



HAL
open science

**Les modalités du rapport au savoir et leurs incidences
subjectives dans l'enseignement du français langue
étrangère en contexte universitaire: pour une
perspective comparative franco-chinoise**

Yuanjing Fromaget Li-Fromaget

► **To cite this version:**

Yuanjing Fromaget Li-Fromaget. Les modalités du rapport au savoir et leurs incidences subjectives dans l'enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire: pour une perspective comparative franco-chinoise. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019. Français. NNT: 2019MON30034 . tel-02735773

HAL Id: tel-02735773

<https://theses.hal.science/tel-02735773>

Submitted on 2 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **Université Paul-Valéry – Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58 – LANGUES,
LITTÉRATURES, CULTURES, CIVILISATIONS

Et de l'unité de recherche DIPRALANG – EA 739
Laboratoire de sociolinguistique, d'anthropologie des
pratiques langagières et de didactique des langues-
cultures

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par Yuanjing LI

**Les modalités du rapport au savoir et
leurs incidences subjectives dans
l'enseignement du français langue
étrangère en contexte universitaire –
pour une perspective comparative
franco-chinoise**

Sous la direction de Jean-Marie Prieur

Soutenue le 06 Décembre 2019 devant le jury composé de

M. Jean-Gérard Lapacherie, Professeur émérite, Université de Pau et des Pays de l'Adour	Président du jury
Mme. Ksenija Djordjevic-Léonard, Maître de conférences, Université Paul-Valéry – Montpellier 3	Examinatrice
Mme. Valérie Spaeth, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Rapporteuse
M. Jean-Marie Prieur, Professeur émérite, Université Paul-Valéry – Montpellier 3	Directeur de thèse



❖ Résumé :

Prises dans un mouvement de mondialisation, accompagnées de l'essor des technologies de l'information et de la communication et de la propagation de la rationalité managériale dans tous les secteurs de la société, les réformes éducatives actuelles participent et contribuent à la fois à un processus de modernisation sociale que prônent les politiciens dans le but de développer une « économie de la connaissance » ; celui-ci marque l'arrivée d'une nouvelle ère économique post-moderne et de nouveaux comportements sociaux. L'ensemble de ces changements bouleverse les anciens repères et valeurs de la société, et ils ont indéniablement un effet sur chaque individu dans ses façons de vivre et de travailler. Cette mutation sociale n'est pas une simple évolution de la modernisation, elle est au fond une « réforme anthropologique » qui tend à reconfigurer la conception du sujet, à construire un nouveau modèle de sujet – celui d'un « individu total », et à modifier le savoir et le rapport au savoir.

Pour mettre en évidence cette mutation sans précédent, nous avons entrepris une recherche, dans un premier temps, sur l'évolution du rapport au savoir des étudiants et des enseignants dans le domaine de l'enseignement supérieur et sur deux terrains d'investigation – la France et la Chine. La perspective comparative de notre recherche permet de mettre en avant la force de la mondialisation économique dans les transformations de la société et du sujet. L'analyse des modalités du rapport au savoir montre bel et bien l'emprise de la rationalité managériale sur la sphère de l'enseignement supérieur, emprise qui conduit à la construction d'un rapport instrumental, utilitariste, réifiant, calculant au savoir ; ce qui a pour conséquence le déclin de l'« intelligence critique » et l'extinction du désir d'apprendre. Dans un second temps, nous avons réinvesti la première analyse dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère pour étudier le rapport à la langue des étudiants, dans le but de comprendre l'évolution de la conception de la langue et du langage à travers les réformes éducatives, les défis existant en didactique des langues étrangères, et l'enjeu du désir dans l'émergence du sujet dans une langue étrangère. A la fin de la recherche, nous avons proposé une perspective d'« esthétique de la langue » dans l'intention d'élaborer ultérieurement une approche anthropologique empirique de l'enseignement des langues étrangères.

❖ Mots-clés :

Rapport au savoir, clivage, position subjective, anthropologie du langage, didactique des langues étrangères, analyse de discours

❖ Abstract

Taken in a globalization movement, escorted by the rise of information and communication technologies and the propagation of managerial rationality in all fields of society, current educational reforms both participate in and contribute to a process of social modernization advocated by politicians in order to develop the “economics of knowledge”; this underlines the arrival of a new post-modern economic era and new social behaviors. All these various changes disrupt the old markers and values of society and have an undeniable impact on every individual in their way of living and working. This social mutation is not a mere evolution of modernization, it is basically an “anthropological reform” that tends to reconfigure the subject's conception, build a new model of subject – that of a “complete individual”, and modify the knowledge and the connection to knowledge.

