

Préambule

Je ne vais pas affronter directement la question de la mort du sujet mais obliquement en posant que dans le monde éducatif le sujet a été et n'est plus, il n'est plus parce qu'autre chose a pris sa place et faire référence à la mort du sujet, c'est faire référence à la disparition des grands récits qui fondaient notre relation au monde dans la modernité. L'examen de cette question nous enverra vers un autre colloque. Il faut d'une certaine façon suivre le conseil qui amorce les histoires de vampire qui énonce que moins on parle de certaines choses mieux cela vaut. La philosophie de l'éducation a ceci de particulier qu'elle a au cours des siècles posé l'humain au cœur de ses préoccupations, la liste serait longue des philosophes qui ont nourri les réflexions sur l'éducation, ils ont en commun de convoquer l'être du sujet or précisément dans notre postmodernité cela ne va plus de soi. Quelque chose a disparu et c'est cette disparition que nous allons tenter de repérer. Je vais donc enfreindre le moins l'on parle de certaines choses et convoquer trois termes, en abandonnant le terme apprenti, trois termes qui désignent ordinairement le nouage que suppose l'acte d'apprendre : élève, étudiant et aujourd'hui apprenant. Je conserverai apprenant en gardant à l'esprit la relation qu'institue les deux vocables laissés de côté dans leur relation à prendre, à saisir, à quitter une place pour pouvoir en occuper une autre. Comme le remarque souvent les dictionnaires de langue les dictionnaires généraux notent le terme dans une forme restreinte. Par exemple *Le Grand Robert* le conçoit comme l'équivalent de l'anglais learner et le présente comme la personne qui apprend (spécialement une langue). En conservant apprenant je vais considérer qu'il est l'élément pertinent des formes de dissolution du savoir et de l'enseignement et c'est dans cette configuration que je vais entendre mort du sujet.

En premier lieu je poserai que les options dominantes de la didactique des langues et particulièrement de la didactique du FLE s'inscrivent dans le mythe de la scientificité – mythe qui s'est forgé dans l'engouement des neurosciences et des technosciences de l'esprit qui a pris la relève des idéologies scientifiques de la biologie du XIX^{ème} siècle dans laquelle Comte voyait la matrice essentielle de la connaissance positive et de plus que les approches méthodologiques qui prônent l'éclectisme, le « tout communicatif » ou plus récemment

l'approche actionnelle s'inscrivent dans le courant de la pensée néo-libérale bien que cette inscription ne soit pas revendiquée.

Si l'on admet que les différentes méthodologies et les options didactiques délimitent à chaque fois de la langue, du savoir et du sujet, on peut constater que lorsque le terme sujet est utilisé on ne peut pas dire qu'il y ait un sujet dans le sens d'un sujet philosophique, d'un sujet logique, sociologique ou psychologique. Lorsqu'il apparaît sous la forme de : sujet – apprenant, il désigne celui ou celle qui participe d'un enseignement, mais ne nous dit rien de la conception qui fait convoquer le terme. Le terme sujet a ceci de particulier qu'il est peu utilisé dans le champ ou est utilisé de façon anecdotique. Il serait en ce sens celui qui est là, qui peut être la personne qui... un quidam en quelque sorte qui est passé par là !

Dans un premier temps j'examinerai ce qui est contenu dans le terme apprenant, j'aborderai ensuite ce que les options retenues impliquent dans la relation avec la langue enfin je proposerai une piste qui permettrait de reprendre le fil d'une histoire qui a commencé il y a des siècles !

Que recouvre la dénomination : apprenant

L'apprenant n'est pas l'exclusivité de la didactique des langues, il recouvre le secteur éducatif dans son ensemble, mais le plus troublant est de constater qu'il a perdu le lien avec son origine. Lorsqu'il apparaît pour la première fois en Allemagne en 1838 chez le pédagogue Dieterweg il est accolé à centration, il participe d'un vaste débat qui porte sur le rôle de l'école : doit-elle être centrée sur l'enfant ou être centrée sur le savoir. Ce débat va prendre une grande ampleur, Wilhelm Von Humboldt dans son *Essai sur les limites de l'action de l'Etat* qui paraîtra bien après sa mort avait détaché de son ouvrage une partie consacrée à l'Education publique (1792) et développait l'idée que

