

DES EFFETS DE CE QUE LIVRE LE DIVIN MARCHE AU PLAN DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES¹

Patrick Anderson²

RESUME : Quels effets du néo-libéralisme sont-ils visibles dans le champ de la didactique des langues ? A partir du « désarroi » en tant que caractéristique de notre post-post-modernité, on pose la question de comment inscrire le sujet dans le champ de la parole.

Mots clés : didactique des langues, sujet, parole,

ABSTRACT : What effects of the neoliberalism are visible in the field of the didactics of languages? From the "confusion" as a characteristic of our post-post modernity we ask the question of how to inscribe the subject in the field of speech.

Keywords : didactics, language, subject

PROPOS LIMINAIRES

De tout temps lorsque l'on parle de pédagogie ou de didactique, on croise une ou des querelles des anciens et des modernes, les premiers déplorant la perte irrémédiable de ce qui était, les seconds prônant avec force la nécessité d'une adaptation au temps présent. Je ne me situerai, ni dans l'une ni dans l'autre de ces querelles en gardant toutefois comme garde fou ce que nous disait Leibniz quand il nous disait que « *la pédagogie peut tout puisqu'elle fait danser les ours* ».

A la suite de Lyotard, je considérerai que notre post modernité ou post-postmodernité est caractérisé par l'effondrement des grands récits qui a pour conséquence de livrer un monde énigmatique où comme l'exprime Pommier (2000) « *le présent se propulse en consumant au fur et à mesure son propre héritage, il se déshérite au jour le jour* » et il ajoute « *l'horizon semble bétonné, et le futur piétine* » Ce monde énigmatique pour chacun d'entre

¹ In *Trabalhos em linguística aplicada*, Université de Campinas, Brésil, 2013.

² Professeur en sciences du langage, UFR SLHS, laboratoire ELLIAD équipe DID, Université de Franche Comté, Besançon

nous semble bien marqué par la mort du sujet moderne que l'on peut entendre sous l'expression du désarroi (Lebrun, 2002) contenu dans la déliaison symbolique qui tenait ensemble les trois instances que sont le langage, le politique et la religion.

Phénomène de perte de sens qui est illustré dans le champ de l'éducation par une insistance à recourir au vocable crise : crise des enfants, crise des adolescents, crise des parents, crise de l'éducation, crise des enseignants, la liste serait longue. Saint Augustin se plaignait déjà de ses élèves. Montaigne considérait qu'il désapprenait ce qu'il savait déjà au collège de Guyennes ; mais le vocable crise dénote autre chose que ce qui somme toute a toujours été l'affrontement à la génération précédente. Crise dénote aujourd'hui quelque chose de plus profond qui à la fois touche à l'institution éducative (l'école, le collège, le lycée, l'université), les enseignants dans leur fonction même, et les élèves et étudiants qu'il ne faut plus dénommer ainsi.

Chaque époque a développé sa ou ses crises, en Europe entre la première et la seconde guerre mondiale, Cifali (1994) nous rappelle qu'on médicalise la relation éducative, les parents et les enseignants se renvoyant la balle face aux difficultés qu'ils éprouvent face aux enfants et aux adolescents et trouve une parade en introduisant des médecins dans les écoles. La génération qui vient s'insérer se doit de passer par l'épreuve de l'affrontement et ceci nous conduit en même temps vers ce que peut signifier apprendre.

DU DESARROI ...

On peut également entendre le désarroi dans ce que Gauchet (1985) nomme *désenchantement du monde* ou ce que Melman (2002 et 2005) nomme *nouvelle économie psychique* ou pour reprendre le titre de Lebrun (2006) : *Un monde sans limites*, dans lequel le moteur de l'humain n'est plus le désir mais la jouissance. Je ne développerai pas ce point, mais garderai en toile de fond de mon propos cette assomption de la jouissance. J'ai tenté de

cerner le contour de ce symptôme sous l'expression d'un vacillement du désir reprenant le lien qu'en a donné Freud lorsqu'il aborde la question du malaise. Malaise que l'on peut entendre dans notre façon d'être au monde, mais qui du côté de l'enseignement prend la forme d'une remise en cause radicale de l'école. Je pointerai uniquement que ce qui affecte le sujet dans son ensemble et ce à quoi se trouve confronté les enseignants. Dire cela, c'est toucher à ce qui est nommé néo-libéralisme que j'entendrai dans le sens que lui assigne Flahaut (2003), Michéa (2007), France (2007), Gory (2011) et Dufour (2011). Le cadre participe de ce que la Commission Européenne consacre sous le terme « Société de l'information ». Dufour (2002) et Lebrun (2004) en ont donné les caractéristiques en tant que mutation actuelle de notre postmodernité, Dufour (2002) écrit :