To highlight this unprecedented mutation, we undertook a research, firstly on the evolution of students' and teachers' connection to knowledge in the field of higher education on two grounds of inquiry – France and China. The comparative perspective of our research allows us to put forward the strength of economic globalization in the transformations of society and the subject. The analysis of the modes of the connection to knowledge indeed shows the hold of managerial rationality over the sphere of higher education, a hold that leads to an instrumental, utilitarian, reifying, calculating connection to knowledge; which results in the decline of “critical intelligence” and the extinction of the desire for knowledge. Secondly, we reinvested the first analysis in the field of teaching French as a foreign language to study the students' connection to language, in order to understand the evolution of the conception of language through educational reforms, existing challenges in foreign language didactics, and the issue of desire in the emergence of the subject in a foreign language. At the end of our research, we proposed an « aesthetic of language » aiming to develop later on an empirical anthropological approach to the teaching of foreign languages.

❖ Keywords :

Connection to knowledge, division, subjective position, language anthropology, foreign languages didactics, discourse analysis

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Jean-Marie Prieur, Professeur émérite à l'Université Paul-Valéry - Montpellier 3, qui m'a encadrée tout au long de cette thèse et qui m'a fait partager son précieux savoir. Qu'il soit aussi remercié pour sa disponibilité, son indulgence et pour les nombreux encouragements qu'il m'a prodigués.

J'adresse tous mes remerciements à Monsieur Jean-Gérard Lapacherie, professeur émérite à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, à Madame Valérie Spaeth, Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, ainsi qu'à Madame Ksenija Djordjevic-Léonard, Maître de conférence à l'Université Paul-Valéry - Montpellier 3, de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'être examinateurs de cette thèse.

J'exprime ma gratitude à Monsieur Bernard Salignon, Professeur émérite à l'Université Montpellier 3, qui m'a initiée aux savoirs en psychanalyse, en philosophie et en esthétique. Je tiens aussi à remercier Monsieur Yang Weiguo, Professeur à l'Université du Peuple en Chine (à Pékin), qui m'a apporté une aide précieuse dans la réalisation d'une partie de mes enquêtes. J'adresse également mes remerciements à Monsieur Gao Yang, Maître de conférences à l'Université d'Economie et de Finance à ZheJiang, ami de longue date, qui m'a soutenue et aidée durant ma recherche en Chine.

Je remercie les membres du laboratoire Dipralang qui m'ont prodigué leur soutien, leurs encouragements et conseils. Merci aussi à toutes les personnes qui ont répondu à mon enquête, sans lesquels cette recherche n'aurait pas pu avoir lieu.

Enfin, je tiens à remercier tous les membres de ma famille, en particulier mon mari, qui a été un soutien inestimable pour moi. C'est grâce à lui que j'ai pu accomplir mes études doctorales.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	5
INTRODUCTION.....	9
PARTIE I LE CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE DE LA RECHERCHE ET SON ANCRAGE THEORIQUE DANS L'ANTHROPOLOGIE DU LANGAGE.....	12
<i>Chapitre 1 Les réformes éducatives dans une société informatisée où prime l' « économie de la connaissance ».....</i>	<i>13</i>
1. Une mutation sociale.....	13
2. Les faits sociaux accompagnant l'émergence de l' « économie de la connaissance ».....	16
<i>Chapitre 2 Le « rapport au savoir » comme notion pivot.....</i>	<i>23</i>
1. Les notions connexes	23
2. La notion de « rapport au savoir ».....	26
<i>Chapitre 3 La méthode de « l'entretien compréhensif ».....</i>	<i>30</i>
1. Les hypothèses et l'objet d'enquête	30
2. Le choix de la méthode d'enquête.....	31
3. Comment procéder à « l'entretien compréhensif » ?	32
4. Les quatre grilles de questions	33
5. L' « état des lieux » des enquêtes et la retranscription.....	36
6. Le processus de l'analyse des données.....	38
<i>Chapitre 4. L'analyse de discours dans une perspective d'anthropologie du langage.....</i>	<i>40</i>
1. Discours et énonciation	40
2. La subjectivité dans une perspective psychanalytique.....	42
3. Les positions subjectives dans l'analyse de discours	44
PARTIE II LES MODALITES DU RAPPORT AU SAVOIR ET LEUR MANIFESTATION DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.....	51
<i>Chapitre 1. Comment les enseignants et les étudiants envisagent-ils le savoir ? .</i>	<i>52</i>

