois ce que je crois que tu es. » Elles convergent toutes vers la mise en acte du fantasme d'un même sujet : sujet maître de ses actes et de ses paroles, être de raison et de logique, tout entier pris dans une volonté de maîtrise de la réalité, être du conscient, autonome, créatif, heureux, sans conflit - un moi de l'Ego de la psychologie, conçu comme organe d'adaptation. Elles refoulent - refoulement en miroir de celui qu'opèrent les théories psychologiques et sociologiques — le sujet de l'inconscient : sujet divisé, travaillé par le manque, dont la vérité ne se trouve pas dans une quelconque maîtrise mais dans ses ratés, ses lapsus, ses répétitions et ses rêves, sujet agi plus qu'il n'agit, dont la parole est traversée par un autre discours qui fait qu'il en dit toujours plus qu'il ne voudrait, cherchant à perpétuité le déchissrement de la structure de désir qui le détermine, sujet de la défaillance et du savoir inconscient. En portant un déni sur le travail de l'inconscient ou en le rabattant à une question d'affectivité, le discours pédagogique et scolaire voit surgir les effets de cette méconnaissance dans une floraison de symptômes. Par l'image identificatoire qu'il présente à l'enfant pour que ce dernier vienne y coller, non seulement il rend impossible au sujet sa propre quête signifiante - le « qu'est-ce que je veux ? » — mais aussi empêche le pédagogue de s'interroger sur son désir inconscient de pédagogue. Cette image pleine d'un sujet à atteindre ne peut qu'ignorer les incertitudes du sujet livré à sa propre recherche de vérité.

Le discours pédagogique, à prétendre former un sujet idéal grâce à ses aménagements, occulte du même coup le politique et l'économique dans lequel tout sujet est inévitablement inséré. Son idéalisme philosophique est de continuer, dans ses réalisations, à ignorer les procès matériels et idéologiques de production et de reproduction d'une société de classe, ou, lorsqu'il en tient compte, de croire en une possible résolution pédagogique de ses contradictions.

Un autre objectif hante le discours pédagogique : celui du bon développement de l'enfant qui reslète la problématique culturelle de notre xxº siècle; son idéal est la santé mentale, physique et intellectuelle (4). Dans tous les énoncés pédagogiques, dans tous les plans d'études reviennent les mots d' « épanouissement » de la personnalité, d'a harmonieux » développement. Pour réaliser cet

épanouissement, cette harmonie et cet optimum, le discours pédagogique a besoin de savoir ce qu'est ce développement, cette personnalité (dans notre culture, la notion de développement renvoie au mythe du naturel). Les différents énoncés théoriques sur l'enfant - surtout ceux de la psychologie - lui en fourniront une représentation à partir de laquelle il déterminera les objectifs que l'enfant aura à atteindre pour bien se développer. Ainsi, si certains apports théoriques auquel il prête une vérité affirment par exemple qu'à tel âge l'enfant bien développé doit « savoir parler » et « être socialisé », les objectifs fixés « scientifiquement » pour cet âge seront : « savoir parler » comme le définit l'énoncé théorique et a être socialisé ».

La croyance en une possible programmation du bon développement est du même ordre que la définition du devenir du sujet. Trop souvent fasciné par le fantasme de la « bonne chose » — la bonne théorie, le bon développement, la bonne mère, la bonne pédagogie... -, le discours pédagogique cède à une vision manichéiste qui se veut détenir le « bon » en regard d'un « mauvais » toujours autre. Il se signifie dans le dire imaginaire du bien, rejoignant l'expression pastorale de la charité. Que l'on soit dans un discours pédagogique d'inspiration behavioriste ou piagétienne ou dans une méthode à la Schreber ou dans une perspective libertaire, un même dire circule : il est voulu le « bien » de l'enfant, c'est pour son « bien » qu'on l'éduque. Dans sa parole, le pédagogue, en se définissant comme voulant le bien de l'autre, refoule la haine et l'agressivité contenue dans toute relation à un autre. Ce « bien » du discours pédagogique demande à être dégagé de l'imaginaire leurrant de son énonciation par une réinsertion dans le contexte où il est mis en acte. Vouloir le bien de l'autre, c'est aussi savoir quel est son « bien », savoir à sa place, en l'enchaînant dans la culpabilité aliénante de ressembler à ce qu'on veut de lui pour son « bien ». Lui est ainsi dénié le savoir de sa vérité.

Mis en application par le discours pédagogique sous forme d'objectifs, les énoncés théoriques du développement enserrent l'enfant comme l'adulte dans une fonction qui les détermine. L'enfant est modelé par le savoir de l'autre-connaissant qui projette en lui ses croyances. Si le sujet cesse de correspondre au défilé d'images théoriques du pédagogue, il s'ensuivra une interprétation en terme de déficit et de retard. Dans ce contexte, les énoncés théoriques deviennent normatifs (échelle, profil de développement). Ces normes reprises comme base de sélection au plan du discours scolaire ou comme modèle de bonne accommodation du sujet seront inductrices d'une a-normalité à laquelle il sera répondu par des mesures spéciales de rééducation, par des dispositifs de compensation.

<sup>(4)</sup> M. MANNONI, Education impossible, Seuil, Paris, 1973, p. 150.

L'acquisition de telle ou telle connaissance (connaissance entendue comme contenu déterminé culturellement et faisant l'objet d'un enseignement) ou la réalisation de tel ou tel apprentissage constituent le troisième type d'objectif. La tradition politique et culurelle et l'état actuel des sciences livrent au discours pédagogique et scolaire le contenu des connaissances. Le moment fixé pour leur acquisition ou leur réalisation est établi selon la codification du programme institué qui ordonne la sélection. La plupart de ces objectifs sont des objectifs de performance, rejoignant la question scolaire de l'examen. L' « objet à connaître », agencé, déterminé, institutionnalisé dans une préparation à la vie professionnelle devient extérieur au sujet connaissant : l'accès à la question essentielle de « qu'est-ce que je désire savoir? » lui est refusé.

Le transfert des énoncés de la théorie dans le champ pédagogique, s'il est réalisé par la fixation d'objectifs, l'est également par l'aménagement d'une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage. A la question de « comment le sujet apprend? », le discours pédagogique trouve délibéremment ou non une réponse dans l'une des théories du « sujet connaissant ». Il la met en acte par l'établissement d'une façon d'enseigner et d'une façon d'apprendre, imposant à l'enseignant la normativité d'une didactique et à l'enseigné la codification programmée d'un apprentissage.

L'importance actuelle de la démarche métholodogique (le « comment enseigner ») sert à pallier aux effets de l'extériorité d'un savoir institutionnalisé dans un « comme si » en marge de l'univers social de la production. Une méthodologie d'enseignement devient en partie nécessaire pour suppléer au défaut de « motivation à apprendre » attribué à l'enfant.

La représentation théorique de « comment le sujet apprend » (méthodologie d'apprentissage), dès qu'elle devient un savoir appliqué à l'enfant, annule toute recherche intersubjective de connaissance.

Pour que l'enfant atteigne certains objectifs ou acquière des comportements, l'habituel du discours pédagogique met en place des procédures d'entraînement instaurées à partir des différentes représentations théoriques sur l'enfant : dernière modalité d'une mise en acte.

Dit-on — le « on » de la théorie — de l'enfant, lorsqu'il touche un objet caché dans un sac, qu'il ne l'explore pas systématiquement : un exercice d'exploration d'un objet dans un sac est institué; dit-on de l'enfant qu'il est en train de construire son espace : des exercices de représentation de l'espace sont créés; dit-on de l'enfant qu'il a une parole et que cette parole est prise dans un processus de communication où il y a un émetteur et un récepteur : un entraînement à la réception, à l'émission et à la communication est alors prévu; dit-on que les perceptions sont importantes

pour le développement futur de son intelligence : des exercices sensoriels (exercice d'odorat, de toucher, de vue, d'ouïe ou de goût) sont mis en place; dit-on de l'enfant qu'il fait à tel âge des encastrements : des jeux sont conçus pour qu'il encastre (5); dit-on de l'enfant qu'il fait des sériations et des classifications : un matériel créé à cet effet lui est fourni afin qu'il série et classifie; dit-on encore que l'enfant, pour qu'il apprenne à écrire, doit savoir différencier sa gauche de sa droite ou avoir un poignet souple, etc., etc. : il est alors engagé dans des pré-apprentissages, des pré-acquisitions, des pré-fonctions multiples (l'enfant est soumis de plus en plus précocement à un dressage scolaire et à l'institutionnalisation de son corps).

L'entraînement comme procédure de conditionnement par un adulte renvoie à une certaine conception du sujet connaissant, tout entier ordonné par un processus d'apprentissage de type stimulus-réponse

et par une adaptation corrective à l'objet du pédagogue.

