

Langue et Réalisation

Carlos Enrique Anacona Muñoz

Sara Melisa Cortés López

Adriana Lorena Tunubalá Sánchez

Université du Cauca

Faculté de sciences humaines et sociales

Département de langues étrangères

Programme de langues modernes

Popayán

2017

Langue et Réalisation

Carlos Enrique Anacona Muñoz

Sara Melisa Cortés López

Adriana Lorena Tunubalá Sánchez

Conseillère

PhD. Lucy Elodia Perafán Echeverri

Université du Cauca

Faculté de sciences humaines et sociales

Département de langues étrangères

Programme de langues modernes

Popayán

2017

Page d'Acceptation

Lucy Elodia Perafán Echeverri
Conseillère

James Iván Córdoba
Juré

Fernando Velasco
Juré

Date d'approbation

Dédicace

- À ma chère mère Ana Ruth Muñoz.

Petite fleur si rouge que la neige des années est devenue si pale,
mais qui reste encore avec l'espoir de voir ses rejetons si fleuris.

À toi maman, à toi cette petite victoire.

- À ma lutte permanente.
- À ma belle mère.

Reconnaissance

Lucy Elodia Perafán Echeverri

Bertrand Petitgrand

Alfredo Rodríguez

Fernando Velasco

Résumé

Ce travail théorique-pratique est né dans la mise en question de notre propre processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Ce qui nous inquiétait à ce moment-là, nous a mené à comprendre que la notion du langage établie par la linguistique structurale, est la base de la méthode d'enseignement, et que d'elle surgissent aussi les notions d'écriture, de lecture. Elles constituent ainsi des obstacles épistémologiques et pédagogiques dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Cette recherche théorique-pratique commence donc à partir de l'analyse de nos propres expériences ; pour ensuite aborder la question de l'explication des inadéquations d'une méthode qui reste stagnée ; et avancer vers la réélaboration des concepts de langage, d'écriture, de lecture, de méthode. Une rupture épistémologique qui commence dans l'écriture comme science du langage.

Dans l'œuvre de la science seulement on peut aimer ce qu'on détruit, on peut continuer le passé en le niant, on peut vénérer son maître en le contredisant. Alors oui, l'École continue tout le long d'une vie. Une culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une École permanente. C'est cette école que la science doit fonder. Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés : la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société.

Bachelard

Table de matières

Introduction	1
1. Vers la formation d'un esprit éducatif	3
2. De modèle linguistique à méthode d'enseignement d'une langue étrangère	17
2.1 De quelques modèles linguistiques	22
2.1.1 Le modèle structurel.	23
2.1.2 Le modèle génératif-transformatif.	26
2.1.3 Le modèle cognitif.	28
2.2 Des implications des modèles linguistiques	30
3. De la lecture et de l'écriture académique vers la lecture	36
3.1 L'écriture : un tissu ou l'assemblage de pièces ?	36
3.2 L'écriture créatrice	41
3.3 La fuite, possibilité de création d'un esprit scientifique-éducatif dans l'écriture.	46
4. De la notion générale de langage vers l'élaboration du concept	54
Derniers mots	65
Bibliographie	67
Annexes	73
Atelier 1	73
Atelier 2	74
Atelier 3	75
Atelier 4	77

Introduction

Notre œuvre a été un processus continu de pensée dans la langue étrangère qui a surgit de notre besoin de connaître et de l'insatisfaction face aux notions de langage, d'écriture, de lecture, et de méthode d'enseignement-apprentissage, déterminées par la linguistique structurale. Lorsque ces notions ont été dévoilées comme des obstacles épistémologiques et pédagogiques qui entravent la réalisation de la langue dans le processus d'enseignement-apprentissage, nous avons entrepris un travail théorique-pratique de déconstruction (Derrida) de ces notions. En ce chemin, une fois ces difficultés comprises, nous avons commencé une lutte pour la conceptualisation de langage, d'écriture, de lecture et de méthode, en tant que possibilitateurs de création dans une langue étrangère.

Dans le premier chapitre de cette œuvre, nous ouvrons le chemin vers l'élaboration du concept d'écriture comme langage et comme méthodologie d'enseignement d'une langue étrangère. Une écriture qui invite à vivre le langage, à un travail de pensée dans la langue et à analyser notre processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Vers la formation d'un esprit éducatif aborde la question de l'écriture-langage en tant que création, en tant que connaissance et en tant que transformation de la méthode.

Dans le deuxième chapitre, nous analysons le problème de la méthode d'enseignement dans la pratique pédagogique. Une méthode reproductrice de constantes et d'universels linguistiques qui entravent le processus de penser l'enseignement comme un espace de l'élaboration de sens. La

parole donc vient s'instituer, à travers les modèles linguistiques, comme la condition pour apprendre une langue étrangère. Les implications que ces déterminations mènent provoquent des incertitudes et des défaillances dans la *Pédagogie de la Réflexion* des mêmes difficultés chez l'étudiant. L'apprentissage finit alors par s'instaurer comme une non-grammaticalité de la pratique pédagogique.

Dans le troisième chapitre, nous expliquons pourquoi la notion d'écriture comme graphie, comme représentation de la parole, s'institue en tant qu'obstacle épistémologique et pédagogique dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

L'écriture comme système de signes devient ainsi, une écriture superficielle qui entrave les processus d'écriture, de lecture en langue étrangère.

Nous faisons aussi l'opposition à ces notions d'écriture. L'écriture comme la fuite possibilitatrice de création.

Dans le quatrième chapitre, nous travaillons la notion de langage instaurée par la linguistique structurale. Celle-ci met un obstacle à la pratique pédagogique puisqu'elle provoque une rupture du langage en le fragmentant par la distinction d'une soi-disante habileté de communication, d'un côté, et un système de signes, d'un autre côté. Nous partons de cette notion inexpressive et matérielle pour la penser dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. A la fin de ce chapitre, nous proposons notre conceptualisation de langage en tant que nature intellectuelle qui permet la réalisation de la langue.

1. Vers la formation d'un esprit éducatif

Dans notre chemin d'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons affronté des difficultés concernant les notions inadéquates de langage à partir desquelles nous avons été enseignés et à partir desquelles, en tant qu'éducateurs, nous pourrions enseigner. À partir des expériences que nous avons vécues et des limitations que nous avons pour écrire avec du sens, pour comprendre des textes académiques et scientifiques ou pour comprendre la relation existant entre le langage et l'Homme, nous avons compris que ces limitations constituaient des obstacles épistémologiques et pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

De cette manière ces limitations sont devenues des inquiétudes en nous. Des inquiétudes concernant le fait d'enseigner une langue étrangère autrement, de rendre les étudiants et les futurs éducateurs conscients du fait que le langage est bien plus qu'un code ou une structure rigide ; que la lecture n'est pas un décodage ou l'interprétation de signes, des mots ou des phrases ; que l'écriture n'est pas un ajout de la langue parlée ; qu'enseigner n'est pas répéter ce qu'on a appris ; que le langage n'est pas uniquement chez l'homme mais qu'il est en tout ce qui existe.

Ainsi, nous proposons un travail à partir du langage comme création ; de la lecture comme « un travail fécond de l'esprit » (Proust, 1997, p. 35), comme un dialogue de pensées ; d'une écriture créatrice, une écriture qui bouge la langue, qui dévoile les difficultés, qui déconstruit des notions, qui ouvre le chemin vers la formation d'un esprit éducatif.

Comment sont-nous en train d'apprendre la langue étrangère ? Celle-ci a été la question qui nous a mis en mouvement pour penser notre proposition d'enseignement d'une langue étrangère à partir d'une transformation des notions sur lesquelles la méthode d'enseignement est basée. Une méthode statique qui a été développée sans être transformée, une méthode qui entraîne

des difficultés liés à la notion inadéquate de langage comme système de signes. Les postulats de la linguistique structurale (tels que la voix, particulièrement le son comme son unique objet d'étude ; la division du langage, langue et parole ; la notion de langage comme habileté, comme moyen de communication ; l'exclusion de la pragmatique de l'appelée science du langage ; le fait de reléguer l'écriture aux ombres de la parole en tant que sa représentation « ...la langue est le dépôt des images acoustiques et l'écriture la forme tangible de ces images » (Saussure, 1983, p. 80)) sur lesquels la méthode est fondée ont été la cause de sa stagnation. . Une stagnation qui a mené la méthode à un état de passivité où il n'y a que répétition sans progrès.

En raison de la fragmentation du langage on nous enseigne la langue par compétences (production orale, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et production écrite) dans un processus isolé où souvent il n'y a aucun rapport entre nous et la langue étrangère. Un processus qui privilège la grammaire (comme des normes) et les structures en laissant le sujet d'une côté, rempli des règles qui ne produisent aucun effet en lui, qui ne l'invitent pas à la production, à la création, à la réalisation de la langue.

À la question posée aux étudiants du premier semestre en 2016, comment êtes-vous en train d'apprendre la langue étrangère ? Voici quelques réponses : « Presque de la même façon que la langue maternelle, en écoutant et en essayant de comprendre. En pratiquant et en mémorisant... » « J'apprends le français principalement par l'écoute en interprétant le son et sa signification... En anglais, il a été plus facile pour moi, en ce moment je travaille pour améliorer mon rythme, enrichir mon vocabulaire... » « ... basé sur la répétition, l'essai et l'erreur... le travail guidé que je fais comme étudiant commence par la formation de certaines bases grammaticales pour inférer le reste ».

Nous voyons que l'apprentissage des langues reste dans l'ordre du matériel, en accentuant la forme (le son), les structures (grammaire), et en laissant l'apprentissage d'une langue à la mémoire (par répétition, vocabulaire) dans un simple fait mécanique. Rappelons-nous ce que Platon nous dit au sujet des caractères attribués à l'écriture :

Cette connaissance, Oh Roi ! -Thot a dit- rendra les égyptiens plus sages et soulagera leur mémoire : c'est l'élixir de la mémoire et de la sagesse... Mais le roi a répondu : toi, en étant le père des caractères de l'écriture, leur as attribué des facultés contraires à celles qu'ils possèdent (1992, p. 159).

Par conséquent, ces notions attribuées à l'écriture entravent la compréhension des textes car on n'écoute pas ce qu'ils nous disent, on essaie de lire mot à mot sans comprendre leur sens, on est limité par le fait que sans grammaire (les règles), sans vocabulaire, sans phonétique il n'y a pas une véritable compréhension : « Il a été un peu complexe de pouvoir comprendre l'extrait parce que la vitesse de l'audio rend difficile la rétention et l'association des mots » « Les principales difficultés sont le manque de vocabulaire, peut-être nous connaissions quelques verbes mais pas leur conjugaison au passé, la prononciation est très différente de ce qui est écrit » (Étudiants du premier semestre en 2016). Ainsi, les difficultés dans la lecture restent dans l'ordre du phénoménologique ; c'est-à-dire, le sujet attribue ces troubles à des causes physiques comme le son ou la vitesse de la voix, alors on ne reconnaît pas que le symptôme est chez nous. Rendre visible les symptômes invisibles est 'une tâche laborieuse' contre nous-mêmes, comme nous dit Braunstein : « Voici la possibilité transformatrice qui ouvre la psychanalyse quand elle énonce son objectif : rendre conscient l'inconscient. Pour rendre conscient l'inconscient, il est nécessaire un travail ardu où il faudra bouleverser de lourdes charges que nous portons sans les sentir » (2003, p. 35). Ces charges n'étaient d'autres que les notions inadéquates de langage, d'écriture, de lecture,

de méthode. C'est pour cela qu'en étant conscients de notre propre processus d'apprentissage d'une langue étrangère et de la manière dont elle est enseigné nous voulons proposer un travail à partir d'une écriture créatrice qui dévoile la transformation de la méthode d'enseignement et les concepts sur lesquelles elle est basée.

Ainsi, nous avons « déconstruit » les notions de méthode, de langage, d'écriture, de lecture, du texte. Ils ne restent plus dans l'ordre du matériel. Nous savons maintenant que nous nous exprimons dans le langage et que tout ce qui nous entoure est langage, tout nous parle. Que l'écriture est langage, est pensée, un tissu de sens, une production de connaissance. Qu'un texte ce n'est pas un papier, des mots ou un assemblage d'idées, qu'un texte c'est la production de sens. Ainsi nous pensons l'enseignement des langues dans des conditions de création, de production, d'analyse, de mise en question de nos processus d'apprentissage et de la transformation de ceux-ci. Nous proposons l'écriture en langue étrangère comme le déclencheur de ces processus, comme la fuite et « la condition de l'épistémè » (Derrida, 1967, p. 43), du progrès de la science.

Proust dit que « ... la lecture peut devenir une sorte de discipline curative et être chargée, par des incitations répétées, de réintroduire perpétuellement un esprit paresseux dans la vie de l'esprit. » (1997, p. 43). Pour cette raison nous avons parti de l'écriture, d'un texte, d'un livre pour pousser notre esprit de l'inertie au mouvement constant de la pensée. Un mouvement où « ...se produit une activité créatrice » (p. 46). Cette activité créatrice qui naît dans le langage, c'est celle que nous voulons travailler dans la langue étrangère, la faire découvrir et la cultiver.

Il convient de préciser que nous ne proposerons pas une nouvelle méthode d'enseignement, mais une méthodologie qui a été envisagée à partir de nos propres expériences vécues, un chemin que nous avons suivi et que nous pensons pertinent pour travailler dans une langue étrangère.

Or, comment partons-nous de l'écriture pour enseigner-apprendre une langue étrangère ? Nous avons dit que la méthode doit être transformée, qu'il doit se produire une rupture épistémologique dans la notion de langage et que cette rupture commence dans l'écriture. Ainsi, notre travail en tant qu'enseignants de langues devra inviter à la production de connaissance, à ranimer la curiosité intellectuelle, à sentir et vivre le langage. Nous voulons que les étudiants voient dans l'écriture la possibilité de la réalisation de la langue, c'est-à-dire, la transformation de leur propre processus d'apprentissage. À cet égard, nous avons mené de différents ateliers avec les étudiants du programme de Langues Modernes, parmi eux, les étudiants qui étaient en deuxième et quatrième semestre en 2017. Lors de ces ateliers, nous leur avons proposé d'écrire un texte en français. L'objectif de cette activité était de démontrer comment les apprenants écrivent dans un environnement différent où ils ont pu produire un texte librement, sans rester enfermés dans les règles grammaticales ou limités par le manque de vocabulaire. À ce moment-là, ils ont découvert une écriture libre, où le langage se tissait en eux-mêmes, comme Humboldt disait « c'est par un seul et même acte que [l'Homme]¹ tisse autour de lui la trame de la langue et qu'il se tisse en elle... » (1974, p. 199) puisqu'ils ont senti dans leurs corps l'effet du langage qui les a poussé à écrire. Toute de suite, nous présentons quelques textes des étudiants :

Pour moi, l'expérience est très intéressante et nouvelle. Je profite beaucoup. La couleur est très sympathique. La substance me fait sentir quelque sentiment de bonheur qui me rappelle l'enfance. Quand j'étais petite j'aimais jouer avec toutes les choses. Une façon d'oublier les choses. (Étudiante de quatrième semestre en 2017).

¹ La modification est nôtre

Elle a été une grande expérience. Elle a été inespérée, parce qu'au début j'ai pensé que c'était une folie et je ne voulais pas mettre mes mains. Je ne me sentais pas bien, mais quand j'ai mis les mains dans le mélange, l'expérience a été incroyable, la sensation. Il a été comme être dans le ciel. J'ai aimé cette sensation. (Étudiante de quatrième semestre en 2017).

