La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance : quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages ?

Didactics of foreign languages in the era of the knowledge economy: what are the implications for subjects, teachings and learnings?

Amandine Denimal

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2206>

DOI : 10.4000/questionsvives.2206

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 29 décembre 2017

ISBN : 978-2-912643-52-0

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Amandine Denimal, « La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance : quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages ? », *Questions Vives* [En ligne], N° 28 | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2206> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2206

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance : quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages ?

Didactics of foreign languages in the era of the knowledge economy: what are the implications for subjects, teachings and learnings?

Amandine Denimal

- ¹ Le meilleur moyen de valoriser un enseignement de langue étrangère est de le doter d'une certification reconnue, aujourd'hui indexée aux standards internationaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)¹ et de l'approche par compétences. Les compétences en question étant sériées par niveaux, enseignants et apprenants travaillent la plupart du temps sur un nombre bien délimité d'actes de parole et de genres de discours écrits et oraux, strictement fonctionnels pour les premiers niveaux, puis de plus en plus centrés sur des compétences académiques et informationnelles² pour les niveaux supérieurs. Ce référentiel dépourvu d'indications (ou même de questions) méthodologiques renvoie à une liste de savoir-faire procéduraux, eux-mêmes découpés en « tâches » ou en microtâches, pour lesquelles les savoirs linguistiques font figure d'outils³, telles des réserves pour le projet communicatif de l'apprenant. Celui-ci est nommé « usager » ou « utilisateur »⁴ de la langue étrangère, et la tâche, matérialisation de la « compétence », fait office de catégorie englobante pour ce qui se présentait naguère comme des savoirs sur les fonctionnements systématiques de la langue, sur la confrontation à l'altérité culturelle, et sur des genres ouverts à des patrimoines culturels, stylistiques et textuels. Du côté des formations universitaires en didactique, cependant, l'ère communicative et actionnelle est usuellement présentée comme un affranchissement de conceptions archaïques et instrumentales du langage – celles des méthodologies audiovisuelles béhavioristes des années 1950 à 1970. N'y aurait-il pas ici un

décalage entre les formations des élèves-professeurs et les préconisations des politiques linguistiques et éducatives à l'échelle européenne ? Pouvons-nous dire que nous sommes réellement sortis de tout rapport utilitaire aux langues étrangères ? N'aurait-on pas plutôt emboîté le pas à une autre forme d'utilitarisme, étanche à toute relation imaginaire et esthétique aux langues ? L'enseignement des langues étrangères doit-il se rendre tributaire de critères d'évaluation, parfois discutables, mais qu'on ne peut discuter faute d'un espace ouvert pour cela ? Quel est finalement le genre d'apprenant que nous entendons former ?

- 2 La réflexion menée depuis une vingtaine d'années par quelques linguistes et didacticiens des langues⁵ à propos de la conception utilitariste et gestionnaire de la compétence qui s'est généralisée *via* les méthodologies communicative et actionnelle nous invite à nous replacer dans le cadre plus large de l'économie de la connaissance : promotion des savoir-faire au détriment des savoirs ; promotion et instrumentalisation des « savoir-être » (valeurs) et de l'interculturalité sous la forme d'une caution éthique qui donne une forme plus acceptable à ce qui se présente comme une rationalisation d'ordre managérial ; instrumentalisation des savoirs sur la langue impliquant *in fine* une possible instrumentalisation des sujets enseignants et apprenants ; oblitération de l'acte d'apprendre en lui-même, et de la transmission qui lui donne sens... Autant de phénomènes qui nous semblent contrarier ce qui est de l'ordre des rapports des sujets au langage et aux langues, un rapport qui ne peut se réduire à une acquisition instrumentale ni à une gestion de répertoires.

Reconfigurations d'une conception instrumentale du langage

- 3 Comme de nombreux travaux l'affirment désormais, les systèmes éducatifs contemporains subissent les effets d'une conception économique de la connaissance, qui fait du savoir un bien monnayable, à faire fructifier « tout au long de la vie ». Cette conception d'inspiration néolibérale s'origine selon Alain Trouvé dans « le déploiement d'une rationalité globale (politique et économique), normative et concurrentielle », qui tel un fleuve en crue sort du lit de la production industrielle et du commerce pour « s'imposer à l'ensemble des institutions publiques – rationalité dont l'État est devenu partie prenante » (Trouvé, 2015a, p. 13). Et pour mesurer toute la portée de ce climat dans le traitement des questions éducatives, il importe véritablement de considérer que cette forme de rationalité « n'est pas seulement un système économique, ni même une idéologie, mais une pratique de pouvoir induisant un mode de gouvernement de soi, bref une éthique » (Fabre, 2015, p. 91) ; autrement dit un ethos de la concurrence et de la performance, qui prend la forme d'un bon sens difficilement discutable, et apparemment sans alternative possible... Éthique pour le moins paradoxale, en ce qu'elle travaille à une forme de réification de l'humain. Dans son ouvrage *Apprendre pour transmettre, l'éducation contre l'idéologie managériale*, Rastier dénonce le fait que l'éducation soit aujourd'hui conçue comme une nouvelle forme de communication, définie comme « transmission de l'information » et appelée à se moderniser au même rythme que les nouvelles technologies qu'elle utilise. Dans ces termes, « le langage est unanimement défini comme un instrument de communication » (p. 37). Dans cette configuration globale, les langues se trouvent considérablement réduites dans leur définition – et cette réduction ne peut qu'affecter aussi les sujets qui les parlent, les apprennent, les enseignent. Or n'est-il pas

paradoxal que, malgré de fameux textes sur la valeur non instrumentale et non strictement informationnelle du langage⁶, la didactique des langues se montre perméable à ces conceptions si réductrices ?