Ce dressage du sujet est apparemment refusé par les tenants de la pédagogie de la découverte; l'enfant ne doit plus être entraîné mais mis dans un cadre qui lui permette de réaliser des découvertes, de se développer optimalement. Dans cette optique, les référents théoriques servent d'une part à penser un matériel, aménager un environnement et d'autre part à orienter l'interprétation des comportements de l'enfant par l'enseignant. Cette interprétation en terme d'adaptation physicaliste et logico-mathématique à la réalité fixe alors le contenu des interventions pédagogiques de l'adulte. L'agencement matériel et symbolique dans lequel est mis l'enfant oriente la nature de sa découverte; à la limite, l'enfant découvre ce qu'on veut qu'il découvre, acquiert « spontanément » ce qu'on veut qu'il acquière (à savoir les diverses représentations théoriques sous-jacentes).

Entre ces deux formes de procédures (une pédagogie du conditionnement et une pédagogie de la découverte) se retrouve une même projection : celle d'un sujet cartésien.

Y .

<sup>(5)</sup> L'histoire montessorienne des encastrements est significative à ce propos. Montessori est partie de l'observation d'une « des expériences que font tous les enfants et qui consiste à encastrer des objets les uns dans les autres pour juger de leur dimension, à mettre leurs doigts dans des trous pour évaluer la profondeur, etc. Ce sont ces derniers comportements qui ont inspiré à Mª Mª Montessori ses célèbres exercices d'embôitement, ses encastres en profondeur et en plan » (J. Piager, in Encyclopédie Française, tome XV, Larousse, Paris, 1939). D'une observation dont l'adulte donne une explication qui va presque toujours dans le sens de l'adaptation raisonnante à la réalité, il en tire un exercice comportemental de réaction à obtenir. Ce faire pédagogiquement systématisé est révélateur d'une conception mécaniciste-réductionniste de l'activité de l'enfant à l'image qu'a le pédagogue des rapports du sujet à la réalité. Une même conception est présente dans l'exigence d'usage de certains jeux dits éducatifs tels que les préparent les adultes : utilisation du jeu (playing) pour en faire des « games » (D. W. Winnicott, Jeu et réalité, NRF, Paris, 1975).

Des trois modalités suivant lesquelles le discours pédagogique met en pratique les énoncés théoriques surgit la question de ce qui est actualisé comme relation théorie-pratique dans un tel transfert : l'usage des représentations théoriques (6) relève de l'impasse d'une application.

Le discours pédagogique opère délibéremment ou non un choix parmi les théories existantes. Cette articulation passe d'abord par un emprunt qui se prête à une psychologisation avec une mise à l'écart de l'apport sociologique davantage centré sur l'aspect politique de toute éducation (lorsque cet apport est intégré, c'est dans le sens d'une pédagogie compensatoire). Son option pour une théorie du sujet participe en dernier ressort d'un choix politique : de la politique de l'Ego-psychologie réduit à la somme de ses comportements. Une telle théorie du sujet ferme toute reconnaissance du sujet de l'inconscient (7) ou le rejette dans un autre lieu institutionnel lorsque l'ordonnance raisonnante du champ pédagogique et social est interpellée par le symptôme et la folie. Elle est le pendant du rejet de la problématique inconsciente de celui qui tient le discours pédagogique.

Quelle que soit la théorie qu'il choisit, le discours pédagogique en prend les affirmations à la lettre, sans les relativiser, sans les rapporter à la conjonction socio-économique et culturelle qui les origine. De partielles que sont ces affirmations (parcellisation à l'image du morcellement de l'objet de la théorie), il les investit comme totalité. Il reprend bien souvent ce qu'elles - avec leur méthodologie d'expérimentation et leurs à priori - donnent comme description d'un fragment de l'enfant comme si cela décrivait la réalité entière d'un sujet. Une analyse des conséquences de son rapport aux théories aujourd'hui dépassées pourrait le faire douter de sa relation inconditionnelle à celles actuelles. Les théories évoluent, procèdent à des renversements mais le rapport qu'entretient la pédagogie avec elles reste le même : celle de l'idéologie d'une application qui transforme en dogme, avec des relents de religiosité, les croyances de la théorie. Le discours pédagogique est toujours à la recherche de la bonne théorie qu'il retrouve à chaque fois.

Il fait ainsi subir aux représentations théoriques auxquelles il adhère un déplacement : du champ de la théorie (élaborée dans l'espace universitaire à partir d'une pratique « expérimentale ») au champ d'une pratique enseignante. Dans cet écart se situe l'impasse d'une positivation. Les représentations sont transposées au plan d'une réalité et non mises à l'épreuve de cette réalité. De l'hypothèse

suivante : « l'enfant a tel comportement à un âge donné », le discours pédagogique, dans sa démarche prévisionnelle, dicte au sujet son faire et son devenir. Ce faisant, il lui barre l'accès à la question de « qu'est-ce que je désire ? » ou alors pose le problème du choix en terme d' « orientation », orientation qui n'est qu'un leurre puisque le choix dans une société de classe est déterminé plus par l'origine sociale du sujet que selon ses potentialités et ses désirs. C'est un savoir tiré de l'enfant qui lui fait ainsi retour comme s'il n'en savait plus rien. L'enfant devient l'objet partiel de la théorie, aliéné jusque dans ses besoins par l'agencement symbolique et socio-politique qui le cerne.

Une telle mise en pratique contribue à la technocratisation progressive de l'enseignement, justifiée au nom d'un mieux faire et d'une plus grande maîtrise.

L'origine du procès d'application ne relève pas de la seule perversité du discours pédagogique; le savoir constitué, élaboré par les « théoriciens-chercheurs », en cessant de se confronter à l'épreuve de la réalité contient les prémisses d'un modèle d'application positivante au sens où nous l'avons avancé. La politique de la recherche et du savoir, telle qu'elle est communément pratiquée, n'inclut les praticiens pédagogues que pour leur présenter un savoir auquel on leur demande d'adhérer. Il n'est alors pour eux d'autre solution que de s'identifier à ce savoir et de le redistribuer à leur tour ou de le rejeter en évinçant du même coup toute dimension de recherche. Pris dans un anti-intellectualisme de défense, le praticien demeure parlé par tous les discours qui l'habitent.

Pourtant de ce « savoir sur » l'autre, on en demande dans le champ de la pédagogie, et l'enfant, d'être lui aussi embarqué dans les effets de cette demande, est placé dans la mise en condition qu'entraîne ce savoir; ce, malgré les dires de libéralisation que véhicule une pédagogie de l' « autonomie ».

Toute une politique de la recherche est à repenser. Un modèle de savoir et de recherche qui réprime le travail propre d'énonciation du sujet vise à faire perdurer un état de fait. Seule une recherche collective, à l'intérieur même de l'institution où se déroule une pratique (et non dans un en-dehors universitaire par exemple), permet que les questions surgissant de toute expérience ne soient pas fermées, mais reprises dans une dialectique instaurée entre repères théoriques et champ d'une pratique vers une continuelle élaboration-réélaboration. Tous les discours qui traversent le sujet trouvent alors à s'énoncer dans leur détermination idéologique. Ce type de recherche ne peut pas être pensé en terme d'application; il demande à ceux qui en sont les acteurs d'accepter la dimension de l'erreur, du non savoir, du manque initial, en se laissant interpeller dans leur désir par cette réalité jamais extérieure mais tou-

<sup>(6)</sup> Notre propos ne vise pas à juger de leur valeur — sauf à pointer leurs mécanismes défensifs et leurs refoulements — mais plutôt à analyser leur mise en acte transférentielle dans le champ du pédagogique.

<sup>(7)</sup> Une reconnaissance du travail de l'inconscient n'implique nullement l'installation d'un dire interprétatif qui ne peut, dans ce cadre, qu'être normatif et réductionniste : autre savoir plaqué sur le sujet.

jours prise dans le fantasme. Une telle recherche n'est possible pour l'instant que dans des lieux non institutionnalisés où il n'y a pas à sauvegarder un établi, lieux qui renoncent à une application positivante d'un savoir par les moyens de techniques éducatives pour privilégier une démarche quotidienne de symbolisation. Les concepts théoriques, dans cette perspective, non réifiés, servent de repères pour médiatiser un dégagement d'avec les impasses de l'imaginaire ou pour « s'orienter plus commodément dans une recherche » (8); toute construction théorique est à prendre comme un mythe (9).

L'avènement d'une telle politique de la recherche et du savoir dans les appareils institutionnels (recherche et savoir qui ne soient pas coupés de leur pouvoir de transformation et qui soient le fait de tous) participe d'un discours idéaliste en raison d'une part de l'enjeu politique du réformisme conservateur qui règne dans la plupart des institutions et d'autre part de l'institué d'un savoir à l'image de la division du travail dans une société de classe.