Ma première expérience a été incroyable parce que j'ai senti quelque chose douce. La substance semblait solide mais après s'est dilué sur ma main. Ce liquide m'a transporté à mon enfance. Je ne voulais pas me salir mais finalement je me suis amusée. (Étudiante de quatrième semestre en 2017).

D'autres étudiants affirment que « La sensation que j'ai eue a été très bonne. Je me suis rappelé beaucoup de choses et de moments » « C'est une sensation bizarre, mais c'est normal quand il y a quelque chose de nouveau. Si c'est un mélange nouveau c'est étrange mais il peut être extraordinaire. » « C'est une substance très intéressante et très agréable à la toucher. Je me rappelle quand j'étais un petit enfant. » Dans les productions nous nous rendons compte que le langage n'est pas extérieur au sujet car il parle en nous-mêmes. La plupart d'entre eux se rapporte à leurs souvenirs d'enfance. Ils mettent en relation ce qu'ils ont vécu (et qui a un sens pour eux) et ce qu'ils écrivent. Les textes n'étaient plus de simples signes, mais ils étaient vivants. Selon Wittgenstein « sans un sens ou sans la pensée, une proposition serait une chose totalement futile et morte » (1998, p. 31).

Quand nous laissons de côté et que nous oublions les limitations imposées par les structures, les règles grammaticales ou le manque du vocabulaire, nous sommes capables de découvrir le langage, « la vie du signe : son usage » (p. 31). Les concepts. Il n'y a rien de forcé ou qui se laisse encadrer sous une forme déterminée. C'est dans cette écriture libre que nous voulons faire une spéciale attention. Il ne s'agit pas d'abandonner la grammaire (comprise comme la

science de l'écriture) de la langue, au contraire, il s'agit de la découvrir en écrivant, en lisant. Il est question précisément de que cette écriture fasse naître dans les esprits le désir de connaître la science du langage, de la langue étrangère soit l'anglais soit le français.

Que cette curiosité nous mène vers le savoir ; comme affirme Freinet (1979) « seulement les activités personnelles créatrices sont véritablement fructueuses, l'effort pour satisfaire le désir de curiosité, la soif de connaissance et de recherche »

Dans notre concept d'écriture, nous ne faisons pas de distinctions entre « compétences écrites ou orales » Pour nous ce concept parle de l'élaboration du sens, de construction de connaissance. Une activité qui peut avoir lieu quand on parle, écrit, peint, dessine ou simplement reste silencieux. Nous sommes langage. Ainsi, le concept de texte, d'écriture est immatériel, pas de graphie, pas de *phoné*.

Une fois ces concepts d'écriture et de texte éclaircis, nous revenons à notre sujet. Les activités proposées se dirigent donc en ce sens. Concernant les étudiants d'une langue étrangère, nous proposons que le langage ne leur soit plus révélé comme une fragmentation, comme phonologie, syntaxes, morphologie ou quoi qu'il en soit ; mais comme un acte créateur. « Le langage est donc créateur et culminant ; il est du mot et du nom. » (Benjamin, 1999, p. 67) Et cette transformation du concept de langage-écriture-texte que nous avons subie au cours de notre formation, nous voudrions la voir reflétée dans nos pratiques pédagogiques. Elle nous exige aussi la transformation de la méthode d'enseignement. Nous dirige vers une mise en question de ce que nous enseignons. Bachelard déclare que « la science est de plus en plus une réflexion sur la réflexion. » (1997, p. 250). D'autre part, il dit « la méthode ne saurait être une routine » (1972, p. 40), il est nécessaire qu'elle bouge pour avancer.

Alors, qu'est-ce que notre esprit éducatif ? Quel chemin suivre pour sa formation ? En tant qu'éducateurs, nous sommes engagés avec la connaissance, car « la pensée scientifique est une pensée engagée » (p. 40). Un engagement afin de dévoiler les inadéquations de la méthode d'enseignement (fondé dans le modèle structurel), pour construire dans les nouveaux esprits une inquiétude de connaissance. Ces questions se produisent quand nous sommes affectés par le langage, par la connaissance qui, en lui, se révèle. Comme nous expliquerons plus tard, dans le chapitre de la méthode, la formation dans une langue étrangère est devenue si étroite que le sujet a été fourni des signes linguistiques ou phonèmes et que cette étude est restée à l'ombre de l'objet, la supposée distinction langue/parole ; il faut dire au même temps que c'est précisément à cette ombre que nous avons entrevu le chemin à parcourir, le chemin conduisant à la transformation, si non de la méthode, de notre méthodologie. « Ce n'est pas en plein lumière, c'est au bord de l'ombre que le rayon, en se diffractant nous confie ses secrets » (Bachelard, 1947, p. 241). C'est à l'ombre d'une méthode rempli des inadéquations où nous avons trouvé « ses secrets ». Le secret pour faire l'opposition à ces notions qui empêchent notre « croissance spirituelle ». Ce secret n'est autre que celui dont nous venons de parler : l'écriture.

En revenant sur nos expériences dans l'enseignement d'une langue étrangère, nous nous sommes rendu compte que ce travail ne peut se fonder sur des notions qui ne correspondent pas à sa réalité. La réalité que le langage n'est pas un système de signes, un instrument de l'homme ; la réalité « qu'il vit dans l'homme, chez le magistrat, chez la commerçante, chez le médecin, chez le maître, dans l'art, dans la philosophie, dans la science » (Perafán, 2007, p. 109). Le langage « est en nous », comment allons-nous le limiter à un système si rigide ?

C'est la réforme que nous proposons avec l'écriture. En tant qu'éducateurs, mais d'abord en tant qu'apprenants, nous avons reçu ce type d'enseignement presque depuis l'école primaire.

(C'est à partir de là que nous parlons, analysons et proposons) On trouve si souvent une résistance aux langues : « je n'aime pas l'anglais, le français ou l'espagnol » « je déteste lire » et nous avons peut-être un jour prononcé ces mots. D'où vient-elle, cette résistance ? C'était de la forme dont on nous les enseignait. C'étaient les règles. C'est cela qui se passe à l'intérieur de l'école, de l'enseignement de langues. Not (2000) affirme que l'élève ne doit qu'écouter, suivre les explications magistrales, s'adapter aux consignes et accepter les jugements à qui son travail est soumis. On nous enseigne alors une langue étrangère éloignée de sa réalité et, sans s'interroger, on accepte qu'elle ne soit qu'un système de signes. De là, la résistance envers la langue (conçue comme une structure). Mais c'est « en revenant sur un passé d'erreurs » où l'esprit se nourrit et avance.

Tout au long de notre formation, on nous rappelait que l'on était en train d'être enseignés pour enseigner à notre tour; que tout ce qu'on aurait appris, on devrait un jour l'enseigner. C'est le processus commun qui suit l'enseignement. Nous ne voulons pas reproduire cet enseignement (fondé sur la méthode linguistique structurale, la méthode générative-transformative ou la méthode cognitive). Notre but c'est de faire une halte maintenant. Et on revient à la question, comment est-ce que nous allons enseigner une langue étrangère sans nous en remettre à ses règles, à sa structure ? Tel que nous l'expliquons dans le quatrième chapitre, le langage ne peut être réduit à une forme, à une structure ou à une règle déterminée.

Alors, nous ne devons pas partir de ce fait pour enseigner une langue. Nous partirions du même langage, de sa grammaire. Non dans le sens dans lequel elle est prise par la linguistique structurale, mais plutôt dans le sens de « gramma et grammatologie », la science de l'écriture comme connaissance, comme le langage même. Pour démontrer ce que nous venons de dire, nous mentionnerons une des expériences que nous avons eues en enseignant l'espagnol à une étrangère.

Ce qu'elle apprenait dans la salle de classe (les règles et la structure de notre langue) était complètement différent à ce qu'elle vivait chez nous. Pour elle, même l'espagnol dit standard ne l'était pas dans les rues, au marché ou chez ses amis. L'espagnol du cours, elle voyait, était utilisé différemment chez les personnes. Pourquoi nous ne respectons pas les règles et parlons d'une manière différente ?

Cette situation particulière, nous démontre que la langue ne demeure ni limitée ni déterminée par les structures, qu'elle est en nous parce que nous sommes langage. « Il n'existe pas d'événement ou chose, appartenant tant à la nature vivante qu'inanimée, qui n'ait pas, d'une certaine manière, participation dans le langage » (Benjamin, 1999, p. 59). Ainsi, « une proposition, un signe, dépourvu de sens » ne sera jamais vivant et ne pénétrera jamais dans les esprits. De même, ce n'est que quand on comprend que parler une langue étrangère nous invite à penser autrement, que son apprentissage et la langue même (ou encore sa grammaire) ont un sens pour nous.

Quand on apprend les pronoms personnels et la conjugaison du verbe *être* en anglais ou français, nous pouvons utiliser plusieurs exemples pour démontrer comment la règle travaille et si notre seul but c'est de réussir à ce que l'étudiant l'apprenne par cœur, nous aurons notre tâche accomplie. Mais si l'étudiant comprend que l'expression *I am* ou *je suis*, parle de lui-même, de son langage, alors ces propositions auront un sens pour lui. Le professeur n'enseignera plus la règle, il enseignera comment tisser le sens dans une autre langue. C'est pourquoi la question : « comment dit-on en français ou en anglais... ? » ne cesse jamais. C'est pourquoi un cours de langue étrangère bien qu'il ait été planifié, ne suit jamais la ligne tracée, puisque la langue est un tissu où les fils s'entremêlent les uns avec les autres. Pour cette raison nous cherchons à l'enseigner en relation avec le sujet et tout ce qui l'entoure, n'en faisant pas attention à la règle, mais au sens.

Ainsi, la méthodologie proposée cherchera l'accomplissement de ce but. Soit le travail avec un livre, soit avec une chanson, un film, une peinture, avec des moments de la vie même, nous le mènerons à bien en découvrant leur sens et en invitant les étudiants à un travail de pensée. Et nous, en tant que formateurs, nous savons qu'écrire ou lire en langue étrangère est un travail ardu qui exige une réélaboration constante de nos pensées. Ainsi la lecture ne peut être séparée de l'écriture. Elles ne sont pas de composantes différentes d'une langue. L'une revient vers l'autre. Proust compare la lecture à « l'impulsion d'un autre esprit... la seule discipline qui puisse exercer une influence favorable sur de tels esprits, c'est donc la lecture » (1997, p. 47).

Dans l'écriture ou la lecture, nous grandissons, nos esprits s'enrichissent. Nous pouvons mettre en dialogue nos pensées et celles des autres. Nous apprenons de nouveaux concepts qui ne sont plus éphémères ou superficielles mais qui ont un sens et parlent à notre esprit. Lire-écrire en langue étrangère n'est pas de la traduction mécanique ni de l'équivalence de mots, c'est de la pensée, le savoir, la science d'autres esprits. Tant que ces notions inadéquates de lecture-écriture seront ancrées à nos esprits, nous rencontrerons toujours des obstacles qui nous empêcheront d'avancer. Même si nous « comprenons » le texte, au même temps, nous ne le comprendrons pas.

Dans les témoignages des étudiants de septième semestre en 2016, nous nous rencontrons avec ces difficultés lorsqu'ils ont lu un texte d'auteur :

Le français a été difficile pour moi. Arriver à comprendre la signification d'un mot dans une phrase a été compliqué aussi. Egalement je n'ai pas compris l'intention de l'auteur même en sachant la traduction de ces phrases. En d'autres termes, je n'ai pas su qu'est-ce que l'auteur a voulu dire.

D'autres disent que « les idées ne sont suffisamment claires. » « J'ai dû relire le texte, non à cause des mots mais parce que je ne comprenais le sens des phrases. » Ainsi, la lecture demeure

dans l'ordre du matériel. Ici, elle n'exerce aucune influence sur l'esprit, ne fait pas naître de nouvelles pensées, il n'y a pas 'd'incitations' sur nous. Voire en espagnol le problème reste. Et si la lecture s'agit pour nous d'interpréter des signes, des codes ou de l'information, il n'y aura jamais un mouvement, un devenir. Notre esprit paresseux, nous dit Proust, a besoin de la lecture pour que se produise 'l'activité créatrice' (p. 46), l'écriture. Donc, l'éducateur doit réfléchir à ces notions lorsqu'il travaille dans la langue. Pour cette raison, nous qui sommes en formation, ne devrions pas reprendre cette voie des inadéquations mais élaborer une autre, construite à partir de ce processus de réflexion. On devrait cultiver l'esprit éducatif.

Cet esprit éducatif ne conçoit pas un enseignement éphémère ou superficiel de la langue (en tant que système de signes, habileté humaine, code, moyen de communication...). Il veut la connaître, vivre en elle, la découvrir. L'esprit éducatif ne voit pas non plus l'apprentissage d'une langue étrangère comme une sorte de programmation qui, par des modifications physiques, fera parler mécaniquement les étudiants. Par ailleurs, la lecture n'est pas pour lui une interprétation de mots ni l'écriture une représentation de la parole ; pour cet esprit éducatif la lecture-écriture est (dans le langage) création, élaboration de sens. C'est-à-dire, dans l'esprit éducatif, la langue sera la propre science. Il connaîtra et avancera en elle. L'esprit éducatif verra sa croissance chez une personne qui se débarrasse de toutes les notions du langage-écriture-lecture-enseignement-apprentissage, de tout ce qui constitue une stagnation. Il faut renoncer « à sa propre intellectualité » (Bachelard, 1947, p. 248). À ce que nous croyions et acceptions sans questionner.

De cette manière, l'esprit éducatif invite à l'écriture, à connaître vraiment le langage. « Pour apprendre aux élèves à inventer, [à créer dans l'écriture]² il est bon de leur donner le sentiment

² La modification est nôtre

qu'ils auraient pu découvrir [la langue]³ » (p. 247). Cette découverte du langage, de la langue étrangère est celle qui nous pousse à vouloir savoir plus d'elle. « Savoir pour savoir » (p. 249) dit aussi Bachelard. Dans cette envie d'apprendre commence la réalisation de la langue.

« Le petit livre en pages vierges nous invite à écrire. À écrire à propos de ces moments où nous avons perdu le calme et la quiétude mais que nous avons retrouvés dans l'écriture. » Dans ce témoignage d'un étudiant de cinquième semestre en 2016 se révèle que dans l'écriture on rattrape toujours quelque chose qu'on a perdu même sans le savoir. Cet appel à la production est toujours bienfaisant. Une activité 'féconde' nous dit Proust. Ce calme et cette quiétude ne parlent pas de la passivité de l'esprit mais du bien que l'écriture exerce sur lui. Comme dit Proust ailleurs, c'est « une sorte de discipline curative » (1997, p. 43) qui nous tire « d'une ornière profonde » (p. 44). L'écriture fait du bien aux esprits lorsqu'elle se révèle comme un chemin conduisant à la connaissance.

De parcourir ce chemin, c'est notre proposition et le but de notre projet de recherche. L'écriture comme science du langage et possibilitatrice de connaissance. Comme pensée et savoir. Comme production de sens et comme ce qui transforme le langage, tel que l'on le voit chez l'écrivain. L'écriture comme rupture épistémologique des notions limitant l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. L'écriture comme création dans le langage. Le dangereux supplément d'un langage (crû) strictement phonétique mais qui « n'a jamais cessé de hanter le langage comme sa première et plus intime possibilité. » (Derrida, 1967, p. 64). Penser cette possibilité de l'écriture dans l'enseignement d'une langue étrangère c'est participer de la

³ La modification est nôtre

transformation de la méthode d'enseignement, de la 'déconstruction' de ces notions qui ont terni nos esprits depuis si longtemps.