« l'éducation ne devait se soucier que de former des hommes, et non tel ou tel type de citoyen » et que « l'Etat devait veiller à donner l'éducation la plus libre qui se préoccupe le moins possible de préparer à la citoyenneté. » Humboldt avait été marqué par les idées de la Révolution française, avait voyagé en France en 1789, connaissait les principes éducatif de Mirabeau, connaissait les écrits de Rousseau et c'est avec ce bagage qu'il était devenu conseiller référendaire à la Cour d'appel de Berlin et participait aux débats sur la réforme de

l'éducation nationale mise en œuvre en Allemagne. C'est ensuite en 1808 qu'il se consacrera à la réforme de l'enseignement prussien et organisera les écoles de formation des maîtres. C'est dire qu'il est au cœur du débat amorcé par Dieterweg et sera en contact avec la méthode d'enseignement conçue par Pestalozzi à Yverdon. Ceci pour dire que le débat est vif entre ceux qui proposaient la centration sur l'élève et ceux qui voulaient une école centrée sur le savoir. Le terme apprenant viendra en France en 1892 par l'intermédiaire d'Octave Gréard, collaborateur de Jules Grévy et le débat perdurera jusque dans les années 1920.

Placé l'élève au centre deviendra la devise de l'école genevoise initiée par Claparède. On retrouvera ce débat dans la joute opposant Claparède à William James (cf : Cifali). On peut dire qu'avec l'usage du centre et de la centration émerge un idéal qui va marquer les contours de l'apprenant.

Question donc posée à la didactique des langues pourquoi ne reste-t-il rien de ce mouvement ? Pourquoi la question de la centration sur l'apprenant est-elle donnée comme allant de soi ? Le plus troublant est que si l'on suit les différentes définitions du vocable, rien ne subsiste des options retenues qui étaient pourtant à l'origine du terme. Une première réponse qui n'engage à rien consisterait à dire qu'il est difficile de désapprouver les louanges !

Le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (1993) le présente ainsi :

« Apprenant terme générique qui désigne toute personne qui occupe la position du sujet dans une situation pédagogique, toute personne qui apprend, qui est inscrite dans un cheminement d'apprentissage » « Le terme apprenant est préférable au terme enseigné pour indiquer la primauté du sujet qui apprend ainsi que la responsabilité de ce dernier au regard de son apprentissage. Personne apte à résoudre des problèmes qui s'oriente elle-même en fonction de ses motifs personnels qui connaît les procédés et les utilisations de l'apprentissage et qui tire un sentiment de confiance et de valeur personnelle de ses diverses réalisations (Stephenson)... »

Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation de 1998 et Le Dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation de Avenila et al. de 2007 n'ont pas d'entrée apprenant . Le Dictionnaire de l'éducation sous la direction de Van Zanten de 2008 n'offre pas d'entrée à apprenant mais conçoit l'apprentissage :

« comme une modification de la capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement. »

Dans Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés Raynal et al de 2009

« L'apprenant est autorégulé»

« C'est l'habileté à apprendre indépendamment du maître, c'est développer le sentiment d'efficacité personnelle performant, c'est la capacité à apprendre de manière autonome. »

Et pour apprendre on trouve la définition suivante :

Apprendre = modifier son comportement et ses représentations, traiter l'information de manière à pouvoir la mémoriser.» (p. 34)

Le Dictionnaire de didactique des langues Coste et Galisson 1976 précise :

« «Apprenant» : individu en situation d'apprentissage. Formé de la même manière qu'un mot comme étudiant, « apprenant» insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend : l'apprenant est quelqu'un qui apprend et non quelqu'un qu'on « élève». Equivalent de l'anglais learner, le mot apprenant répond à une double exigence : 1/ proposer un terme plus générique qu'élève ou étudiant qui ne conviennent guère, par exemple aux adultes en formation permanente ; 2/ manifester (au moins dans les mots) un certain « recentrage sur l'enseigné» : ce dernier (« l'enseigné») pouvant justement être qualifié d'une autre manière que par rapport à l'«enseignement», et dans une relation à celui ci autre que dépendancegrammaticale. (p.41).

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde Cuq de 2003 précise que : « le substantif « apprenant» (issu du participe présent du verbe apprendre), est un calque de l'anglais learner, apparu pour la première fois dans le discours de la didactique des langues étrangères autour de 1970, et a été longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou le réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant

(Apprenant : Personne qui suit un enseignement Petit Larousse 1997). Cette vision a été renforcée et étayée pendant une bonne partie du XXe siècle par la psychologie behavioriste. Rejetant la possibilité ou même l'intérêt d'investiguer la cognition (la pensée, les idées, valeurs, intentions, etc...) (suit un développement sur le modèle de Krashen distinguant acquisition et apprentissage et ajoute : « Actuellement, sous l'influence de didacticiens et chercheurs travaillant dans le cadre de la psychologie néo-vygotskienne et de l'apprentissage par les tâches, on assiste à une extension du concept d'apprenant ; Au lieu de le réduire à un

modèle ou un synonyme du «processus d'apprentissage», l'apprenant est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui. (...)» p. 20 et 21.