# II. L'impossible d'une pédagogie de la parole

Le discours pédagogique sur l'acquisition de la langue maternelle (10) s'arme d'une batterie conceptuelle : système de représentations déterminant les buts, la méthodologie d'un agencement pédagogique mis en place pour permettre, améliorer, maximaliser la dite acquisition. L'institution d'une pédagogie de la parole fondée à partir d'énoncés théoriques fera l'objet de nos propos.

•••

Un versant du discours pédagogique, à se centrer sur ce qu'il appelle acquisition de la langue maternelle, privilège (au-delà de la généralité que recouvre le terme de langue maternelle) l'identité conventionnelle, objet de la linguistique — la langue — et tend à oublier que l'enfant est confronté à la parole, au langage de l'autre et non à l'abstraction linguistique de la langue; il ne peut y avoir de langue sans langage ni de langue sans parole. Dans cette optique,

(8) M. MANNONI, op. clie, p. 157.

(9) Idem, p. 156.

la langue est placée à l'extérieur du sujet. Cette exterritorialisation sépare le sujet de la propriété du langage et méconnaît que tout sujet habite un champ de langage qui détermine sa structure de désir et sa parole. Dans un même mouvement, la langue est définie comme moyen, rejoignant tout le procès d'instrumentalisation de la langue : langue et langage fait outil ou instrument avec l'actualisation de la métaphore d'un corps appareillé. Si l'existence d'une acquisition de la langue entendue comme une soumission-acceptation de l'ensemble des conventions qui régissent une langue donnée ne saurait être niée, cette acquisition ne doit pas être conçue comme l'appropriation objective et objectable d'un système extérieur : « la langue » ne s'acquiert pas dans un en-dehors du langage et de la parole.

Partant de l'extériorité de la langue, le discours pédagogique la situe dans une dimension d'objet à maîtriser. La « maîtrise de la langue » (11), établi comme objectif, participe de tout le procès d'inhibition et de contrainte institutionnelle qu'instaure le discours pédagogique et scolaire, en pleine méconnaissance de ce qu'aucun sujet n'est maître de sa langue au regard du discours inconscient

qui le traverse.

Un autre versant du discours pédagogique parle d'acquisition et même d'apprentissage du langage. Il n'y a pas d'acquisition du langage, le sujet étant sujet de langage. L'accès au langage passe par une parole de désir qui fonde le sujet dès son origine.

•

Le discours pédagogique reconnaît généralement à la langue deux fonctions essentielles : celle « d'expression et de communi-

cation » (12).

La fonction d'expression, dans sa définition de « traduction des émotions et des besoins du sujet parlant » (13) met en scène une utilisation de la langue comme traduction; la langue traduit les sentiments mais aussi la réalité et la pensée. Dans cette perspective, deux « existants » sont affirmés : d'un côté une réalité qu'elle soit d'ordre physique, intellectuel ou sentimental, de l'autre une langue-outil qui sert à la traduire. Le système de traduction doit être parfait parce que, sinon, il y a danger que « le discours du locuteur puisse ne pas correspondre parfaitement à sa pensée, au

<sup>(10)</sup> Nous nous limiterons, dans le cadre de ce qui va suivre, à l'analyse de l'acquisition de la « langue parlée », ne faisant qu'effleurer le problème de l'apprentissage de la langue écrite et du rôle de la grammaire dans l'enseignement du français, L'institutionnalisation et la pédagogisation de cette acquisition résulte d'une conjonction de facteurs qui vont de l'abaissement de l'âge de la scolarisation à l'évolution de la problèmatique avancée par la psycho- et la socio-linguistique (renoncement à des théories héréditaires llées à une conception maturationniste-biologisante pour la mise en avant de l'influence décisive du milieu, source de possibles déficits ou différences linguistiques.

<sup>(11)</sup> L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan Rouchette, in Recherches pédagogiques, n° 61, INRDP, Paris, 1973.

Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse Romande, Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires, 1972.

L. LENTIN, op. cité.

<sup>(12)</sup> Idem.

<sup>(13)</sup> M. RICHELLE, L'acquisition du langage, Dessart, Bruxelles, 1971, p. 114.

message qu'il a l'intention de transmettre » (14). Rendre possible une traduction exacte devient alors l'un des buts du discours pédagogique. Un tel objectif fossilise la langue dans un code (correspondance univoque entre un signifiant et un signifié) et postule une transparence et une adéquation de l'instrument langue. Dans toute parole il ne peut y avoir de traduction, ni bonne ni mauvaise : le dire est toujours plus ou moins à côté de ce qu'il dit, le réel enrobé par la parole ne s'atteint jamais.

L'expression faite fonction, le discours pédagogique la met en action par un « entraînement à l'expression » (15), alors que toute prise de parole signifie le sujet non pas tellement comme sujet expressif mais comme sujet d'énonciation dans le champ du symbolique. L'« entraînement à » renvoie au caractère oppressif d'une

parole institutionnalisée.

La fonction principale de la langue demeure celle de la communication: « le français est essentiellement un moyen de communication » (16). La réduction de la langue à cette fonction, même si par ailleurs (secondairement) lui est reconnue une fonction poétique ou esthétique, procède dès lors à l'évacuation de cette autre scène, de cet autre langage qui est langage de désir, nullement « instrument de » mais au fondement de la communication; dès que l'acte de parole s'instaure, il y a communication même si le discours ne communique rien.

Cette fonction de la langue détermine l'abord d'une parole comme message et est promue au rang d'impératif pédagogique : désormais il faut que « ça communique ». La normativité du communicatif fait alors du silence de la parole une déviance. Et pour exercer cette fonction, un « entraînement » (17) est bien entendu ordonné.

Dans cet ensemble conceptuel, le terme de parole est relativement absent, remplacé qu'il est par les concepts de « langue parlée ou expression orale » (17). Cette substitution ne s'opère pas entre concepts équivalents mais est le signe d'une certaine idéologie linguistique.

Réduire la parole à la langue parlée actualise une conception assez particulière de ce qu'est la parole. Dans « langue parlée » (qui s'oppose en ce cas à la langue) l'importance est surtout donnée à l'idée de langue. Ainsi, l'acte de parole, réifié en une simple

(14) L. LENTIN, op. clté.

actualisation de la langue, renvoie à un sujet comme machine à mettre en pratique la langue. Cette perspective nie la singularité de la parole qui ne saurait être identifiée à une langue parlée : elle est ce qui origine le sujet dans un rapport de reconnaissance intersubjective. La parole relève d'un sujet d'énonciation qui se signifie dans un dire de sens et de non sens, et non d'un sujet machinique.

Les termes de « langue parlée et expression orale » livrent leur signification idéologique d'être rapportés à ce à quoi implicitement ils s'opposent : « langue et expression écrite ». Si cette opposition n'est pas pertinente pour les linguistes (que le signe soit parlé ou écrit, il reste un signe, que l'agencement structural des mots dans une phrase soit inscrit dans une suite sonore ou dans une suite de lettres, les lois linguistiques qui l'ont engendré restent les mêmes), elle l'est pour le discours pédagogique et scolaire. Elle ne porte pas tant sur ce qui se joue de dissérent entre le processus scriptural et la prise de parole mais relève surtout d'une affaire de forme : on n'écrit pas comme on parle. Le refus de toute transcription scripturale d'une parole tient plus à un enjeu idéologique qu'à la constatation que la parole ne saurait être simplement transcrite par le fait que l'écrit, à la différence d'avec elle, exige toujours une explication linguistique maximale. Cette opposition trouve une explication dans le contexte scolaire qui régit dans un premier temps le procès d'écriture. Le dire écrit scolaire est soumis à une normalisation grammaticale, d'une grammaire qui n'est pas à entendre comme celle qui rend possible un dire de sens, mais comme celle qui distingue le bien dire du mal dire. Si, sur le plan d'un certain discours pédagogique, on tend à faire échapper la « langue parlée » de l'emprise de la correction grammaticale, l'écrit doit demeurer le bastion du « bon langage ». L'enjeu politique est l'exclusion du « parlé populaire » d'un procès d'écriture. Un certain parlé ne peut s'écrire, à entendre : n'est pas digne de s'écrire. En dernier ressort cette opposition bascule en faveur de l'appropriation par la classe dominante du procès d'écriture.

Le discours pédagogique fait cadrer « la langue parlée » dans le schéma phénoménologique d'un émetteur et d'un récepteur, mettant en pratique le circuit saussurien de la parole. Il positivise les deux pôles en les soumettant réciproquement à un entraînement : « entraînement à l'émission et à la réception » (18). Comme, par ailleurs, il réduit la « langue parlée » à un message, à une transmission d'information conjointement à sa définition principalement communicative de la langue, son souci pédagogique s'exprime dans ce genre d'affirmation : « L'étude de la langue française doit permettre à l'élève d'exprimer clairement et correctement sa pensée

<sup>(15)</sup> Plan Rouchette et Plan d'études romand, op. cité.