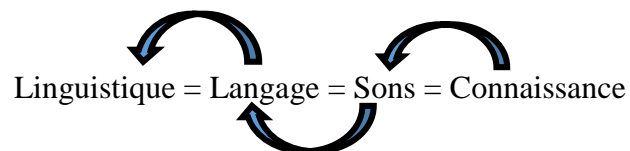
Ce chemin n'a pas été et ne sera pas facile à parcourir car « il faut penser contre le cerveau » (Bachelard, 1947, p. 251), contre nous-mêmes, déraciner toute connaissance mal acquise. Cependant cet auteur déclare aussi que « plus une œuvre est difficile, plus elle est éducatrice. Plus une science est spéciale, plus elle demande de concentration spirituelle ; plus grand aussi doit être le désintéressement qui l'anime » (p. 252). Et c'est au milieu de cette indifférence pour la connaissance scientifique du langage où nous avons conçu une opposition à partir de l'écriture afin de dévoiler les obstacles épistémologiques qui surgissent dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Cette œuvre requiert un véritable engagement scientifique et pédagogique où l'esprit éducatif pousse les formateurs en langues à créer, à découvrir, à produire et surtout à inquiéter d'autres esprits.

Afin de comprendre pourquoi le passage du modèle linguistique à méthode d'enseignement d'une langue étrangère s'institue comme un obstacle épistémologique et pédagogique, nous expliquerons les mécanismes sous-jacents de ce passage dans le chapitre 2.

2. De modèle linguistique à méthode d'enseignement d'une langue étrangère

Créer des illusions au sujet d'un monde idéal dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, a été ce que la linguistique a essayé de faire chez les maîtres et les élèves. Trouver une bonté acquise à travers la substitution de signe par signe, de règle par règle, de structure par structure et de phonème par phonème a été le résultat de cette science de l'objet. Elle assure une zone de confort dans laquelle un travail de pensée n'est plus qu'un remplacement de connaissance objective par connaissance objective. (Mais ce monde illusoire n'est qu'un mirage).

La science du langage est impliquée dans un ensemble d'opérations à caractère phénoménologique qui servent justement à rejeter une étude approfondie de la langue. On étudie tout simplement le phénomène de comment est-elle produite la parole. Tout est limité à des soupirs sonores. La voix vient donc se placer au cœur de cette approche et devenir le haut, le bas, la largeur et la longueur de la science du langage. C'est comme si le langage n'était rien d'autre qu'un ensemble de sons. Comme si la connaissance restait limitée à la transcription de ces sons. Langage en tant que symboles phonologiques, ne s'agit-il que d'imposer des barrières ? Pourquoi donc la linguistique est considérée comme une science ? Ou tout simplement, pourquoi se proclamer une théorie du langage ? En suivant ce chemin, nous pourrions établir que :



Nous pouvons voir que la linguistique de signes enferme la connaissance et rend malade le langage. A quoi ceci sert ? Si la voix est l'objet d'étude d'une science, pourquoi la rendre si étroite ? Le chemin de la science se ferme. Alors, la science devient juste une opposition à sa rationalité de production de pensée.

Une science qui se limite à l'étude (transcription) de sons rend impossible son propre progrès. Ses possibilités de transformation sont nulles. La possibilité de considérer l'existence d'autres pensées, et par conséquent la confrontation avec ces autres pensées est déjà achevée. L'existence d'un espace de débat impliquant la bienséance du doute devient alors impropre. Ce sont les pensées qui nous permettent de faire progresser la science. Mais des pensées libres de convictions acquises ou souffertes comme une référence de notre propre identité.

Tout ce qui est facile est une bonne référence pour un sujet passif dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère fondé sur la linguistique de signe. « Les mots et l'intonation m'ont donné de la tranquillité » (Étudiant de cinquième semestre en 2016). Il est mieux pour cet esprit d'accepter d'habitudes à l'aise, irremplaçables et inoffensives. Ceci ne cause pas de dommage chez eux. Cela leur accorde la bonté comme un état définitif et achevé. La bonté est déjà là et par conséquent on se déteint. L'esprit se laisse emporter et impliquer dans une clarté.

L'inconnu n'existe pas pour lui parce que la linguistique lui a déjà donné l'assurance d'une seule façon de réponse, la parole comme le tout du langage, la voix comme la condition de réalisation de la langue. Il est déjà comblé. Il se trouve de la même façon que sa chère science du signe linguistique : placé dans un état de normalité. De là que la linguistique avec son objet, la parole, soit si fidèle au signe et se croit assez suffisante en connaissances pour donner les réponses à toutes les questions qui surgissent du travail dans le langage.

Tel est le comportement de l'esprit apprenant une langue étrangère. On croit qu'il est possible de connaître le langage juste en étudiant la morphologie et la syntaxe de la langue. On mécanise tout simplement l'existence d'un enseignement-apprentissage marqué dans une institutionnalisation opérative des résistances de la pensée. « [...] ses sons⁴, cela est beaucoup plus plaisant que le continu lancement de connaissance » (Étudiant de cinquième semestre en 2016). Alors, le danger que « penser » implique est évité à tout coût. Il n'y a pas un travail du sujet avec l'objet mais une action de l'objet sur le sujet, comme suit :



Alors, l'esprit pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère reste immobile et ses pensées sont remplies d'applications de règles, d'application de la voix dans le travail de recherche et de production de sens. On crée une relation basée sur l'objet comme celui qui connaît le sens de tout ce qui est langage. Cette relation étant unidirectionnelle devient une pensée unilatérale. Il n'y a pas de possibilité d'affectation ou d'auto-affectation mais d'articulation de façons d'identité, de désirs, et de représentations collectives.

⁴ Faisant référence aux mots.

Ainsi, le sujet est emprisonné dans un jeu de rôles où lui, il est la marionnette qui doit faire plaisir à l'objet (linguistique-parole). Et par ce même chemin, il doit trouver son plaisir. Dans ce jeu, l'esprit se laisse manipuler de telle façon qu'il devient un récepteur de mots vides et un apprenant, plutôt écrivant, de symboles phoniques. « La langue est la parole en général ; elle est la structure utilisée ou la façon dont l'être humain communique » (Étudiant de premier semestre en 2016). Il développe, de cette manière, une qualité de *sujet parlant* et transmetteur de discours anonymes. Il n'y a pas d'appropriation du sujet dans le langage. L'objet s'approprie du sujet et l'amène dans un cercle vicieux d'idéologies. La linguistique gagne donc la place de la création et établit un contrôle sur le sujet. Celui-ci est obligé à apprendre une langue étrangère dans le modèle « faire pour faire ». Tout simplement une utilisation de systèmes et non l'usage du langage.

Ainsi, la linguistique obtenant la place de la pensée [se] glisse sur une pratique positiviste. L'esprit se voit enchaîné dans cette pratique et donc, il prend « une attitude d'acceptation de l'état des choses existantes » (Zambrano, 2009) dans ce système du signe. Il se laisse manier si rigoureusement qu'il est traité comme un objet cherchant de consolider l'ordre en vigueur contre tous ceux qui prétendent de le nier. Il est soumis et inscrit dans une rationalité technique. Il est renfermé dans une pratique instrumentale, comme dit Zambrano, « lorsque les attitudes, les habiletés, les habitudes, les appréciations et les formes de connaissance sont DÉFINIES ET ENTRÉES EN DETAILS de plus en plus, c'est-à-dire de plus en plus spécifiques, elles deviennent des HABITUDES » (Majuscules soutenues de l'auteur)

Cette pratique ayant déjà acquis de la force dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, faute de la possibilité d'une angoisse en tant que crise d'identité, envahit les espaces de théorisation. Elle est donc le modèle devenu la méthode

d'enseignement-apprentissage. Pour cette raison, elle est travaillée par « imposition depuis le haut et depuis le dehors » (Vez, 2000, p. 37). De cette façon, une langue étrangère devient aussi imposition. Il ne reste que *langue étrangère* soit synonyme de description ou prescription linguistique. On a alors une méthode linéale qui n'offre rien d'autre que de connaissances linéales. Elle fait naître une économie de la pensée. Ce n'est pas un besoin d'éboulement de notions, de valeurs et de préjugés mais une nécessité d'éviter, peu importe à quel prix, une injure dans le « Moi ».

Il est plus facile de rester avec ce qui est déjà identifié et élaboré que de se laisser toucher par la « curiosité [qui]⁵ dynamise l'esprit humain » (Bachelard, 1942, p. 39). Tout cela mène à un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère fondé sur la parole comme son objet d'étude en oubliant ainsi qu'une science (comme la linguistique se fait appeler) doit le produire dans un travail théorique. Certes, si la linguistique du signe est inscrite dans une description des apparences, elle serait donc une science ? Elle se travaille dans des fonctions comme cette description-là. Tout justement, linguistique en tant qu'observation d'éléments tels que la syntaxe, la morphologie et la phonologie. Tous ces éléments traités sont en charge d'offrir une efficace éducation. Et, il est vrai qu'ils sont efficaces mais tout à fait dans une éducation pour une langue comme entraînement, non en tant que façons de pensée.

L'éducation dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère doit oublier les raisons politiques que la linguistique lui a imposées, et doit aborder les raisons socioculturelles des maîtres et des étudiants. Une langue étrangère doit affecter ces raisons

⁵ La modification est nôtre.

socioculturelles et, par conséquent, il est nécessaire de faire usage du langage au-delà de la répétition de sons et de structures tout simplement banales et vides de sens. Et cette affectation commence par la scission du « Moi » en travaillant les systèmes ou modèles imposés.

2.1 De quelques modèles linguistiques

L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère a été tellement touché par l'incrustation de l'objet, en tant qu'apparent possibilisateur d'avance, dans la théorie du langage que l'éducation est restée, depuis longtemps, dans le vide d'un sens ou *rationalisme sans sens*.

L'historicisme prenant compte de la linguistique du signe a fait apparemment évoluer une tendance si compliquée à étudier comme celle dont nous avons parlé quelques lignes avant. Mais, cette sous-dite évolution n'est plus qu'une copie de la copie des méthodes fondées sur la *phoné*. La formation dans une langue étrangère est devenue si étroite que le sujet a été fourni avec des signes linguistiques ou phonèmes et son étude est restée à l'ombre de l'objet. L'objet étant le principal but de « recherche » dans la « science du signe » est devenu le moteur ou plutôt le pilier d'une réalité sociale fondée sur une supposée distinction langue-parole.

Cette distinction a été la seule chose dont on a pris soin jusqu'au point qu'elle a commencé à répandre ses racines dans la proposition des méthodes pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Et ces racines ont été présentes avec telle force que la linguistique de la voix (une autre façon dont nous appelons la linguistique du signe) a déterminé son royaume à l'intérieur de la pratique pédagogique.

Ce royaume-ci a façonné si abruptement l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère que la vie des étudiants, des maîtres et même des livres de langues étrangères a trouvé sa seule condition de réalisation, de réussite dans la transmission et la description de souffles sonores. « La musicalité des sons est le seul qui peut être expérimenté lorsqu'on ne connaît pas la signification des mots » (Étudiant de cinquième semestre en 2016). D'où que l'on rencontre la paresse intellectuelle, la résistance de la méthode et la continuation de la reproduction de la forme.

Donc, l'objet devient le chemin envers l'établissement d'un esprit positiviste qui fait si confiance à un « faire pour faire » plutôt qu'à un savoir-penser. « J'ai suivi l'exemple au lieu d'y penser. Ceci a été mécanique » (Étudiant de quatrième semestre en 2017). Ce « faire pour faire » mécanique a été la condition de l'indigestion (Platon) dans laquelle sont déterminés les modèles structurel, génératif-transformatif et le cognitif et leur application dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

2.1.1 Le modèle structurel.

Ce modèle ayant déjà des racines très approfondies de la grammaire traditionnelle est fondé sur la délimitation de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à l'induction de structures phonologiques et morphologiques tout en traitant simplement le signe comme l'unité d'étude dans la science du langage.

Il ne permet plus que se déplacer dans un champ conditionné par des limites de forme linguistique. De cette façon, il apparaît que l'étude dans ce modèle se fait à partir du rejet de la

philologie qui institue réellement un travail de la pensée. Ce qui importe, tout à fait, dans ce cas est l'implication d'une linguistique divisant la langue et la parole.

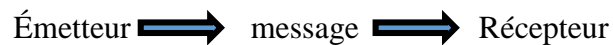
Donc, on revient à la situation de l'objet où le sujet est une seule et même chose que la sémantique intruse toute inutile aux propos de la construction de structures. Ici, le sens est trouvé dans la syntaxe et la morphologie. Mais, y-t-il vraiment un sens ? Si l'on travaille des choses si linéales comme celles-là, peut-on créer la réalité de la langue ? Ne s'agit-il pas de la déguiser avec ces voiles linguistiques ?

Brièvement, la création n'est pas le désir de ce modèle devenu méthode d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Son souhait est de distribuer des sons afin que le sujet (l'étudiant) puisse gérer des mots et avec ces mots, il construise des phrases pour « [...] arriver à comprendre une certaine signification qu'un mot assume dans une phrase » (Étudiant de septième semestre en 2016). On a de cette manière l'apparition de son principal allié : la morphosyntaxe.

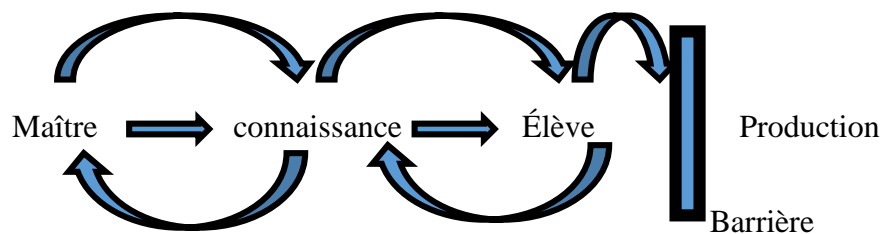
Si l'on posait la question à cette méthode sur la réalité sociale de la langue, elle nous dirait qu'elle-même, elle est cette réalité. Selon elle, il n'y aurait pas de dehors parce qu'elle serait le tout ; car elle contient tout dans elle-même. Alors, la relation avec le signifié serait nulle et aurait ses bases dans une description. La finalité descriptive qui apparaît de cette condition trouve son apogée marquée dans la forme grammaticale et les dimensions syntactique et phonologique de la langue. Dans ces dimensions et dans cette forme, l'esprit éducatif trouverait sa réalité sociale pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans un remplacement de substantifs (tel que Fries-Lado l'établissent) et dans une substitution de phrases par phrases (selon Pike). Tout simplement un changement de mots (par mots) et un mouvement simpliste de fonctions.

Cette importance donnée à la finalité descriptive nous mène à l'insertion d'une Pédagogie de la Non-Explication et Non-Réflexion Grammaticale chez l'étudiant car tout est établi et cela suffit. Ainsi, la possibilité d'un processus diachronique dans ce modèle tombe sur le cimetière des réalités de la langue. Le langage est donc structure, et comme tel, il peut être programmé dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Cet enseignement-apprentissage peut être automatisé de telle façon qu'une psychologie béhavioriste pourrait parvenir le déterminer à travers l'intérêt par les aspects descriptifs donnant privilège à la parole. Donc, la notion de communication s'inscrit dans le cadre des situations de répétition et il apparaît le diagramme :



Comparé dans une relation unidirectionnelle dans la pratique pédagogique,



La stimulation serait l'obtention d'une bonne note mais tout en répétant la même connaissance (la même structure). Tout justement des pratiques superficielles où la connaissance trouve des barrières pour le progrès. « J'ai peur de faire des erreurs, d'obtenir une mauvaise note » (Étudiant de deuxième semestre en 2017). Car si un premier patron linguistique n'a pas été acquis par l'étudiant, on ne peut pas avancer.