- 4 L'utilitarisme langagier de l'apprenant gestionnaire de sa/ses langue(s) se repère d'une part dans le remplacement des connaissances par les compétences et par les savoir-faire procéduraux, et d'autre part dans l'inflation des opérations d'évaluation au détriment des méthodes et démarches d'enseignement, qui ont pour effet de marginaliser l'apprentissage de langue comme champ de recherche. En témoigne la diffusion d'un vocabulaire issu du management des entreprises, qu'Anderson avait déjà bien repéré dès 1999 : des termes comme « compétence », « référentiel », « projet », « objectif », « stratégie » ou encore « ingénierie de la formation » sont devenus si familiers que leur ressassement occulte le brouillard sémantique qui les entoure ; de même, toujours selon Anderson, c'est un vocabulaire issu des sciences informatiques et de l'intelligence artificielle qui nous tient lieu de savoir sur l'apprentissage : « processus », « procédures », « transfert », « stockage », « opération », « activation », « environnement », « dispositif », « réseau », « répertoire »... comme si la filiation des théories cognitivistes avec les sciences de l'ordinateur et du traitement de l'information (métaphore de la machine pour le cerveau, et du stock ou du répertoire pour la mémoire...) devait aller de soi.
- 5 Ces options exploitent nécessairement l'ambivalence fondamentale des langues étrangères dès lors qu'elles sont appelées à se constituer en objet d'enseignement et d'apprentissage : comme telles elles se trouvent à la fois en position de savoir (un savoir sur la langue), et en position d'exercice, dans le monde des relations sociales, d'une pratique (le fait de pouvoir parler la langue avec des étrangers, de la mettre en textes et en significations, de « fonctionner avec »). On sait que cette place ambivalente (mais non contradictoire) donne un statut particulier aux langues dans les apprentissages scolaires, dans la mesure où on ne peut demander à un élève de pratiquer avec autrui l'histoire comme il pratiquerait l'anglais ou le portugais. Ce fait est d'ailleurs à l'origine d'un va-et-vient des courants méthodologiques historiques, entre tenants de l'acquisition naturelle et tenants de la réflexion intellectualisante et savante. Nous ne souhaitons pas revenir ici sur la controverse (ancienne) qui tire tour à tour la langue du côté de l'ensemble des savoirs disciplinaires, et du côté de la pratique pouvant se passer de toute réflexion métalinguistique ; nous préférons interroger le paradoxe qui veut que la didactique des langues étrangères se présente comme *centrée sur l'apprenant* depuis une quarantaine d'années, alors même qu'elle peine à définir cet apprenant autrement que comme un être pseudo-machinique dont les actes s'intègrent à un dispositif déterministe. Que recouvre en fait cette « centration sur l'apprenant » ? S'est-elle vraiment donné moyens de penser la subjectivité dans les langues ? Ne s'est-elle pas quelque peu fourvoyée dans des notions ambiguës ?
- 6 La première de ces notions ambiguës nous semble être celle de « besoin langagier », fondatrice des approches communicatives⁷, et au sujet de laquelle existe à notre avis une méprise essentielle. En effet, le champ institutionnel et scientifique du français langue étrangère (FLE) s'est largement constitué autour de la prise en compte de nouveaux publics : des adultes, demandeurs d'un accroissement de leur mobilité professionnelle (années 1970-1980). Or un public porteur d'une demande du type *je viens pour apprendre X afin de pouvoir faire Y* constitue forcément un marché :

L'enseignement du FLE se démarque dès son apparition par le public auquel il s'adresse et par le fait qu'il se forge sa spécificité. [...] Une certaine marginalité le

distingue des enseignements traditionnels, il est soumis dans beaucoup d'institutions à des critères de rentabilité immédiate en terme d'efficacité à manier la langue (Anderson, 1999, p. 197).

- 7 À partir de cette logique d'offre/demande a pu s'élaborer un schéma déterministe de type [besoin → objectifs → contenus d'enseignement], caractéristique de la pédagogie par objectifs et de l'approche par compétences⁸. C'est ainsi que dans les formations en didactique des langues étrangères, « il est d'usage d'établir le passage d'une conception par accumulation de connaissances telle que la réalisait le monde classique, à une conception visant à l'effectuation par une explication d'ordre économique », comme l'écrit Anderson (1999, p. 141) ; et cet auteur ajoute : « Cette explication articule du même coup la notion de besoin » (même page), notion tout à fait fondatrice de ladite « centration sur l'apprenant »⁹. Mais qu'est-ce alors qu'un besoin langagier ? La didactique du français sur objectifs spécifiques¹⁰ (FOS), fer de lance historique des approches communicatives dont elle constitue la forme la plus aboutie (voir Mangiante et Parpette, 2004), définit habituellement le besoin comme un manque procédant d'un décalage entre l'individu et son environnement, environnement constitué de « situations » appelant un certain exercice du langage, envisagé comme la réalisation de certains actes de parole¹¹. L'activité langagière est donc envisagée comme prioritairement adaptative, finalisée et fonctionnelle, tendue vers l'ajustement des actions à l'environnement.
- 8 L'approche actionnelle a complété ce dispositif en réaffirmant la notion de « projet », issue de la pédagogie du même nom (elle-même adossée à la pédagogie par objectifs). Le placement du projet dans l'équation du besoin, de l'objectif et du contenu aura ainsi permis d'assurer à la « centration sur l'apprenant » la garantie que celui-ci est bien un être actif, et non passivement soumis à des enseignements décidés indépendamment de lui, fût-ce en fonction de situations cibles de sa (future) vie professionnelle. Cela signifie concrètement que l'apprenant qui veut réussir doit avoir un projet, c'est-à-dire une idée nette de ce qu'il veut réaliser et des moyens pour y parvenir¹².
- 9 Une telle conception du *sujet-fonctionnant dans la langue*, ou *faisant fonctionner le langage d'après son projet*, appelle au moins deux critiques : premièrement, comme nous en avertit encore Anderson, si le savoir est circonscrit en termes de besoins, « on peut sans peine lui faire correspondre une langue réduite » (1999, p. 264), qui prendra la forme d'un nombre fini d'actes de parole à exemplifier – illustration considérablement affaiblie des théories pragmatiques en linguistique¹³. Deuxièmement, le sujet ainsi posé semble pleinement intentionnel, c'est-à-dire que sa parole doit correspondre à l'intention de communication qu'il y a placée ; c'est donc un sujet de la conscience totale, qui sait ce qu'il fait et pourquoi il agit, et qui, de façon plus récente, est appelé à déterminer lui-même ses propres objectifs ; dans cette perspective, toutes ses actions doivent être finalisées, avec une parole procédant d'un calcul stratégique qui vise un résultat (Prieur, 2017, section *Une langue sans expressivité*).
- 10 On voit donc combien la notion de besoin, malgré des intentions louables, a pu introduire de la confusion : en tant que telle, elle semble aussi bien apte à ouvrir l'enseignement à une écoute poussée de l'apprenant dans ses inclinations, qu'à asseoir un dispositif d'ordre systémique, pourvu d'une entrée (l'apprenant défini par son besoin) et d'une sortie (la production d'une compétence qui vient combler le manque initial), qui se fonde sur un rejet du manque et qui n'est pas sans rappeler la production industrielle¹⁴. Si un tel

dispositif peut conserver sa pertinence dans les enseignements de français sur objectifs spécifiques pour adultes, il n'est pas sans poser problème pour les autres publics.