1. Le choix des études universitaires – une affaire de cœur ou de raison ?	52
1.1. En France	54
« Un choix de raison »	54
« Le bout du parcours universitaire »	56
« Humainement c'était horrible »	61
1.2. En Chine.....	66
« Un avantage concurrentiel »	66
« Le prix à payer est trop cher »	76
1.3. La mise en perspective comparative	80
2. De quels savoirs parle-t-on ?	84
2.1. En France	85
« Un savoir morcelé »	85
« Un savoir disponible et utilisable »	92
2.2. En Chine.....	100
« Ça dépend des compétences personnelles »	100
« Le savoir n'est qu'un moyen »	107
2.3. La mise en perspective comparative	113
<i>Chapitre 2. Que signifie l'acte d'apprendre ?</i>	<i>117</i>
1. En France	118
Pour « un apprentissage collectif »	118
« Il faut absolument que j'aie l'examen »	122
« La rationalité du temps »	131
2. En Chine	137
« Il faudrait qu'on sorte »	137
« S'adapter à la société »	142
« Il faut savoir un peu de tout »	148
3. La mise en perspective comparative	155
<i>Chapitre 3. Quel est le rôle de l'enseignant ?</i>	<i>158</i>
1. En France	159
« Le professeur doit se désengager »	159
« Une obligation de former à avoir un travail »	162
« Un rôle en mutation »	166
2. En Chine	171
« Il est difficile d'être enseignant aujourd'hui »	171
« Les étudiants sont des clients »	180
3. la mise en perspective comparative	183
<i>En guise de conclusion : des réformes sociales à une « réforme anthropologique »</i>	<i>188</i>

PARTIE III DU RAPPORT AU SAVOIR AU RAPPORT A LA LANGUE EN DIDACTIQUE DU FLE	191
<i>Chapitre 1. Les modalités du rapport à la langue inscrites dans le CECR</i>	<i>193</i>
1. Quel est l'objet d'apprentissage dans le CECR ?.....	194
2. La conception de l'objet-langue, de la parole et de l'homme selon le CECR ...	198
3. En quoi consiste l'enseignement dans le CECR ?.....	201
4. Les modalités de l'apprentissage selon le CECR.....	206
5. Une petite parenthèse sur le volume complémentaire du CECR	210
<i>Chapitre 2. Le système d'enseignement du français dans les universités en Chine</i>	<i>217</i>
1. Un survol de l'histoire de Chine moderne et de son enseignement supérieur ...	217
2. L'évolution des objectifs de l'enseignement des langues étrangères et les modalités des cursus de langues	220
3. La méthodologie du FLE dans l'enseignement supérieur en Chine.....	225
4. Comment le CECR est-il perçu dans l'enseignement supérieur chinois ?	232
<i>Chapitre 3. Analyse des modalités du rapport à la langue et mise en perspective de l'esthétique de la langue</i>	<i>236</i>
1. La question du désir dans le rapport au savoir	237
- L'illusion d'une autonomie totale d'apprentissage :	239
- les modalités patentes du rapport au savoir et du rapport à la langue chez l'enquêtée : ..	241
- Un rapport à la langue sous-jacent et le désir du sujet :	246
2. Les effets transférentiels dans l'évolution du rapport du sujet à la langue	249
- Les effets transférentiels et le rapport au savoir:	249
- L'esthétique de la langue :	255
- L'incorporation d'une langue étrangère :	257
- Le lien entre l'esthétique et le rapport d'incorporation :	260
<i>En guise de conclusion : quelques éléments fondamentaux de la perspective esthétique d'enseignement de la langue</i>	<i>263</i>
1. Une esthétique de la matérialité de la langue	263
- La musicalité de la langue :	266
2. L'incontournable « laideur »	267
3. L'indispensable implication affective du maître	269
4. Points forts et limites	270
CONCLUSION GENERALE	272
BIBLIOGRAPHIE	277

ANNEXES	288
<i>Sommaire des annexes</i>	289
1. <i>Trois autres grilles de questions</i>	290
Enquête auprès des enseignants de FLE.....	290
Enquête auprès des étudiants d'autres disciplines.....	292
Enquête auprès des enseignants d'autres disciplines	293
2. <i>Les entretiens français intégraux</i>	296
Tony	296
Cécile.....	308
Sam.....	328
Rachel.....	376
Bertrand.....	398
3. <i>Les extraits des entretiens chinois</i>	410
Wen	410
Xing.....	412
Xing.....	412
Wen	413
Qi.....	414
Fan.....	414
Gao	415
Wen	417
Yang	418
Jin	421
Jing	424
Gao	427
Zhao.....	428
Zhou	430
Hao	433
Ting	434

