

Apprendre la langue de l'autre : constitution de la parole et/ou emprunts au jeu dramatique

Learning de language of the other: constitution of the speech and/or dramatic play borrowings

Patrick Anderson*

RESUME: Avant d'aborder la question d'une insertion du jeu dramatique dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est rappelé comment entendre ce qui concerne la constitution d'une parole autre que celle de l'accès au langage. A l'encontre d'une visée purement instrumentale contenue dans la réduction consistant à considérer que parler serait communiquer, il s'agit de donner place à la dimension sensorielle (inscription de l'affect dans le corps), de donner place au plaisir des sons, au plaisir de l'émission, au plaisir de la mise en bouche, au travail de la voix, au rapport à la voix, au rapport qui se construit avec la voix de l'Autre/autre et ainsi de prendre en compte le désir, non pas au sens trivial du terme, mais bien tel qu'il est envisagé par Freud et Lacan. Comment le sujet travaille la langue et comment la langue travaille le sujet peut être une formulation de ce qui est avancé ici.

MOTS-CLES: Désir. Didactique des langues étrangères. Jeu dramatique. Parole. Sujet. Voix.

ABSTRACT: Before dealing with the question of integrating dramatic play in foreign language teaching, we should have in mind how the constitution of the speech other than that of access to language is understood. As opposed to a purely instrumental view that reduces the act of speaking to communicating, our perspective gives way to the sensory dimension (registration of affect in the body), to the pleasure with sounds, to the enjoyment of speech projection, verbalization, to the work with the voice, in relation to the voice built with the voice of the Other / other. Therefore, it takes into account the desire, not in the trivial sense, but as envisaged by Freud and Lacan. How the subject works language and how language works the subject may be a formulation of what is stated here.

KEYWORDS: Desire. Foreign language teaching. Role play. Speech. Subject. Voice.

Propos liminaires...

Avant d'aborder dans quel sens entendre emprunts au jeu dramatique, je préciserai ce qu'il est possible de concevoir sous l'expression : constitution de la parole dans le cadre d'apprendre une langue qui n'est pas celle de l'accès au langage, ce qui signifie que les lignes

* Professeur émérite des universités, UFC- Besançon, FR.

qui vont suivre auront en arrière plan les *Ecrits de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (2002).

1. De ce qu'il en est de la didactique des langues étrangères et de la didactique du français langue étrangère dans notre post (post) modernité¹...

A partir du moment où la DLE² et la Didactique du FLE se sont données pour objectif d'amener ceux qui apprennent à parler en classe, les différentes méthodologies se sont heurtées à chaque fois au truisme qui veut que pour parler, il faut avoir quelque chose à dire. Par mansuétude, je ne relèverai pas les exemples contenus dans l'approche actionnelle ou l'approche communicative qui ont en commun de circonscrire les langues dans une dimension purement instrumentale (ANDERSON) (2014). Ceci a été montré sous la dénomination de : *langue de service* (JUDET DE LA COMBE; WISSMANN, 2004). Une autre façon d'envisager cette question est de considérer qu'insensiblement nous aurions pénétré dans ce que Orwell dénonçait en parlant de *novlangue*. Un exemple, hors secteur éducatif, nous est donné par l'administration des hôpitaux qui parle de citoyen-client en lieu et place de patient. On sait le sort réservé au vocable chômage remplacé par fluidité ou flexibilité et dans le secteur éducatif des référentiels de toutes sortes ont envahi la sphère (AMORIM, 2012). Ce que les Grecs avaient épinglé sous le terme de *pléonéxie* dépasse la simple modification de vocable et pour la DLE, il s'agit en même temps de l'absence du travail de naturalisation du point de vue épistémologique que supposent l'exportation d'un concept d'un domaine de références à un autre et l'examen de sa validité. Le problème est qu'une notion en DLE est donnée sous l'apparence d'un concept, alors qu'il n'y a pas eu le travail d'élaboration qui doit le rendre compatible avec la discipline dans laquelle il doit s'insérer. On oublie par exemple que le terme de compétence chez Chomsky (compétence linguistique) n'a pas la même acception dans compétence communicative chez Hymes. Le terme utilisé par Chomsky n'est pas celui utilisé par Hymes (cf: BRONCKART et al., 2005, ou JACQUES, 1982). On oublie que centration provient du débat lancé à la fin du XIX siècle par le pédagogue Diesterweg (centration sur