Compétence, autonomie, motivation : des notions instrumentalisées ?

- 11 L'ambiguïté de la notion de besoin ne peut que jeter un soupçon sur celles qui se situent en aval et autour d'elle dans le dispositif qui prend sens à partir d'elle. Ainsi, l'usager des langues, être de besoins et d'objectifs, met ses capacités au service de projets, qui articulent au moins trois dimensions complémentaires, censées lui fournir à la fois sa consistance, sa direction et son mouvement ; nous voulons parler de ses « compétences » (qui formeront la consistance de son projet d'apprentissage et de communication), de son « autonomie » (objectif ultime, montrant que les objectifs ont été atteints) et de sa « motivation » (force interne qui met en branle ses actions finalisées). Examinons quelques problèmes posés par ces notions.
- 12 Le flou sémantique qui entoure la notion de « compétence » telle qu'introduite dans les référentiels scolaires ou de formation a bien été identifié, en didactique des langues étrangères comme ailleurs (voir par exemple Anderson, 2016, Fabre, 2015, Prieur, 2017, Trouvé, 2015b). Pour Fabre, « cette notion se répand de plus en plus, dans sa pire acception behavioriste et managériale, à la faveur du flou qu'elle projette sur la logique des apprentissages et l'organisation du travail » (2015, p. 97). Notion sédimentée de par ses emplois historiques dans divers domaines (linguistique, psychologie, sociologie...), elle fonctionne comme un « fourre-tout », dont l'indétermination favorise des instrumentalisation diverses, et qui se résout finalement dans des procédures qui la rendent observable, constatable sous la forme de tâches réalisées. Notons encore avec Fabre que pour la psychologie, dont les théories sur l'apprentissage irriguent la didactique des langues, « l'idée de compétence sous-tend aussi bien le behaviorisme centré sur l'évaluation des comportements observables découpés en tâches simples que le cognitivisme centré sur la mobilisation des ressources en vue de la résolution de problèmes complexes. » (pp. 97-98).
- 13 Cette indétermination sémantique favorise la propagation d'une acception réductrice de la notion de compétence, strictement pragmatique¹⁵, instrumentale et normative, comme l'a bien montré Trouvé (2015b). L'approche par compétences s'impose dans les systèmes éducatifs européens, en connivence avec les politiques internationales d'évaluation et d'orientation menées par des organismes comme l'OCDE. Prenant en exemple les célèbres classements PISA, Trouvé note que l'évaluation des élèves ne s'effectue plus à partir des connaissances acquises dans les différentes disciplines scolaires, mais à partir de leur capacité à « mobiliser leurs compétences dans des tâches et des défis de tous les jours¹⁶ », « pour s'adapter à un monde en constante évolution » – formule euphémisée pour désigner un marché du travail rendu incertain par les fluctuations de la finance (p. 45, 51). La notion se trouve ainsi « cristallisée autour de l'idée d'aptitude à faire quelque chose¹⁷ » (p. 46), principalement dans le domaine professionnel, en tout cas « dans le domaine pragmatique de l'efficacité » (p. 48) :

Cet utilitarisme dominant investit ainsi le cœur même du savoir au risque de le réduire à sa dimension pragmatique. Cette interprétation conduit donc à une dévalorisation du savoir en tant que tel, dont l'unique valeur ne réside plus que dans son utilité (p. 62).

- 14 Vision restreinte et coupée des héritages philosophiques, éloignée de la « présence à soi dans l'action maîtrisée et ouverte de l'univers des possibles » (p. 70)... La définition des compétences reste pour l'instant « inséparable des activités et des tâches dans lesquelles elles se matérialisent » (p. 66), et à cet égard il est utile de rappeler que les exemples choisis par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, pour illustrer les notions de tâche ou de savoir-faire, sont pour le moins éclectiques et parfois peu évocateurs des rapports des sujets aux langues : on se demande notamment ce que « déplacer une armoire¹⁸ », ou « conduire une voiture¹⁹ », exemples repris tels quels dans les formations d'habilitation des évaluateurs des diplômes du DELF et du DALF, font ici. Qu'est-ce que la compétence à s'exprimer par le langage a de commun avec de telles tâches, dont le caractère routinisé confine à la trivialité (déplacer un meuble) ou à la répétition d'actions étroitement codifiées (conduire une voiture) ? S'agit-il de revenir à des conceptions présaussuriennes de la langue, qui en feraient un simple code, destiné à faciliter les opérations de mesure et de classement des personnes et des institutions dans lesquelles elles se forment ? La généralisation du modèle des référentiels de compétences, issu du monde de l'entreprise puis transposé à l'enseignement technique et professionnel, semble malheureusement représentative du devenir de la didactique des langues étrangères, adossée depuis le début des années 2000 au *Cadre européen* et à ses dérivés. Le savoir n'y est envisagé que dans sa dimension pratique et adaptative, ce qui a d'ailleurs pour effet collatéral de déplacer l'intérêt de l'évaluateur vers les compétences dites « informelles », « transversales » ou « générales », c'est-à-dire acquises dans des sphères d'expérience qui se situent hors des institutions d'éducation et de formation. Car, comme nous le disions plus haut, n'est-ce pas justement le propre d'une langue que de pouvoir s'apprendre de manière aussi bien formelle qu'informelle ? L'inscription des langues dans la « formation tout au long de la vie » telle que souhaitée par les politiques européennes participe ainsi, comme l'a montré Maurer (2011), d'une minoration du rôle de l'école dans l'enseignement des savoirs linguistiques. Les langues étrangères doivent-elles choisir leur camp, entre savoir disciplinaire constitué à transmettre, et pratique acquise en immersion ou au contact des médias ? Certes l'enjeu ressassé depuis les premiers développements des approches communicatives reste bien la définition d'une nouvelle pédagogie, émancipée de la pédagogie dite transmissive et magistrale, cependant faut-il se réjouir de voir les institutions éducatives dans leur ensemble s'aligner sur le modèle de la gestion des ressources humaines et de l'emploi, sous prétexte de définir analytiquement des savoir-faire procéduraux conditionnés « par les nécessités techniques de l'évaluation » (Trouvé, 2015b, p. 49) ?
- 15 De fait, la version affaiblie et ambiguë de la pragmatique qui sous-tend les référentialisations d'actes de parole contribue à minorer non seulement l'enseignement et l'apprentissage des savoirs et savoir-faire linguistiques proprement dits (grammaticaux, lexicaux, phonétiques, orthographiques), mais aussi celui des savoirs et savoir-faire discursifs et textuels. Maurer (2011) a étudié la désertion du linguistique dans les discours de politique linguistique et éducative européenne ; concernant la connaissance des genres discursifs, on ne peut que constater son effacement : si elle apparaissait en bonne place dans les modélisations de la compétence de communication des années 1980²⁰, sa visibilité a considérablement diminué dans celle du *Cadre européen*. N'étant plus considérée comme un domaine de compétence à part entière, elle se trouve mise « sous le tapis » de la compétence pragmatique²¹, et très marginalement évaluée dans les grilles d'évaluation du DELF/DALF. Ayant récemment suivi une formation