« 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... »

Pour l'éducation je m'appuie sur les ouvrages de Le Goff (1999) , de Blais, Gauchet et Ottavi (2008) et Abensour (2007). Arendt dans la crise de la culture, dès les années 1960 avait épinglé les trois grandes caractéristiques de la pédagogie postmoderne : l'affirmation de l'autonomie, la promotion d'un savoir à enseigner sans référence à la matière enseignée, la substitution du faire à l'apprendre.

C'est à partir de cette esquisse que je veux examiner ce qu'il advient aujourd'hui de l'enseignement des langues en m'appuyant sur ce qui se passe dans le champ de la didactique des langues en remarquant que les options dominantes concernent l'ensemble des pays de l'Union Européenne. Par exemple : « Cadre Européen de Référence pour les langues », « Portfolio européen commun des langues destiné aux lycéens, étudiants, adultes », « Profil

européen pour la formation des enseignants de langues étrangères», «Cadre européen pour les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie», «Cadre unique des diplômes européens LMD» etc...Conseil européen de Lisbonne.(2010)

DES ORIGINES ...

On peut considérer que la période qui suit la deuxième guerre mondiale voit l'émergence de nouvelles attitudes pour ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères en Europe. Il y a une relative stabilité tout au long des siècles avec comme point culminant l'ordre de raison sous l'influence de Port Royal, la réalisation écrite de la langue est prépondérante et les langues servent à la formation de l'esprit. Dans la période de temps qui sépare la première guerre mondiale de la seconde mondiale les langues étaient porteuses de l'espoir de réunir les peuples et de rapprocher les cultures. Ceci se concrétise dans la création d'organisme de diffusion de ce qui est nommé civilisation et ces organismes se doivent de promouvoir les échanges (discours de Churchill). Tout au long des siècles l'enseignement des langues participait de l'éducation au sens large et s'inscrivait dans les Humanités. Les choses commencent à changer véritablement dans les années 1960 l'invention du magnétophone, l'émergence de nouveaux besoins d'échange provoqués par le développement économique accélère l'objectif de rendre des adultes capable de parler une langue étrangère et se forge l'idée que ces adultes pourront dans un laps de temps restreint acquérir une relative maîtrise d'une langue étrangère. En ce temps marqué par ce qu'on appelait le structuro-global une conférence de l'Unesco prévoyait la disparition de la profession de professeur de langues puisque la technique allait résoudre les questions d'enseignement. Tout va s'accélérer à partir des années 80 avec l'avènement « *du tout communicatif* » puis en 2000 l'apparition de « *l'approche actionnelle* ». Brièvement on peut caractériser ces courants qui ont envahi l'ensemble de la sphère éducative comme relevant de l'illusion d'une maîtrise du processus

apprendre. L'illusion de maîtrise d'une certaine façon est apparue avec les sciences cognitives dans ce que Heidegger a appelé la pensée calculante. On peut l'entendre également dans l'émergence de la binarité au détriment de la trinité, c'est à dire l'effacement du « tu » placé en position de « il » dans le *logos*. L'illusion de maîtrise est revenue avec les Tice (techniques de l'information et de la communication) ou l'idée que ceux qui apprennent peuvent accomplir seul l'acte d'apprendre. Par exemple l'insistance est placée sur le processus d'acquisition et non sur le processus de construction de l'objet de savoir que suppose l'acte d'apprendre. La traduction effective de cette emprise de la certitude se traduit par le développement des enseignements à distance et le développement des centres ressources.