Le langage reste divisé et éloigné du sens. Il reste structuré. En voyant ces conditions sur le langage dans cette méthode, peut-on affirmer la scientificité de la linguistique du signe dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ? Une science n'est pas une limite mais dans ce modèle linguistique (non science linguistique), nous en trouvons une : celle de la syntaxe à la sémantique. Non-production de langage mais induction de règles. La fonction de la méthode structurelle est donc celle d'identifier des constantes et des universels.

Donc, il y a opposition au progrès de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Et tandis que ceci continue à être de cette façon-ci, la pratique pédagogique sera circulaire et il n'y aura pas d'espace pour la formation d'un esprit éducatif. Un esprit positiviste sera capable d'exécuter (répéter) parfaitement des structures mais non de « produire un seul fragment de langage connecté » (Vez, 2000, page 45).

2.1.2 Le modèle génératif-transformatif.

L'analyse de ce modèle n'implique pas une étude si approfondie car il obéit aux mêmes conditions de fonctionnalité du modèle structurel. Celui-ci surgit comme une mal-nommée

amélioration du modèle auparavant traité. Il est né de la linguistique structurale mais il a ses bases dans le traitement de la syntaxe comme une constante et comme un système homogène dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Nous pouvons établir que ce modèle est un rejeton du modèle structurel puisqu'ils ne diffèrent pas vraiment. Il est vrai que ce modèle essaie de mettre son accent sur les règles génératrices de patrons linguistiques (situation à laquelle le modèle structurel prête moins d'attention) et de comment ceux-ci peuvent traiter une situation réelle de la langue mais à la fin, il se construit à partir des éléments morpho-syntactiques rigoureux qui ne permettent pas de déconstruire la notion de langage en tant que système de signes. Il se dirige vers la non-intention de trouver le signifié ; ceci importe peu pour lui, une des attitudes communes avec le modèle structurel.

Ce modèle essaie de construire un langage apparemment de plus en plus élaboré. Cette construction, selon son auteur Chomsky, démontrerait un usage réel de la langue mais tout ce qu'il fait est finalement d'altérer la position des éléments linguistiques superficiels ou de changer des mots dans une phrase. En agissant de cette manière, ce modèle prétend établir qu'il y a une avance dans le langage.

Chomsky affirme que dans cet ordre, on va d'un langage simple, d'un langage général à un langage plus élaboré. Mais, y-t-il une transformation comme son nom « transformatif » l'indique ? Non, il est sûr que ce modèle fait surgir la stagnation de création dans le langage au lieu de donner de la puissance à l'esprit éducatif et de lui permettre d'avoir un apprentissage plus critique, sémantiquement parlant, [tel qu'il l'établit].

Un travail des compléments et de la remise en ordre d'éléments syntactiques des phrases n'assure pas les conditions réelles du langage. Alors, la grammaire générative est la même grammaire descriptive en termes de construction et de signification. On a simplement une application du composant linguistique et la sémantique est laissée sous l'ombre de l'oubli. Il y a tout justement une « signification insignifiante ».

Ainsi, cette forme systématique avec ses règles de « formation » et de « transformation » ne fait rien d'autre qu'enchaîner l'étudiant à un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère fondé sur l'intuition comme une ressource pédagogique. Mais c'est une intuition à partir de systèmes de sons. La pratique pédagogique profite donc d'un système de pouvoir que ce modèle crée et la salle de classe devient un espace de contrôle pour mener à but une psychologie behavioriste de reformulations structurelles vides de pensée. L'éducation parvient à être, tout à fait, un changement de fonctions référentielles de langage et non un échange de pensées d'esprits éducatifs critiques. « Nous avons dû répéter le modèle de l'exemple, sans nous donner l'opportunité de créer » (Étudiants de quatrième semestre en 2017).

2.1.3 Le modèle cognitif.

Le cognitivisme est formulé comme le dépassement des limitations trouvées dans le modèle génératif-transformatif. Ce modèle affirme avoir donné de l'importance au sujet, celle qui avait été perdue dans les deux modèles précédents. Le sujet semble donc être apparu comme un des principaux éléments d'étude de la langue.

Ce modèle est apparemment le plus propre pour que la « science de la linguistique » puisse se développer, puisqu'il essaie d'intégrer le sujet et l'objet comme les deux conditions importantes dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Ces deux éléments sont impliqués dans une relation qui pouvait démontrer que le langage n'était pas simplement soit structure soit réalité sociale de la langue. Alors, c'est de cette façon qu'ils prennent la même vitalité dans l'étude d'une langue étrangère. La linguistique et la sémantique avaient gagné le même contrôle ou pouvoir dans la création de langage et dans la formation d'un esprit éducatif.

Ce modèle a établi une dichotomie qui lui donnerait l'opportunité de travailler une conception pédagogique pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Il apparaît donc les termes de « compétence » et de « performance » [à partir de maintenant, des habiletés]. Ces deux termes vont inclure la linguistique et la sémantique comme les « objets » de chaque habileté et dans lesquels en fait, on les fragmente. La linguistique faisant partie de la compétence parce qu'elle travaille les structures syntactiques, morphologiques et phonologiques de la langue, c'est-à-dire la superficialité du langage. La sémantique ayant part de la performance du fait qu'elle a la « capacité » de montrer les espaces ou les situations où la langue est travaillée [parlée].

Mais, c'est exactement où ce modèle rencontre sa défaillance. Il avait essayé de rassembler les deux habiletés pour mener à bien le progrès de la science du langage, mais en leur déterminant des fonctions, tout est rentré dans les derniers modèles. L'auteur de ce modèle établit qu'afin de pouvoir utiliser le langage dans des situations réelles, il était nécessaire d'avoir un bon maniement des structures. Ce faisant, cet auteur renvoie la sémantique (performance) vers la subjugation et la servitude. La compétence prévaut sur la performance.

Ainsi, ce modèle nous mène à affirmer que la « fonction » se place avant l'« usage » et que, selon les conditions de celui-ci, il n'y a pas la moindre possibilité de construire le langage en étudiant ou en travaillant la sémantique tout en premier ou dans l'ensemble. Ce modèle indique que les adresses réceptives (nées de la compétence) sont le subjugueur des adresses productives (celles de la performance). Alors, l'étude primordiale de ce modèle n'est plus que la parole. Celle-ci devient son objet d'étude. « J'apprends principalement par l'intermédiaire de l'écoute, c'est-à-dire en interprétant le son et son signifiant » (Étudiant de premier semestre en 2016). La distinction langue-parole réapparaît en tant que compétence-performance dans cette méthode.

Le sujet se retrouve dans une stagnation car la méthode tourne autour de l'acquisition des règles d'« usage », c'est-à-dire, l'utilisation des phonèmes qui ont déjà été étudiés tout d'abord. La sous-dite performance rentre isolée chez le sujet et tous les deux sont donnés au caractère résiduel. Donc, l'étudiant et sa formation (pratique pédagogique) dans une langue étrangère se voient traités en tant que symboles phoniques et leur réalité sociale (grammaticalité), gaspillée dans des logogrammes.

2.2 Des implications des modèles linguistiques

La fixation aux modèles linguistiques, auparavant étudiés, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère implique une limite pour l'esprit chercheur de la rupture épistémologique et pédagogique dans ce processus-là. Il se voit affecté dans un paradigme métaphysique de la langue en tant qu'un ensemble de signes, en tant que mécanisation et en tant

qu'apaisement de la vie intellectuelle, le conduisant de cette façon à une attitude passive. Un esprit qui se laisse mêler dans cet ensemble d'opérations utilitaires entre en une cupidité avec une connaissance objective. Mais, cette connaissance ne fait que le rendre un simple instrument reproducteur de déterminations, de règles et de fonctionnalités prohibitives de la curiosité de la raison.

La possibilité de diffraction de l'ombre couvrant ce coup de foudre avec ce qui est facile est donc nulle et projetée vers l'adhésion à ce qui est tangible, à tout ce qui est de l'ordre phénoménologique, à ce qui fait sentir à l'aise. Car ce qui est tangible est l'objet, il est mieux de l'avoir comme une référence pour un esprit incapable de mettre en question son processus. L'impossibilité de penser une langue étrangère qui surgît de cette relation conduit à « [...] l'adhésion immédiate à un objet concret, saisi comme un bien, utilisé comme une valeur ... » (Bachelard, 1947, p. 240). Le besoin de sentir l'objet engage trop fortement l'esprit ; un esprit qui se permet d'être sensible. Et cette sensibilité, plutôt fragilité, lui fait s'inscrire à une rationalité technique. Et de la même façon pour son enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Les techniques viennent donc envahir ce processus. On trouve l'esprit tout calme parce qu'il s'agit justement de répéter et retracer des signes phonétiques. « Je n'ai pas de problèmes car les maîtres implémentent des techniques pour l'apprentissage d'une langue étrangère » (Étudiant de troisième semestre en 2016). Le problème apparaît tout à coup formulé dans l'enseignement-apprentissage : une langue étrangère encadrée sur des technicismes, c'est-à-dire comme un simple moyen pour réussir aux propos privés, comme une nécessité extérieure.

Une langue étrangère enseignée de cette manière-ci rejette le sujet et dédie tous ses efforts au rangement des habitudes de la connaissance depuis l'objet. L'enseignement d'une langue

étrangère ayant la *phoné* en tant que son objet d'étude rend difficile l'apprentissage du seul fait que tout est fondé sur la répétition de sons comme le travail dans une langue étrangère. Alors, l'enseignement-apprentissage devient monotone et assez compliqué pour l'étudiant fervent de découvertes et non de leçons éloignées d'élaboration de pensée. « Ce processus est très répétitif, peu innovant. Il manque de la créativité, ce qui rend ennuyeux et difficile à comprendre l'apprentissage d'une langue » (Étudiant de quatrième semestre en 2017). Il apparaît que la linguistique du signe et ces modèles (devenus méthodes) sont à la recherche d'un esprit complètement malléable pour lui implanter des idéologies de création d'utilitarisme.

Or, l'enseignement d'une langue étrangère est resté dans une clarté, étant celle-ci une telle séduction à l'origine de la perte de l'intérêt et du désir de la découverte d'une langue étrangère. Cette clarté a rendu l'esprit aveugle et ses regards sont maintenant ceux de l'objet – sons. Cet enseignement, qui devrait être la découverte de nouvelles cultures en travaillant une langue étrangère, est abordé à la façon d'une éducation sans réflexion des mêmes difficultés. La possibilité de regarder les contradictions dans ce processus et même de les analyser a trouvé son stagnation.

On enseigne tout simplement une langue étrangère mesurée par des habiletés en la limitant dans son progrès comme créatrice de langage. On conçoit une langue étrangère pour donner raison des résultats du savoir. On apprend une langue étrangère sans recherche, sans production de sens, sans possibilité de la rencontre avec le plaisir.

Et voilà tout ce qui a fait la linguistique de la parole de l'apprentissage d'une langue étrangère : un processus non-désiré et mené à but juste pour accomplir des conditions requises dans le système éducatif et même social. Certes, il est question d'une langue étrangère enseignée et apprise pour fonctionner tel que ces systèmes-ci le requièrent. Une langue étrangère servante

aux propos d'une idéologie de contrôle et de domestication. Ainsi, l'esprit ne fait que se résigner aux conditions imposées et lui, « Il sait seulement que s'il le fait de cette manière, cela va » (Zuleta, 1995, p. 21).

Cet enseignement d'une langue étrangère effectué à partir d'une idéologie de l'information a fait surgir des obstacles dans l'apprentissage. Ceux dans l'ordre épistémologique et ceux dans l'ordre pédagogique. Les obstacles épistémologiques, interdisant le processus de penser une langue étrangère comme l'étude de cultures et non de signes phonologiques ; « comme une barrière qui empêche la connaissance scientifique puisqu'ils nous limitent au moment de faire la recherche et de trouver la vérité » (Étudiants de quatrième semestre en 2017) dans une langue étrangère. Les obstacles pédagogiques, menant l'étudiant à trouver ardu son processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce regard a marqué une empreinte d'une éducation industrialisée chez l'élève. D'où que lui, il ait trouvé l'étude d'une langue étrangère en tant que mécanisme de reproduction et d'adaptation à une culture solitaire (Bachelard). Celle qui viendrait être la linguistique et ses modèles d'enseignement imposés, car elle seule pourrait avoir raison de développer une langue selon Saussure.

Mais, il est précisément ici l'échec de l'étudiant dans l'apprentissage. Le fait d'aborder une langue étrangère à partir de cette position élitiste de la part du maître a provoqué l'établissement de la Pédagogie de la Non-Réflexion chez l'élève. Il est soulevé de sa tâche de faire une Pédagogie de La Critique Rationnelle. La pratique pédagogique est devenue un espace de lutte systématique de points et de manque de démocratie comprise comme « la possibilité de permettre aux autres d'exister » (Zuleta, 1987, p. 75). L'existence est donnée par la surveillance de structures et de sons dans ce système créé dans la pratique pédagogique. L'affecté ? Bien sûr, l'étudiant.

La défaillance de la lutte interne de l'étudiant commence donc en devenant un récepteur des souffles sonores. Une langue étrangère reste immobile et banale. L'étudiant commence à trouver des difficultés et l'apprentissage devient assommant. Les modèles linguistiques, la Pédagogie de l'Immédiateté et le Postulat de l'Identité apparaissent alors comme des obstacles pédagogiques impossibilitateurs du progrès dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, la pratique pédagogique devient un espace d'application des homogénéités linguistiques et une langue étrangère devient un mystère impossible à résoudre. A la fin, la méthode (modèles linguistiques) à l'origine de ce malaise dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère devient loi, et l'étudiant « [...] même finit par ne pas savoir lire [une langue]⁶ » (Zuleta, 1995, p. 57) et par affirmer « Je n'ai pas trouvé une relation logique dans [une]⁷ langue étrangère » (Étudiant de quatrième semestre en 2017). Tant d'années d' « étude » sont jetées à la poubelle et le rejet à une langue étrangère reste malheureusement vif, si « D'une langue étrangère ne se sait rien d'autre qu'elle est une variété infinie de sons distincts et qu'elle en est juste un puisqu'elle diffère des autres ... » (Zuleta, 1987, p. 102).

La linguistique en tant que méthode d'enseignement tombe sur une représentation plastique en prenant une langue étrangère comme une langue toute composée de soupirs sonores. Elle ne rend pas compte de son processus théorique en agissant de cette façon. Mais, de l'autre côté, c'est-à-dire de celui de la production de pensée et de l'élaboration de sens, si on conçoit une langue étrangère comme un ensemble de possibilités (ce qu'elle est vraiment), cette défaillance-là permettra de repenser le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Revenir

^{6,7} Les modifications sont nôtres.

aux erreurs pour dévoiler les difficultés permet de faire progresser la science, dans ce cas l'avance dans une langue étrangère.

Puisque la méthode « [...] comme une loi privée de tout effet hétérogène par rapport à elle-même est condamnée à une frustration infinie ... » (Barthes, 1974, p. 323), il est à nous de faire resurgir une langue étrangère comme une critique rationnelle pour la rendre un progrès de l'esprit éducatif. Il nous faut travailler dans le processus de rétablir au processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère sa scientificité et son plaisir en l'éloignant du caractère de métalangage imposé par les modèles linguistiques. Il est donc important de travailler une langue étrangère dans l'opportunité de permanente transformation de la façon dont on apprend et enseigne. Pour cette raison, une méthodologie viendrait être l'éboulement le plus propre des obstacles épistémologiques et pédagogiques pour mener à bien le processus de Réflexion Pédagogique Rationnelle dans une langue étrangère.