d'habilitation à la correction de ces examens, nous avons pu constater la place réduite réservée à l'évaluation de la mise en texte selon des normes génériques ; la conséquence de cette marginalisation a en l'occurrence été l'attribution – selon les standards du Centre international d'études pédagogiques – d'une excellente note à un écrit dépourvu de cohérence sémantique au regard des normes discursives censées présider à son élaboration. À nos interrogations, le formateur a tout simplement répondu que notre position procédait d'une « déformation professionnelle »... On ne peut que s'inquiéter de telles dérives, qui nous montrent combien les savoirs sur les langues et les textualités, « patrimoines de textes et d'usages, tels que les expriment les styles, les genres et les discours » (Rastier, 2013, p. 159), ont pu être remodelés par les théories de l'information et de la communication.

- 16 Quel est l'horizon du développement des compétences ? Venons-en maintenant à la notion d'autonomie, liée à la notion de projet et à celle de stratégie, et caractéristique de l'apprenant accompli. Bien évidemment, être une personne autonome n'est qu'éminemment souhaitable ; cependant, il importerait de réaffirmer que c'est là l'objet d'une conquête, et que l'autonomie ne saurait être « décrétée *a priori* » (Anderson, 2014, section *De la disparition de l'école*). Une conquête non pas solitaire, mais réalisée tout au long de rencontres et d'affrontements successifs avec les « opacités des signifiants » (Allouche, 2012) et les ambiguïtés du sens, guidée vers la part d'inconnu sans cesse renouvelée de la langue étrangère. Et que deviennent les enseignants, sans qui cette conquête n'est qu'un mirage ? L'apprenant censé être au centre du dispositif semblerait voué à se muer, on ne sait comment, en un « individu total » et autosuffisant (Prieur, 2017, section *Un individu total*), car *a priori* expert, autonome aussi bien dans l'identification des savoirs qui lui sont utiles, que dans leur apprentissage et dans leur évaluation. Cet apprenant semble pouvoir apprendre seul, ce qui oblitère toute possibilité de transmission et interroge fortement la place et la légitimité de l'enseignant²². Cet enseignant qu'on ne sait plus comment nommer (guide, médiateur, facilitateur... comment éviter de voir ressurgir en lui une obscure et rétrograde figure de l'oppression ?) est redéfini comme accompagnateur du *faire* des apprenants, tout en s'intégrant à des dispositifs – méthodologiques, mais de plus en plus technologiques – dans lesquels il pourrait en dernière instance être appelé à s'effacer²³...
- 17 Derrière ces fantasmes, se tient vraisemblablement une « illusion de maîtrise du processus apprendre » selon les mots d'Anderson (2014, section *Des origines...*), illusion qu'on retrouve aussi bien dans les méthodologies d'obédience behavioriste que dans celles d'inspiration cognitive, confortées qu'elles sont par les dispositifs technologiques (TICE)²⁴. Les recherches sur l'apprentissage de langue se limitent souvent à la recherche de procédures efficaces et reproductibles, performables en « stratégies ». Or ci-gît un oubli : « Oubli du fait qu'apprendre, c'est avoir à se poser des problèmes dont on n'a pas idée » (Anderson, 2014, section *De la disparition de l'école*), et qu'il est illusoire de croire que « quelqu'un en train d'apprendre serait en même temps disponible pour analyser les modes de résolution qu'il utilise [...] et [pour] circonscrire la part d'inconnu qu'il a à affronter » (Anderson, 1999, p. 83).
- 18 Au vu de ces différentes considérations, il semblerait que l'on puisse parler avec Anderson d'une forme de « réductionnisme techniciste », qui réduit les questions d'enseignement à une visée utilitaire inscrite dans une finalité à court terme. Un réductionnisme qui touche à la fois la langue, comme nous l'avons vu, et l'apprentissage lui-même dans la mesure où la didactique s'efforce de développer des conceptions dans

lesquelles une suite de procédures à suivre doit permettre de résoudre une ou des tâches, en vue de leur acquisition – pourvu qu'une bonne « motivation » soit au rendez-vous. Dans l'apprentissage par le *faire*, l'apprenant court le risque d'être défini par sa tâche, et l'enseignant par un *faire faire* (l'enseignant n'expose plus le savoir, il devient un accompagnateur du *faire* et travaille à en optimiser les conditions), ce qui pourrait éloigner la relation pédagogique du sens aristotélicien de la *praxis*, en tant qu'elle se distingue de la *poièsis* :

Ce sont deux types d'action, mais qui se distinguent par la présence ou non d'un but extérieur. La *praxis* est alors une action qui ne vise rien d'autre que son bon déroulement (son *eupraxia*) : elle ne tend à aucune fin extérieure à elle-même ni à aucune œuvre extérieure à celui qui agit. Ce n'est pas qu'elle soit stérile ; c'est qu'elle se suffit à elle-même. La *poièsis*, au contraire, est une production ou une création : elle n'a jamais sa fin en elle-même, mais toujours dans son résultat, qui lui reste extérieur [...] (Comte-Sponville, 2013, pp. 786-787).

