

## INTRODUCTION

Patrick Anderson & François Migeot

Université de Franche-Comté

« L'enseignement de l'ignorance » que souligne Jean-Claude Michéa, la valorisation du « faire-faire » à l'encontre du « savoir » repéré en son temps par Hannah Arendt, ou l'émergence de la « pensée calculante » à l'encontre de la « pensée méditante », comme le suggère Martin Heidegger, marquent d'une emprise forte, la doxa de la didactique des langues. Une vision purement utilitariste des enseignements semble bien en être le trait marquant.

Ce volume voudrait retracer le geste qui a présidé au colloque qui s'est déroulé à Besançon. À l'opposé de la soumission qui prend les formes d'un asservissement volontaire, il s'agissait de redonner place à la création, à la pensée et au débat et de tenter de porter sur les choses un regard neuf.

En effet, que ce soit sous la forme de l'éclectisme ou que ce soit sous la forme de ce qui peut être rassemblé sous l'emblème du « tout communicatif », de « l'approche actionnelle » ou de l'approche par compétences, les discours qui alimentent la doxa du champ éducatif et de la didactique des langues (DLE) se sont progressivement inscrits dans la sphère d'influence du néo-libéralisme et de sa « langue de coton ». Corrélativement, la DLE se propose de développer une ou des conceptions dans lesquelles une suite de procédures à suivre doit permettre de résoudre une ou des tâches en vue de l'acquisition de savoir-faire. Ce modèle, même s'il n'y fait pas référence, délimite un sens technique plus ou moins univoque qui sera transmis et prend source dans ce que Dan Sperber et Deirdre Wilson (1986) ont appelé le « modèle du code ». Simultanément, l'émergence de conceptions majoritairement développées autour des propositions du Conseil de l'Europe ont mis en œuvre, depuis les années 1990, une instrumentalisation de la langue et ont, d'autre part, présidé à la disparition du sujet en tant qu'élément constitutif de l'acte d'apprendre.

En effet, s'il est convenu de nos jours de considérer que l'apprentissage des langues étrangères est une dominante du secteur éducatif européen, il est bon de se souvenir qu'il n'en n'a pas toujours été ainsi. On peut raisonnablement admettre que parler une

langue étrangère n'était pas véritablement l'objectif des dispositifs de formation avant la deuxième guerre mondiale. Pour le modèle français, l'héritage provenant de la tradition latine accordait une place prépondérante à la grammaire et à la réalisation écrite de la langue. (Germain, 1993). Pendant des siècles, l'étude de la langue a d'abord été liée à la pratique de la traduction pour pouvoir aborder les textes sacrés d'abord réservés aux moines puis aux clercs, pratique qui tracera aussi le chemin pour la formation de l'esprit. Ce qui est traduit dans l'enseignement est fonction de la conception du langage dominante à l'âge classique. Le langage au XVII<sup>e</sup> siècle ne dit plus les choses, il représente les idées des hommes, lesquelles représentent un fond commun et invariable, et chaque langue invente à partir de là des moyens qui lui sont propres. Il s'agit alors de rechercher une image plus claire et plus précise des idées et de leurs relations dans l'acte de pensée. Il convient donc de distinguer les mots avec soin et il convient aussi de les définir clairement, de différencier les synonymes afin de rapporter exactement le mot à son idée. On préférera l'ordre des rapports logiques : agent-action-passion, sujet-verbe-objet. Toute pratique langagière au XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècles réfère à une théorie générale du langage, condition de possibilité d'une grammaire générale, étant entendu que tous les hommes parlent le même langage. Nous n'indiquerons ici que les travaux de Chevalier (1968) et ce que Mercier (1995) a nommé : l'épreuve de la représentation. Apprendre apparaît bien comme se confronter à la mécanique grammaticale pour apprendre à raisonner. La conception qui domine considère que « malgré l'infinie diversité des langues particulières, tous les peuples de la terre parlent le même langage ; cette équivalence des idiomes doit à l'évidence constituer le fondement de tout apprentissage raisonné des langues étrangères : c'est donc à partir de sa langue maternelle que l'élève devra désormais accéder, par la médiation de « ce qui est commun à toutes les langues », à la connaissance de l'idiome nouveau dont il prétend acquérir les éléments. » (Mercier) (1995). « L'engagement où je me suis trouvé, écrit Lancelot dans sa Préface, de travailler aux grammaires de diverses langues, m'a souvent porté à rechercher les raisons de plusieurs choses qui sont communes à toutes les langues, ou particulières à quelques unes. » Pendant longtemps la mise en pratique de la réalisation orale d'une langue étrangère touche essentiellement la sphère marchande et les aristocrates qui, eux, bénéficient du lien direct à une parole autre in situ par le biais des précepteurs et bien sûr par les voyages qui doivent former le gentilhomme du XVI<sup>e</sup> siècle et l'honnête homme du XVII<sup>e</sup> siècle. On peut même dire que cette configuration est à l'œuvre tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et est bien illustrée par le développement de l'idée de progrès, prolongement des idées de la révolution de 1789. De nombreux textes ont fait le point sur cette question, il n'est pas ici dans notre propos de se situer dans une perspective historique plutôt mais de souligner une véritable pratique de l'amnésie de la part de DLE. Entendons par là que le dénominateur commun des productions du champ est véritablement leur absence de rattachement à leur fondement d'origine.