¹ Plus exactement il s'agit d'entendre les mutations de ce qui est nommé « société de l'information » que DUFOUR (2002) caractérise de la façon suivante : « instantanéité informationnelle, importance prise par des technologies très puissantes et souvent incontrôlées, l'allongement de la durée de la vie et la demande insatiable de grande santé, la dés-institutionnalisation de la famille, les interrogations multiples sur l'identité sexuelle, les interrogations sur l'identité humaine puisqu'on parle aujourd'hui d'une « personnalité animale », l'évitement du conflit et la désaffectation progressive du politique, la transformation du droit en un juridisme procédurier, la publicisation de l'espace privé, la privatisation de l'espace public... » et cf : également STIEGLER (2012)

² Didactique des langues étrangères désormais DLE.

l'apprenant) qui porte sur le rôle de l'école. Débat commencé par Humboldt dans *Essai sur les limites de l'action de l'état* (2004[1850]) et qui pose la question suivante : l'école doit-elle être centrée sur l'enfant ou centrée sur le savoir ? Humboldt avait tranché : l'éducation doit se soucier de former des hommes et non tel type de citoyen. Ce débat se poursuivra en France jusque dans les années 1920 (ANDERSON, 2015). On oublie que certains termes couramment utilisés dans le FLE ne proviennent pas du champ éducatif mais du marketing (DUFOUR, 2007; MARZANO, 2010; GORI, 2013). Comment par exemple le terme de besoin introduit chez J.-J. Rousseau perd progressivement son sens d'origine lorsqu'il apparaît de nos jours dans besoin(s) de communication (DAGUES, 2013).

L'oubli fondamental dans l'omniprésence de la communication est le fait qu'il ne s'agit pas de transmission d'informations, mais que la parole suppose d'être adressée. La réduction de la langue au code et l'importance accordée au message occulte le lien à l'autre qui tisse toute parole. Le langage instaure une relation irréductible à la relation sujet objet : la révélation de l'Autre. Parler, nous dit Levinas (1990), dans *Totalité et infini*, c'est faire advenir un monde. Il y a bien sûr le : parler à, le parler pour, mais il y a : le parler avec et le parler de, qui peut s'entendre dans la pédagogie entre la mise en œuvre du discours *logos* et du discours *mythos*. Dire que la parole est adressée, c'est dire qu'elle est allocutive. BENVENISTE (1974, p. 82) écrit :

Mais immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il plante l'*autre* en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.

Et on peut considérer que c'est par l' (A) autre que le sens de cette parole advient. C'est du reste le reproche adressé à Austin et à Searle : la non prise en compte de l'autre dans la théorie des actes illocutoires. Comme le souligne Poulain (1998, p.10, 11): «Le problème de la pragmatique, c'est qu'elle établit qu'un acte de communication se produit si et seulement si l'énonciateur identifie son allocutaire à ce qu'il lui dit et à ce qu'il veut lui faire faire en lui parlant».

Brièvement, je rappellerai qu'apprendre une langue autre vient troubler le rapport avec la langue d'origine, celle de l'accès au langage, par le simple fait qu'alors le sujet au sens de *parlêtre* se replonge dans un enracinement archaïque. C'est dire que s'approprier la langue de l'autre, c'est faire en sorte qu'elle devienne objet transitionnel – dans le sens que lui assigne Winnicott (1975) - cette aire intermédiaire d'expérience entre principe de réalité et principe de plaisir. Entrer dans une division subjective signifie que la langue de l'autre, celle qui est inconnue se trouve progressivement à la fois dans l'étrange et dans le familier.