Pour le Dictionnaire pratique de didactique du FLE Robert 2002

« Le mot apprenant ignoré des dictionnaires généraux de langue française, est un néologisme créé sur *apprendre* (du latin populaire *apprendere*, issu du latin classique *apprehendere* : « prendre, saisir » Dictionnaire Gaffiot)

D'origine québécoise, il désigne toute personne en situation d'apprentissage, terme qu'on peut définir comme : « le déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle le sujet se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs. » (Dictionnaire actuel de l'éducation. »)

L'apprenant peut être un débutant (complet) ou un faux débutant en langue. Par faux débutant il faut entendre : « un apprenant qui a une connaissance plus ou moins précise de son objet d'étude, parce qu'il l'a côtoyé à l'école ou dans la rue. » En règle général, il a une perception très lacunaire, ce qui conduit les concepteurs de méthodes et les enseignants à l'assimiler au débutant.

L'apprenant peut être un élève, un étudiant, jeune ou adulte. L'utilisation de ce mot offre un double avantage.

D'abord, de par sa connotation générique, il permet de désigner tous les publics quelque soit leur âge. (...) L'apprenant n'est pas seulement un individu qui emmagasine passivement des connaissances, c'est une personne qui participe activement à son apprentissage parce qu'elle s'est fixé des objectifs personnels à réaliser. » (p10).

Pour le réseau historique de néologie et de terminologie du Canada (1989) :

« Apprenant personne qui apprend, qui suit un enseignement. Personne à qui l'on enseigne quelque chose.

Personne engagé dans un processus éducatif impliquant parfois le recours à l'ordinateur. Le terme d'origine québécoise est usité dans tous les pays francophones dans le contexte de la formation professionnelle para scolaire et non universitaire ou d'apprentissage particulier. »

Dans l'ouvrage intitulé *Le français langue étrangère* Barthélémy, Groux et Porcher(2011) écrivent :

« L'accent est mis davantage sur le rôle actif de l'individu engagé dans un processus d'enseignement apprentissage contrairement à une vision archaïque qui consiste à percevoir l'élève comme une page blanche, vierge qu'un enseignant omniscient abreuve de savoirs, l'option privilégiée dans les méthodologies contemporaines consiste à concevoir l'apprenant comme acteur principal de la pièce qui se joue en classe de langue.»(p.19).

Devant cette énumération on reste perplexe car de même qu'il était possible d'entendre l'approche communicative comme le MacGuffin hitchcockien, les définitions ont en commun de nous dire qu'un apprenant, c'est quelqu'un qui apprend. L'apprenant a ceci de particulier qu'il est placé en rupture avec ce qui a précédé dans le monde éducatif et ce qui valide cette prise de position c'est de poser que dans les temps qui ont précédé il n'y aurait eu que des vieux barbons et des conceptions totalement archaïques de l'humain qui ignoraient à qui ils s'adressaient. Le leitmotiv étant dans l'image du prof détenteur du savoir représenté avec un entonnoir renversé sur la tête et déversant ce savoir vers des gosiers dressés comme les oies attendant malgré elles le gavage. Si cette critique a pu un temps concerné l'aspect sorbonnard dans toute sa dimension de vétusté le débat qui concerne éduquer ou enseigner n'entre pas sous ce type de critique. Ce qui est donné comme rupture, rupture par rapport à un ordre ancien prend un sens particulier dans la mesure où il ne s'agit pas de la rupture nécessaire pour conquérir et affirmer l'autonomie mais au contraire oublié que l'autonomie n'est pas donnée d'emblée, elle suppose une conquête. On voit par là que le rejet d'élève ou d'étudiant élimine l'ensemble des constructions que les deux termes supposent. JP Lebrun a épinglé sous *l'effet bootstrap* la conception qui fait que l'apprenant est désormais celui qui détermine tout de lui même, il écrit :

« Littéralement « bootstrap » veut dire : se soulever soi-même en tirant sur ses bottes. On désigne par là tout mécanisme selon lequel un processus s'auto-entretient, sans avoir besoin du monde extérieur.(...) Parce qu'il ne peut plus compter sur l'autre pour mettre la limite, le sujet d'aujourd'hui ne peut plus compter que sur lui même. Mais recevoir la limite de l'autre ou devoir l'imposer soi même n'a pas tout à fait le même effet.(...). »

Dans le champ de la DLE, l'apprenant est présenté « vecteur du processus d'apprentissage »¹, c'est-à-dire qu'il définit ses objectifs, choisit ses stratégies, renforce ses motivations, gère ses attitudes, s'auto-évalue et dit ce qui le contente et lui déplaît. « Il construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui. », « il doit apprendre à apprendre et travailler en autodirection. » En somme on nous dit que celui qui apprend est impliqué dans le processus et que pour apprendre une langue étrangère ce serait mieux de pouvoir pratiquer la langue et ce serait encore mieux si de lui même il déterminait tout ce dont il a besoin. Pour achever cette construction on nous annonce qu'il est « acteur social qui possède une identité personnelle » Tout cela revient à dire comme le souligne Annie Maurin Feltrin² qu'entre l'apprenant et l'enseignant on ne place plus la matière à enseigner mais « une caisse à outils ».