Ainsi, un processus comme celui de l'écriture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère comme un « espace de dispersion du désir dans lequel la loi a été éliminée ... » (p. 323) permet de « [...] se retourner contre la méthode ou, au moins, de la traiter sans les privilèges du fondement en tant qu'une des voix de ce du pluriel ; comme une vue, comme un spectacle, en somme enchâssé au texte » (p. 324) parce qu' « Il faudra ici penser que l'écriture est le jeu dans le langage » (Derrida, 1967, p. 73).

3. De la lecture et l'écriture académique vers la lecture, l'écriture créatrice

3.1 L'écriture : un tissu ou l'assemblage de pièces ?

Après avoir entrepris le chemin de la connaissance poussés par le besoin de nous débarrasser de ce qui nous unissait à des notions inadéquates de langage, de lecture, d'écriture, de méthode, nous sommes arrivés à comprendre pourquoi ces notions sont devenues des obstacles dans notre processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Elles ont constitué des obstacles épistémologiques et pédagogiques dans la mesure où ils nous empêchaient d'avancer, nous obligeaient à rester dans l'inertie et l'apaisement de l'esprit. «...c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent... des lenteurs et des troubles (Bachelard, 1947, p.13). Et ces obstacles, ces causes de stagnation comme les appelait Bachelard aussi, nous ont fait considérer l'apprentissage d'une langue étrangère comme une fonction mécanique n'abordant le langage que comme une structure.

À pas lents mais continus, nous avons compris que le langage était plus qu'un ensemble de signes, plus qu'une habileté humaine, plus que de mots articulés. Nous avons compris que le langage, en tant que création, se tisse en unissant les fils de la pensée où non seulement de l'homme mais de tout ce qui l'entoure. Et de la même manière nous avons compris que l'écriture, en tant que langage, fait partie de ce tissu de relations de sens qui sont constamment en mouvement.

C'est ainsi que nous avons commencé à chercher les réponses aux questions qui nous inquiétaient et qui nous faisaient mettre en cause nos propres notions d'écriture. Nous voulions comprendre pourquoi il est si difficile de s'exprimer dans l'écriture ou de comprendre un texte.

Était-ce le niveau de complexité ? Le vocabulaire ? La faute de l'auteur ? Le sujet ? Ou est-ce que c'était nous ? Qu'est-ce qu'était l'écriture pour nous ? La lecture ? Y avait-il certainement, chez nous, une résistance envers elles. Selon Lacan (1995) :

La résistance c'est l'inflexion qu'acquiert le discours quand il s'approche de ce qu'on cherche mais qu'en même temps il le refuse, il fuit. C'est pourquoi nous ne pouvons résoudre la question de la résistance qu'en approfondissant le sens de ce discours. Étant donné que la résistance du sujet s'exerce sur le plan de l'histoire, ce discours est donc, un discours historique. (p. 63-64).

De cette manière, nous pouvons mettre en évidence des résistances et des défenses concernant la production écrite et la compréhension de textes académiques en langue étrangère ; des résistances et des défenses qui ont pour origine des notions inadéquates de langage et par conséquent d'écriture, de lecture : « Le manque de vocabulaire » «... une lecture un peu étrange et d'une touche profonde et existentialiste » « Le français n'a pas été facile pour moi. Arriver à comprendre la signification qu'un mot assume dans la phrase a été compliqué. Je n'ai pas compris ce que l'auteur a voulu dire » « Des structures, des expressions que je n'ai pas encore vues. Etant donné que c'est un texte avancé la compréhension de lecture est déficiente » « C'est un texte abstrait »

Ce discours (des étudiants de septième semestre en 2016) nous montre que, face à un texte académique et scientifique, nous cherchons des causes externes, hors du sujet, pour justifier le manque de compréhension. Par ailleurs, les défenses que nous construisons nous empêchent de mettre en cause le vrai problème : la notion d'écriture en tant que représentation de la langue parlée et de lecture comme un acte mécanique d'interprétation des mots. Des notions qui ont été transmises dans le discours scolaire, depuis que nous apprenons notre langue maternelle. Des

notions qui se répètent sans avoir donné lieu à interrogation, sans avoir été assez pensées. Des notions qui font de nous des sujets passifs intellectuellement, qui nous poussent à un assoupissement d'esprit en créant un refus envers la lecture, envers l'écriture. C'est ce que nous voyons dans ces témoignages des étudiants du cinquième semestre : « La poésie ce n'est pas à moi ... » « ...le message n'a pas été assez clair pour moi » « Je n'ai rien senti »

Donc, les défenses que nous établissons pour éviter d'affronter nos conflits internes et d'être conscients de notre problématique, nous rendent aveugles, nous enferment derrière des murs limitant notre pensée, notre transformation, notre croissance spirituelle dans la lecture, dans l'écriture. C'est à ce moment « où l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, où il aime mieux les réponses que les questions » (Bachelard, 1947, p.15).

Dès le début de notre apprentissage, nous avons été contents d'apprendre à écrire. C'était une tâche assez simple : rassembler des syllabes, puis former des mots, puis des phrases, puis des paragraphes et voilà un texte bien fait. On nous disait ensuite de faire attention à sa structure, à sa forme. Il suffisait de suivre certaines techniques pour élaborer un texte cohérent.

Mais qui a dit que l'écriture consiste à unir des pièces fragmentées ? Qui l'a définie comme une structure ? Qui l'a encadrée sous un moule déjà établi ? D'après la linguistique structurale, le langage a été défini en termes de signes et seulement la parole lui a été reconnue comme son champ d'étude :

Ce factum de l'écriture phonétique est massif, il est vrai, il commande toute notre culture et toute notre science, et il n'est certes pas un fait parmi d'autres. Or c'est à partir de lui que Saussure définit le projet et l'objet de la linguistique générale : « L'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet » (Derrida, 1967, p. 46-47).

De cette manière, l'écriture a été reléguée comme représentation de la langue parlée. Selon Saussure l'écriture est un système de signes, indépendant de la parole qu'elle ne sert qu'à représenter. C'est-à-dire que sa seule fonction serait de garder un registre de ce qui a été dit afin d'éviter l'oubli. Dans le Phèdre, Platon avait déjà mis en évidence la question d'attribuer des définitions à l'écriture qui ne sont pas à elle. « Cette connaissance, oh Roi !, fera les égyptiens plus sages et fera plus fortes leurs mémoires : voici l'élixir de la mémoire et de la sagesse... » (1992, p. 159). Le dieu Théot faisait référence à l'écriture. Là, Platon nous parlait d'une des limitations qu'on en a fait, c'est-à-dire la prendre pour des signes matériels, dépourvus de sens, qui restent comme des images visibles de la parole, comme sa représentation, dont l'unique utilité est de la compléter, comme un surplus que parfois semble être un parasite. « La langue est le dépôt des images acoustiques et l'écriture la forme tangible de ces images », nous dit Saussure (1983, p. 80).

Platon dévoile aussi une des difficultés liées aux notions qu'on a de l'écriture et qui concerne l'attention qu'on porte à sa forme, qui se concentre simplement sur la structure et non sur l'élaboration de sens. C'est pourquoi il condamnait les logographes, qui écrivaient justement pour être admirés, qui se vantaient de la longueur de leurs écrits, qui parlaient de ce que le peuple voulait entendre. Des écrits de masse qui ne menaient pas à penser, qui n'agitaient aucun esprit, qui ne disaient mais supposaient, qui ne démontraient ni n'expliquaient, au contraire, qui étaient improvisés. Platon a appelé cela, l'écriture blâmable. **Nous l'appelons superficielle.** Une écriture qui ne donne pas de précisions et qui n'éclaircit pas la pensée.

Et ces notions qui décrivent une écriture superficielle impliquent aussi que la lecture, la compréhension de textes académiques et scientifiques, et par conséquent la production écrite, soient entravées. La lecture et l'écriture ne peuvent être séparées ou classifiées par des compétences car elles font partie du tissu du langage dont les fils s'entremêlent pour élaborer le

sens, pour déstructurer des notions et créer des concepts, dans ce jeu infini de construction de connaissance.

Si pour nous l'écriture était restée dans l'ordre de la graphie, alors qu'en serait-il de la lecture ? Si on nous avait demandé, on aurait répondu savoir identifier des mots sur un papier, savoir bien les prononcer. Parce que la lecture est aussi restée dans l'ordre du matériel. On nous donne des techniques pour bien lire. Comme si on suivait un manuel d'utilisateur, il faut d'abord identifier les idées principales, après les secondaires et finalement il faut se demander qu'est-ce que l'auteur a voulu dire, à savoir, interpréter le texte. On est forcément habitué à lire en suivant une structure, à encadrer les textes sous un modèle spécifique qui nous facilite la lecture et qui n'entraîne pas un travail assez difficile pour nos esprits. C'est-à-dire, on lit presque mécaniquement quand la lecture d'un texte devrait être un devenir continue de ce tissu de sens, d'où l'impossibilité de tirer des idées principales ou secondaires parce que le texte tout entier, dit. Tout est en rapport avec tout.

Par contre, si le texte est écrit avec des mots qu'on ne connaît pas ou s'il exprime un sujet différemment (peu importe s'il est en français ou en anglais, voire en espagnol), alors il devient complexe, abstrait. « L'auteur n'a pas su s'exprimer » Et nous, est-ce que nous nous remettons en question ? Pourquoi y a-t-il chez nous ce genre de symptôme ? Et le plus important, pourquoi n'arrivons-nous pas à comprendre le texte ? Comme nous l'avons dit avant, il y a toujours une défense, nous cherchons des causes externes quand le conflit est en nous-mêmes.

Il faut rompre avec les idées générales de ce qu'un texte, la lecture, l'écriture sont. Il faut déconstruire les notions et montrer que c'est dans l'écriture où la connaissance avance, puisqu'en elle, de nouveaux concepts naissent. En elle, notre esprit grandit lorsqu'on prend la décision de se

laisser affecter par elle. « La lecture est au seuil de la vie spirituelle ; elle peut nous y introduire : elle ne la constitue pas. » (Proust, 1997, p. 43).

3.2 L'écriture créatrice

Une écriture créatrice ; nous ne pourrions pas avoir donné un autre nom que celui que l'écriture au medium de la réalisation de la pensée mérite. Nous avons mis en évidence le pouvoir créateur de l'écriture depuis notre vie académique jusqu'à notre vie spirituelle.

Au système académique, nous avons vécu l'écriture comme un système de signes. Ceci ne signifiait rien. Cela ne nous disait rien à cause de la valeur équivoque de transcription qu'elle avait. Nous vivions dans l'impuissance d'écrire depuis des structures et d'y penser seulement. Nous vivions la notion de croire que l'écriture était extérieure à nous. Car nous ne la pensions jamais comme la nôtre. Nous l'utilisions avec la seule fin d'obtenir et de transmettre d'information.

Concernant la vie spirituelle et personnelle, c'était la même chose. Nous écrivions par obligation. Nous transcrivions des informations. Nous n'avions jamais pensé l'écriture comme partie de nous parce que nous croyions que notre esprit était sans une pensée propre. Notre pensée était dans la multitude en travaillant les lectures d'approches fictives. Nous créions l'écriture comme un corps étranger à nous parce que la linguistique la prend comme un outil de communication. Elle nous sépare de l'écriture depuis le début.

Cette notion supprime notre identité dans l'expression. Nous restons justement avec des habiletés techniques. C'est pareil dans notre époque et dans notre environnement d'éducation : il

suffit d'identifier des lettres qui composent des mots et des mots composant des phrases. Etre lisible dans l'écriture, répéter des phrases d'autres auteurs et mémoriser des informations spécifiques ; ce sont les seuls buts de cette éducation. C'est comme une recherche matérielle à l'intérieur du texte, une recherche de l'intention de l'auteur et d'en identifier des informations et des descriptions de ses systèmes. C'est pour cela qu'écrire est un acte mécanique et matériel de répétition et non de la pensée. Il n'y a pas d'écriture créatrice ou incitatrice d'expression et de pensée.

Il est difficile d'aller contre cette notion qui a été employée et abordée. C'est alors le temps, spécialement dans notre formation comme des futurs enseignants d'une langue étrangère, de faire face à nos peurs, à nos doutes, à nos ressentiments, pour commencer notre processus de lecture, d'écriture consciente. C'est l'invitation à alimenter notre esprit en établissant un dialogue avec lui dans la solitude. C'est une vie pleine d'écriture et de lecture de création.

Ainsi sur le chemin de la connaissance, nous avons trouvé des choses extraordinaires en nous ; **une écriture infinie qui naît en nous. Une écriture créatrice qui parle de tout l'existant parce que tout nous parle, tout nous dit.** Maintenant, nous écoutons le monde. Une écriture alors cathartique qui dévoile nos sentiments et les pensées qui sont dans une constante dialectique avec nous-mêmes et avec le monde. Elle nous libère des valeurs données qui soumettaient notre pensée. C'est une écriture en mouvement parce qu'elle bouge en nous et fait partie de ceux qui s'occupent d'elle, de ceux qui y travaillent, de ceux qui y pensent.

Nous sommes des ambassadeurs de ce chemin de la réalisation pour lequel nous luttons. D'abord, nous avons exposé nos difficultés dans l'écriture ; ensuite, nous avons montré les limites comme des conséquences, et finalement nous donnons un témoignage de notre lutte pour donner

une valeur de l'intelligible à tout ce qui nous fait sentir, penser et analyser la vie. **C'est notre transformation.** Nous écoutons, lisons, touchons et controversons au monde parce qu'aujourd'hui nous pouvons écrire. Elle est en nous comme le travail de création lorsque nous écrivons de tout ce qu'elle meut en nous.

Ainsi, nous avons pu penser aussi bien notre langue maternelle qu'une langue étrangère, car nous pensons le langage comme tout ce qui est partout. Écrire est un travail de pensée et non de traduction, non d'une construction grammaticale, non de transcription des signifiés déterminés, ou même une transmission d'information telle que la linguistique l'a généralement prise dans l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère et même de la langue maternelle.

D'autre part, la notion d'écriture qui a été imposée depuis notre formation académique est le principe de mort pour l'intellect. Nous sommes pleins des notions. Nous lisons des notions. Nous en écrivons aussi. Ces notions d'écriture limitent la pensée et l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'elle est apprise à partir des règles grammaticales, à partir de la généralisation, à partir du vocabulaire isolé, à partir des structures grammaticales et à partir des phrases qui forment des paragraphes mais qui ne parviennent pas à un texte. Tout ceci tourne autour de la fragmentation de la langue. Celle-ci est la raison par laquelle nous avons des difficultés dans la compréhension de textes de connaissance intellectuelle lorsque nous sommes y confrontés.

Alors, nous croyons que la faute est au texte. Nous croyons qu'il est complexe, difficile, étrange. En citant aux étudiants de Langues Modernes de l'Université du Cauca, lorsqu'ils ont fait face à un texte de connaissance, ils ont exprimé: « [...] le vocabulaire est quelque chose de compliquée et un peu abstraite aussi » ; « [...] nous considérons que les idées ne peuvent pas être

facilement comprises » ; « Étant donné que le texte est avancé, la compréhension de lecture est basse »

Ce qui met en évidence que nous sommes habitués aux lectures rapides et superficielles de structures fixes dans lesquelles nous reconnaissons seulement des mots et trouvons des informations spécifiques et les reproduisons. Par conséquent, l'écriture est mécanique. Tel qu'un récipient vide, nous nous remplissons seulement avec des informations et l'unique tâche est de s'éveiller et de répéter ce qui a été lu. C'est ce que l'on nomme intelligence. Alors, si l'on se rappelle l'information, on est intelligent. Où sont donc notre curiosité, nos doutes, nos mises en question et nos émotions ? Où est notre pensée ?