L'illusion de maîtrise réside dans la croyance que l'apprenant envisagé comme acteur social a la particularité de savoir précisément ce dont il a besoin, c'est-à-dire de déterminer de lui-même ce qu'il doit apprendre, mais ce qui permet cette orientation, c'est le fait que le savoir est identifié par son utilité. Ce qui revient à faire des langues des objets consommables, superposables, qui seront convertit en savoir faire eux-mêmes convertit en profit professionnel. L'idée centrale portant sur une décomposition d'activités en termes de tâches à accomplir. C'est en ce sens que « le faire » s'est substitué à « l'apprendre ». « Et maintenant apprendre avec qui ? » posait Maurin Feltin (2009) et de remarquer que « *s'est installée entre l'enseignant et l'élève, non plus la matière à enseigner mais une caisse à outils* » On notera incidemment dans cette forte orientation la tendance à copier la sphère marchande. Mattéi (1999), le formule en ces termes :

« L'effet de centration qui place le sujet au centre de l'école ou, mieux encore, au centre du système éducatif, est un effet de barbarie qui détruit, avec l'école, l'élève lui même à qui il est interdit de s'excentrer sur l'autre et d'accomplir le projet essentiel de la culture. »

Parler se serait accomplir des tâches qui elles mêmes pourraient être traduites en savoir faire et savoir dire qui inévitablement conduirait à des savoir être. Je n'insiste pas sur ce point mais

il provient directement d'une certaine logique managériale qui apparaît dans les années 1980.

Marzano (2010, 53) écrit :

« Les innovations introduites par le toyotisme visent à transformer le statut des travailleurs en les « autonomisant » ce sont eux qui doivent désormais participer aux décisions et prendre des initiatives. Les employés se doivent d'être flexibles et compétents, coopératifs et impliqués. D'où l'apparition d'un nouveau vocabulaire : on parle de règles de l'art, de compétences, de savoir faire, de qualifications sociales. »

Dans l'enseignement on parle de référentiel, de compétences, de socle de connaissance, de motivations. J'évoquerai simplement la référence puissante que l'on trouve dans le marketing avec la célèbre pyramide de Maslow provenant de son ouvrage : *A theory of human motivation* (1943) que l'on complète bien sûr avec la mesure des facteurs de satisfaction et d'insatisfaction de Herzberg (1966). ! (Le Boteff, 2011)

DE LA DISPARITION DE L'ÉCOLE...

On voit que ce qui permet cette orientation est de considérer qu'une langue ça ne sert qu'à communiquer, c'est-à-dire à transmettre des informations. La langue disparaît du fait qu'elle est réduite à un code. On est dans ce que Judet de la Combe et Wissmann (2004) ont repéré comme valorisation de la seule dimension stratégique d'une langue au détriment de la dimension expressive. La dissolution de la langue s'inscrit dans un espace beaucoup plus vaste qui d'une certaine façon traduit la disparition de l'école. L'école la *schole* de l'Antiquité grecque nous rappelle qu'elle était un temps de la gratuité, un temps de la divagation, le temps du loisir, un temps non soumis à la rentabilité, mais qui avait comme fonction de permettre « *aux nouveaux venus de contrôler leurs passions* », expression de Dufour que l'on peut entendre comme l'entrée à la fois dans une transmission et une filiation. Saussure dans sa délimitation de la langue et de la parole insiste sur cette dimension de transmission mais non

dans le sens de la transmission du message mais dans ce qui touche au trésor de la langue, passage de génération à génération que Lacan reprendra sous l'expression de trésor des signifiants.

Oublie du fait qu'apprendre, c'est avoir à se poser des problèmes dont on n'a pas idée. C'est ne pas faire seulement ce qui intéresse. Il y a selon l'expression de Paturet (2003) un lien continuité rupture qui place l'acte éducatif dans une dynamique permanente. Or placé l'apprenant au centre, comme on le dit, c'est précisément rabattre l'acte d'apprendre sous une logique de consommation. C'est à la fois oublier la nécessité de l'affrontement que suppose le faire par soi-même au profit d'une logique du plaisir. C'est ici que le temps du désir est annulé dans la mesure où la possession du bien dans la logique marchande se satisfait dans l'immédiateté. Le temps de la jouissance s'inscrit dans l'immédiateté et non dans la durée indépendamment des effets que cette configuration produit chez ceux qui apprennent, on voit qu'il modifie fondamentalement la position de l'enseignant. L'enseignant n'enseigne plus, pour reprendre l'expression de Saint Augustin, il est même nié dans sa fonction de médiateur et à ce titre est symptomatique le fait que *Le Conseil de l'Europe* utilise treize termes pour ne pas utiliser le vocable. Il est animateur, conseiller, tuteur, facilitateur, on pourrait même retrouver le grand frère du temps de Comenius.