<sup>(16)</sup> Plan Rouchette, op. clté.

<sup>(17)</sup> Idem et Plan d'études romand, op. cité.

<sup>(18)</sup> Idem.

de façon à être exactement compris et pouvoir comprendre exactement la pensée des autres » (19). Si la préoccupation pédagogique concernant l'émission, outre la correction du dire, porte sur l'adéquation du message à la pensée du locuteur (l'idéal d'une exacte traduction), le problème pédagogique de la réception est d'obtenir une bonne compréhesion. Vouloir à tout prix que l'on se comprenne exactement à travers la parole revient à refuser tout procès d'interprétation et à croire en une linéarité du sens, la phrase se réduisant à la somme de ses signifiants. L'exigence d'une bonne compréhension débouche sur la mise en place d'une codification et d'un despotisme sémantique, niant que toute parole est métaphore. Qu'il y ait dans tout échange de parole exigence d'une compréhension minimale comme il y a, dans tout dire, soumission aux règles conventionnelles de la langue, ne doit pas faire oublier que l'on s'entend toujours à demi, que la communication ne peut être que défaillante, que le message n'est jamais reçu comme tel mais fait l'objet d'une interprétation où se marque le désir. La réduction de la « langue parlée » à un message informatif, avec les modèles de bonne traduction et d'exacte compréhension procède au rabattement de la parole sur une utilisation fonctionnelle et objectivante de la langue, sur une « neutralisation de l'office du langage » (20). Ce faisant, le discours pédagogique s'en tient au manifeste des énoncés, scotomisant le latent de tout énoncé inscrit dans un procès d'énonciation : l'énonciation est ramenée au plan de l'énoncé.

Une telle mise en acte du schéma phénoménologique de la parole fait de l'intersubjectivité de la parole une affaire de réaction : « l'enfant a à écouter attentivement les messages d'autrui, à les comprendre et à y réagir convenablement » (21). L'échange de parole, devenu stimulus-réponse, met en scène deux sujets qui dialoguent objectivement de l'endroit de leur raison et de leur Ego.

La question du sens, le discours pédagogique semble ne l'aborder qu'indirectement. Etant principalement influencé dans son approche de l'acquisition de la langue maternelle par les théories psycho- et socio-linguistiques, son souci se porte, nous allons le voir, plus sur la structuration du dire que sur le dire de sens. S'il n'y a pas à proprement parler d'application d'une théorie sémantique actuelle, toute pratique pédagogique concernant « la langue » actualise implicitement une conception de la signification, conception

(21) Plan d'études romand, op. cité.

assez particulière puisqu'elle établit la croyance en une signification univoque issue d'un lien entre un signifiant et une chose. Cette conviction semble en partie résulter de la représentation phénoménologique de comment l'enfant procède à l'apprentissage d'un mot : association d'une suite de son d'avec une chose dans l'acte de dénomination. Le « c'est quoi ? » ou le « comment ça s'appelle ? » de l'enfant trouve en écho le « c'est quoi? » pédagogique de l'adulte : interrogation de l'autre qui renvoie à une demande bien différente. Le « c'est quoi ? » de l'adulte est le signe d'une certaine relation adulte-enfant; il dit à l'enfant : « montre-moi que tu sais dire? » et « si tu ne sais pas, moi je te le dirai ». Par ce « c'est quoi ? », l'adulte vise autant à se rassurer sur le savoir de l'autre qu'à lui faire apprendre un mot. Il a l'impression, en mettant l'enfant dans la situation de dire quelque chose que lui connaît déjà, de maîtriser ce que l'autre sait ; « je dois savoir ce que tu sais pour pouvoir t'aider », tel est l'un des credo du souci pédagogique. Pourtant, le « c'est quoi? » de l'enfant ne renvoie pas à la simple représentation d'une réalité mais est question de sens dans une demande d'amour. Il a à voir avec le dévoilement d'une énigme qui n'est peut-être pas celle de l'objet indiqué par le doigt qui pointe. Son « comment ça s'appelle? » qui désigne le réel à symboliser, l'introduit d'ores et déjà dans un procès de symbolisation qui fait de la chose nommée chose « tuée » (22). Il ne fait nul doute que le processus de dénomination est à l'œuvre dans toute acquisition de la langue par l'enfant. Pourtant de ce que phénoménologiquement il implique - une relation d'un signifiant à une chose - il ne peut être tiré ni une conception du signe et de la signification ni une représentation de la langue comme pur reflet de la réalité : implications que réalisent cependant de diverses façons le discours pédagogique dans son aménagement d'une pratique.

La croyance en une univocité de la signification dénie la question du sens et du sujet du désir. Déjà Saussure affirmait que le signe linguistique est ce qui « unit non une chose et un nom mais un concept et une image acoustique » (23). Si la signification est ce qui lie l'image acoustique et le signifié concept « dans les limites du mot considéré comme un domaine fermé, existant en luimême » (24), seule sa théorie de la valeur donne au signe son statut. Le signe n'acquiert sa valeur signifiante que par sa relation aux autres signifiants (25). Cette représentation de la valeur fait éclater toute relation univoque entre une image acoustique et une chose, et introduit une marge de variation qui débouche sur une

<sup>(19)</sup> Plan d'études de l'enseignement primaire, Département de l'Instruction publique, Genève, 1966.

<sup>(20)</sup> J. LACAN, Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse, in Ecrits I, Points, Paris, 1970.

<sup>(22)</sup> J. LACAN, op. cité, p. 204.

<sup>(23)</sup> F. de SAUSSURE, Cours de linguistique générale, Payot, Paris, 1964, p. 98.

<sup>(24)</sup> Idem, p. 150.

<sup>(25)</sup> Idem, p. 159-60.

hétérogénéité du sens. Dans cette marge de variation s'inscrit la conception lacanienne du sens : « il n'y a pas de sens, sinon métaphorique, tout sens ne surgissant que de la substitution d'un signifiant dans la chaîne symbolique » (26). Lacan retient surtout la barre qui sépare le signifiant du signifié dans l'algorithme saussurien comme quelque chose de l'ordre d'une coupure dans laquelle se manifeste le travail de la parole dans le champ du symbolique. Au delà d'un contenu manifeste qui serait donné par la signification saussurienne, un contenu latent est à la source d'une création de sens. Cette création s'engendre du lien qu'entretient le signifiant avec d'autres signifiants, lien qui relève d'une chaîne inconsciente propre à chaque individu. Dans ce glissement du signifié sous le signifiant gît le désir inconscient. Si le sens « ne vaut que par ses déguisements » (27), le sujet en dit toujours plus qu'il ne voudrait et n'est par là jamais maître de son discours. Ainsi, à travers la conception d'une signification univoque érigée en un code sémantique, le discours pédagogique procède à l'exclusion d'une reconnaisance de travail du désir inconscient : rejet des effets de sens et de l'univers de la fantaisie. La méconnaisance qu'entraîne une telle représentation se fait particulièrement sentir lorsque le pédagogue reçoit les paroles de l'enfant. Les trébuchements, les condensations métaphoriques, les glissements métonymiques (28), les malformations de mots où s'entrechoquent plusieurs signifiants, les confusions de mots font le plus souvent l'objet d'une correction, rapportées qu'elles sont non à un jaillissement de sens et de non sens, mais à un pas-encore-bon-fonctionnement. La parole est dès lors ancrée dans la langue aseptisée des significations non ambiguës.

Les effets de cette croyance transparaissent aussi dans une certaine conception de l'apprentissage du vocabulaire, rejoignant une optique purement behavioriste telle qu'elle est illustrée dans l'exemple

qui suit :

« Tout spécialement pour l'apprentissage du langage, les Américains parleront par exemple d'un « répertoire d'échos ». [...]

"En principe, on enseigne à l'enfant un répertoire d'échos : on dit « dada », « chat », et il répète ces syllabes; on obtient rapidement toutes les formes de réponses en écho aux formes de stimuli."

(26) J. LACAN, Les formations de l'inconscient, in Bulletin de psychologie, 1958, p. 293.