2. Langue, énonciation, parole...

La langue, dont je parle ne concerne ni un sujet intentionnel, ni le vouloir dire tel que l'envisage le connexionnisme ou l'interactionnisme. Il est nécessaire d'entendre autre avec un A majuscule et en cela entendre un sujet clivé, non maître de son dire comme le veut la philosophie expressiviste convoquant une transparence énonciative et là réside toute la question du réductionnisme opérée sur la question des actes de parole.

Si se fonder une autre énonciation est à l'œuvre, fonder sa parole dans une autre langue, n'est pas le lot commun, il n'est même pas l'objectif pour beaucoup qui viennent apprendre une langue. Le tomber amoureux qu'évoquait G. Duhamel (1936) demeure particulier, le passage radical à une autre langue va parfois de pair avec la question de se forger sa propre écriture comme Kafka, Beckett, Conrad, Celan, Ionesco, Canetti, Alexakis ou Cheng pour n'en citer que quelques-uns. C'est l'advenue de quelque chose où le désir du sujet cherche à se dire³. Celui ou celle qui apprend se trouve dans l'obligation de construire et de se construire des repères stables et ceci grâce à la demande inconsciente qu'il adresse à l'enseignant. Corrélativement à ce mouvement d'institution d'une parole paternelle placé du côté de l'enseignant, le sujet a la nécessité de subvertir cette parole par le désir de s'en affranchir. C'est pour cela que l'enseignant est placé en position de bon objet à introjecter (idéalisation).

Trois éléments semblent particulièrement importants et ceci est particulièrement dévoilé dans l'ouvrage : *Une langue venue d'ailleurs* d'Akira Mizubayashi (2011)

- L'importance de la dimension sensorielle dans la mesure où le lien à l'autre langue est d'abord sensitif (inscription de l'affect dans le corps) VASSE (2010). On pensera au plaisir des sons, au plaisir de l'émission, au plaisir de

³ J'ai développé ce point en 2007 dans l'article intitulé « Ce qui ne va pas de soi », in *Langage & Inconscient* n°3, Limoges, Lambert-Lucas.

la mise en bouche dont parlait Stanislavski, au travail de la voix, au rapport à la voix, au rapport qui se construit avec la voix de l'autre. Cette dimension est fort présente chez Fonagy (1991), et particulièrement dans les travaux de M.F.Castarede (1987), Castarede et Konopczynski (2010). On s'éloigne ici des questions qui portent sur l'articulation.

- L'importance de la loi du fait de la demande adressée à l'enseignant, puisque celui-ci est supposé détenir un savoir sur la langue. La loi caractérise les échanges de places et de rôles dans le réel et dans le symbolique (KAES, ANZIEU et THOMAS, 1979). La loi fonde la question de la place autre que celle délimitée dans le cadre sociologique ou sociolinguistique et c'est ce que la *doxa* dominante de la Didactique du FLE ignore en utilisant 13 termes pour évacuer le terme enseignant.
- L'importance de la norme qui prend forme dans une demande d'élucidation du système de la langue inconnue. Ceci pose l'enseignant dans sa fonction de médiateur, dans le sens que lui assignait déjà Saint Augustin en parlant de metteur en signes.

Ce qui est évoqué *supra* concerne la question du désir, non pas au sens trivial du terme, mais bien tel qu'il est envisagé par Hegel ou Lacan. Ceci consiste à dire de se situer non pas au plan des acquisitions – acquisition du langage ou acquisition de langue - mais au plan de ce que sous-tend la question de la relation au savoir. Comment le sujet travaille la langue et comment la langue travaille le sujet peut être une formulation de ce qui est avancé ici.

3. L'étonnement pris non au sens de Popper (1985) mais en lien à la parole évocante

A partir de ce qui vient d'être posé, le problème demeure : Comment inscrire cette parole en devenir dans son rapport à l'imaginaire ? Question qui suppose de chercher des pratiques qui provoquent l'étonnement. Autrement dit, tourner le dos à l'ineptie des savoirs faire, savoir dire, et savoir être et chercher de l'inattendu, de l'énigme. Convoquer non plus la parole dans sa réduction techniciste contenu dans la communication, mais entendre parole dans sa dimension évocante. Lacan (2013[1965], p. 206) l'exprime en ces termes :

Le langage n'est pas un code, précisément parce que, dans son moindre énoncé, il véhicule avec lui le sujet présent dans l'énonciation. Tout langage, [...] s'inscrit, c'est bien évident, dans une épaisseur qui dépasse de beaucoup celle, linéaire, codifiée, de l'information.