Trois termes surdéterminent l'apprenant :

la centration (on le dit être au centre du processus d'apprentissage), l'autonomie (ses prises de décisions constitutives du projet d'apprentissage) ses compétences (en particulier apprendre à apprendre).

On voit qu'il est un vide imaginé beaucoup plus parce qu'on peut y mettre que par sa nature même, sujet forclos en quelque sorte qui a cette particularité de pouvoir tout déterminer de lui-même.

On remarquera aussi que le terme est généralement donné comme apparaissant au XXe siècle et qu'il est très souvent accolé à une conception de l'apprentissage constructiviste ou vygotksienne.

Porcher³ dans l'ouvrage intitulé *L'enseignement des langues étrangères* écrit :

« Mais, justement, les temps ont changé. Les élèves sont devenus des usagers, l'internationalisation et la mobilité géographique mondiale se sont instaurées et, par conséquent,, les apprenants sont désormais, je dirais volontiers « naturellement », utilitaristes pour ce qui touche à l'acquisition d'une langue étrangère. Ils veulent s'en servir concrètement, point final, sinon ils n'y prêtent aucune attention. »

et plus loin il ajoute :

¹ *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq J.P. (dir), Paris, Cle International, 2003, Cf : l'entrée : apprenant »

² Maurin-Feltrin A., « Et maintenant, apprendre avec qui ? » in *L'école : quelle transmission ? Journal français de psychiatrie n°31*, Eres, 2009

³ Porcher L., *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004.

« Il s'agit donc, pour l'apprenant, de choisir le chemin par lequel il décide d'essayer d'atteindre l'objectif qu'il a choisi. Il peut y parvenir de suite ou se tromper. Dans tous les cas, le consultant (ou l'enseignant) n'intervient pas et laisse l'intéressé constater par lui-même qu'il s'est trompé et s'efforce de rectifier le tir en empruntant un autre chemin qui lui est suggéré par les raisons, qu'il repère, de son échec. » p.61

On peut penser que ce qui valide l'apprenant en tant qu'utilisateur, utilisateur et maître de son destin est ce que Dany Robert Dufour nomme le divin Marché, en contrepoint on voit que l'enseignant lui-même a disparu il est devenu consultant, conseiller ou animateur (le Conseil de l'Europe a 13 termes pour ne pas utiliser enseignant !) il n'est plus le metteur en signes de Saint Augustin ou l'enseigneur d'Heidegger, il serait même celui qui empêcherait l'apprenant d'être maître du processus qu'il va animer et qui va l'animer si l'on suit Porcher. On peut lire même dans les lignes qui précèdent une déformation de la maïetique socratique.

Rosen dans un numéro du français dans le monde consacré à l'actionnelle et aux tâches l'exprime en ces termes : L'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère s'est donné pour objectif essentiel

« d'aider l'apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue et devenir un citoyen (européen) à même de s'intégrer dans un autre pays » (Rosen, 2009)⁴.

En novlangue on le traduit par flexibilité ou fluidité. L'apprenant usager de la langue confortera sa position par le fait qu'il sera mobile, il sera concerné (dit-on) par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage, car il devra développer ses propres compétences et ses propres stratégies, et exécuter des tâches et activités de communication.⁵»

Arendt⁶ en réfléchissant sur « le faire » dans les pratiques éducatives reprenait la distinction introduite par Aristote entre *praxis* et *poïesis*. La *poïesis* fabrication d'une œuvre a pour caractéristique d'être extérieurement à l'agent producteur. Le faire poïétique est atteint lorsque l'œuvre est finie. Au contraire la *praxis* n'a pas d'autre fin qu'elle-même, elle est l'usage et l'exercice de l'action. Dans le cadre que nous évoquons émerge le « faire » donné comme le garant ultime de la pédagogie de notre post-post modernité et s'illustre par la place accordée aux tâches à accomplir.

⁴ Rosen E., « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, » in La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le Français Dans Le Monde - Recherches et Applications, Paris, Cle international, Janvier 2009.

⁵ Lallement B., et Pierret N., L'Essentiel du CECR pour les langues, Ecole, collège, lycée, Paris, hachette Education, 2007, p 109.