Rousseau posait l'homme comme être capable d'apprendre ce qui lui manque, c'est-à-dire de le considérer éduicable ce qui fera dire à Kant dans *Réflexions sur l'éducation* que « *l'Homme est la seule créature qui doit être éduquée.* » Autrement dit, attente que « *la génération qui vient fasse un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité* » On entrevoit déjà l'opposition entre le sujet critique, du sujet qui se doit d'affronter le manque, au sujet qui d'une certaine façon est dans le trop plein, sujet conçu dans la délimitation d'Adam Smith et de Mandeville. C'est le sujet critique que reprendra Freud pour désigner d'idéal du moi, l'instance de la personnalité qui se prenant elle-même pour objet et qui va donner au sujet le

modèle auquel il cherche à se conformer. Kant posait l'acte de croire déposé en l'autre comme moteur de l'acte d'apprendre que l'on peut entendre également comme place de l'idéal du moi de l'enseignant pour celui qui apprend. La dérive semble être de poser le maître non plus dans un supposé savoir mais dans une figure de l'opresseur ! Le Croire déposé dépassé par l'impératif osez pour s'affranchir de toute forme de tutelle et devenir libre par conséquent autonome. Il y a perversion de l'autonomie lorsqu'elle est décrétée a priori.

A ce titre est peut être encore plus parlant ce qu'implique la traduction du dire en actes de parole, ce qui s'énonce en faire acquérir une compétence de communication. Indépendamment du réductionnisme opéré sur les conceptions d'Austin et Searle et l'oublie marquant des thèses de Wittgenstein on peut entendre la critique que formule Poulain (1998), il écrit :

« En réduisant la communication à ses effets purement dynamiques, la description pragmatique reflète la façon dont l'homme des sociétés industrielles transfère sa conduite expérimentale dans ses rapports sociaux, la façon dont il désire s'y transformer et jouir de ces transformations. Elle établit qu'un acte de communication s'y 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. Expérimenter autrui par la parole, c'est essayer de l'identifier à ce qu'on lui dit du seul fait qu'on le lui dise. »

Il y aurait d'autres exemples que la langue, et c'est ce qui nous mène vers l'expression d'un divin marché que l'on peut entendre comme symptômes significatifs de la modernité inscrit dans le néo libéralisme.

Dufour (2011, 189) note que :

« la schole n'est pas d'abord un lieu où il faut apprendre des règles comme le disent les pères Fouettards républicains qui se réveillent un peu tard. Car cela ne suppose pas d'abord une assimilation de ce qui vient de l'extérieur, mais un travail que le sujet, avec l'aide de plusieurs autres, fait sur lui même, afin de ne plus être la proie de ses passions et de les domestiquer. »

et il ajoute (2011, 195) :

« Il faudrait reconstruire au plus vite l'école comme scholè c'est-à-dire comme lieu permettant au sujet, avant son entrée dans le monde du travail et du marché, de maîtriser ses passions, de les contrôler. (ceci n'implique pas la répression) mais tout au contraire la création. »

DU MYTHE DE LA RUPTURE ...

Ce que je viens de tracer brièvement peut s'entendre et c'est généralement comme cela que s'est présenté sous la volonté d'une rupture mais rupture a plusieurs acceptions et dans ce qui précède, lorsqu'il est convoqué, le terme même est plus en lien avec une volonté d'oublier le passé 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. 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. Le sujet par conséquent va travailler sa propre ignorance et 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. La rupture insérée dans le néolibéralisme va être corrélative de la mort du sujet. L'apprenant en effet est quelqu'un qui apprend et non quelqu'un qu'on élève, il est présenté (Cuq, 2003) « *vecteur du processus d'apprentissage* » et « *acteur social qui possède une identité personnelle* », « *il doit apprendre à apprendre et travailler en autodirection* ». Il construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui.» et trois termes le surdéterminent : 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). Il est démarqué d'élève ou étudiant considérés comme des termes archaïques, il est une sorte de vide imaginé beaucoup plus parce qu'on peut y mettre que par sa nature même. 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 en-signes 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. Ne voit-on pas poindre aujourd'hui des questions qui portent sur un : « comment replacer de la littérature dans l'approche actionnelle » en oubliant uniquement que le cadre déterminé ne pourrait en faire qu'un ersatz !