Autrement dit pour replacer ce dire du côté de l'enseignement, c'est comprendre qu'il est nécessaire de se placer du côté de la *praxis*⁴ et non du côté de la *poïesis* comme le fait la doxa dominante de la DLE. Ailleurs un bon exemple nous a été donné par Heidegger (1990[1953]a e b) dans la critique qu'il adresse à la langue technique par rapport à ce qu'il nomme langue de tradition.

Plus ou moins à partir des années 1980, les approches méthodologiques ont délimité deux moments dans la classe, l'un centré sur la compréhension, l'autre orienté vers la production. Ceci s'est traduit par la pratique d'exercices de simulation et de jeux de rôle. Moirand (1982, p. 38, 39) en donne une définition succincte : « Faire semblant de faire quelque chose » pour la simulation et « faire semblant d'être quelqu'un d'autre » pour le jeu de rôle. Pour ma part la pratique de ces exercices m'avait conduit à dresser un constat d'insatisfaction parce que d'une part :

- l'activité s'origine à partir d'une injonction paradoxale : soyez spontané ! d'autre part :
- que le ou les discours produits traduisent rarement l'épaisseur d'un échange réel puisque pour qu'y ait parole il lui faut un enjeu !
- enfin que le résultat final apparaît beaucoup trop entaché d'artificialité marqué par l'extrême difficulté à échapper à des situations conventionnelles a tendance à orienter vers la reproduction de schémas classiques et caricaturaux des échanges humains qui oublient le rôle prépondérant de l'adresse. La parole circule à vide où le déroulement ne porte pas sur la négociation du sens mais essentiellement sur la forme et objection majeure l'exercice demandé apparaît trop difficile.

4. Enjeu de la parole vs jeux dramatiques

Au théâtre, les acteurs ne simulent pas, le verbe jouer en français fonde ici un malentendu, les acteurs incarnent, ils donnent à voir le personnage et cette construction dont parlent Stanislavski (1984) et bien d'autres oblige à un travail sur soi. Il faut être au plus près de soi, à sa propre écoute, pour pouvoir s'en distancer et devenir autre. La convention exige d'entrer dans un univers fictionnel mais de telle sorte que les phrases ou les mots qui sont prononcés ne pourraient pas être autres que ce que le personnage dit. Il y a donc un paradoxe en DLE dans le fait de dire que pour parler, il suffirait de réunir les conditions nécessaires à un

⁴ La lecture que fait Arendt (1972) de *praxis* et de *poïesis* initiés par Aristote signifie que dans la *poïesis*, l'ergon (la tâche) se suffit à elle-même, elle n'engage pas le sujet alors que la *praxis* implique que le sujet est transformé en retour par ce qu'il a effectué.

exercice de la parole. En posant la question en ces termes, la question de l'acte lui-même est abandonnée. La question de la mise en place d'une pratique théâtrale en classe de langue est une autre question, ce que j'avance, c'est qu'il ne s'agit pas de faire du théâtre en classe, mais de puiser dans les techniques que l'on a soi-même intégrées (condition nécessaire et indispensable) pour trouver les moyens d'aider ceux qui apprennent à passer à l'acte. Ceci n'est pas propre à l'enseignement d'une langue à des étrangers en suivant l'adage qui veut que les cordonniers soient mal chaussés. J'ai participé à des soutenances de thèse de doctorat portant sur l'oral où le ou la candidat(e) était confronté(e) à sa propre position par rapport à sa prise de parole.