Pour apprendre à l'enfant à nommer les objets, on lui montre un livre d'images qui donne un stimulus formel très proche d'un stimulus d'écho: "ceci, dit le texte, est une fleur". Cela induit l'enfant à dire fleur en regardant l'image qui la représente. Il pourra ensuite donner la réponse entièrement sous le contrôle de l'image: il aura appris le mot fleur. » (29)

L'image du doigt pointeur renforce encore une certaine conceptualisation de la langue comme reflet du réel et de la parole comme procès de « représentation », conception qui apparaît principalement dans la demande pédagogique de description d'image ou de suite d'images (dans le dire à partir du livre, l'interprétation est davantage tolérée mais dans les limites du représenté et de la logique de l'histoire). Devoir surajouter un dire à un voir parce que l'adulte, tout en étant dans un même voir, l'exige, caractérise tout un agencement pédagogique et un grand nombre de tests linguistiques. De plus l'adulte, lorsqu'il se met à décrire une image donne à l'enfant le modèle contraignant d'un discours qui s'en tient à la neutralité descriptive du perçu explicite. La demande de description fait réaliser à l'enfant l'apprentissage d'une certaine utilisation de la langue qui l'évince comme sujet de son énoncé, apprentissage qui va dans le sens d'une soumission à la réalité. Avec l'exclusion de l'imaginaire dans sa relation au réel et au symbolique, le lieu d'où l'on fait parler l'enfant est celui du « moi scientifique » tel que le décrit J. Lacan : « le troisième paradoxe de la relation du langage à la parole est celui du sujet qui perd son sens dans les objectivations du discours. ... C'est là l'aliénation la plus profonde du sujet de la civilisation scientifique » (30).

\*

Le discours pédagogique qui prétend respecter le communicatif de la parole et souhaite intervenir sur l'acquisition de la langue maternelle ne saurait s'appuyer, dans son aménagement d'une pratique, que sur la-dite langue parlée de l'enfant. Sa préoccupation première, liée aux effets de l'institutionnalisation de la parole, devient : que l'enfant parle, ou autrement dit, le faire parler. Que l'enfant parle dans l'univers scolaire ne semble pas aller de soi puisqu'il est prévu une « motivation », un « encouragement » (31)

<sup>(27)</sup> E. ROUDINESCO, Un discours au réel, Repères, Mame, Paris, 1973, p. 108. (28) L'usage métaphorique et métonymique, les jeux de mots relèvent en pédagogle du domaine de la poésie. Ce n'est qu'au plan de la poésie — et encore — que l'on reconnaît une possible fantaisie.

<sup>(29)</sup> Rapporté par C. Freinet, La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue, (30) J. LACAN, Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse, in Ecrits I, Points, Paris, 1970, p. 161. Marabout, Verviers, 1975, p. 21.

<sup>(31)</sup> Plan Rouchette et Plan d'études romand, op. cité.

à la communication et à l'expression. Serait-ce que le dispositif institutionnel dans lequel la parole de l'enfant a à s'énoncer, la réduit au silence plutôt que ne la favorise? Comme le peu de parole est ramené à la cause subjectivée de quelque blocage « affectif » ou d'un « déficit culturel » et non à sa possible origine institutionnelle, le discours pédagogique cherche les moyens de provoquer cette parole : faire parler sur des livres, des images, des diapositives, des jeux « éducatifs » ... et surtout en réponse aux questions de l'adulte. Par cette contrainte à la communication, il méconnaît l'objet cause de parole et actualise l'image d'un sujet machinique mû par des besoins. Par ailleurs, il a bien de la peine à mettre en pratique son credo de parole communicative où l'enseignant serait un interlocuteur. La plupart du temps, la parole qui est provoquée n'a rien du communicatif tel qu'il le définit (transmission d'informations) puisque l'enfant est mis dans la situation de dire ce que le maître sait déjà, donnant par là la preuve que dans l'acte de parole, l'important n'est pas de communiquer quelque chose mais de s'énoncer pour un autre, au regard de son désir.

Le dispositif institutionnel, surtout celui du primaire ne peut recevoir la parole propre de l'enfant, de par le fait qu'elle perturbe l'ordonnance enseignante des leçons préparées à l'avance. C'est de ce qu'elle pense être le désordre que l'école se défend. Ses obsessionalisations (programme), ses mesures de défense, sa propension à parler à la place de l'autre ne peut que plonger l'enfant dans une adaptation ou dans le symptôme de l'école prise au piège de son processus de normalisation.

### III. Les « modèles » de l'acquisition

La représentation d'une langue comme outil de communication et d'expression, d'une parole comme message, d'une utilisation de la langue comme traduction d'une réalité extérieure résultent d'une reprise de certains énoncés linguistiques : avant tout, ceux des fonctionnalistes et des théoriciens de l'information. Pour les problèmes plus spécifiques de l'acquisition (son contenu, son comment, ses différences), le discours pédagogique s'appuie sur les énoncés de la psycho- et socio-linguistique. D'être influencé par ces théories qui abordent principalement la parole de l'enfant au plan de sa structuration, il court le danger, victime d'un effet de totalisation, de ne voir l'acquisition que sous cet angle formaliste. Si le développement de la formalisation structurale des énoncés a certes son importance, l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant ne sau-

rait L'y réduire. Elle passe d'abord par une prise de parole et un dire de sens : il n'y a pas de structuration sans un procès de sens.

Ce qui est acquis — le contenu — recouvre l'abstraction linguistique de « la langue ». De sa définition comme nomenclature ou comme « système » découlera une approche différente du « comment » de son apprentissage (dans ce texte, la séparation contenuprocessus est un artefact). Pour les behavioristes, en fait, la question du contenu est secondaire de par l'uniformisation de leur modèle d'apprentissage. Par contre, pour l'une des disciplines de Chomsky, L. Lentin, le problème central de cette acquisition consiste en l'acquisition de la syntaxe (32). Dans ce cadre, l'application de la théorie chomkienne (bien que pertinente au niveau de certaines de ses affirmations, en particulier celles d'un sujet parlant créateur et d'une langue non instrumentalisée) comporte des dangers : comme toute application sur une pratique, et par la psychologisation de concepts tels que ceux de compétence, performance et transformation.

\*

Au comment se réalise cette acquisition, deux manières principales de répondre ; celle des behavioristes et celle des disciples de Chomsky.

Le modèle behavioriste de l'apprentissage de la langue est une généralisation d'un modèle de comportement élaboré lors d'une étude sur les rats : tout apprentissage (y compris celui de la langue) est conçu en termes de lien stimulus-réponse, renforcement de réponse.

La psycho-linguistique de tendance chomskienne postule, quant à elle, qu'a il existe chez l'enfant une activité linguistique lui permettant, selon une organisation autonome, de produire un discours à partir d'un petit nombre de règles, d'en généraliser l'emploi, de comprendre l'adulte et de se faire comprendre » (33). Pour L. Lentin, l'enfant réalise des hypothèses sur la parole de l'adulte et procède par tâtonnement. En conséquence, la parole de l'adulte (a bain de langage ») doit fournir l'ensemble des schèmes syntaxiques afin que l'enfant puisse établir progressivement ses hypothèses (inconscientes). Par ailleurs, elle cherche à recréer pédagogiquement la relation linguistique mère-enfant. L'attitude linguistiquement appropriée de la mère a été décrite par G. Wyatt (34) qui pense avoir découvert l'un des procédés maternels par excellence, l'utilisa-

<sup>(32)</sup> L. Lentin, Apparition de la syntaxe chez l'enfant, in C. R. E. S. A. S., nº 13, Paris, 1975, p. 13.

<sup>(33)</sup> J.-J. Franckel, M.-L. Le Rouzo, Psycholinguistique et enseignement du français à l'école primaire, in Langue française, n° 22, mai 1974.

(34) G. L. Wyatt, La relation mère-enfant et l'acquisition du langage, Dessart, Bruxelles, 1969.

tion du feed-back correcteur : « il est important de partir toujours de ce que l'enfant a dit. En reprenant les mots et les morceaux d'énonces émis par l'enfant, il est souvent possible de lui rendre évidentes l'inexactitude ou surtout les lacunes de son énoncé. Il substituera donc lui-même une structure syntaxique à son essai incomplet, et c'est là une activité efficace » (35). De ce procédé maternel qui n'a de valeur que rapporté à l'ensemble de la relation mèreenafnt, L. Lentin comme G. Wyatt font un procédé pédagogique. De l'un à l'autre, s'instaure le gauchissement qu'implique toute institutionnalisation. Avec le feed-back correcteur, l'adulte pédagogue se centre, non sur le sens du dire de l'enfant (sa demande), mais sur sa force : habile moyen défensif pour ne pas se laisser interpeller dans son désir par ce qui est mis en scène dans la parole de l'autre et pour conserver son statut rationnel et sécurisant de pédagogue. Bien entendu, on ne corrige pas en disant : « c'est faux » mais la correction est implicite dans la réponse-feed-back de l'enseignant. De toute façon, à correction correspond erreur. L'erreur, dans le dire enfantin, même si elle est reconnue bénéfique, même si elle n'est pas rapportée à la norme du « bon français » est principalement interprétée en termes de pas-encore-bon-fonctionnement. L'erreur porteuse de sens est rabattue sur un défaut et corrigée en conséquence. Est alors rejeté tout travail de l'inconscient dans la parole du sujet.