⁶ Arendt H., (1954-1968), *La crise de la culture*, tr fr., 1972, Paris, Gallimard, Folio Essais.2007.

Coste⁷ écrit :

« La notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au loto.). Les tâches peuvent mobiliser et combiner divers ordres d'activités, langagières et non langagières. Les tâches ne sont pas toutes «communicationnelles» et celles qui sont communicationnelles ne sont rarement que cela.»

La justification donnée à cette orientation serait de dire que nous aurions pénétré dans un monde où ceux qui apprennent ne sont plus et n'auraient plus rien à voir avec ce qui a été et ce qui était. Le bouleversement proviendrait du rôle même que les élèves qu'il ne faut surtout pas dénommer ainsi, s'attribuent.

On peut constater que les termes apprenant, enseignant, autonomie sont en définitive les marques emblématiques d'une rupture radicale avec tout ce qui a précédé dans la philosophie de l'éducation, le cadre de pensée qui se construit au XVIII^e siècle et qui va de Rousseau à Kant instituait un parcours singulier où se conjoignaient selon Hameline : intuition et système, compassion et analyse, désir et vertu, critique et naïveté et où s'avouait l'impossibilité de l'indifférence.

Autrement dit le devenir utilisateur d'une langue marque le passage d'une configuration dans laquelle les langues étaient liées à la formation de l'esprit à une configuration où elles ne sont plus en rapport avec les Humanités⁸. C'est précisément le devenir utilisateur d'une langue qui amorce un changement radical dans la façon de concevoir un enseignement. Le devenir homme entrait en résonance avec la pensée d'une formation nécessaire, forgeait une tension vers un devenir. L'école éduque dans la mesure où elle rompt avec l'univers familial, mais elle éduque aussi parce qu'elle fait entrer dans ce que les générations précédentes ont laissées

⁷ Coste D. , «Tâche, progression, curriculum» in La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, *LFDLM - Recherches et Applications*, Paris, Cle international, Janvier 2009.

⁸ Judet de la Combe P et Wismann H., *L'avenir des langues*, Paris, Cerf , 2004.

et de fait transmet un héritage qui inscrit à leur insu la génération présente dans une filiation. Je n'entre pas plus avant dans ce point mais que l'on pense à ce que nous disait Saussure de la transmission de la langue.

Arendt dès les années 1960, avait épinglé les trois grandes caractéristiques de la pédagogie post-moderne : l'affirmation de l'autonomie, la promotion d'un savoir à enseigner sans référence à la matière à enseigner, la substitution du faire à l'apprendre. La mise en avant de l'autonomie apparaît bien comme un paradoxe puisque dans le même mouvement où l'on prône la responsabilité de l'apprenant les outils proposés le réduisent à devenir un consommateur. Pour exemple les adultes ont la possibilité eux aussi d'avoir des cahiers de devoir de vacances cela s'appelle un portfolio!

La promotion d'un savoir à enseigner sans référence à la matière à enseigner est criante dans la mesure où la langue elle-même et le savoir accordé à la description et aux interrogations sur le fonctionnement des langues se trouve de plus en plus minoré et la valorisation du faire se traduit dans les expressions des savoir-faire qui eux-mêmes peuvent se décliner en savoir-dire et savoir-être, éléments qui proviennent directement du marketing.

Le culte de l'autonomie participe de ce que la philosophe Michela Marzano repère dans le « changement de paradigme » dans lequel nous sommes immergés. Elle écrit⁹ :

« Du modèle « paternaliste » selon lequel l'autorité religieuse, morale ou politique pouvait constamment interférer avec la liberté des individus au nom du bien ou de la prévention du Mal, nous sommes passés à un modèle « individualiste », selon lequel personne ne peut mieux que l'individu lui-même déterminer sa conception du Bien, et donc ce qu'il veut ou ne veut pas faire. C'est la réalisation du rêve libéral d'Isaiah Berlin qui évoque le désir intrinsèque de tout homme de devenir sujet de sa propre vie : « Par dessus tout, je désire me concevoir comme un être pensant, voulant, agissant, assumant la responsabilité de ses choix et capable de les justifier en s'appuyant sur sa propre vision des choses. »

⁹ Marzano M., Extension du domaine de la manipulation – De l'entreprise à la vie privée, Paris, Fayard Pluriel, 2010. p. 14.