INTRODUCTION

A l'entrée dans le 21^{ème} siècle, nous sommes appelés à accueillir une nouvelle ère économique post-moderne dénommée « économie de la connaissance ». Le terme « connaissance » constitue le point névralgique de tout discours politique qui fait croire, avec l'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC), que le savoir constitue le capital essentiel de la société et que les savants et les talents portent en eux l'avenir de cette dernière. Hélas, nous sommes aussi entrés dans l'imposture la plus grossière du siècle. Cette « connaissance » dont parlent entre autres les économistes ne réfère point au savoir au sens traditionnel, en tant qu'héritage intellectuel et culturel de l'humanité, mais elle est juste un « trompe-l'œil » et désigne en réalité l'information et la circulation de l'information. L'« économie de la connaissance » est tout simplement une économie de biens immatériels, dont la circulation (sur)abondante constitue la valeur. Cette dénomination crée d'emblée une confusion conceptuelle, notamment dans le domaine de l'éducation, et a donc des conséquences considérables sur la conception du savoir et sur la transmission des savoirs.

Le développement de ce nouveau modèle d'économie est accompagné de multiples changements sociaux et produit dans le même temps des transformations durables de la société. Ces changements ne se limitent pas à un seul pays ; dans le cadre de la mondialisation, l'« économie de la connaissance » se répand dans le monde entier. Nous avons assisté, dans le domaine du travail, à l'essor du management qui gère les « ressources humaines », et a instauré un nouveau modèle d'organisation du travail basé sur un système d'(auto)évaluation des compétences dédié au développement de l'« employabilité » des travailleurs. Dans le domaine de l'éducation, de nombreuses réformes se sont succédé pour rapprocher la sphère éducative de la sphère professionnelle au nom de l'« adaptabilité » des élèves à une société mouvante. Avec l'approfondissement de la modernisation, les réformes éducatives ont gagné progressivement le terrain de l'enseignement supérieur. Nous avons observé, en France et en Chine, des phénomènes similaires : la diffusion et la circulation des discours managériaux, la propagation du terme « compétence(s) », l'établissement de systèmes d'(auto)évaluation, la centration de l'enseignement sur les étudiants, la mise en pratique des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la mise en œuvre de formations professionnelles et

d'interventions de professionnels des entreprises, ainsi que la valorisation de certaines disciplines qui présentent tout particulièrement un intérêt économique. Nous pouvons ainsi remarquer un autre processus généré par l'« économie de la connaissance », celui de la transformation de la connaissance en instrument économique.

Face à ces changements majeurs, nous nous sommes posé la question de savoir : quelles étaient leurs conséquences sur les individus ; car tous ces changements affectent directement nos façons d'apprendre, de travailler et de vivre, et donc ont/auront un impact sur nos façons de percevoir le monde et d'interagir avec lui. Bref, c'est notre façon d'être au monde qui est en jeu, et c'est donc le sujet (l'individu) qui se situe au centre de ces transformations sociales. Cette question sur le devenir des sujets constitue ainsi le socle de notre problématique de recherche : quelles sont les impacts de ces changements sociaux sur les sujets ? Puisque l'« économie de la connaissance » est supposée les mettre immédiatement en lien avec l'univers des connaissances et du savoir, nous sommes interpellés par la manière dont ces individus conçoivent le savoir, construisent leur savoir, et le mettent en pratique. Pour articuler ces deux éléments (sujet et savoir) dans notre recherche, nous avons décidé de situer notre problématique dans le champ de l'enseignement supérieur afin de nous interroger sur les conséquences de la mutation sociale en cours sur le rapport des sujets au savoir, ainsi que sur la conception du sujet que véhiculent actuellement les discours dominants – discours politiques, institutionnels et médiatiques. Etant donné que nos préoccupations personnelles se rapportent également à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, nous avons décidé d'élargir la problématique à une étude du rapport à la langue pour comprendre l'évolution actuelle des conceptions de la langue et du langage, et pour approfondir la question de la subjectivité à une époque dite « post-moderne ».

Compte tenu de la similarité des phénomènes présents dans l'évolution de l'enseignement supérieur en France et en Chine, nous avons jugé intéressant et enrichissant de développer notre recherche sur ces deux terrains d'investigation Car, elle nous dira si la force de la mondialisation économique dans la transformation de la société et de la subjectivité peut dépasser les frontières des cultures et des régimes politiques, et si une mutation d'ordre d'anthropologique accompagne la mondialisation économique.