Le discours pédagogique, selon son choix, met en acte l'une des deux manières (il peut y en avoir d'autres) de concevoir comment l'enfant apprend sa langue maternelle. D'un côté sera prôné l'imitation, la répétition, les exercices structuraux basés sur le schéma stimulus-réponse : un conditionnement avec l'actualisation d'un sujet vide, passif; de l'autre, ce sera la présentation de schèmes syntaxiques avec l'utilisation de constant feed-back : actualisation d'un sujet voulu créateur de structures. A un modèle : une pédagogie, tel est le fantasme d'une application. Malgré leurs différences, ces deux discours pédagogiques participent d'une même démarche, celle du maître qui, d'une position de puissance dit à l'autre : α tu apprends comme cela, alors, tu dois apprendre comme cela ». Ces modèles théoriques, même s'ils ont quelque pertinence, ne peuvent en aucun cas prétendre donner l'exacte description de comment l'enfant procède à l'apprentissage de sa langue maternelle. A être appliqués à travers des procédures pédagogiques appropriées, ils font écran à une véritable interrogation-recherche de comment le sujet s'y prend. En outre, est presque toujours réalisée une uniformisation de ces procédures d'apprentissage. Que ce soit pour la lecture, l'écriture ou la langue, une façon d'apprendre prévaut, celle imposée par le maître, ce qui entrave la propre démarche

(35) L. LENTIN, Comment apprendre à parler à l'enfant, ESF, Paris, 1973, p. 133.

de l'enfant et contribue à la création des dysfonctionnements que l'on connaît (dyslexie, dysorthographie, etc.) (36).

...

Si les énoncés de la psycho-linguistique influencent de manière déterminante le discours pédagogique sur l'acquisition, ceux de la sociologie, dans sa rencontre avec la linguistique lui fourniront un autre abord de la parole : conception d'un sujet déterminé idéologiquement dans son rapport à la langue. Dans cette optique, l'essentiel du débat théorique relève de la question : « y a-t-il une acquisition différentielle de la langue par les enfants de différents mieux socio-économiques? » ou, autrement dit, « les enfants des classes « défavorisées » parlent-ils moins bien que ceux des classes « favorisées »? ». « S'agit-il d'une différence ou d'une déficience? » L'ensemble des théories sociologiques, socio- et même psycho-linguistiques, si elles reconnaissent l'existence d'une différence, divergent quant à son contenu et à sa forme. Ces discordances, pour les comprendre, doivent être rapportées à la méthodologie de recherche utilisée (avec ses à priori théoriques) et à la norme du « bien » parlé instituée (l'affirmation d'un « mal » parlé renvoie à l'établi normatif d'un « bien » parlé). On peut ainsi répertorier schématiquement trois types de réponse théorique au « mal parlé culturel » (37) avec respectivement trois discours pédagogiques (38). Par leur étude, il nous sera possible de mettre en évidence comment la recherche psychologique et sociologique répond à un problème politique s'inscrivant dans le cadre d'une société de classe et comment le discours pédagogique procède à un choix, jamais neutre et aménage en conséquence une pratique enseignante.

Pour les uns — W. Labov et P. Bourdieu (39) —, un « mal parlé culturel » qui handicaperait le fonctionnement du système linguistique de certains enfants n'a aucun fondement : pas de déficience. Ils affirment, par contre, l'existence d'un « mal parlé culturel » idéologiquement marqué par son rapport à l'usage de la langue dominante et officielle : expression d'une différence qui passe par la définition d'un français « populaire » en regard à un « bon » français. Entre ces deux parlés, les différences phonologiques,

<sup>(36)</sup> La psycholinguistique genevoise, en affirmant que l'enfant s'y prend par stratégies propres dénonce toute application uniformisante d'une méthodologie d'apprentissage, gies propres dénonce toute application uniformisante d'une méthodologie d'apprentissage.

<sup>(37) «</sup> Le mal parlé culturel » se distingue du « mal parlé » d'ordre « affectif », bien que cette différenciation, comme nous le verrons, n'est pas toujours faite.

(38) La correspondance univoque théorie-discours pédagogique est simplificatrice. Le discours pédagogique n'est rarement traversé que par une seule optique théorique; ses choix, s'ils peuvent être parfois contradictoires, vont toujours dans la même direction.

(39) W. Labov, L'étude de l'anglais non standard, in Langue Française, n° 22,

mai 1974. P. BOURDIEU et L. BOLTANSKI, Le fétichisme de la langue, in Actes de la recherche en sciences sociales, nº 4, juillet 1975.

lexicologiques et grammaticales, si elles ne sont pas pertinentes au point de vue linguistique, le sont d'un point de vue sociologique. Elles ne handicapent pas l'enfant (ou l'adulte) dans sa communication avec les autres, dans l'expression de sa pensée ou dans son raisonnement logique (40) mais, à être référées à la norme de la « langue standard », elles font subir à ceux qui dans leur parole les utilisent un déclassement, une dévalorisation. Le français ou anglais « standard » qui passe pour la norme légitime par rapport à laquelle est comparée toute production verbale, ne tient, en fait, sa legitimité que de la méconnaissance de l'« arbitraire » de cette norme. Ainsi, pour P. Bourdieu, la domination symbolique a à voir avec la domination politique dans une société de classe. l'appareil scolaire étant l'un des lieux de sa reproduction : le « bon » français — celui de la correction grammaticale, de la bonne prononciation et du vocabulaire choisi - est le français « naturel » de l'école.

La méthodologie qui a permis à W. Labov de reconnaître le « bien » parlé des enfants « défavorisés » ou l'idéologie de leur « mal parlé » rejette toute situation de testing pour une investigation dans le milieu naturel de l'enfant. Il met ainsi en lumière le biaisage culturel de certains tests linguistiques : biaisage qui est bien souvent à l'origine de l'affirmation d'une déficience. La situation de testing reproduit un contexte de performance scolaire où l'interrogeant, de par sa position linguistique, induit chez l'enfant une forme de communication qui tend à se conformer aux exigences de la performance du « bien » parlé scolaire. Dans un tel contexte, l'enfant « défavorisé » est jugé handicapé linguistique alors que dans une situation externe au dispositif scolaire, il peut n'éprouver aucune difficulté à parler.

Le discours pédagogique ne reprend généralement pas de telles affirmations théoriques, ils les placent dans un dehors de sa problématique, car il est dans ses principes idéologiques de trouver des solutions, des améliorations uniquement pédagogiques. Or tenir compte, dans une pratique enseignante, de ces énoncés reviendrait à admettre tout d'abord « l'arbitraire » de la langue scolaire, sapant ainsi sa fonction de sélection et l'impossible d'une solution purement pédagogique. P. Bourdieu ne se mêle d'ailleurs pas d'application pédagogique: la résolution de cette différence est, pour lui, en étroite relation avec la transformation des « rapports de force politiques ». W. Labov, en voulant qu'il soit tenu compte de la spécificité du parlé des enfants « défavorisés » dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture et que les maîtres soient rendus conscients de leur propre « mal » parlé et de leur attitude hypercorrective

(40) Les socio-linguistes adhèrent à la définition de la langue comme outil de communication en y apportant une restriction : la langue divise tout autant qu'elle unit.

dévoile, dans le champ qui est le sien, l'emprise de l'idéal normatif de la langue « standard » chez les enseignants.

Si ce type de discours théorique fait éclater les conditions sociales de la parole dans une société de classe, son approche de la langue demeure néanmoins réductionniste : la relation du sujet à la parole ne peut être ramenée qu'à des déterminants sociaux. Si le sujet est marqué dans sa parole par sa classe sociale, ce n'est qu'un « par-après », au regard de l'accès du sujet au symbolique. De plus, il s'agit d'éviter l'écueil de vouloir enseigner la norme, même si, dans la société actuelle, sa non-possession devient obstacle pour ceux qui en sont démunis. Les différences qui sont à l'image des contradictions sociales et de la singularité d'une parole propre à tout sujet demandent à être reconnues et non pas réduites par des mesures de normalisation institutionnelle.

La deuxième réponse que nous appellerons fonctionnaliste (41) réfute également l'existence d'un handicap culturel en terme de déficience du système linguistique. L'enfant « défavorisé » est reconnu savoir parler, mais ce savoir parler, interprêté selon une des affirmations de la socio-linguistique qui postule une variété de registres de parole ou de changements de style, tous adaptés à la situation qui les a produits, se trouve ramené à un de ces registres de parole. Le parlé de cet enfant est assez riche, assez cohérent pour répondre aux besoins de communication de son milieu mais il est d'autres contextes qui exigent d'autres registres de parole. C'est en ce point qu'intervient la différence. L'enfant « défavorisé », s'il est linguistiquement adapté à son milieu, ne l'est plus lorsqu'il est confronté, par exemple, au contexte linguistique scolaire alors que l'enfant « favorisé » possède, lui, plusieurs registres de parole, y compris celui demandé par le scolaire. Dans ce raisonnement, la norme du parlé scolaire, établi registre de parole, se trouve fonctionnalisée : l' « arbitraire » de cette norme qui n'est nullement le produit adapté à une situation est occulté. Le handicap de l'enfant « défavorisé » face au contexte scolaire relève d'un problème politique et non de leur seule désadaptation linguistique. Cette position est d'abord déterminée par les a-priori théoriques qui fixent la modalité de lecture de la réalité : les registres de la parole, perçus à partir d'un point de vue exclusivement fonctionnaliste ne sauraient être que fonctionnalisés.