De fait ce qui concerne l'enseignement et l'éducation entrent dans un cadre beaucoup plus général qui touche à la société dans son ensemble. Dany Robert Dufour souligne que

« Si la postmodernité apparaît effectivement dans les années 1970-1980, ses origines sont à chercher dans l'époque précédente . C'est à dire à l'époque moderne, autrement dit à l'époque celle qui commence à partir des Lumières. Or, des Lumières, il y en a au moins deux, les allemandes (l'Aufklärung) et les anglaises (l'Enlightenment). Si, comme on le fait trop souvent on confond les deux si on ne repère pas la différence radicale qui les sépare, ou si (par ignorance continentale) on passe sous silence les Lumières anglaises, on s'interdit de comprendre d'où sort véritablement la postmodernité. Car celle ci ne procède de rien d'autre que de l'extinction graduelle des Lumières allemandes et de l'amplification progressive mais irrésistible des Lumières anglaises.»

«Ces remarques permettent de produire deux hypothèses, l'une sur la modernité, l'autre sur la postmodernité. La modernité, c'est donc la coexistence conflictuelle de deux récits : celui des Lumières allemandes, donc de l'accès possible à l'imagination transcendente (le sujet critique), et celui des Lumières anglaises, donc de l'amour de soi. De sorte que la postmodernité, c'est la résolution de cette contradiction. Autrement dit, c'est l'époque où les grands récits qui chantent la gloire de l'Autre tombent et sont remplacés par la prolifération des petits récits voués au self love. Et il ajoute : « Il aura fallu plus de deux siècles pour que les Lumières anglaises, chantant le self love, l'emportent sur les Lumières allemandes qui prônaient le grand récit exemplaire du dépassement de soi afin d'accéder au sujet transcendantal.» (p. 50 51 52)»

L'apprenant s'inscrit dans le libéralisme dans le sens que lui assigne Michea¹⁰ c'est-à-dire caractérisé d'une part comme le principe actif des politiques gouvernementales, mais également comme le principe actif des transformations civilisationnelles de l'Occident.. On peut lire cette orientation dans une assomption de la technique. L'enseignement/apprentissage des langues désormais se veut traducteur d'une rationalité effective et pense l'obtenir en se coupant d'une réflexion sur le rapport qui se noue dans l'acte d'apprendre entre un sujet et un objet de savoir. Cette radicalisation a pour effet d'une part de remettre en question l'idée

même de langue, puisque dès lors les langues deviennent des objets consommables. Les langues seraient superposables et il s'agirait d'apprendre des comment dire pour pouvoir faire la même chose dans différents idiomes.

J'ai montré ailleurs que l'objet langue est circonscrit en fonction de besoins qui ont la particularité de l'inscrire dans un présent envisagé comme temps de la jouissance rapide. L'utilité est la condition du bouleversement du champ éducatif et au nom de cette utilité on présente les choses comme si ceux qui apprennent exigent et demandent une transformation radicale des modes et des contenus d'enseignement. Cette position a pour effet d'instituer un mode particulier du plaie. Pour ce qui nous occupe, on peut considérer que le devenir utilisateur de langues aboutit avec la diffusion du CECR élaboré en 2001 et qui à partir de cette date devient l'orientation quasi générale des systèmes éducatifs de l'Union européenne.

La mort du sujet est liée à l'exclusion de la parole

L'illusion de certitude que nourrit la croyance que nous serions entrés dans un temps de maîtrise du processus apprendre la langue de l'autre revendique une rupture en lien avec une volonté d'oublier le passé beaucoup plus qu'une réelle volonté de réforme. La rupture réside dans une forme qui n'est pas celle qu'implique l'acte d'apprendre. La constitution d'un savoir nouveau suppose en effet à la fois d'en passer par l'assise du savoir ancien pour pouvoir, et c'est une condition nécessaire, se confronter à ce savoir nouveau qui va être appréhendé. Kant¹¹ dans *réflexions sur l'éducation* soulignait l'importance de la croyance déposée en l'autre comme moteur de l'acte d'apprendre et soulignait la rupture dans l'acte d'oser s'affranchir d'une quelconque tutelle pour affronter l'inconnu inhérent à l'acte d'apprendre. Il y a dans l'opération de construction de l'objet de savoir un double mouvement en ce sens qu'on ne peut apprendre que pour soi-même, mais que l'acte lui-même s'inscrit dans une continuité. L'acte a ceci de particulier qu'il est inséré dans une filiation. On sait

¹¹ Kant E., *Réflexions sur l'éducation*(1776-1784), tr.fr. A. Philonenko, Paris, librairie philosophique Vrin, 1967

l'adage qui veut que l'on enseigne comme on a soi-même été enseigné. On peut y adjoindre le paradoxe dévoilé par Wittgenstein concernant l'occultation de la position d'affrontement indispensable à l'acte d'apprendre. En résumé, apprendre suppose pour celui ou celle qui apprend : de croire, d'oser et de traduire ce que signifie : dire non pour être libre. Dire cela c'est d'une certaine façon dire que tout processus d'enseignement a pour finalité de s'effacer et de donner les moyens afin qu'un sujet soit libre et soit dans la situation d'affronter de lui-même l'inconnu. Autrement dit on peut entendre que le processus qui fait qu'un sujet va travailler sa propre ignorance est inscrit à la fois dans un exercice de la contrainte et un exercice de la liberté. La contrainte résidant dans le fait qu'apprendre n'est pas faire nécessairement ce qui intéresse.