- Au contraire d'une prise de parole dans l'immédiateté, on va opposer l'artificialité d'un travail d'élaboration qui permettra un déplacement dans ce qui aura été intégré dans le réel, une fois que certains éléments seront devenus constitutifs de l'énonciation de celui ou celle qui apprend. Partir de l'artificialité pour aller vers une certaine réalité et non partir de la réalité pour construire de l'artificiel. Un bon exemple de ceci nous est donné dans les productions Makeïeff et Deschamps (*Les frères Zénith* (1989), *Lapin chasseur* (1990), par exemple). L'orientation adoptée impose d'accorder une attention particulière au temps - durée nécessaire à la construction du groupe et durée indispensable de façon à ce qui est mis en œuvre puisse permettre le processus d'appropriation. Deux modalités fondamentales seront travaillées indirectement le temps et le silence. La parole étant l'aboutissement, elle ne sera que ce qui advient en dernier lieu, ce qui signifie qu'il va s'agir d'abord de mettre en place un travail sur le corporel et pour se faire de poser respiration et concentration. C'est à partir d'un travail sur la respiration qu'il sera possible d'obtenir une concentration qui libère ou au moins neutralise les phénomènes de sur jeu ou de sous jeu. C'est à partir d'exercices que l'on retrouve dans différentes disciplines (danse, chant, sport) que l'on va faire découvrir des postures, des mouvements et les différentes voix que l'on peut avoir à emprunter. (On trouvera des indications précises dans les écrits du metteur en scène Antoine Vitez (1982, 1995) ou dans les travaux de Meschonnic (1982). Donner à voir à partir d'une façon de se déplacer par exemple. Travailler des hauteurs de voix. Puis exercices d'articulation de phonèmes, exercices d'échauffement, mise en espace, mouvements dans l'espace, déplacements. Exercice sur la voix, voix projetée, colorations différentes, intentions différentes etc. ; voix non projetée – parler seul, se remémorer. Soupirer, murmurer, etc.
- Quelques exemples vont illustrer le type de travail envisagé :

Un type de travail va porter sur le développement d'activités réflexes sur la langue et pour se faire va s'appuyer sur la mise en bouche puis sur l'accrochage intérieur à l'aide de poèmes, étant entendu que tout se déroulera à partir de l'écoute et ne partira pas de l'écrit.

L'appui réside dans la mémoire auditive et la mémoire corporelle. La mise en bouche est ce qui fonctionne spontanément avec des enfants de maternelle, ils se laisse prendre par la sonorité d'un mot, il y a bien sûr tout ce qui gravite autour du sexuel et du scatologique (le célèbre caca boudin) mais il y a cette aptitude à laisser résonner en soi ce que Green (2011) nomme le bruit du langage. On en a une idée avec le gueuloir de Flaubert ; Les québécois ont le terme « parlure » pour distinguer cet élément de la parole. Evidemment ce sont les poètes qui sont sensibles à ce genre de choses mais on en a des exemples dans le travail de certains acteurs : G. Desarthes, par exemple, dit passer par dégueuler le texte pour dire essayer d'oublier le sens. Poèmes tirés des *Innocentines* de R. de Obaldia (2002) ou des *poésies sournaises* d'A Frédérique.

Une autre direction nous est donnée par la prose qui va permettre à partir de la respiration, de travailler indirectement le souffle. Ceci peut croiser des textes des écrivains du XIXe siècle pour la simple raison que c'est dans ce type de textes que l'on trouvera une articulation au rythme et à la période. À titre indicatif, je mentionnerai le texte d'Henri Michaux intitulé *Projection* (1929) qui permet d'articuler : le rythme, la scansion de l'énoncé. Autre exemple le scénario intitulé : *Scènes d'amour* d'E. HUPPERT (1986) qui porte sur l'accrochage intérieur. L'objectif est de rendre crédible le dit et l'adresse. La question posée par le dit est d'entendre si le récit est crédible ou non et entendre si le dit est crédible revient à entendre comment le rythme fait sens. Comment rendre ce qui est étranger en le transformant en singulier peut être une façon d'entendre ce que Hegel nommait universel-singulier et d'entendre appropriation.