Le discours pédagogique qui émane de cette position a comme objectif de faire accéder les enfants « défavorisés » à tous les registres de la parole pour qu'ils puissent s'adapter à toutes les situations scolaires. Il s'agit de développer leur compétence de communication, cette compétence recouvrant le « comment » l'enfant perçoit et caté-

<sup>(41)</sup> Une conférence donnée à l'Université de Genève par un professeur de linguistique appliquée m'a livré l'essentiel de cette optique.

gorise les situations sociales de son monde et adapte en conséquence différentes façons de parler. A ne s'être pas posé l'enjeu politique lié à la présence d'une variété de registres, à n'en pas avoir vu la hiérarchisation et l'exclusion qui y sont conjointes, ce discours pédagogique, dans l'idéalisme d'une égalité, donne une solution uniquement pédagogique à un problème entre autre politique. A partir de la description d'une réalité, qui n'a de vérité que référée à la conjonction socio-économique qui la sous-tend, les mesures prises pour agir sur elle la positivisent plus qu'elles ne la transforment.

La troisième réponse fait l'hypothèse d'un véritable déficit linguistique dû à la classe sociale de l'enfant : position d'un B. Bernstein (42) en Angleterre et de L. Lentin en France. L'établissement de ce déficit n'est explicable qu'en référence à la méthodologie d'expérimentation et au cadre théorique dont il est issu. La déficience du système linguistique des enfants « défavorisés » semble porter sur deux points essentiels : l'implicite d'un langage et la

pauvreté d'une syntaxe.

B. Bernstein, pour juger la production verbale des enfants, met ces derniers dans le contexte suivant : un expérimentateur leur demande de raconter une histoire représentée dans une suite d'images (exigence d'une description d'un voir). Il découvre dans leur dire une différence qui passe par l'explicite et l'implicite d'un langage. Face à cette situation d'expression, les enfants de la classe dite supérieure semblent expliciter linguistiquement leur dire, à savoir que leur énoncés, ne faisant pas recours à la situation d'énonciation, se suffisent à eux-mêmes; les enfants de la classe « inférieure » ont un dire implicite : leurs énoncés tiennent compte de la situation d'énonciation qui n'est pas explicitée linguistiquement dans sa totalité ou qui est signifiée par des éléments indiciels (43). B. Bernstein explique cette différence en termes de défaut au niveau des enfants « défavorisés » : tous auraient dû recourir à un dire explicite. Or l'analyse de la situation d'énonciation, telle qu'il l'a ordonnée expérimentalement, nous fait apparaître que l'objet de parole (l'image) est présent de visu aussi bien à l'enfant qu'à l'adulte (44). Il n'est donc guère utile de tout expliciter linguistiquement puisqu'il y a entre les deux interlocuteurs un implicite commun et que le recours à des indices spécifiques tels que « ce », « il », « ici » joint parfois à un geste n'entrave pas une compréhension minimale. Si en réponse à cette situation d'énonciation, dite de dialogue, un dire implicite passe pour « normal », il reste à expliquer le

pourquoi du dire explicite des enfants « favorisés ». L'exigence d'explicite n'intervenant que dans le procès d'écriture (de par l'absence de l'autre-interlocuteur) ou lors de l'élaboration d'un récit dans le cadre d'un dialogue, pourquoi ces enfants ont-ils explicité leur dire, ne tenant pas compte de la situation d'énonciation alors qu'elle était présente aux deux intervenants, faisant comme si l'autre était dans un dehors? Histoire d'une utilisation idéologique de la langue! L'hypothèse peut être soutenue que les enfants « favorisés » réalisent un apprentissage (tout à la fois scolaire et extra-scolaire dans le sens que l'école s'y appuie sans en réaliser l'enseignement) qui consiste en l'explicitation de leur dire quelque soit la situation d'énonciation. Cette hypothèse est confirmée par la demande ponctuelle faite aux enfants d'expliciter en et hors situation leur parole, que l'on trouve dans la pédagogie compensatoire de L. Lentin qui souhaite faire atteindre aux enfants « défavorisés » le niveau de « récit oral » défini comme l'idéal du « savoir parler » : « L'enfant "sait parler" lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage verbal une pensée ou un enchaînement de pensée en ou hors situation » (45). Cet idéal d'une parole fonctionnant comme un en-soi, totalement autonome, indépendante de tout contexte, rejoint une parole quasiécrite. L'idéologie d'une telle formalisation de la parole ne saurait être masquée par la constatation qu'une parole quasi-écrite facilite l'abord de l'écriture. Ce raisonnement repose sur la constatution que les enfants « favorisés » possédant le niveau de « récit oral » n'ont aucune difficulté à aborder l'apprentissage de l'écriture, en conséquence, les enfants « défavorisés » doivent parvenir à un même dire pour accéder facilement à cet apprentissage sélectif. Par une telle démarche, l'interrogation du contexte pédagogique et idéologique du procès d'écriture est évitée. Si l'acquisition de l'écriture est principalement une affaire d'explicite, il serait facile de l'enseigner aux enfants. Il n'est pas besoin d'une parole quasiécrite pour aborder et réaliser le dire écrit. A l'école, on se rallie plutôt à l'idéologie sélective du « doué par nature » : « tu sais écrire ou tu ne le sais pas ». Ainsi, pour en revenir à cette déficience, la différence découverte par B. Bernstein est du même ordre que celles phonologiques, lexicologiques et grammaticales constatées par W. Labov : différences non pertinentes du point de vue linguistique mais socialement et scolairement signifiantes. L'erreur de B. Bernstein, outre celle de considérer la langue comme une superstructure, réside dans son interprétation. Ne procédant pas à l'analyse de ses propres imprégnations de l'usage dominant de la langue et considérant les dires des enfants comme des textes sans les rapporter à la situation d'énonciation, il ne fait que valider

<sup>(42)</sup> B. Bernstein, Langage et classe sociale, Minuit, Paris, 1975.

<sup>(44)</sup> Nulle part, B. Bernstein nous décrit exactement la situation d'expérimentation et nous dit si l'expérimentateur voit, comme l'enfant, les images. Mais tout le fait supposer. C'est d'ailleurs à cette conclusion qu'ont abouti C. Danneouin, M. Hardy, by Und Platone, Les enfants du prolétariut des « handicapés linguistiques », in Politique audiourd'une politiques prolétariume de l'974 (43) Idem, p. 234. nque aujourd'hul, août-septembre 1974.

<sup>(45)</sup> L. LENTIN, op. cité, C. R. E. S. A. S., nº 13, p. 13.

scientifiquement une norme idéologique d'utilisation de la langue. De plus, d'un dire implicite ou explicite, lié à une situation particulière d'énonciation, il tire des conséquences sur le système langagier des enfants (il parle non de dire mais de langage implicite ou explicite). Il n'est nullement prouvé que l'enfant « défavorisé », mis dans un contexte d'explicitation linguistique de type récit, ne cherche pas à expliciter son dire pour se faire comprendre de l'autre. Mais là, dans la construction d'un récit, l'obstacle à la symbolisation n'est pas seulement pour cet enfant : le procès d'explicitation linguistique se trouve pour tout sujet intimement lié au travail de sens qui, comme tel, n'est pas déterminé que par la perception de l'objet.

La deuxième déficience réside dans le système syntaxique des enfants « défavorisés ». A ce sujet, L. Lentin formule l'hypothèse suivante : « chez certains enfants le système syntaxique cesse de s'enrichir à un âge approximativement situé entre 3,6 et 4,6 ans. Ce système se stabilise à un stade qui présente une déficience (surtout en ce qui concerne les "combinaisons de complexité") par rapport au système syntaxique évoqué en 1 (niveau de récit oral), système qui nous servira de référence » (46). A partir de ses situations-stimulus, elle a mis en évidence que les enfance « défavorisés » ont un système syntaxique « fonctionnant pauvrement » alors que les autres possèdent un système syntaxique riche. Par syntaxe riche, elle entend un usage de phrases complexes (47) avec beaucoup d'introducteurs de complexité (les « qui », « parce que », α pendant que », etc.) et par syntaxe pauvre, un usage de phrases avec « peu ou pas d'emboîtements de complexité », donc peu d'introducteurs. Pour interroger cette différence, plusieurs lignes de recherche sont possibles:

Soit on se centre sur un des raisonnement de L. Lentin (extrapolation des caractéristiques d'un dire liées à une situation d'énonciation particulière - relative absence d'introducteurs - à l'entier du système syntaxique) pour établir que ces caractéristiques tiennent uniquement au contexte d'énonciation et que dans d'autres circonstances (extra-scolaires par exemple), l'enfant « défavorisé » a un système syntaxique aussi riche que les autres. Dans cette perspective, la dissérence même serait niée.