- 19 Bien sûr il ne s'agirait pas de perdre de vue tout objectif ni toute utilité dans l'apprentissage des langues ! Mais plutôt de reconsidérer la place des *praxis* d'apprentissage, en tant qu'elles ouvrent la recherche et l'enseignement aux inscriptions singulières des apprenants dans leurs adoptions ou leurs rejets de langues.

Des notions-écrans pour un schème de compensation ?

- 20 Les différentes considérations qui précèdent peuvent sembler bien pessimistes, au regard de notions qu'on ne saurait connoter négativement dans les discours ordinaires ou savants : est-ce mal d'être considéré comme actif dans son apprentissage ? Est-ce mal d'être autonome ? D'avoir des projets ? D'être motivé ? De chercher à être compétent ? Certes non. Mais soyons attentifs au contenu des notions que nous utilisons, et qui circulent dans des ordres de discours mal déterminés²⁵. D'autant que ces termes pourraient bien être les symptômes de ce que Fabre (2015) conçoit comme un schème politico-économique de compensation, qui sous-tend les formes contemporaines du capitalisme, et qui est complémentaire d'un autre schème, dit de convertibilité. En quoi les notions phares des options dominantes de la didactique des langues étrangères peuvent-elles être comprises d'après ces deux schèmes structurants du néolibéralisme ?
- 21 Le schème de convertibilité de toutes les valeurs est au fondement de la théorie du capital humain, et élargit la notion de capital aux savoirs et savoir-faire de l'individu – ce qui rend l'économie de marché dépendante de l'innovation, et produit l'économie de la connaissance. Dans ces termes, « toutes les décisions de la vie deviennent l'objet d'une analyse économique en termes de coûts et de bénéfices », et l'économie devient « une théorie du comportement dans laquelle les sujets sont considérés comme des acteurs rationnels, supposés agir en fonction de leur intérêt bien compris » (Fabre, 2015, p. 94) ; l'individu devient alors à lui-même son propre capital : autrement dit, un individu-entreprise. Symétriquement, le schème de compensation procure « un contrepoids humaniste aux valeurs froides de la concurrence » que sont l'efficacité et la rentabilité, en invoquant « les valeurs chaudes de l'esprit d'entreprise » (p. 92). Le « projet », l'« autonomie », la « compétence » et la « responsabilité » de l'individu-entreprise sont bien des valeurs chaudes, assorties des auspices favorables de la collaboration et du respect mutuel. Or, ajoute encore Fabre, « puisque toutes les valeurs humanistes peuvent

être traduites en valeurs économiques, alors, inversement, les valeurs économiques peuvent être retraduites en valeurs humanistes » (p. 94). De cette façon, ces schèmes s'articulent et se renforcent pour produire « un brouillage généralisé des significations et des valeurs » (p. 95), en promouvant une forme d'ethos « à peu près imperméable à toute critique » (p. 91). Ce qui fait singulièrement écho à la figure du nouvel apprenant de langue telle que la décrit Prieur :

Le régime paradoxal de l'individu-total de la post-modernité c'est qu'il est, d'un côté un individu-chose évaluable, contrôlable et donc éliminable, voué et soumis à des normes qui lui échappent ; et, de l'autre, un sujet auto-fondé, cause de lui-même, caractérisé par la toute puissance imaginaire, l'illusion de maîtrise, le narcissisme, l'exigence de plaisir immédiat (Prieur, 2017, section « Un individu total »).

- 22 Le schème de compensation joue à plein dans les récentes évolutions de la didactique interculturelle, sous l'influence d'utilisations politiques qui valorisent, en compensation des savoir-faire, les savoir-être, les attitudes et les valeurs²⁶. Ces savoir-être concernent l'ouverture à l'altérité, le respect de la diversité culturelle, et la capacité à « gérer » une interaction où sont susceptibles de se produire des malentendus. L'accent mis sur les compétences d'altérité pour les citoyens européens, notamment pour les publics scolaires, est en soi une bonne chose, néanmoins on peut se demander si ce « baume » ne vise pas à atténuer les effets d'un marché des langues et des savoirs reposant sur la concurrence. Toujours est-il que l'interculturel connaît aujourd'hui un destin pour le moins singulier : tout en étant promu au rang de panacée universelle dans les rapports humains, il est pour ainsi dire évincé des certifications internationales DELF et DALF ; et pour cause, ces examens évitent, eu égard au politiquement correct, d'aborder des sujets du vécu communautaire trop teintés de négativité : la maladie, le corps, la mort, l'angoisse, le handicap, la vieillesse, la sexualité... À noter que dans cette liste l'écologie et la pollution font figure d'exceptions... car quoi de plus culturellement neutre et de plus universalisable que ce qui n'est pas culturel, justement, la nature ? Figure de tiers idéal lorsque ce qui touche au sacré ne peut plus être abordé...
- 23 On voit donc se dessiner un « apprenant-modèle », fiction pédagogique et « individu total » évoluant dans « un univers sans négativité » (Prieur, 2017, section *Un univers sans négativité*), et dont la communication se déroule sans heurts, sans conflits, et sans les ambiguïtés et les jeux de langage qui caractérisent les langues naturelles. Il est le produit d'une « raison mécaniciste » qui fait du langage une simple réponse à des stimuli de situations ou d'actions, c'est-à-dire « un objet statique, sans sujet et sans histoire » (Prieur, 1996, p. 20).