La psychanalyse nous enseigne que parler suppose un recul, suppose de ne plus être en symbiose avec les choses, de pouvoir se distancer. En cela nous sommes des êtres de parole et de langage et c'est le passage par le langage qui fait d'un individu un sujet et qui lui donne un inconscient. Le sujet du fait de parler, d'être un *parlêtre* est un sujet troué par le langage. 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 assujéti au langage, mais en même temps assujéti 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).

EN CONCLUSION

Replacer le sujet, 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.

Deux exemples provenant de l'enseignement à l'Université : Le premier exemple provient de copies d'étudiants des sciences du langage déjà engagés dans la filière Français Langue Etrangère (étudiants de troisième année de licence). L'exemple nous livre une vision de l'apprenant. *Grosso modo* l'argumentation est la suivante : dans des temps considérés comme très obscures, l'enseignement et les méthodes d'apprentissage étaient très traditionnelles avec peu de place à l'oral et un professeur détenteur du savoir qui ne communiquait pas avec les apprenants puis (heureusement) l'approche communicative est apparue l'apprenant a été placé au centre du dispositif, a pu définir ses besoins, ses objectifs et même ses lacunes (sic !) et grâce à la communication établie entre l'enseignant et l'apprenant le savoir a évolué. Dans ce schéma bien sûr la motivation a joué un rôle considérable.

On pourrait s'interroger sur le fantasme de la formation contenu dans cet extrait, mais on peut y voir également le schéma classique d'une forme de message publicitaire. Avant : c'est horrible ! ensuite, c'est prodigieux ! (on a utilisé le produit ou la recette miracle !). La question que l'on peut se poser est de se demander comment malgré une insistance à se dépendre de ce type de schéma ce formatage soit si prégnant.

Le second exemple concerne un étudiant de Master 2, de retour au Liban, il assiste à un échange dans un autobus entre un chauffeur et un touriste français. Le chauffeur réussit en

français à indiquer le chemin à suivre, alors qu'il avait quitté l'école depuis fort longtemps. L'étudiant interroge alors le chauffeur sur la signification qu'avait pour lui le français et le chauffeur de répondre qu'il avait absolument tout oublié, mais que l'image et la voix de son institutrice lui sont revenus lorsqu'il a parlé, lui faisant éprouver un contentement et le rendant joyeux. Freud nous parle de cela dans un petit texte intitulé *sur le lycéen* et Goldschmidt nous dit comment une langue étrangère peut devenir langue maternelle, c'est-à-dire une langue subjectivée or c'est précisément ce que la place vide aménagée pour l'apprenant ne prend pas en compte. On oublie qu'entrer dans la langue de l'autre, c'est entrer dans une division subjective qui sera mise en place différemment pour chacun selon son rapport à la langue. Langue ici est entendue dans le sens que lui assigne Saussure, il parle d'un trésor où seraient emmagasinés des signes. En d'autres termes exclure un cadre purement déterministe et construire une problématique du sujet en convoquant ce que Lacan nomme polyphonie en faisant référence à ce qu'il appelle logique du signifiant et que Saussure nommait : système latent. Saussure (1894) écrit :

« Dans cette masse d'éléments dont nous disposons virtuellement mais effectivement, dans ce trésor, nous faisons des associations : chaque élément nous fait penser à l'autre : tout ce qui est semblable et dissemblable en quelque sorte se présente autour de chaque mot, autrement le mécanisme de la langue serait impossible »

Saussure mettait en doute chez le linguiste la possession de la vérité, déplorait la disparition du pittoresque et du rire et encore n'avait-il pas croisé la technostucture. La langue de l'autre reconnue entre ce que Freud situe entre étrange et familiarité lorsqu'il parle d'inquiétante étrangeté. Langue ainsi délimitée qui concerne non pas un sujet intentionnel, ni la question d'un quelconque vouloir dire tel que l'envisage le connexionisme mais encore une fois l'émergence de la parole du sujet. L'émergence de la parole nous l'entendrons comme l'advenue de quelque chose où le désir du sujet cherche à se dire et qui touche à l'impossible de dire dans la langue maternelle mais qui devrait pouvoir se dire mais qui se montre en

même temps comme désignation d'un lieu qui ne le permettra jamais. S'inscrire donc comme sujet parlant se dire et se vivre dans quelque chose qui restera inconnue dans l'autre langue. L'émergence du sujet, nous l'entendrons dans ce qu'énonce Goldschmidt dans *A l'insu de Babel* et nous la placerons dans ce qui rompt avec la position « objectiviste » qui oublie que quelque chose à nécessairement à se tisser entre la parole adressée et la parole entendue pour qu'il y ait du sens.