Enfin le désemboîtement, la non articulation geste et signification se trouvent aisément dans l'œuvre de Tardieu (*Les mots inutiles, Un mot pour un autre*, 1987). L'intérêt chez Tardieu est de ne pas pouvoir s'appuyer sur le sémantique. À titre d'exemple (in *Le Professeur Fræppel*, 1978):

Lorsque M. Peremere fait sa réussite en disant :

- « Un dix de trèfle, une dame de cœur, un valet de pique, un chat de gouttière, une vache à lait... »

Et que Madame Peremere lui rétorque :

- « Vous êtes bien silencieux Gustave ? Poil de carotte et riz caroline, vous n'êtes pas souffrant, j'espère ? »

La recherche de : chat de gouttière, vache à lait, poil de carotte et riz caroline ne sont bien sûr d'aucune utilité. On se trouve placé devant quelque chose d'indirect qui nous dit autre chose que ce que disent les mots pris dans leur valeur faciale

comme le disait Queneau.

Ailleurs on peut imaginer que Mme PEREMERE est gourmande et qu'elle a été attirée par une tarte aux fraises exposée dans la vitrine d'une pâtisserie. Chez Tardieu cela devient :

Mme PEREMERE :

« Tarte aux fraises...; Mais cinquante kilos.»

Convoquer l'imagination ce peut être d'introduire un élément incongru comme dans les paradoxes de Lichtenberg ou encore d'essayer de mettre en rapport des objets comme le proposait le dictionnaire des objets introuvables. C'est dire que ce qui semble le plus banal peut servir de déclencheur.

5. Habiter la langue de l'A (a)utre

La question subsiste à chaque fois de comment le sujet s'autorise à parler la langue de l'autre et s'il accepte ou non de l'habiter. En formulant ce point ainsi, on voit qu'on rejoint la façon dont Winnicott (1975) conçoit la créativité. En ce sens la langue étrangère peut devenir une vraie langue, c'est-à-dire une langue dans laquelle il sera possible de nommer. L'appropriation, est une place à occuper dans l'autre langue par le sujet. Ce positionnement implique que l'enseignant de langue se doit de ménager un accès à la langue et c'est cette place qui permettra que celui ou celle qui apprend puisse s'y inscrire comme sujet parlant.

Références

AMORIM, M. **Petit traité de la bêtise contemporaine**. Toulouse: Erès, 2012.
<http://dx.doi.org/10.3917/eres.amori.2012.01>

ANDERSON, P. Des effets de ce que livre « le divin marché » au plan de l'enseignement des langues in CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. (Ed.) **Mídia, Exclusão e Ensino : dilemas e desafios na contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **Une langue à venir - De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation**. Paris: L'Harmattan, 2015.

_____. Absence du sujet, émergence du sujet. In: **Travaux de didactique du FLE**. n° 63, Presses universitaires de la Méditerranée, 2012, p.131-152.

_____. D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre. In: **Horizontes**, vol. 26, n°1. Itatiba, SP: Ed. Universitária Sao Francisco, 2008, p. 45-52.

_____. Ce qui ne va pas de soi. **Langage & inconscient**, n°3. Limoges: Lambert Lucas, 2007, p. 11- 24.

ARENDET, H. **La crise de la culture**. Paris: Gallimard, 1972.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale**: v.II. Paris, FR: Gallimard, 1974.

BRONCKART, J.P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Eds). Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues. In: _____. **Repenser l'enseignement des langues et exploiter les compétences**. Villeneuve d'Ascq, FR: Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

CASTAREDE, M.F. **La voix et ses sortilèges**. Paris, FR: Les belles Lettres, 1987.

CASTAREDE, M.F.; KONOPCZYNSKI **Au commencement était la voix**. Toulouse: Eres, 2010.

DAGUES, V. De quoi avons-nous donc besoin? De la nécessité d'Emile de J.-J. Rousseau au besoin des apprenants de notre temps. **Collection Proximités-Didactique**. Brussels, BE: Editions Modulaires Européennes, 2013.

DUFOUR, D-R. La condition subjective à l'ère de l'économie de marché. In : **Santé conjugue**, n°20, Bruxelles : Fédération des maisons médicales, p.33-44, Avril/2002. _____. **Le Divin Marché – La révolution culturelle libérale**. Paris, FR: Denoël, 2007.