Soit on admet l'idée d'une différence, et le discours se porte alors sur son contenu et son interprétation : déficience ou différence? Lorsque L. Lentin parle de déficience, c'est bien évidemment par rapport à un idéal d'usage de la langue : l'usage de phrases

complexes. Entre les trois énoncés suivants : « la maman, è sait pas, è l'a pas vu le p'tit chat »; « la maman è sait pas où qu'il est le p'tit chat, è l'a pas vu »; « la maman sait pas où est le p'tit chat parce qu'elle l'a pas vu » (48), elle choisit comme modèle le troisième, tout en reconnaissant leur identité au plan de la « communication assurée » et de l'« information apportée ». La justification de cette préférence repose d'une part sur l'équation qu'elle établit entre pensée, raisonnement abstrait et langue syntaxiquement structurée et d'autre part sur la croyance en ce que le « fonctionnement autonome du système syntaxique » est « indispensable à un apprentissage réel, donc intelligent de la langue écrite ». Elle tente ainsi de rendre fonctionnel ce modèle au regard du développement cognitif (49), ne pouvant s'appuyer sur aucun argument linguistique. A ce type de démonstration, nous répondrons par une question : « un raisonnement logique ne tient-il qu'à la structure de l'énoncé? » Quant à la deuxième de ses preuves, nous en avons déjà relevé le caractère tautologique. Les arguments avancés, dans leur échec à justifier de manière « fonctionnelle » cet idéal révèlent ainsi le caractère idéologique de l'usage maximalisé des énoncés à phrases complexes. Que les introducteurs soient nécessaires ne saurait être nié, et il est possible d'émettre l'hypothèse que les enfants « défavorisés » n'en sont pas dépourvu. Mais leur usage systématisé est esset culturel, relevant d'une assaire de style. De plus, L. Lentin, en rabattant la question de la syntaxe au niveau de la complexité des phrases confond ce qui appartient à la syntaxe d'une langue et les effets de style des phrases à tiroir. Il ne saurait y avoir de syntaxe pauvre, signe d'un handicap : un défaut dans la syntaxe est d'un autre ordre, d'un désordre de la parole ou parfois d'une marque de style.

L'affirmation d'une déficience est liée à l'idéologie d'une interprétation qui n'analyse pas ses propres a-priori linguistiques ou aux situations expérimentales qui recréent un contexte scolaire d'« énonciation ». Pourtant l'institué du discours scolaire et pédagogique reprend pour la faire sienne la thèse du « mal-parlé-des-enfantsdéfavorisés-cause-de-l'échec-scolaire ». De nos jours, le handicap socioculturel a en partie succédé au déficit héréditaire. De l'un à l'autre, il y a peu de différence. La cause de la déficience, rejetée sur un extérieur — la famille d'ouvrier — permet au discours scolaire de continuer à faire l'économie d'une analyse du fonctionnement de ses propres normes linguistiques. La famille d'ouvrier, a pauvre », « non enrichissante », non stimulante », « non linguistiquement

<sup>(46)</sup> L. Lentin, in Etudes de linguistique appliquée, nº 4, octobre-décembre 1971, p. 25.

<sup>(47)</sup> Phrase complexe: « énoncés contenant une ou plusieurs phrase(s) dont le premier élément est un introducteur de complexité. » L. Lentin, in C. R. E. S. A. S., nº 13, p. 12.

<sup>(48)</sup> L. LENTIN, op. clié, Paris, 1973, p. 84. Ces énoncés ont été produits à partir d'images à décrire.

<sup>(49)</sup> Par ailleurs, il est à remarquer que la psycho-linguistique se pose toujours le problème de la relation entre langage et développement cognitif, évacuant la logique du sujet de l'inconscient.

adéquate » devient la principale coupable. Dans un même mouvement, le discours scolaire, jouant à la dame charitable, se donne l'alibi de chercher à réduire (50) les différences-déficits par une pédagogie de la compensation qui s'adresse à des enfants « défavorisés » dépistés comme « mal parlants ». Ce « mal parlé » est alors réduit à une cause uniquement socio-économique, le raisonnement tenu étant le suivant : le mal- ou le peu-parlé de ces enfants trouve son origine dans le « mal »-parlé des parents. L'environnement verbal de l'enfant est, de cette façon, uniquement envisagé sous son angle qualitatif (structuralement) ou quantitatif, et en terme d'investissement supposé de la fonction langagière. Or, si l'enfant, dès sa naissance, est enclos dans un champ de langage, celui-ci n'est pas à entendre seulement en termes quantitatif et qualitatif mais comme procès de sens et de non-sens (51). Pour que l'enfant se mette à parler, il ne suffit pas simplement qu'on lui parle. Il est à voir dans quel lieu d'énonciation il s'est trouvé pris et si, à partir de ce lieu, l'accès à sa propre parole lui a été rendu possible. L'accès au symbolique, comme réalisation d'une parole propre n'est pas exclusivement une affaire de déterminations socioéconomiques. Il est cette cassure, toujours à recommencer, d'avec l'aimantation du désir de l'autre.

### IV. La parole propre

Le discours pédagogique du « mal parlé culturel » masque, dans ses réalisations pratiques, un « mal parlé » qui n'est nullement le symptôme d'une classe sociale mais le symptôme du désir inconscient, renvoyant à l'impossible de la place qui est faite au sujet dans le champ du discours parental et scolaire. Il va imposer à cet enfant une pédagogie qui se centre, à avoir cru mettre en évidence un déficit structural, sur une amélioration technique de l'outil langue. Suivant la norme idéale à atteindre et la conception du processus d'apprentissage, il sera soumis à la présentation de schèmes syntaxiques ou à un conditionnement de type stimulus-réponse. A confiner cet enfant dans un défaut de syntaxe ou dans

un langage implicite, on ne pourra qu'être à côté de ce qu'il nous dit à travers son symptôme de « mal parlé ». M. Mannoni nous donne un avertissement que devrait méditer tous ceux qui veulent rééduquer par des techniques : « à vouloir traiter le symptôme, c'est l'enfant que l'on rejette » (52)

••

Nulle pédagogie rééducatrice, compensatrice ou technicienne, n'est à envisager. Elle empêche le travail propre du sujet dans le champ du symbolique, en canalisant sa parole dans le moule d'une normativité répressive. Il s'agit, condition minimale mais non pas recette miraculeuse, de permettre à l'enfant, dans un échange de parole où celle-ci soit un don et non un exercice fonctionnel, de symboliser cette autre scène qui le détermine. Qu'il ne doive exister ni pédagogie de la langue ni pédagogie du langage n'est pas seulement valable pour les enfants dit mal-parlants mais pour tout sujet « normal ». La parole du « normal » est bien souvent aussi symptomatique au regard d'un accès à une parole propre qu'une parole discordante, à la différence qu'elle ne dérange pas dans la mesure où elle est l'exact reflet d'une norme idéologique.

En rompant avec la fascination exercée par le discours pédagogique d'une application, on s'aperçoit que la parole de l'enfant ne se réduit ni à un message, ni à une question d'apprentissage ou de structuration, ni à la représentation d'une chose : elle est un des lieux où travaille le désir inconscient. L'accès à une parole propre ne saurait être l'objet d'aucune « entreprise » pédagogique.

« Le Lignon » — Genève, 1976.

<sup>(50)</sup> La différence, dans une société ségrégative ne peut qu'être sanctionnée par une réduction ou une exclusion.

<sup>(51) «</sup> Pour Lacan, le problème que l'enfant a à aborder, celui dans lequel le psychotique a échoué, se pose d'une certaine façon dans le rapport de l'enfant à la parole des parents. Le centre de l'interrogation de Lacan, ce sont les rapports du sujet au langage. Il pose que le langage préexiste à l'apparition du sujet et, peut-on dire, l'engendre. Par exemple, l'enfant a sa place dans le discours des parents avant sa naissance, il a déjà un nom, il sera « parlé » tout autant qu'il sera l'objet de soins, et la carence de soins à quoi on a parfois attaché tant d'importance (les frustrations) est loin d'avoir autant d'effet que la nature et les accidents du discours dans lequel il baigne. Le milieu proprement humain n'est pas biologique, n'est pas social; il est linguistique. » M. Mannoni, Présentation, in Enfance aliénée, coil. 10-18, Paris, 1972, p. 18-19.

<sup>(52)</sup> Idem, p. 23.