Les parts manquantes du sujet et du désir

- 24 Dans le passage d'un monde linguistique et culturel à un autre, le réalisme des référentiels nous semble bien illusoire, tant il renvoie à une « conception étriquée du réel, dans la mesure où il est envisagé essentiellement comme un univers utilisable et à disposition de notre maîtrise, gommant ainsi toute la part d'incertain et de possible qu'il contient » (Trouvé, 2015b, p. 63) ; quelles compétences, quelles *praxis* peuvent donc s'exercer dans un monde maîtrisé ? Comment être stratégique quand nos repères sont modifiés ? Quand on ne sait pas ce que la langue va nous demander d'être ? Les modèles techniciens de la compétence, de l'apprenant, des besoins et de l'autonomie oblitérent la part d'inconnu de la langue étrangère qui remet en cause nos réflexes et nos habitudes,

puisque c'est toute notre socialité et nos rapports aux autres qui deviennent mystérieux à son contact. Quelles seraient alors les « parts manquantes » de la langue, des apprentissages de langues, et des sujets qui y prennent part, les vides et les points de fuite qui échappent à l'injonction de maîtrise ?

- 25 Ce que révèle l'entrée dans une langue étrangère, à travers des façons nouvelles de vivre le langage et de se vivre en lui, c'est que la langue ouvre une béance dans le sujet, une impossibilité de saisir le réel et les objets du discours, puisque devant eux s'interpose l'opacité des signifiants. Dans la langue en construction règne l'ambigu, l'équivoque et la non-transparence du sens, en même temps que la possibilité de déployer des élaborations de sens très singulières, souvent fondées sur des jeux de signifiants ou des associations d'idées et de sonorités. Dans ces élaborations interviennent les histoires personnelles, les affects, les corps et les voix rendus étranges par les nouveaux mots, et le désir de dire. Or si l'apprenant-modèle est un être de la maîtrise et du programme à réaliser, il peut difficilement être un sujet du désir, en relation avec des parts d'inconnu de la langue, et donc de lui-même. Ce qui est ignoré, c'est tout bonnement le fait que :

[...] le plus souvent l'apprentissage est une expérience radicalement subjective, affective, relationnelle, qui mobilise intégralement le sujet, son désir, son corps, son imaginaire, ses relations aux autres ; son histoire familiale, son passé scolaire et pas seulement et pas uniquement ses capacités cognitives (Prieur, 2017, section *Un univers sans négativité*).

- 26 Il faudrait pouvoir considérer que l'objet de connaissance se présente d'abord, dans l'indistinction des objets à connaître, comme objet de désir, à construire par le sujet (Anderson, 2016, p. 62) ; si bien que le changement d'un mot « désignant une chose dans une langue ou une autre modifiera notre relation libidinale au mot et l'investissement du mot » (Amati Mehler, Argentieri & Canestri, 1990/1994, p. 51). La part de désir et de fantasme qui peut s'investir dans une langue ne saurait se résumer à une collection de « représentations » positives ou négatives à propos de la langue et qui reporteraient leurs effets sur un hypothétique baromètre de la « motivation ». « Apprendre une LE [langue étrangère] se doit d'être placé sous le signe d'une rencontre, mais la rencontre est à la fois étrange et conjugue en même temps la familiarité » (Anderson, 2016, p. 47), car elle rappelle à chacun son inappartenance au langage et lui donne l'occasion de se voir et de voir sa/ses langue(s) de l'extérieur, à travers les mots de l'autre.
- 27 Le fait qu'une langue puisse être objet de désir ou de non-désir ouvre plutôt devant le sujet cette part d'incertain et de précarité linguistique qui correspond de fait à une expérience du vacillement dans la saisie d'identité, comme l'expose bien Prieur (1996, pp. 47-50) ; cette précarité identitaire malmène les projections habituelles du sujet dans ses actions ou dans ses choix, et l'invite à expérimenter de nouvelles façons d'être, des possibilités de parcours de pensée alternatifs entre les langues, dans lesquels la créativité personnelle et le style de chacun trouvent de nouveaux lieux d'expression. S'ouvre là une part de fantasme, celui d'une langue qui permettrait peut-être de dire ce qui ne peut se dire dans les langues déjà connues ; si chaque langue renvoie à une façon différente de se vivre, elle ouvre devant les sujets des potentialités de positions subjectives, qui sont nécessairement discontinues et « étrangeantes », échappant à la maîtrise du projet et du vouloir dire. Cette précarité nous rappelle que toute langue, étrangère ou non, se donne dans une « non-coïncidence du discours à lui-même », et dans une « désappropriation » pour le sujet (Authier-Revuz, 1995, p. 265). Cette non-coïncidence représente à la fois un écart entre les mots et les choses (particulièrement sensible en langue étrangère) et un

écart entre le sujet et « sa » ou « ses » langue(s) : nos mots sont toujours ceux des autres, et sans ces autres ils n'auraient pu nous être transmis ; ainsi l'énonciation est-elle toujours un processus inachevé, qui échappe aux objectifs que l'énonciateur se fixe, comme à son intentionnalité. À cette condition la relation à autrui devient possible, de même que la dette symbolique qui alimente tout acte de transmission²⁷ :

La langue – comme les autres sémiotiques associées, telle celle des gestes – s'invente, se construit et se diffuse dans l'échange symbolique qui conditionne et définit tout lien social. [...] Bien entendu, la transmission n'est pas simple tradition, elle recontextualise, transforme, réélabore, et ainsi, par l'interprétation, elle produit du sens (Rastier, 2013, pp. 211-215).