Une rupture radicale apparaît à partir du moment où il n'est plus question d'apprendre à raisonner mais de communiquer et d'apprendre à communiquer. En ouverture de son ouvrage S. Moirand (1982) écrit : « Le postulat implicite du renouvellement méthodologique qui marqua l'enseignement des langues étrangères au lendemain de la deuxième guerre mondiale s'appuyait sur la fonction de communication du langage : il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes. » Le mot d'ordre est « Apprendre à communiquer dans la LE et donc acquérir une compétence de communication » comme l'écrit Bérard (1991). On pourrait croiser cette citation avec les nombreux textes qui ont délimité l'approche communicative, puis l'approche actionnelle ; ces textes ont en commun de nous dire que la langue est avant tout information, et que les langues sont des instruments de communication (Cuq & al., 2003) et par là de s'inscrire dans la conception forgée par Shannon et Weaver (théorie mathématique de l'information) et par Wiener père de la cybernétique. L'étrange réside dans le peu d'interrogations que suscite l'affirmation que, dans un schéma linéaire, compte d'abord la relation efficace entre un émetteur et un récepteur, avec entre les deux, le message et le code. Heidegger (1989), analysant la conception développée par Wiener, faisait remarquer que parler c'est essentiellement dire, et que transformer la langue selon les principes techno-calculateurs revient à réduire le message lui-même à une simple production de signes dans lequel chaque signe doit signifier de façon univoque un énoncé déterminé.

À partir de ces constats, il était donc légitime de se demander comment l'école peut encore viser, selon Bernard Lahire, à continuer à faire entrer les sujets-apprenants dans un univers de langage spécifique construisant ainsi ce qu'il appelle un rapport à la langue (au lire, au dire et à l'écrire), propre à l'école, où les trois dimensions du social sont présentes dans la formation du sujet : l'éducatif, le politique et le cognitif. Et cela au moment même où a été élaboré, pour l'enseignement obligatoire, le socle commun de connaissances et de compétences dont la définition prend appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie », tandis que l'Union européenne s'est assigné, en mars 2000, l'objectif stratégique pour 2010 « de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », réduisant ainsi la connaissance et son sujet à l'économie et à l'état de marchandise.

C'est pourquoi le présent ouvrage se propose d'interroger la didactique des langues et, plus largement, l'enseignement en Europe – dans leurs discours et dans leurs pratiques – sur la conception du sujet qu'ils véhiculent, en convoquant des points de vue historique, socio-anthropologique, philosophique, psychanalytique et politique, centrés sur des objets spécifiquement articulés à la didactique, aux politiques éducatives, à la linguistique.

On trouvera donc au fil de ces pages plusieurs volets. Chacun d'entre eux se centre thématiquement sur une partie de la problématique abordée selon le plan qui suit.