L'enseignant ne recouvre plus la position du maître comme modèle ou comme idéal du moi, ni non plus la position de celui qui place le sujet devant son propre vide et qui fait sortir le sujet du leurre et de l'illusion thaumaturgique de l'éducation. En ce sens la délimitation opérée oublie à la fois la dimension de la rencontre et la fonction si importante de l'étonnement.

L'imprévisibilité de la rencontre liée au rôle de médiateur de celui qui enseigne est niée au profit d'une volonté de maîtrise du sens ou à une configuration qui se veut totalisation des savoirs. La valorisation de la scène non plus d'une relation savoir enseignant mais enseignant / apprenants fixe le processus animer qui lui-même s'inscrit dans le vide du savoir. C'est le vide du savoir qui permet la centralisation sur les processus affectifs et c'est d'une certaine façon le schéma des pédagogies non directives. L'élément marquant réside dans une relation non plus à trois termes sujet - objet de savoir – -médiation tel qu'Hegel le formulait dans *la dialectique du réel* mais dans une relation à deux termes – deux actants placés côte à côte. Le paradoxe de cette construction qui s'appuie essentiellement sur des éléments empruntés aux cogni-sciences réside dans la tentative de placement de l'affectivité.

Il est possible de lire l'ensemble de cette orientation comme la valorisation effective de la seule dimension stratégique de la langue, usage fonctionnel de la langue, à l'encontre de la dimension expressive dans laquelle le dire soi-même est prépondérant. Considérer que nous sommes des êtres de parole et de langage, c'est reconnaître que c'est le passage par le langage qui fait d'un individu un sujet.

Depuis Saussure comme le souligne Fenoglio¹² il nous faut considérer trois instances à la fois liées et différenciées : *la faculté de langage* présente en tout humain qu'elle soit actualisée ou non, *la langue*, système de signes, construction sociale anonyme grâce à laquelle peut s'exprimer *la parole* en acte. Depuis Benveniste nous ne pouvons concevoir la parole hors du format de l'énonciation. Le langage écrit Benveniste « enseigne la définition même de l'homme. » Autrement dit l'humain est d'abord langagier. Pour Saussure la parole est à la fois l'instrument et le produit de la langue. Fenoglio ajoute : « la parole serait tout cet espace du parler effectif que ce soit à l'écrit ou à l'oral –où l'activité langagière se met en langue autrement dit s'énonce, se met en discours et se rend observable.»

Le sujet du fait de parler, d'être un *parlêtre* est un sujet troué par le langage, est un sujet clivé. En ce sens le sujet n'est pas plein, il est dans le discontinu du langage. C'est la dimension anthropologique majeure, le sujet est assujetti au langage, mais en même temps assujetti aux signifiants de l'autre. L'autre étant l'autre scène, la scène du langage, ce que Lacan nomme le grand Autre. Confrontation donc à la structure du langage qui va permettre au sujet l'humanisation, d'une part en acceptant l'aliénation des paroles des autres qui précèdent, et d'autre part en prenant appui et en faisant objection à ce qui vient de l'Autre. Le langage n'est pas simple outil, il est ce qui subvertit la nature biologique de l'humain et fait dépendre notre désir de langue(s). George Arthur Goldschmidt dans *A l'insu de Babel* écrit : « Non seulement le langage n'a pas pour fonction de représenter le réel, mais par nature il est en décalage, il ne coïncide pas avec ce qu'il est censé dire. Le langage est ce qui ne colle pas,

¹² Fenoglio I., *idem*, pp.41, 42.

il est ce qui boîte, alors que jusque là on le croyait sur parole. S'il y a langage, c'est qu'il y a séparation (spaltung). La « refente » était dans la nature du langage, mais restait invisible, tant que la pensée d'harmonie n'était pas remise en cause. La modernité n'a pas infléchi le langage, mais en a révélé la fonction profonde telle que l'expriment, au même moment, à la fois de façon radicale, Freud, Wittgenstein et Kafka. Il n'y a donc pas rigoureuse coïncidence entre les langues et ce qu'elles veulent dire, c'est en somme ce que nous enseigne la modernité.»