- 28 La langue, imaginarisée comme étant toujours « celle de l'autre », suppose l'existence et la présence de cette altérité (qu'elle soit représentée par un enseignant, un locuteur plus ou moins expérimenté et reconnu comme tel, la société, un patrimoine de culture et d'œuvres...), qui marque la mémoire et l'affectivité. Ce qui fait dire à Anderson que « la LE est beaucoup plus l'objet des empreintes qu'a laissées la relation pédagogique elle-même dans la mémoire, que l'objet d'étude proprement dit » (2016, p. 26). Alors, si l'enseignant s'efface derrière l'outillage, ou se noie dans le dispositif, que peut devenir cette relation ?
- 29 Finalement, si le désir de langue est recouvert à la fois par le « besoin » (tendance à la rationalisation froide) et par la « motivation » (compensation chaude), ces deux notions-écrans ne peuvent qu'alimenter le fantasme d'une maîtrise de l'apprentissage, en fonctionnant comme des ersatz fallacieux de subjectivité ; or penser qu'il suffirait de répondre à des « besoins » et de « motiver » des personnes pour que l'apprentissage se fasse ressemble plutôt à une tentative pour conjurer l'angoisse dans laquelle le désir de l'autre – ou son absence de désir – plonge le concepteur de programmes, et au-delà de lui, sans doute, le psychologue cognitiviste et le politicien des langues et des éducations²⁸. Or, comment peut-on concevoir des actions et des compétences en dehors de leur articulation à la parole, elle-même articulée au désir ? L'action, dans une « société de saturation » (Allione, 2013, p. 13) – saturation d'informations, de pensées, de paroles – d'où le manque est banni, ne court-elle pas le risque, comme nous en prévient Claude Allione, de relever du pulsionnel, du passage à l'acte, « de l'automatisme, de l'homme machine programmé » (Allione, 2013, p. 41) ? La nouvelle forme d'instrumentalisme qui se développe sur les décombres du béhaviorisme nous semble bel et bien se construire comme une « élaboration défensive contre l'emprise du langage sur notre être » (Prieur, 1996, p. 20), et les travaux existants sur l'affectivité²⁹ dans l'apprentissage des langues gagneraient à être approfondis en direction d'une problématique de la subjectivité entre les langues, pour éviter que ces langues ne s'inscrivent dans un schème de compensation, pendant pseudo-humaniste à une mise en œuvre plus managériale des apprentissages.
- 30 Pour reprendre un questionnement régulièrement posé par Patrick Anderson, s'il est évident qu'une langue doit être utile, doit-elle pour autant être saisie dans une conception utilitariste ? Nous nous sommes placée, dans cette contribution, dans la lignée de travaux critiques en didactique des langues qui ont émergé il y a une vingtaine d'années. Cependant, il est évident qu'une telle critique n'est pas facile à faire, d'une part parce que les notions qu'elle concerne ont une forte charge positive, et d'autre part parce que les travaux d'enseignants et de didacticiens qui les utilisent visent « de bonne foi » à améliorer le déroulement des apprentissages et à reconnaître l'égale dignité cognitive des apprenants face aux langues. Et ceci ne saurait être remis en question. Cependant, force est de constater que la didactique, depuis la parution du *Cadre européen*, est une discipline dont la réflexion éthique n'en finit pas d'émerger, de se chercher, de tenter des

modélisations et des positionnements³⁰. Certes, entre prise en compte des subjectivités et nécessité de revalorisation des savoirs linguistiques et textuels, la tâche n'est pas facile. Selon nous, elle ne pourra s'effectuer qu'à partir d'une problématique du sujet, du désir de langue et de savoir, et de la subjectivation langagière. Problématique préalable à toute critique radicale des options didactiques existantes, et à toute forme de nouvelle élaboration méthodologique.

BIBLIOGRAPHIE

- Allione, C. (2013). *La haine de la parole*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Allouche, V. (2012). *Résonance de la langue anglaise. Apprentissage et réflexions*. Paris : L'Harmattan.
- Amati Mehler, J., Argentieri, S. & Canestri, J. (1994). *La Babel de l'inconscient. Langue maternelle, langues étrangères et psychanalyse* (trad. de l'italien par M. Garboua. ; 1990). Paris : PUF.
- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Anderson, P. (2014). Des effets de ce que livre « le divin marché » au plan de l'enseignement des langues. Dans M. J. Coracini et A. M. G. Carmagnani (dir.), *Mídia, Exclusão e Ensino : Dilemas e Desafios na Contemporaneidade*. Brésil, Campinas, SP : Pontes Editores.
- Anderson, P. (2016). *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. Paris : L'Harmattan.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Lambert-Lucas.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (tome 1). Paris : Gallimard.
- Comte-Sponville, A. (2013). *Dictionnaire philosophique*. Paris : PUF.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Denimal, A. (2013). *Perspectives pour une didactique de l'interculturalité : mises en discours de la relation intersociétale dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc)* (Thèse de doctorat). Montpellier : Université Paul Valéry.
- Dufour, D.-R. (2007). *Le Divin Marché. La révolution culturelle libérale*. Paris : Folio.
- Fabre, M. (2015). Généalogie de l'ethos néolibéral : perspectives foucaaldiennes. Dans M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme* (pp. 91-103). Rouen/Le Havre : Presses universitaires.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère, Les programmes en question*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. & Coste, D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Médioni, M.-A. & Narcy-Combes, J.-P. (coord.) (2016). *Éthique et enseignement des langues. Les langues modernes* (4/2016). Paris : APLV.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Prieur, J.-M. (1996). *Le vent traversier. Langage et subjectivité*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Prieur, J.-M. (2017). L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 70. Repéré à <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70/21-l-empire-des-mots-morts-lisons-le-cecr-comme-un-cauchemar> (consulté le 27/04/2017).
- Puren, C. (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. *Site de l'APLV-Les langues modernes*. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841> (consulté le 27/04/2017).
- Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : PUF.
- Trouvé, A. (2015a). L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? Dans M. Fabre et C. Gohier (dir.). *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme* (pp. 91-103). Rouen/Le Havre : Presses universitaires.
- Trouvé, A. (2015b). La logique des compétences dans les enquêtes PISA. Dans V. Haberey-Knuessi et J.L. Heeb (dir.). *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre* (pp. 43-70). Paris : L'Harmattan.

NOTES

1. Dans le cas du français, le Diplôme d'études en langue française (DEL F) et le Diplôme approfondi en langue française (DALF) sont des diplômes à valeur internationale délivrés par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Il sont respectivement alignés sur les niveaux A1 à B2 et C1 à C2 du Cadre européen. Le CIEP est le seul organisme habilité à former les examinateurs-correcteurs de ces diplômes, qui suivent une formation d'environ une semaine, à renouveler tous les cinq ans.
2. « La compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance des besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement – en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent ». (Puren, 2009, section *Introduction*).
3. Le terme de « boîte à outils » est régulièrement utilisé dans les formations ou les outils pédagogiques en français langue étrangère pour désigner les différents éléments linguistiques censés permettre la réalisation de la tâche et des actes de parole qu'elle contient.
4. Par exemple dans le *Cadre européen* : « les compétences (savoir, savoir-faire et attitudes) que l'utilisateur de la langue se forge au fil de son expérience », « le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté » (Conseil de l'Europe 2001, p. 5).
5. Voir notamment Allouche, 2012, Anderson, 1999 et 2016, Prieur, 1996 et 2017 et Rastier, 2013.
6. Voir par exemple Benveniste, *Problèmes de linguistique générale 1* (1966), De la subjectivité dans le langage, pp. 58-266.