## **UNE PROBLÉMATIQUE**

### **La Didactique des langues et la disparition du sujet**

Dans un article de 2009 Maurin-Feltin remarquait « qu'entre l'enseignant et l'élève, s'est installée non plus la matière à enseigner mais « une caisse à outils », avec cette recommandation supplémentaire : « que le professeur surtout s'efface le plus possible derrière l'outillage. » Indépendamment de ce qu'énonce cette assertion on remarque l'utilisation des vocables élève, enseignant et professeur qui constituent une sorte d'anachronisme dans le champ de l'éducation dans la mesure où de nos jours les termes élève et professeur sont rejetés. Si la façon de nommer est symptomatique, il semble qu'elle soit le révélateur d'une remise en cause beaucoup plus radicale qui consiste à éluder le sujet lui-même. Si l'humain, en sa qualité de néotène est sous-tendu par une théorie du sujet qui fonde le parlêtre et qui conçoit ce dernier comme affecté de la parole, il semble bien que ce soit cette configuration qui ait disparu du champ de la DLE, alors que d'une certaine façon la philosophie de l'éducation témoignait en d'autres termes d'une place accordée à celui ou à celle qui était nommé élève ou étudiant. Ainsi, la question qui se pose est la suivante : à qui s'adresse-t-on lorsqu'on enseigne ?

L'amnésie pratiquée par la DLE consiste à éradiquer le sujet de l'apprendre, Patrick Anderson montre qu'avec l'apparition du terme apprenant forgé au XIX<sup>e</sup> siècle dans le champ éducatif, « l'être du sujet » qui était au cœur des préoccupations des réflexions sur l'éducation au fil des siècles a disparu et que l'on peut désormais considérer que s'inscrivant dans le mythe de la scientificité l'enseignement des langues a promu à la fois les formes de dissolution du savoir et de la mort du sujet.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **Dissolution de la langue et du sujet : Fonctionnel, actionnel, co-actionnel & CO**

Maria José Coracini, en contexte brésilien, se propose d'abord de considérer l'écart entre la subjectivité des élèves et ce que proposent les méthodologies et les méthodes utilisées en classe de langues, reposant sur de vieux schémas revisités par les « nouvelles technologies » ; elle met en cause la langue purement instrumentale et transparente qu'on y propose, et montre que cette prise de position passe sous silence les aspects multiculturels omniprésents dans les situations d'enseignement. Prenant exemple sur Rancière et son Maître ignorant, elle lance un appel à la créativité pour que le sujet (re)

trouve sa place dans la langue étrangère.

Carla Tavares, à partir de sa pratique enseignante en contexte brésilien, examine comment la langue étrangère peut devenir objet de savoir sur soi et sur le monde pour un sujet qui se construit en tant que *parlêtre*. Elle montre comment la rencontre/confrontation avec des langues permet à ce sujet de se subjectiver, et comment tout approche instrumentale de la LE manque le rendez-vous avec cette dimension fondatrice

Les deux contributions suivantes, en se plaçant directement au cœur des discours de la DLE éclairent le phénomène qui veut qu'au nom d'une efficacité technique le pourquoi ou le comment des choix opérés soient occultés. Elles illustrent bien l'amnésie mentionnée. D'une part concernant l'origine de ce que l'on peut rassembler sous le « tout communicatif » ; d'autre part par le fait que cette notion est directement associée à l'émergence du paradigme des cognisciences qui assimile le fonctionnement du cerveau humain au fonctionnement de l'ordinateur.

Ainsi, Rémy Méttelet en interrogeant le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) pose la question de ce que devient ce qui est nommé « communicabilité » et montre que désormais la question pertinente pour la DLE n'est plus d'enseigner une langue mais de répondre à une nouvelle configuration instrumentale du langage contenu dans le vocable : communication.

Véronique Dagues, quant à elle, rappelle que la notion de besoin, avait déjà été développée par J.J. Rousseau dans *l'Emile*. Elle offre une mise en perspective de l'approche utilitariste du Cadre. En s'appuyant sur *l'Emile* et sur le *Discours sur l'origine des langues*, elle montre que si les formes mise en œuvre dans la DLE d'aujourd'hui telles que « l'utile », le « savoir faire », les « besoins » sont effectivement présents chez Rousseau, ils poursuivent d'autres fins, et elle souligne que la didactique contemporaine, qui s'en est écartée progressivement, en détourne finalement le contenu.

Les deux contributions suivantes illustrent a contrario le pouvoir d'attraction de la pensée unique qui tend à envahir l'espace mondial de la DLE.