La confusion réside dans une survalorisation de la place à accorder à l'information. Parler ce serait transmettre des informations et ce qui est devenu omniprésent avec le communicatif ce serait un bien communiquer, mais qu'est-ce que ça veut dire bien communiquer ? On pense à la phrase magique des danseuses des Folies Bergères l'ai-je bien descendu ? en parlant de l'escalier ! Il y aurait un bien dire, un bien se comporter, un bien faire, c'est-à-dire qu'il y aurait une forme estampillée certifiée conforme comme sur les boîtes de conserve !

Apprendre une langue étrangère ce serait bien encoder ou décoder des messages sans reconnaître que comme le soulignait Lacan : « la fonction du langage n'est pas d'informer mais d'évoquer. » et il ajoute « Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre ; Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question. » Pour Lacan en effet il n'y a de langage que pour autant que l'émetteur d'un son, le locuteur le destine à un allocataire. C'est dire que la parole suppose une adresse mais elle suppose également non une adresse au semblable mais à l'Autre avec un A majuscule c'est-à-dire là où il se constitue. C'est dans ce sens qu'il est possible de replacer le sujet c'est-à-dire de l'entendre comme sujet désirant, ouvrir en quelque sorte à la singularité ce qui apparaît du sujet en discours dans le sens où le sujet est un effet de langage issu à la fois de l'inconscient et du désir orienté par celui-ci. Replacer le sujet, et particulièrement dans l'enseignement, c'est donc l'inscrire dans le champ de la parole, l'entendre comme sujet désirant placé en position face à son propre vide et placé l'autre médiateur en position d'idéal du moi. Position transférentielle que Freud pointait sous l'expression d'économique de l'amour.

En conclusion je m'inscrirais dans les mots de Jean Marie Prieur qui dans *linguistique barbare* écrit : tout point de vue sur le langage, sur les langues, sur l'interaction convoque implicitement ou explicitement des points de vue sur le sujet parlant, l'altérité, la relation à l'autre, le lien social. *Le self made man* c'est aussi bien le «sujet potentat» du management industriel, le sujet maître de la science, le sujet hors généalogie ou hors filiation, c'est aussi le sujet du marketing et de la communication publicitaire, sujet qui se résout en tactiques et en stratégies et dont l'idéologie aujourd'hui se diffuse comme un modèle de pensée et de parler ordinaire. Et il ajoute : « La parole est essentiellement subjective parce

qu'elle est ancrée dans ce rapport à la vie et au désir. » Parler c'est vivre, désirer, croire, ce n'est ni savoir, ni constater : C'est ce que soulignait Bally dans *le langage et la vie* :
« C'est avant tout croire, croire à n'importe quoi »

Références

- Bally C., *Le langage et la vie*, (1913) Genève, Droz, 1965
- Cours de didactique du FLE et seconde*, Cuq J.P. et Gruca I., P.U. de Grenoble, 2005.
- Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre R., (1993), 2^{ème} édition
- Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Reuter Y. Ed. Bruxelles, De Boeck, 2010.
- Dictionnaire de l'éducation*, sous la direction de Van Zanten, Paris, Puf, 2008.
- Dictionnaire de didactique des langues*, Galisson R., et Coste D., Paris, Hachette, 1976.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de Cuq J.P., Paris, Cle International, 2003.
- Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Robert J.P., Paris, Ophrys, 2002.
- Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Avenilla L et al., Paris, Bordas, 2007.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, (1998), Paris, Nathan, 2000
- Dieterweg A., *œuvres complètes*, vol.5, Hohendor, Berlin, 1961
- Fenoglio I., « L'intime étrangeté de la langue » in *Langage & inconscient*, n°2, Limoges, Lambert Lucas, 2006.
- Goldschmidt G.A., *A l'insu de Babel*, Paris, Ed du CNRS, 2009.
- Judet de la Combe P et Wismann H., *L'avenir des langues*, Paris, Cerf, 2004.
- Lacan J., *Fonction et champ de la parole et du langage*, *Écrit*, Paris, Seuil,
- Le Séminaire (1972-1973) - Livre XX, Encore*, Paris, Seuil, 1975.
- L'enseignement des langues étrangères*, Porcher L., Paris, Hachette éducation, 2004.
- Le français langue étrangère*, Barthélémy F., Groux D., Porcher L., Paris, L'Harmattan, 2011
- Marzano M., *Extension du domaine de la manipulation – De l'entreprise à la vie privée*, Paris, Fayard Pluriel, 2010
- Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés*, Raynal F., Rieuwer A Paris, ESF editeur, 2009
- Prieur J.M., *Linguistique barbare*, LACIS, U de Montpellier III, 2004
- Von Humboldt W., *Gessammelte Schriften – œuvres choisies* de l'Académie des Sciences de Prusse, Berlin, volume XIV
- Rosen E., « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue » in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, *Le Français Dans Le Monde - Recherches et Applications*, Paris, Cle international, Janvier 2009