Nous pensons lorsque nous écrivons à partir de nos expériences, à partir de nos sentiments, à partir de notre raison critique en face de la vie. Nous pensons à l'écriture lorsque nous jouons avec les mots sans penser aux formes ou aux structures. L'écriture fait de la catharsis lorsqu'on écrit de tout et sur tout. Une écriture consciente éclaire la pensée. Elle ordonne les priorités intellectuelles, touche notre sensibilité et fait que notre vie soit totalement différente. Une vie disposée à sentir et à penser à chaque instant, disposée à la recherche de la vérité de la connaissance, c'est l'écriture fructueuse. Nous apprenons une langue étrangère en écrivant et en lisant des textes de connaissance, en nous exprimant dans la lecture et en lisant des esprits intellectuels plus sages que nous. Le chemin est de s'approprier de l'écriture au sentir, au vivre. Faire la différence et dépasser les limites est à portée de nos mains.

Voilà comment, dans notre recherche, nous trouvons la différence. Dans un de nos ateliers avec les étudiants du cinquième semestre de Langues Modernes, nous trouvons une écriture créatrice.

Voici ce qui s'est passé dans une des atmosphères de création :

*Souvenir des évènements passés,
des histoires vécues, des amours du passé.*

*C'est la possibilité de vivre à nouveau
mais dans ce cas, avec plus d'intensité,
plus de passion, plus de courage.*

*On établit un dialogue,
et au même temps, on établit une lutte.*

*Une lutte entre ce dont on se souvient,
les moments qu'on a passés
et ce qu'on a senti pendant qu'on vivait ces moments.*

*On ne se souvient pas seulement
de ce qu'on a vécu
et de ce qu'on a passé,
on se souvient notamment
et principalement
de ce qu'on a senti.*

*Le résultat de ces luttes
est l'écriture, peut-être,
des mots attrapés dans un poème. (Étudiant de cinquième semestre en 2016)*

Ceci démontre que nous apprenons une langue étrangère en y pensant et en la vivant avec toute la raison lorsque nous créons l'atmosphère adéquate et que nous motivons les étudiants vers l'expression et la pensée et non vers l'utilisation des règles grammaticales ou des structures. Une écriture libre et consciente de notre enfance, de nos souvenirs, de nos sentiments, de nos expériences, de nos raisons critiques, c'est une écriture vivante qui stimule la pensée et alimente l'esprit.

Une écriture consciente fait que notre savoir intellectuel soit réalisé. C'est un travail intellectuel qui fait que notre esprit éducatif travaille sur lui-même. Cela donne du sens à notre pensée.

3.3 La fuite, possibilité de création d'un esprit scientifique-éducatif dans l'écriture.

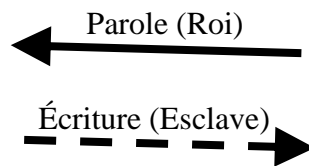
« On écrit toujours pour donner la vie, pour libérer la vie là où elle est emprisonnée, pour tracer des lignes de fuite »

Deleuze

L'écriture, un long chemin à parcourir dans la construction d'un véritable esprit scientifique, ne se laisse pas apprivoiser du jour au lendemain. Elle ne peut pas être abordée depuis l'immédiateté. Elle ne se construit pas dans un « ici et maintenant » Ce sont des concepts qui établissent une limite à la possibilité de sa création. L'écriture ne se laisse pas mêler dans un mouvement impliquant la désignation de fonctions comme celle que la métaphysique occidentale

nous laisse entendre. Car si l'écriture se laissait marquer par une rationalité technique et instrumentale comme celle proposée et étudiée par la linguistique structurale, elle serait subjuguée ou deviendrait une esclave sous le « royaume » de la parole. Mais doit-il y avoir un esclave et un roi, et de ce même côté ce royaume ?

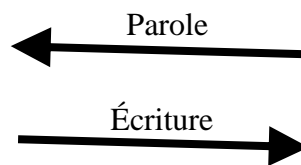
Partons de là. La nature nous dicte que l'on doit toujours avoir un ordre de classification qui va nous permettre d'être organisés, apparaissent donc les concepts de pouvoir et de domaine. On établit des rangs et des structures dans la société. On a le supérieur et l'inférieur. On a celui qui ordonne et celui qui obéit. On a celui qui gouverne et celui qui est gouverné marchant sous l'ombre du gouverneur. Le gouverné serait alors obligé d'être dans un système déterminé d'actions, de fonctions, de situations, de reproduction de décisions et où il n'y aurait pas de possibilité de prendre position. Telle est la nature du système de ce royaume, marquée dans un rationalisme empirique. Telle est la position de l'écriture face à la parole selon le modèle déictique dans lequel s'inscrit une présence dite pleine. La présence qui deviendrait le roi. Et l'écriture, réduite au rôle de l'esclave. Et, pourquoi cela ?



Parce qu'elle est encadrée dans un esclavage saussurien où elle est prise comme la chose la plus banale, la plus basse et comme le mal de cette société. Selon cette pensée, l'écriture n'est pas « -... un art capable d'engendrer, de pro-duire, de faire apparaître : le clair, le sûr, le stable - »

(Derrida, 1975, p. 154) parce qu'elle n'a pas le pouvoir, le choix et la *voix* ; « elle est donc démunie de tous ses attributs et de tous ses pouvoirs de frayage » (p. 155) et de réalisation telle une esclave.

Donc, l'écriture est dédaignée et méprisée comme un simple être mort, qui ne sert qu'à consigner, transmettre et répandre par écrit en tant que symboles le savoir qui dispose déjà des signifiés puisqu'elle n'a pas la chance de se faire entendre, de se faire écouter à travers un organe vocal. Elle est traitée comme un ensemble de lettres, mots isolés, consonnes et voyelles avec leurs sons. Elle est soumise à la *phoné*. Alors, elle reste un discours logographique car utilisée comme outil de représentation d'un souffle sonore. Elle est le moyen de diffusion d'un message qui peut être laissé à et pour la postérité. Mais, elle continuera quand même à être morte.



Et, c'est précisément de cette façon-ci que le roi voit l'esclave : comme un être immobile et inerte. Alors, on parle d'une écriture morte, d'une écriture responsable d'enregistrer et de reproduire des sons, de celle qui ne peut ni répondre ni interroger. Elle est par conséquent assimilée, selon une pensée rousseauiste, à la fille parfaite : une écriture subjuguée et non-rebelle. La fille qui se laisse domestiquer si facilement qu'elle peut être maltraitée. L'esclave qui permet d'être remplie avec des vices acceptés aux yeux du roi. L'écriture qui est sage, calme devant la parole. Bref, celle qui cherche à trouver son indépendance en cohabitant avec celui qui se croit supérieur, fort, tout-puissant, le seigneur, le seigneur des seigneurs, le souverain irrévocable, le tout, le passé, le présent et l'avenir.

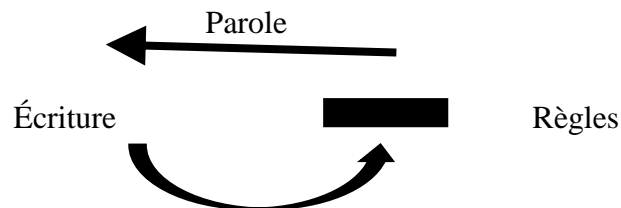
Ainsi, c'est une écriture qui perd la possibilité d'attendre son horizon épistémologique. Elle se détermine elle-même comme une propriété, elle adopte une place sous son oppresseur parce qu'elle ne veut pas perdre la protection qu'il lui offre. Cette écriture qui fonctionne justement et simplement quand le roi (la parole) parle. Pour elle, « [...] il dit, il dicte, et sa parole suffit » (p. 86)

Une écriture, une fille, une esclave, une brebis obéissante qui suit à la lettre les ordres de son berger. Celle qui marche en suivant ses traces mais avec des œillères ne lui laissant qu'un champ de vision limité. Car elle a peur. Elle est effrayée de se perdre sur le chemin et de trouver des choses dangereuses et différentes de celles qu'elle connaît et que sa société lui a imposées. Elle ne se permet donc pas de trouver son propre horizon. Elle est totalement dépendante.

Elle devient alors une écriture servile avec des caractères banals. Elle est juste introduite dans une niaiserie et dans un manque de raisonnement, de recherche et de création. Cette esclave (l'écriture) a peur de tromper son roi (la parole), de tromper « [...] la santé naturelle de la raison » (Derrida, 1967, p. 214), de perdre la tête à cause de ses désirs de pouvoir échapper aux règles du royaume. Elle craint de faire de l'irrationnel et du non-naturel dans ce système du roi.

Pour cette écriture, le roi (la parole) est le modèle à garder car elle veut avoir une image semblable à la sienne. Elle n'est pas prête à sortir de l'ombre de son abri car cela lui donne de l'assurance. Celle doit faire tout ce qui est bon et innocent aux yeux de la nature. Cette esclave de la parole ne prétend pas dénaturer ce qu'elle veut imiter. Elle ne prend pas le risque de mettre en silence la voix, le souffle sonore de son seigneur (roi-parole), mais au contraire elle les conserve, leur permet d'exister et de perdurer. Elle s'inscrit donc dans un système de signes et dans son

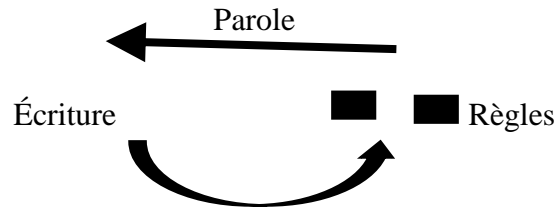
économie. Pour elle, il devient impossible de fuir ce système, alors, sa possibilité de transformation s'obscurcit et sa lutte interne se met en sourdine.



Elle se limite à suivre les lois, les normes et les structures de ce système. Cette esclave devient un objet, un moyen par lequel le roi développe ses règles mais sans les transformer. Non-progrès et répétition sans sens. Il la met au service de ses désirs. Il la trouble avec ses propos parce qu'il veut en faire un accessoire pour réussir à lui implanter son essence dite pleine. Et ce faisant, il va pouvoir démontrer sa puissance. Une puissance sur elle qui continuera jusqu'à la fin si elle ne prend pas position et ne se risque pas à s'exorciser, à se libérer de lui et de ses mains froides et déchirantes.

Il lui faut se permettre une catharsis qui va l'aider à se dégager, à se dessaisir de sa nature matérielle. Et, c'est exactement là où cette écriture pourra rompre les conventions établies par son roi (la parole) et mettre en position sa nature intellectuelle. Ainsi, cette esclave (l'écriture) pourra se réaliser au médium de la fuite. Cette autoréalisation va lui permettre d'éclaircir l'ombre qui la cachait. Cette façon d'agir va lui permettre d'en sortir et d'entreprendre le chemin de la connaissance. Elle va effacer cet abri obscur de sa vie. Elle va voir que la protection que le roi lui

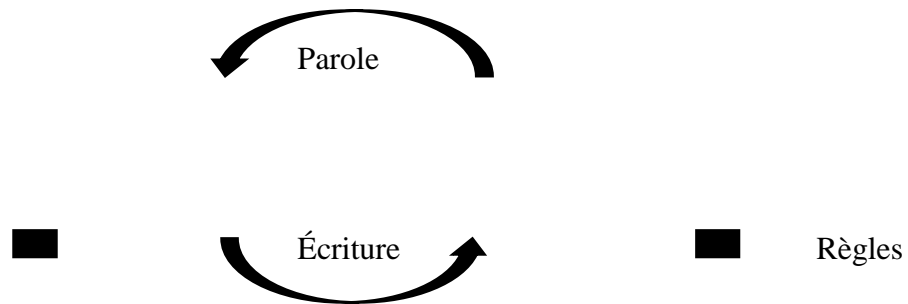
offrait signifiait la stagnation de sa vie intelligible. Car elle ne produisait pas avant, elle se limitait à reproduire. Elle sait qu'elle ne sera plus une esclave. Elle ne sera plus jamais la fille rousseauiste parfaite. Elle sera une esclave décevante de la présence du roi.



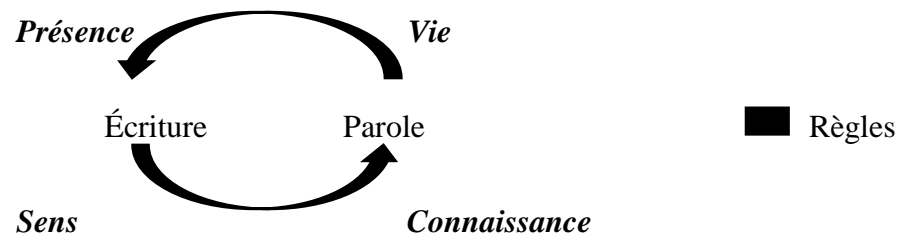
Elle sera la brebis galeuse du système de ce règne, de ce troupeau. Elle ne sera plus l'absence ni en absence puisqu'elle voudra aller à la place de la présence. Elle ne sera plus la subjuguée. Elle n'aura pas de lieu déterminé et fixe dans cette relation de fonctions. Ainsi, en laissant mourir cette détermination, cet établissement de structures, l'écriture aura aussi la possibilité de la présence car elle connaîtra et se fera connaître. Elle deviendra une écriture puissante dans la connaissance et productrice de savoir. Elle ne sera plus inférieure et se mettra donc au niveau de la parole, au niveau supérieur aussi. Des niveaux qui n'auraient jamais dû exister.

Ce faisant, l'écriture sera condamnée de rompre les lois de la nature, tel que Rousseau le fait, « Rousseau condamne l'écriture comme destruction de la présence et comme maladie de la parole » (p. 204) L'écriture ne veut pas détruire. Ce qu'elle fait est d'être en présence. Elle a sa position dans cette nature du système du roi aussi. Elle ne veut pas rendre malade la parole. **Elle**

veut laisser la place d'esclave subjuguée, et comme elle est le médium qui permet la création, elle veut être le roi aussi. Un roi qui doit allumer les vies créatrices.



L'écriture, dès lors productrice et transformatrice, cherche à rompre ces classifications d'ordre établies dans cette société et à reprendre sa valeur, celle qu'elle n'aurait jamais dû perdre. Cette écriture a décidé de « [...] renoncer à [sa]⁸ vie présente, à [son]⁹ existence actuelle et concrète pour [se]¹⁰ faire reconnaître dans l'idéalité de la vérité et de la valeur » (p. 205).

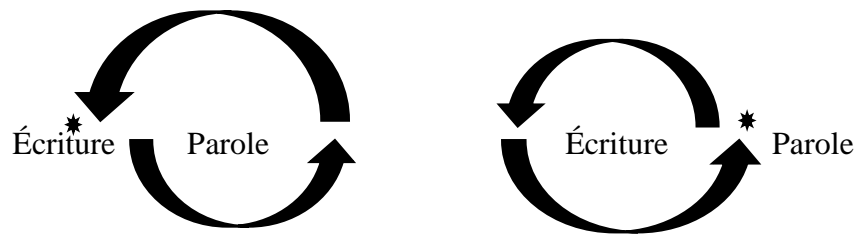


⁸ La modification est nôtre.

⁹ La modification est nôtre.

¹⁰ La modification est nôtre.

Donc, il n'existe plus de niveaux hiérarchiques dans cette société, dans la nature de ce royaume. Ainsi, ce qui est rationnel et intelligible est la relation bilatérale de la parole et de l'écriture, productrice et créatrice, dans un échange de connaissances et dans la réalisation du sens. Les deux rendant possible la fuite dans cette relation de sens, dans ce mouvement des connaissances qui font de gros pas dans l'appropriation des savoirs et dans la réalisation de la langue, permettant le jeu du langage dans lequel nous aurons la possibilité de la formation d'un esprit scientifique et d'un esprit éducatif dans le même moment et dans le même mouvement, comme suit :



* LA FUITE, POINT DE
LA CRÉATION

La formation de l'esprit scientifique-éducatif.