## DEUXIÈME PARTIE

### **Le CECRL : Paradigmes, postulats et leurs corollaires sur la langue et le sujet**

La deuxième partie interroge et analyse les soubassements du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ; elle tente de mettre à jour sa face cachée, idéologique, à travers les paradigmes et postulats qui le soutiennent, ainsi que les conséquences qui en découlent tant pour les enseignants et les étudiants que pour les représentations relatives à la langue.

Yannick Lefranc de manière aussi ludique qu'ironique interroge autant la nature

épistémologique du Cadre que les effets de soumission volontaire qu'il induit, tant chez les apprenants que chez les enseignants.

François Migeot, d'un point de vue linguistique, et faisant le détour par l'*engagement* de Jean-Paul Sartre, cerne et critique les postulats qui promeuvent une approche (co) actionnelle de la langue, celle revendiquée par le CERC, mais qui n'est pas sans faire écho à un certain discours sartrien sur le « bon usage » de la langue en littérature. Il montre comment cette usine à cadrer et à programmer les actes de parole redessine l'utopie linguistique d'un monde univoque dont le marché serait la référence ultime et l'idéologie du management sa philosophie.

## TROISIÈME PARTIE

### La pénétration de l'économie et du marché dans l'enseignement et les systèmes éducatifs

La troisième partie interroge les relations de l'économie de marché et de l'économie de la connaissance, à travers le concept transversal de compétence qui envahit les espaces éducatifs Européen mais aussi ceux de la mondialisation.

Nico Hirtt dessine la traçabilité de la notion de compétence et montre le rôle mercenaire qu'elle joue aujourd'hui dans une éducation mise plus que jamais au service de l'économie, tandis que Judith Migeot-Alvarado montre l'influence croissante des institutions européennes au sein des systèmes éducatifs nationaux, laquelle instaure une transversalité totalisante qui donne de l'élève et du sujet qu'on y construit une image uniformisée et qui laisse perplexe, tant par le conditionnement qu'on y induit, que par les piètres résultats de l'employabilité attendue.

## ÉPILOGUE

### Du local au global : vers une crise de l'humanisation ?

Et pour conclure ce parcours, ressaisissant les observations spécifiques, menées sur des objets particuliers, mais aussi sur des continents distincts, dénotant une montée d'une pensée hégémonique induisant à son tour des effets sur la construction du sujet, ou en interaction avec eux, Jean-Pierre Lebrun montre, de manière transversale, que derrière les analyses menées dans ce volume, une vision synthétique pourrait bien se dessiner, qui les subsume, et qui concerne la gestation du sujet postmoderne aux prises avec la « crise d'humanisation ». Ainsi, ce que nous voyons émerger en filigrane derrière les analyses de chacun gagnera en profondeur et en compréhension à être confronté à la perspective ouverte par cette conclusion.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arendt H., (tr.fr. 1972), « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, (1954-1968), Paris, Gallimard.
- Beacco J.C. 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Bérard E., 1991, *L'Approche communicative*, Paris, Cle International.
- Bihr A., 2007, *La Novlangue néolibérale. La rhétorique du fétichisme économique*, Lausanne, Editions Page Deux.
- Chevalier J.C., 1968, *Histoire de la syntaxe - Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève, Droz.
- Conseil de l'Europe, 2005, *Un cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris-Strasbourg, Didier.
- Cuq J. P., (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Cle International
- Germain C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Cle international.
- Heidegger M.,1989, *Langue de tradition et langue technique*, tr.fr., 1990, Bruxelles, Lebeer-Hossmann
- Lahire B., 1990, « Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », *Ethnologie française*, 3, p. 262-263.
- 2008, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes (P.U.R.).
- Mercier D., 1995, *L'épreuve de la représentation - l'enseignement des langues étrangères et la pratique de la traduction aux 17ème et 18ème siècles*, Annales Littéraires de l'université de Besançon n° 589, Besançon, Les Belles Lettres.
- Michea J.C.,1999, *L'enseignement de l'ignorance*, Paris, Climats.
- Moirand S.,1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Puren Ch, 2008, *La DLE à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*, Paris, Credif Hatier.
- 2006, De l'approche communicative à la perspective actionnelle, in *Le Français Dans Le Monde n° 347*, p. 37-40.
- Sperber D., et Wilson, D., 1986, *La Pertinence - Communication et cognition*, Paris, Editions de Minuit.
- Wiener N., (1962), *Cybernétique et société*, Paris, Edition des Deux Rives. *seconde*, Paris, Cle International