Références bibliographiques

- Anderson P., « D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre... » in *Horizontes*, vol.26, N°1, Janeiro/Junho, U. Sao Francisco, 2008.
- Anderson P., « Absence du sujet, émergence du sujet... » in *Travaux de didactique du FLE*, n°63, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2010.
- Abensour C., et al., *De la destruction du savoir en temps de paix*, Paris, Mille et une nuits, 2007.
- Arendt H., *La crise de la culture* (1954/1958), Tr.fr., Paris, Gallimard, 1972.
- Blais M.C., Gauchet M., Ottavi D., *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.
- Cifali M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Puf, 1994.
- Commission européenne, *Europe, 2020*, 3 mars 2010.
- Cuq J.P. (dir), *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Cle International, 2003, l'entrée : « apprenant »
- Dufour D-R., « La condition subjective à l'ère de l'économie de marché » in *Santé conjugué*, n°2, 2002, p. 34.
- Dufour D.R., *Le Divin marché*, Paris, Denoël, 2007.
- Dufour D.R., *l'individu qui vientaprès le libéralisme*, Paris, Denoël, 2011.
- Flahaut F., *Le paradoxe de Robinsion capitalisme et société - capitalisme et société*, Paris, Mille et une nuits, 2003.
- France I., « le discours capitaliste libéral : fondements et portée sociale » in *Cliniques Méditerranéennes N°75, Les Maladies du libéralisme*, Ramonville Saint Agne, Eres, 2007.
- Goldschmidt G.A., *A l'insu de Babel*, Paris, Ed. du CNRS, 2009.
- Gory R., *la dignité de penser*, Paris, LLL, 2011
- Heidegger M., (1958) *Essais et Conférences*, Paris, Gallimard, tr.fr., 1976.
- Herzberg F., *Work and the nature of man*, Cleveland, Working Publishing Company, 1966.
- Judet de la Combe P., et Wissmann H., *L'Avenir des langues*, Paris, Cerf, 2004.
- Kant E., (1776) *Réflexions sur l'éducation*, tr.fr., Paris, Vrin.1967
- Traité de pédagogie*, (1776-1787), tr.fr., Paris, Hachette Education. 1981.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G., *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.
- Le Boteff G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Eyrolles, 2011.
- Lebrun J.P., *Les Nouveaux Désarrois du sujet*, Paris, Eres, 2001.
- Lebrun J.P., « Mutation du lien social et éducation » in *Le Débat*, 2004.

Lebrun J.P., *Un monde sans limite, Essai pour une clinique psychanalytique du social*, Ramonville Saint Agne, Eres, 2006.

Le Goff J.P., *La barbarie douce - La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, la Découverte, 1999.

Marzano M., *Extension du domaine de la manipulation - De l'entreprise à la vie privée*, Paris, Pluriel, 2010. p.53.

Maslow A.H., «A theory of human motivation», in *Psychological Review n°50*, Amherst, University of Massachussets, 1943.

Mattéi J.F., *la Barbatrerie intérieure Essai sur l'immonde moderne*, Paris Puf 1999, p.156.

Maurin Feltin A.M. « Et maintenant apprendre avec qui ? » *journal français de psychiatrie*, Ramonville Saint Agne, Eres, 2009.

Melman C., *l'Homme sans gravité*, Paris, Denoël, 2002

Michéa J.C., *L'enseignement de l'ignorance*, Castelnau, Climats, 1999.

Michéa J.C. *L'empire du moindre mal*, Paris, Climats, 2007

Paturet B., *De Magistro : le discours du maître en question*, Ramonville Saint Agne, Eres, 1997.

Paturet J.B. *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint Agne, Eres, 2003

Pommier G., *Les corps angéliques de la postmodernité*, Paris, Calmann-Levy, 2000.

Poulain G., *Les possédés du vrai*, Paris, Cerf, 1998.

Saussure F. de., Lettre à Meillet, *Cahiers Ferdinand de Saussure n°43*, 1989 (1990), p.94, cité par A Green, « linguistique de la parole et psychisme non conscient » in *Cahier de l'Herne « Saussure »*, 2003, p. 274.

Steiner G., et Ladjali C., *Eloge de la transmission- Le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel, 2003.