4. De la Notion Générale de Langage vers l'Élaboration du Concept

Le langage est l'entité spirituelle par excellence de l'homme.

Benjamin

Dans notre processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, nous avons trouvé des difficultés qui ont entravé notre recherche en la connaissance. De cette façon, nous posons ces expériences en termes d'obstacles épistémologiques et pédagogiques pour les expliquer et les prendre comme le médium pour créer nos propres concepts. Nous mettons alors en évidence qu'une langue étrangère enseignée et apprise à partir des notions inadéquates du langage est à l'origine de ces lenteurs (Bachelard) dans la pratique pédagogique. Ainsi, nous travaillons ces notions pour les analyser et prendre position dans la conceptualisation de langage.

La notion du langage que nous trouvons circulant dans l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère est celle qui a été instaurée par la linguistique structurale. Celle que nous expliquerons ci-après.

De la notion du langage, on s'est basé pour instituer les notions non seulement de celle mentionnée ci-avant mais aussi celles d'écriture, de lecture, de méthode d'enseignement-apprentissage. D'elles surgissent aussi les conceptions de texte et de connaissance.

Selon les postulats de la linguistique de la parole, le langage est la capacité humaine de s'exprimer par l'intermédiaire de signes. Comme dit Saussure, le langage est un système de signes distincts correspondant à des idées distinctes (1983, p.75). C'est un objet binaire classé d'abord en un composant social qui serait la langue et puis en un composant individuel qui serait la parole.

Alors, le langage serait une habileté ou adresse acquise par entraînement pour communiquer à travers les signes matériels. Ce qui l'établirait comme un système de décodage et de classification en le définissant comme un phénomène psychique qui tout de suite mène à un processus physique. L'union du sens et de l'image acoustique viendrait être ce processus, plutôt appelé le circuit de la parole. Il aurait besoin d'un émetteur et un récepteur pour la transmission d'un message.

C'est ainsi que l'objet d'étude de la linguistique est matériel puisqu'elle a un composant individuel qui serait la parole en tant que *phoné* se limitant à l'articulation de sons. D'un autre côté, elle a un composant social qui serait constitué par les groupes parlant la même langue. Le langage serait donc une convention sociale, un circuit transmetteur d'information. Bref, un langage articulé de représentation, comme Saussure déclare :

La parole est au contraire un acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer : 1° les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle ; 2° le mécanisme psycho-physique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons. (1983, p. 79)

Le langage est donc considéré une fragmentation, le divisant entre langue et parole. Cette notion limite le langage comme possibilité d'élaboration de pensée. Il finit par être seulement description. Saussure affirme que l'expression est faite au moyen de la parole. Il lui détermine des fonctions physiques, c'est-à-dire le langage reste dans l'ordre du tangible : le son, la voix.

Le langage est abordé à partir d'une notion inexpressive parce qu'il est limité à l'objet et le sujet est pris comme un agent extérieur à la langue. Le langage devient une expression immédiate dépourvue du sens où il n'y a pas de réalisation de la langue mais il reste comme un

discours superficiel et en même temps étranger à nous. La relation avec le monde qui nous entoure est alors inexistante. D'où l'impossibilité de créer, de sentir le langage, de regarder le monde comme un texte à lire et de tisser le sens dans l'écriture.

Cette notion générale du langage s'institue comme un obstacle épistémologique et pédagogique dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Cet obstacle de la généralité ne permet pas le travail de pensée au moment de parler, d'écrire, de lire. Celui-ci ne nous permet pas non plus de concevoir la langue comme connaissance car elle serait loin de notre vie, de notre environnement, de notre apprentissage.

Le langage est alors fondé sur des structures qui divisent la langue en fonctions grammaticales de sujets, de verbes et de compléments. Cette fragmentation ne permet pas d'établir une relation homme-langage parce que la linguistique l'enferme en règles le limitant en soi-même, « la scientificité de la linguistique a en effet pour condition que le champ linguistique ait des frontières rigoureuses, qu'il soit un système réglé par une nécessité interne et que d'une certaine façon sa structure soit close » (Derrida, 1967, p. 50). Il y a une séparation de l'humain avec l'intellection dans le langage, ce qui fait que la pensée soit exercée par promptitude ou dans l'immédiateté.

Ainsi, nous mettons en évidence que les notions qui circulent dans l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère sont les mêmes qui ont été fixées par la linguistique structurale au système académique. Pour dévoiler ces difficultés, nous avons mené à bien des ateliers avec des étudiants de premier semestre en 2016. Voici les témoignages : « Le langage est le mécanisme parlé et écrit que les personnes utilisent pour s'en exprimer, ce sont des structures et des codes pour transmettre une information. Il y en a plusieurs dans le monde entier » ;

« Le langage est le mécanisme que toutes les personnes acquièrent afin d'employer des mots avec une grammaire de règles définies selon leur lieu de provenance » ; « Le langage est le moyen qui nous rend différents d'autres espèces. Il permet de produire, d'accumuler et de transmettre des connaissances » ; « Le langage est la parole en général, c'est la structure et la manière que l'être humain utilise pour communiquer. Il est unique ou propre à la race humaine »

En partant de là, nous dévoilons que la notion générale de langage devient un obstacle pédagogique du seul fait que de là on part pour enseigner et apprendre une langue étrangère. Celle-ci reste à l'ombre d'une linguistique du control comme méthode de production techniciste et non de réflexion de la pratique pédagogique. On cherche que l'étudiant soit une entité reproductrice d'information et non un penseur dans la langue.

De même, on assume que l'apprentissage de la langue maternelle est aussi dans l'ordre de la répétition. Voici ce que les étudiants en ont dit : « J'ai appris la langue maternelle au moyen de la compréhension de l'oral et de la répétition de ce que disaient les personnes qui m'entouraient » ; « J'ai appris la langue maternelle à partir des sons, c'est-à-dire en les écoutant, en les répétant et en les introduisant des signifiés pour former des phrases complètes » ; « J'ai appris la langue comme la plupart de personnes : en écoutant de sons répétitifs et de mots basiques. De cette manière, nous avons une idée de la langue qui commençait par l'aspect littéral où le sens était déjà construit »

Les étudiants croient que la langue maternelle est apprise par mémorisation, correction et répétition, c'est-à-dire à partir d'un processus physique-psychique. De même façon, ils apprennent une langue étrangère. Selon Saussure, tout simplement, « un phénomène entièrement psychique,

suivi à son tour d'un procès physiologique : le cerveau transmet aux organes de la phonation une impulsion corrélative à l'image ; puis les ondes sonores se propagent de la bouche à l'oreille : procès purement physique » (1983, p. 77).

D'où que ces notions de langage dans l'apprentissage empêchent la production de sens dans une langue étrangère. Alors, l'enseignement de la même devient passif s'instaurant comme une méthode fixe qui tourne autour de la composition et de l'émission de sons sans sens. Cette méthode se présente tout simplement sous des fins communicatives superficielles. C'est elle qui donne lieu à des normes académiques et sociales ancrées dans le discours. Ce discours s'enracine chez le maître et parvient à être sa raison d'enseigner.

L'étudiant viendrait être un récipient à remplir de ces notions. Il ne doit que les mémoriser et les reproduire pour satisfaire un système académique fondé sur l'apprentissage d'habiletés. Voici la raison de nos arguments : « Nous apprenons une langue étrangère au moyen des quatre habiletés communicatives : la production orale, la production écrite, la grammaire (la compréhension de l'écrit), la compréhension de l'oral » « Nous apprenons au moyen de la compréhension de l'oral, de l'interprétation du son et de son signifié » (Étudiants de premier semestre en 2016)

Cette fragmentation de la langue en des habiletés communicatives mène à ne pas vivre réellement une langue étrangère parce qu'on ne saisit pas le sens du langage. Il n'y a pas de progrès de la pensée dans une langue étrangère car elle demeure dans la description des caractères phénoménologiques. En conséquence, le langage étant purement phonologique laisse à l'écriture une fonction de représentation graphique.

L'écriture devenue morphosyntaxe est réduite à la forme et extériorisée au sujet. Selon Derrida, pour Saussure « l'écriture sera « phonétique », elle sera le dehors, la représentation extérieure du langage et de cette « pensée-son ». Elle devra nécessairement opérer à partir d'unités de significations déjà constitués et à la formation desquelles elle n'a eu aucune part » (1967, p.47) L'écriture étant dérivée à un caractère matériel est prise comme un instrument de manipulation dans des systèmes logographiques.

Le propos est-il de manier une langue étrangère ou de la connaître ? Lorsqu'on l'apprend comme un outil, la seule chose qu'on peut faire c'est une pratique instrumentale. On donne donc de l'importance à l'intériorisation de sons et de règles, de vocabulaire isolé, de situations étrangères au sujet. La mémoire est donc la base pour l'étude dont on dépend pour survivre dans la vie académique. À la fin, enseigner une langue étrangère s'agit de programmer psychiquement les esprits. Il est interdit de penser le langage comme un tissu de différences qui est en constant mouvement. La sémantique est subjuguée à la linguistique c'est pourquoi le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère reste stagné et n'est pas travaillée dans les jeux du langage.

Si au contraire, une langue étrangère était travaillée au médium des expériences vécues, des situations réelles, de l'expression de nos sentiments, de l'élaboration de nos pensées, du désir d'apprendre une culture, nous aurions le plaisir de la découverte dans la lecture, dans l'écriture tel que nous l'avons eu dans la langue maternelle. Alors, l'apprentissage d'une langue étrangère viendrait être le désir de connaître le monde qui nous entoure, l'analyse constante de notre quotidienneté et non d'une structure ou d'une grammaire traditionnelle. Certes, la science du quotidien serait notre chemin d'apprentissage.

D'autre part, la parole étant le principal constituant de la linguistique devient un autre obstacle épistémologique et pédagogique dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : l'obstacle verbal. Celui qui s'institue à travers l'expérience première mais avec les mots. C'est la non-appropriation du discours. Un discours banal qui parle à partir des conceptions collectives. Le langage est expliqué par le son. Le son est le discours qui sert à expliquer la langue, l'écriture, la lecture. Une langue finit par être une rumeur, un souffle sonore transmis de génération en génération. Cette définition simpliste de langue ose se proposer comme toute l'explication de tout ce qui est langage. Elle abonde tant aux rues qu'au système académique comme phénoménologie de l'accumulation d'information ou phénoménologie de croyances. Bachelard dit « une somme de faits ne constitue pas automatiquement une science, c'est dire que l'empirisme n'est plus une philosophie qui se suffit à soi-même. L'empirisme porte la marque d'un individualisme désuet ». (1972, p. 44)

L'obstacle verbal est un point critique pour la pensée parce qu'à son ombre le langage est statique étant donné qu'il n'y a pas une explication réelle de son caractère intangible. Il serait vide car il resterait dans le conventionnel, dans le déterminé, dans une expérience première. On donne une valeur de vérité à cette expérience de sorte qu'elle devient une opinion qui prétend remplacer la connaissance par un « faire pour faire » naïf. Le langage est traité à partir de notions générales qui tombent dans la non-critique des connaissances premières. Pour un esprit aveugle, elles sont claires mais à vrai dire elles mènent à d'autres notions. Ainsi, un obstacle pour la compréhension apparaît. On croit qu'avec « le dire », on donne raison d'un travail de pensée comme si la connaissance était immédiate. Alors, l'opinion devient l'assurance pour l'esprit crédule à tel point

que le travail d'élaboration et d'analyse de la pensée n'existe pas. Le langage serait donc imprécis en étant institué comme un simple transmetteur de constantes dans le discours.

C'est ainsi que les obstacles épistémologiques et pédagogiques surgissent dans la compréhension de textes académiques et scientifiques, dans la lecture, dans l'écriture voire dans l'interaction de l'homme avec tout ce qui existe. On vit sans conscience que le langage bouge tout. On pense que les livres sont seulement lus éphémèrement, que seulement les discours sont écoutés. La vie devient une structure. On comprend l'écriture comme graphie sans la penser depuis la raison critique. On ne comprend non plus les textes de connaissance parce que l'analyse et le sens sont laissés dehors. Il n'y a pas une dialectique entre la pensée de l'auteur et la nôtre. On a été entraîné pour identifier des informations spécifiques, pour ne pas douter de ce qui est écrit, pour ne pas donner lieu à l'interrogation. On s'habitue à des textes dépourvus de sens et superficiels où il n'y a pas un véritable travail dans la langue mais un apprentissage par cœur pour une tâche, pour un simple requis.

La linguistique prend l'apprentissage d'une langue étrangère comme la décodification de signes, c'est pourquoi une limite très commune dans l'apprentissage d'une langue étrangère est de croire qu'elle peut être décodée à partir de la langue maternelle. « J'apprends la langue étrangère avec une méthode similaire à la façon dont j'ai appris ma langue maternelle, basée sur la répétition, l'essai et l'erreur et dans la formation de bases grammaticales pour inférer le reste » ; « Mon apprentissage d'une langue étrangère a été de la même façon que celui de la langue maternelle : en écoutant, en répétant, en cherchant de l'information ... » (Étudiants de premier semestre en 2016).

Nous dévoilons que la façon d'apprendre une langue étrangère a été abordée comme une équation d'équivalences, de constantes à suivre. Alors, l'apprentissage reste enfermé en soi-même. La possibilité de la fuite de la création échappe à cette notion. On ne pourrait pas être si trompé en ayant ignoré la magie qui existe dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La jouissance et le plaisir d'apprendre se perdent en enseignant une langue étrangère à partir des formules instaurées par les structures et les signes. Par conséquent, on tombe sur la littéralité de mots, ce qui nous mène à utiliser la langue maternelle pour écrire-lire dans une langue étrangère.

La possibilité de regarder tant la langue maternelle qu'une langue étrangère en tant que pensées culturelles distinctes trouve sa défaillance lorsqu'on cherche une traduction à partir des équivalences de signifiants et non l'élaboration du sens dans le processus d'écriture-lecture dans une langue étrangère. « La traduction comporte une continuité transformative et non la comparaison des égalités abstraites ou des cadres de ressemblances » (Benjamin, 1999, p. 69). Ce qui viendrait s'implémenter serait l'enseignement-apprentissage à partir de l'imposition des images acoustiques et non de l'usage réel du langage.

Telle fragmentation acoustique menant à la division langage-langue-parole ne correspond pas au réel du langage puisque la langue maternelle et une langue étrangère sont un langage. C'est pour cette raison que l'enseignement depuis la différence est nécessaire pour semer un esprit éducatif. Car une langue étrangère est révélatrice en tant que langage. Elle révèle une nouvelle grammaticalité. Le travail est de concevoir ce nouveau langage comme une culture, une pensée, une vie totalement différente de la nôtre. C'est de connaître un nouveau monde. Si nous comprenons une langue étrangère de cette façon-là, nous pourrions la faire avancer en tant qu'une science.

Le langage est de nature intellectuelle et non de nature matérielle, c'est donc qu'en déformant la forme, qu'il y a de la création. Lorsque nous quittons les règles, il y a de l'intellection. Lorsque nous nous risquons dans l'expression, il y a de la pensée. Lorsque notre esprit prend la main de la connaissance, il y a des ruptures importantes avec la séduction linguistique. Lorsque nous abandonnons l'aisance et l'inhibition, une lumière apparaît. La pensée critique arrive chez nos esprits. Le discours dit et pour cela il se transforme.