7. Les approches communicatives (et actionnelles depuis le début des années 2000) forment le courant méthodologique le plus récent et le plus réformiste dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Elles promeuvent respectivement l'enseignement/apprentissage d'une « compétence de communication » et un « agir social » de l'apprenant.
8. Ce schéma a servi de fondement à ce qui s'est nommé par la suite « ingénierie de la formation » dans des institutions proposant des formations professionnelles comme le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), ou comme certaines universités qui ont fait le choix d'orner leurs masters de cet intitulé nouveau et plus attractif que les dénominations empruntées au vocabulaire classique de la pédagogie.
9. Sur la définition de l'apprenant à travers ses besoins, voir par exemple Galisson et Coste (1976), p. 231.
10. Les apprenants de français sur objectifs spécifiques sont des professionnels ou futurs professionnels dont les apprentissages sont extrêmement finalisés, tendus vers la réalisation de tâches langagières précises dans des situations de travail (ou d'études) bien identifiées.
11. La didactique du FOS, participant à la fois du champ scientifique de la didactique des langues étrangères générale et de la formation professionnelle (les diplômes de FOS sont délivrés par la Chambre de commerce et d'industrie d'Île-de-France et par le CIEP via le DELF Pro) est très investie dans la référentialisation des compétences.
12. Les études menées dès les années 1990 sur les « stratégies d'apprentissage » visaient d'ailleurs entre autres à rendre l'apprenant conscient, via des activités de métacognition, de ses propres stratégies pour les rendre plus efficaces.
13. Sur ce sujet, voir Anderson (1999 et 2016).
14. Notons cependant que dès 1993 Denis Lehmann établissait une distinction entre besoins objectifs (issus du décalage entre compétence actuelle de l'apprenant et exigence des situations langagières visées) et subjectifs (tournant *grosso modo* autour de la question du désir fluctuant et singulier). Sa critique portait sur le fait que les besoins objectifs, qui peuvent être identifiés sans le concours des apprenants, ne rendent qu'insuffisamment compte de leurs spécificités. Globalement, on peut constater que ces directions n'ont guère eu d'échos dans les politiques linguistiques actuelles.
15. Au sens lui-même restreint de *tourné vers l'action efficace en contexte*.
16. Dans ces passages en italiques, Trouvé cite un rapport de l'OCDE.
17. Ainsi les compétences sont-elles, conformément à la pédagogie par objectifs, exprimées prioritairement par des verbes d'action.
18. « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).
19. « Les habiletés et savoir-faire [...], qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite "oubliables" et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16).
20. Voir par exemple Moirand (1982, p. 20).
21. « La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

22. Voir le chapitre « Le rapport au savoir » que Dany-Robert Dufour consacre à ces questions dans *Le Divin Marché, La révolution culturelle libérale* (2007, pp. 196-241).
23. C'est ainsi que nous avons pu lire, dans un récent mémoire de Master 2 en didactique du FLE, qu'un avantage notable du numérique en classe pouvait être de « pouvoir se passer de la présence de l'enseignant » !
24. Ceux-ci contribuant pour l'instant davantage à une surenchère de « modernité » au niveau des environnements pédagogiques (plus ou moins autodirigés), qu'à l'ouverture de véritables débats sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.
25. Jean-Marie Prieur (2017) a bien pointé l'ambiguïté du *Cadre européen*, discours-cadre dont on ne sait s'il est de nature politique ou scientifique, et qui manipule des termes et notions qui « ne sont pas inscrits dans une discursivité disciplinaire attestée », de surcroît sans ouvrir de débat à leur sujet.
26. Sur ce sujet, voir Maurer (2011) et Denimal (2013).
27. Voir Rastier, 2013, pp. 209-228.
28. Cette part d'angoisse se retrouve aussi très souvent chez les enseignants débutants, comme le montrent les nombreux travaux de mémoire consacrés au problème de la (non-) motivation en classe.
29. Dans le domaine des approches biographiques de l'apprentissage, le champ des « représentations » et de l'« insécurité linguistique » a été très investi dans les années 1980-1990, plus récemment on parle d'« émotions ».
30. La dernière publication marquante à l'heure où nous écrivons ces lignes est le numéro de la revue *Les langues modernes* du dernier trimestre de 2016, intitulé « Éthique et enseignement des langues » (Médioni & Narcy-Combes, coord.).
-

RÉSUMÉS

Les systèmes éducatifs contemporains subissent les effets d'une conception économique de la connaissance. L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en subissent les effets *via* des compréhensions utilitaires et gestionnaires des notions de « besoin langagier », de « compétence », d'« autonomie » ou de « motivation », ce qui n'est pas sans incidence sur les sujets qu'on entend former, sur ceux qui enseignent et sur les savoirs eux-mêmes. Nous faisons appel ici à une critique de la rationalisation managériale des rapports des sujets aux langues, et invitons à les repenser sous les auspices d'une problématique de la subjectivation langagière.

Contemporary educational systems are affected by an economic conception of knowledge. The teaching and learning of foreign languages is affected by the use of utilitarian and managerial understandings of the concepts of "language need", "competence", "autonomy" or "motivation", which is affecting the subjects who learn and teach and the knowledge themselves. We appeal here to a criticism of the managerial rationalization of the relationships between subjects and languages, and invite to rethink them towards a problematic of linguistic subjectivation.

INDEX

Keywords : neoliberal ethos, knowledge economy, competence, language need, language subjectivation

Mots-clés : ethos néolibéral, économie de la connaissance, compétence, besoin langagier, subjectivation langagière

AUTEUR

AMANDINE DENIMAL

Maître de conférences à l'université Paul Valéry – Montpellier 3, DIPRALANG EA739