DUHAMEL, G. **Fable de mon jardin**. Paris: Mercure de France, 1936.

FONAGY, I. **La vive voix** – Essai de psycho-phonétique. Paris, FR: Payot, 1991.

GORI, R. **La fabrique des imposteurs**. Paris, FR: LLL, 2013.

GREEN, A. **Du signe au discours et théories du langage**. Paris, FR: Ithaque, 2011.

HEIDEGGER M. **Langue de tradition et langue technique**. Bruxelles: Leber Hossmann, 1990a.

_____. **La question de la technique**. Paris, FR: Gallimard, 1990b.

HUMBOLDT, W. **Essai sur les limites de l'action de l'état**. Paris: Les Belles Lettres, 2004.

HUPPERT, E. **Scènes d'amour** - de l'écran à la page blanche, jeux de hasard et d'émotion. N. Czeckowski Ed. Paris: Autrement, 1986.

JACQUES, F. **Différence et subjectivité**. Paris: Aubier Montaigne, 1982.

JUDET DE LA COMBE, P.; WISMANN, H. **L'avenir des langues**. Paris, FR: Cerf, 2004.

KAES, R.; ANZIEU, D.; THOMAS, L.-V. Fantasma et formation. **Collection Inconscient et culture**. Paris, FR: Dunod, 1979.

LACAN J. **Problèmes cruciaux pour la psychanalyse Séminaire 1964-1965**. Paris, FR: Editions de l'Association Freudienne internationale (leçon du 10 mars 1965), 2013.

LEVINAS, E. **Totalité et infini**. Essai sur l'extériorité. Paris, FR: Le livre de poche, 1990.

MAKEIEFF M.; DESCHAMPS J. **Les frères Zénith, création au théâtre de Sète et Théâtre National de Chaillot Paris**, 1989, extrait visible sur Youtube: www.youtube.com/watch?v=rUMQaP8OzuQ

_____. **Lapin chasseur**. Création au Théâtre National de Chaillot, Paris, 1990, DVD : Splendeur et gloire des Deschiens, 23. 11. 2004, 150mn.

MARZANO, M. **Extension du domaine de la manipulation**. Paris: Pluriel, 2010.

MESCHONNIC, H. **Critique du rythme - Anthropologie historique du langage**. Lagrasse : Verdier, 1982.

MICHAUX, H. Projection et Ecuador. In: _____. **Mes propriétés**. Paris, FR: Nrf, 1929.

MIZUBAYASHI, A. **Une langue venue d'ailleurs**. Paris: Gallimard, 2011.

MOIRAND S. Enseigner à communiquer en langue étrangère - **Collection F, Recherches/applications**. Paris, FR: Hachette, 1982.

OBALDIA R. (de). **Innocentines**. Paris, FR: Grasset, 2002.

POULAIN J. **Les possédés du vrai**. Paris, FR: Cerf, 1998.

POPPER K.R. **Des sources de la connaissance et de l'ignorance**. Paris, FR: Rivages poche, 1985.

SAUSSURE (de) F. **Ecrits de linguistique générale**, Paris: NRF Gallimard, 2002.

STANISLAVSKI C. (1949), **La construction du personnage**, Paris: Pygmalion Gérard Watelet, 1984.

STIEGLER, B. **Etats de choc - Bêtise et savoir au XXIe siècle**. Paris, FR: Mille et une nuits, 2012.

TARDIEU, J. **Le Professeur Frœppel**, Paris, FR: Nrf Gallimard, 1978.

_____. **La comédie du langage**. Paris, FR: Nrf Gallimard, 1987.

VASSE, D. **L'arbre de la voix**. Paris: Bayard, 2010.

VITEZ, A. Le rythme et le discours (entretien avec H. Meschonnic). In: **Langue française** n°56, 1982.

_____. **Ecrits sur le théâtre**. T. 2 1954-1975. Paris, POL: Gallimard , 1995.

WINNICOTT, D.W. **Jeu et réalité** – l'espace potentiel. Paris, FR: NRF Gallimard, 1975.

Artigo recebido em: 11.12.2015

Artigo aprovado em: 11.02.2016