Le discours devient rationnel et grâce à ceci l'homme devient langage. Langage lorsqu'il s'exprime en lui. L'homme parle en tout ce qui existe de la même façon que tout ce qui existe lui parle. Le langage « non seulement s'étend sur tous les environnements de l'expression spirituelle, d'une certaine façon immanente dans le langage, mais aussi sur tout » (p. 59). De là que le rapport homme-langage soit univoque, c'est-à-dire que tout est en relation de sens. L'homme crée des concepts en lissant le monde comme un langage. La création dans le langage est donc dans l'immatérialité de la conceptualisation.

Le travail dans le langage depuis ce que nous connaissons, de ce que nous savons, de ce que nous avons vécu et senti parle de la réalisation de la langue. Dès cette rupture épistémologique du sensible, nous devons envisager la transformation de l'enseignement d'une langue étrangère. C'est donc pour ça que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère devrait se réaliser depuis l'analyse de la connaissance achevée afin de commencer un chemin vers la mise en question dans les relations homme-langage, homme-méthode, homme-enseignement, homme-apprentissage d'une langue étrangère.

Dès cette position de la différence, l'enseignement d'une langue étrangère devrait créer l'environnement propice pour nous mettre « en état de rationalisme permanent ». En pensant la pratique pédagogique, le sens est transformé, l'esprit est inquiet à déconstruire son état de passivité. Ainsi l'esprit ne peut plus ignorer l'invitation à penser, à créer, à découvrir son propre processus. Le désir du savoir naît. Alors une langue étrangère n'est pensée ni à partir des règles grammaticales ni à partir des structures, celles-ci ne sont plus rappelées ni même mentionnées comme le point de départ dans la création.

Voici un travail de différence d'un groupe d'étudiants de cinquième semestre (en 2016) après leur avoir donné de petits jouets d'enfance :

La marelle, le cache-cache, la petite cuisine, le jeu au papa et à la maman, au chat perché, aux poupées, aux toupies et l'inoubliable jeu aux billes. Ceux-ci ont fait tous partie de notre agréable et fructueuse enfance, de la construction de notre identité. Ils ont significativement contribué à la formation de notre esprit.

Les moments que nous avons passés avec ces objets nous donnent de la joie et suscitent d'innombrables sourires. La seule envie était de satisfaire nos désirs. Beaucoup d'amis restent encore dans nos cœurs. Cette amitié est née grâce à la rencontre avec un de ces objets qui ont servi comme une excuse à créer un moment de jouissance.

Ainsi, la différence dans une langue étrangère est une nouvelle découverte. Le langage est une évocation de la joie d'apprendre non à partir de la description phonétique mais depuis les expériences vécues qui ont nourri de sagesse notre esprit. Dans la magie du langage, l'étudiant révèle la connaissance comme le point de fuite, comme la lumière qui éclaircit sa pensée.

Derniers mots

- Les difficultés que nous avons eues en travaillant une langue étrangère à partir des modèles linguistiques appliqués comme méthode d'enseignement sont les mêmes qui ont été dévoilées chez les étudiants du programme de Langues Modernes. Ces difficultés qui surgissent de la notion générale du langage sont celles qui circulent à l'intérieur du système académique. Ainsi, elles s'instituent en des obstacles épistémologiques et pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et entravent la transformation de la méthode.
- L'enseignement d'une langue étrangère à partir des activités langagières techniques fait de l'apprentissage une fonction mécanique. D'où que la méthode soit répétition et mémorisation des structures dans la pratique pédagogique.
- Le langage étant pris en tant que habileté communicative extériorise le sujet. Cette distinction de langage-langue-parole privilège l'assimilation des sons en laissant le sens de côté.
- La notion du langage établie par la linguistique de la parole réduit l'écriture à la représentation graphique et lui donne un caractère résiduel. L'écriture se limite à la transcription phénoménologique de sons.
- L'écriture superficielle mène à que la lecture soit un acte fragmenté d'interprétation d'un système de signes. Cette simplification de la lecture à une traduction mécanique ne permet

que l'identification des idées dites principales et secondaires en ignorant que tout le texte est en relation de sens.

- Une réflexion de la pratique pédagogique est nécessaire pour mettre en évidence les inadéquations de la méthode et réussir un travail réel de pensée dans la langue. C'est pour cela qu'un travail de conceptualisation de langage, d'écriture, de lecture, de méthode devient le chemin nécessaire pour leur transformation.
- La différence dans la pratique pédagogique commence lorsque nous nions la conception inerte de langue étrangère et avançons vers le travail de création dans une langue vivante. C'est-à-dire la possibilité de la découvrir nous pousse à l'élaboration d'une grammaticalité qui ne reste pas enfermée dans un système de règles, mais qui naît dans l'écriture en tant que science du langage.
- Dans cette recherche de l'écriture en tant que différence, nous ne faisons pas la distinction écriture-lecture comme deux fonctions séparées, mais comme un tissu de sens qui est dans un devenir continu au sein des relations homme-langage, homme-méthode, homme-enseignement, homme-apprentissage d'une langue étrangère.
- Nous ne posons pas le travail dans l'écriture comme une méthode d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Nous faisons simplement une invitation à profiter ce processus en le sentant dans la vie même, en l'élaborant avec les difficultés et les réussites, en le faisant partie de nos plaisirs et de nos angoisses. Tel que nous l'avons vécu : l'écriture comme le chemin qui nous a permis d'éclaircir nos pensées et de donner le sens à la façon dont nous apprenons et sommes appris.

Bibliographie

- Althusser, L. (1972). Para leer el Capital. México: Siglo XXI.
- _____ (1967). Sobre el Trabajo Teórico. Dificultades y Recursos. Barcelona: Anagrama.
- Aristóteles. (1998). Metafísica. México: Porrúa.
- Bachelard, G. (1998). El Compromiso Racionalista. México: Siglo XXI.
- _____ (1972). L'Engagement Rationaliste. Paris: Presses Universitaires de France.
- _____ (1993). Derecho de Soñar. Santa Fe de Bogotá: F.C.E.
- _____ (1940). La Philosophie du Non. Paris: Presses Universitaires de France.
- _____ (1947). La Formation de l'Esprit Scientifique. Paris: Vrin.
- _____ (1975). La Llama de una Vela. Caracas: Mote Ávila.
- _____ (1985). El Nuevo Espíritu Científico. México: Siglo XXI.
- _____ (1993). La Poética del Espacio. Santa Fe de Bogotá: F.C.E.
- _____ (1978). El Racionalismo Aplicado. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1932). L'Intuition de l'Instant. Paris: Stock.
- _____ (1942). L'Eau et les Rêves. Paris: Librairie José Corti.
- Barthes, R. (1992). El Grado Cero de la Escritura. Seguido de Nuevos Ensayos Críticos. México: Siglo XXI.

- _____ (1993). *El Placer del Texto y Lección Inaugural*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1999). *El Susurro del Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Benjamín, W. (1982). *Discursos Interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- _____ (1999). *Sobre el Lenguaje en General y Sobre el Lenguaje de los Hombres*. En: *Ángelus Novus*. Barcelona: Edhasa.
- Braunstein, N. y Otros. (2003). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI.
- Bruno, G. (1987). *Los Heróicos Furores*. Madrid: Tecnos.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- _____. (1981). *Estructuras Sintácticas*. México: Siglo XXI
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Postulados de la Lingüística*. En: *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2001). *Lógica del Sentido*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1986). *Nietzsche y la Filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1999). *Spinoza y el Problema de la Expresión*. Barcelona: Atajos.
- Derrida, J. (1989). *La Escritura y la Diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- _____ (1975). *La Farmacia de Platón*. En: *La Diseminación*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- _____ (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Foucault, M. y Deleuze, G. (1995). *Theatrum Philosophicum*. Seguido de repetición y diferencia. Barcelona: Anagrama.

Freinet, C. (1979). *Los Métodos Naturales. El Aprendizaje de la Lengua*. Barcelona: Fontanella.

_____ (1972). *Los Métodos Naturales. El Aprendizaje de la Escritura*. Barcelona: Fontanella.

Humboldt, W. (1976). *Introduction à l'œuvre sur le Kavi*. Paris: Éditions de Seuil.

Jean, G. (1989). *Bachelard la Infancia y la Pedagogía*. México: F.C.E.

_____ (1998). *La Escritura*. Barcelona: Ediciones Bailón.

_____ (1990). *Los Senderos de la Imaginación*. México: F.C.E.

Lacan, J. (1992). *El Reverso del Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

_____ (2004). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 8. La Transferencia*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1995). *El Seminario 1*. México: Paidós.

Marx, C. y Engels, F. (1996). *Escritos Económicos Varios*. México: Grijalbo.

_____ (1975). *La Ideología Alemana*. Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos.

Marx, K. (1971). *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política*. (Borrador) 1857-1858 Volumen 1. México: Siglo XXI.

_____ (1972). *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política*. (Borrador) 1857-1858 Volumen 2. México: Siglo XXI.

_____ (1982). Escritos de Juventud. México: F.C.E.

Nietzsche, F. (1995). Así Habló Zaratustra. Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (1994). Aurora. México: E.M.V.

_____ (1951). El Origen de la Tragedia y Obras Póstumas. Buenos Aires: Aguilar.

Not, L. (2000). Las Pedagogías del Conocimiento. Bogotá: Nuevas Ediciones Ltda.

Perafán, L. (2007). Pragmática y Diferencia. Popayán: Universidad del Cauca.

Platon. (1837). Cratyle, ou de la propriété des noms. En Œuvres de Platon (Tome XI, pp. 47-80).

Recuperado de: <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/cratyle.htm>

_____ (1974). Teeteto. En: Obras Completas. Madrid: Aguilar.

_____ (1992). Fedro o de Belleza. Madrid: Aguilar.

_____ (1992). El Banquete o del Amor. Madrid: Aguilar.

Proust, M. (1997). Jornadas de Lectura. España: Pre-Textos.

_____ (1906). Sur la lecture. Préface à la traduction du livre Sésame et les Lys. Paris:

Société du Mercure de France. Repéré à <https://beq.ebooksgratuits.com/auteurs/Proust/Proust-lecture.pdf>

Rodríguez, F. (1980). Lingüística Estructural. Madrid: Gredos.

Ruskin, J. (1950). Sésamo y Lirios. Ensayos Sociales. Buenos Aires: Espasa.

Sábato, E. (1950). Entre la Letra y la Sangre. Buenos Aires: Espasa.

- Saussure, F. (1983). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza Editorial.
- Spinoza, B. (1996). *Ética*. Madrid: Alianza.
- _____ (1989). *Tratado de la Reforma del Entendimiento y otros Escritos*. Madrid: Tecnos.
- Tsetung, M. (1965). *Cinco Tesis Filosóficas*. Bogotá: Génesis.
- Vallejo, F. (1997). *Logoi*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T.A. (1989). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI
- Vez, J. (2000). *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. España: Ariel.
- Wittgenstein, L. (1998). *Cuadernos Azul y Marrón*. Madrid: Tecnos.
- _____ (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Madrid: Crítica.
- _____ (1987). *Observaciones sobre los Fundamentos de las Matemáticas*. Madrid: Alianza.
- _____ (1987). *Últimos Escritos sobre la Filosofía de la Psicología*. Madrid: Tecnos.
- _____ (1988). *Sobre la Certeza*. Barcelona: Gedisa.
- Zambrano, A. (2009). *Una Primera Aproximación Crítica al Análisis de la Técnica Curricular*. Universidad del Valle, Cali.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia*. Bogotá: FEZ.
- _____ (1994). *Elogio de la dificultad*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.
- _____ (1987). *Ensayos sobre Marx*. Medellín: Percepción.

_____ (1986). Arte y Filosofía. Medellín: Percepción.

Annexes

Atelier 1

Travail de fin d'études: Langue et Réalisation.

1. Comment avez-vous appris la langue maternelle?
2. Comment êtes-vous en train d'apprendre la langue étrangère ?
3. Que comprenez-vous par langage ?
4. Qu'est-ce que vous avez compris du conte ?
5. Quelles sont les difficultés que vous avez eues ?

Atelier 2

Travail de fin d'études: Langue et Réalisation.

What did you expect to find in the career at the entering the university?

Comment ce processus est-il maintenant ?

What were the difficulties when reading the tale written by Oscar Wilde?

Atelier 3

Atelier : un chemin par le langage.

1. En utilisant l'information, faites des questions et leurs réponses. Suivez l'exemple :

. Elle/Iles de San Andrés - Non/Santa Marta

A) Va-t-elle aux Iles de San Andrés ?

B) Non, elle va à Santa Marta.

_ Ils/la plage - Oui/Iles du Rosario

_ Tu/un nouveau portable - Non/un appareil photo


_ Nous/la cuisine - Oui/le dîner

_ Il/télévision - Non/les devoirs

_ Pierre/sa grand-mère - Oui/ses fils

_ Il/froid - Non/chaud


2. Utilisez l'information pour faire des questions. Voici un exemple :

. Achète-elle un nouveau sac-à-main ?  Que
Qu'achète-t-elle ?


_ Va-t-elle à la poste ?  Pourquoi

_ Jouent-elles au tennis ?  Que

_ Sophie rencontre-t-elle Paul ?  Qui

_ Restez-vous chez votre grand-père ?  Où

_ Porte-il un képi ?  Quel

_ Tes parents partent-ils aujourd'hui ?  Quand

3. Construisez des phrases en tenant compte de l'horaire d'Auguste. Faites attention à la conjugaison et à l'utilisation de compléments circonstanciels.

Lundi	Se reposer	
Mardi	Gym : 11 h	Réunion avec Jane : 14h
Mercredi	Devoirs : 10h	Dîner avec John et Marie : 19h
Jeudi	Déjeuner avec Nathalie : 13h	Leçon de danse : 17h
Vendredi	Devoirs : 10h	Leçon d'italien : 14h
Samedi	Courses : 9h	Lettre à papa : 15h
Dimanche	Promenade : 6h	Cuisine : 19h

Exemple : Auguste se repose lundi.

Atelier 4

Atelier : un chemin par le langage.

1. En utilisant l'information, faites des questions et leurs réponses. Suivez l'exemple :

. Elle/Carthagène des Indes/ cet été - Non/Cali

C) Va-t-elle aller à Carthagène des Indes cet été ?

D) Non, elle va aller à Cali.

_ Ils/la plage/samedi - Oui, Tumaco

_ Tu/un nouveau portable/cette année - Non/l'année prochaine


_ Nous/le cinéma/la semaine prochaine - Oui/dimanche soir

_ Il/télévision/cette nuit - Non/les devoirs

_ Pierre/sa grand-mère/demain - Oui/demain matin

_ Il/froid/cette nuit - Non/chaud


2. Utilisez l'information pour faire des questions. Voici un exemple :

. Va-t-elle acheter un nouveau sac-à-main ?  Que

Que va-t-elle acheter ?

_ Va-t-elle aller à la poste ?  Pourquoi

_ Vont-elles jouer au tennis ?  Que

_ Janet va-t-elle rencontrer Pierre ?  Qui

_ Allez-vous rester chez votre grand-père ?  Où

_ Va-t-il porter un képi ?  Quel

_ Vont-tes parents partir demain ?  Quand

3. **Construisez des phrases en tenant compte de l'horaire de Paul. Faites attention à la conjugaison et à l'utilisation de compléments circonstanciels.**

Lundi	Se reposer	
Mardi	Gym : 11 h	Réunion avec Jane : 14h
Mercredi	Devoirs : 10h	Dîner avec John et Marie : 19h
Jeudi	Déjeuner avec Nathalie : 13h	Leçon de danse : 17h
Vendredi	Devoirs : 10h	Leçon d'italien : 14h
Samedi	Courses : 9h	Lettre à papa : 15h
Dimanche	Promenade : 6h	Cuisine : 19h

Exemple : Paul va se reposer lundi