Afin de développer cette problématique de manière structurée et cohérente, nous avons divisé notre travail en trois grandes parties. Dans la première partie, nous présentons le contexte socio-historique de notre recherche et délimitons son cadre théorique pour mettre en évidence la démarche anthropologique empirique qui la sous-tend. Nous retracerons d'abord les faits sociaux majeurs qui ont à la fois accompagné et produit l'avènement de l'« économie de la connaissance ». Ensuite, nous expliciterons la notion de « rapport au savoir » ainsi que

les quelques notions connexes que nous avons utilisées afin de mettre en évidence notre point de vue. Dans le troisième chapitre, nous présenterons la méthode d'enquête qualitative et empirique avec laquelle nous avons construit notre corpus, soit le matériau de notre problématique de recherche. Dans le quatrième chapitre, nous précisons la perspective d'anthropologie du langage sur laquelle s'est appuyée l'analyse de discours que nous avons mise en œuvre.

La deuxième partie de la thèse est consacrée à l'analyse des modalités du rapport au savoir des étudiants et des enseignants dans l'enseignement supérieur, et ce dans une perspective comparative de recherche. L'objectif est d'étudier, à travers l'évolution du rapport des sujets au savoir, les incidences subjectives générées par les réformes éducatives (et les textes politiques et institutionnels qui les accompagnent), ainsi que la conception du sujet qui émerge des discours dominants actuels. Pour étudier les modalités du rapport au savoir, nous avons pris en compte les trois composantes fondamentales du processus d'enseignement-apprentissage – le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Ainsi, le premier chapitre consiste à analyser la conception du savoir chez les étudiants et les enseignants ; le deuxième à étudier l'acte d'apprendre chez les étudiants ; et le troisième à appréhender le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage. En conclusion, et à partir des impacts qu'ont les changements sociaux sur le rapport au savoir des étudiants et des enseignants, nous mettons en évidence l'émergence d'un nouveau modèle de sujet.

Dans la troisième partie, nous nous sommes appuyés sur l'analyse de la deuxième partie pour étudier le rapport des sujets à la langue pour comprendre l'évolution actuelle des conceptions de la langue et du sujet-apprenant dans les réformes éducatives de l'enseignement des langues étrangères. Le premier chapitre est consacré à l'analyse du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans l'objectif de mettre en évidence les conceptions du sujet et de la langue qu'il véhicule. Le deuxième chapitre présente l'évolution historique de l'enseignement des langues étrangères dans les universités en Chine, la méthode utilisée dans l'enseignement du français langue étrangère, ainsi que les changements à l'œuvre. Dans le troisième chapitre, à travers l'analyse des modalités du rapport à la langue des étudiants chinois, nous mettons en lumière l'importance des effets transférentiels dans le rapport au savoir et l'enjeu du désir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour faire suite à la proposition d'une perspective d'« esthétique de la langue », nous précisons, en guise de conclusion, les principes fondamentaux de cette perspective anthropologique empirique dans l'enseignement des langues étrangères.

PARTIE I

LE CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE DE LA RECHERCHE ET SON ANCRAGE THEORIQUE DANS L'ANTHROPOLOGIE DU LANGAGE

Afin de mettre en lumière les enjeux de notre recherche, nous allons présenter dans un premier temps le contexte socio-historique dans lequel s'est inscrite la problématique de notre travail. Nous aborderons les changements sociaux produits par le mouvement de la mondialisation pour ensuite introduire la politique éducative qui concerne les réformes de l'enseignement supérieur en France. La présentation de ce contexte permettra de mieux comprendre le point d'ancrage de notre recherche – le rapport au savoir – que nous introduirons dans le deuxième chapitre, dans lequel nous nous appuyerons sur le « rapport au savoir » comme notion pivot afin d'apporter quelques précisions sur les autres notions opératoires dans le cadre de notre travail. Nous présenterons dans le troisième chapitre notre démarche d'enquête empirique et qualitative inspirée de la méthode de « l'entretien compréhensif ». En ce qui concerne l'analyse des données recueillies, nous procéderons à une analyse de discours à l'aide de notions propres à l'anthropologie du langage qui proposent une articulation étroite entre le sujet et la parole. Nous aborderons donc dans le quatrième chapitre le cadre théorique concernant la mise en évidence de positions subjectives à travers l'analyse de discours.

Chapitre 1 Les réformes éducatives dans une société informatisée où prime l' « économie de la connaissance »

1. Une mutation sociale

Le terme de « mutation » évoque sans doute la révolution spectaculaire de la technologie informatique qui a transformé et transforme toujours la vie de l'homme. Cependant, du point de vue macrosocial, l'évolution informatique n'est qu'une facette de cette mutation qui est d'ordre économique dans un mouvement mondial. Cette nouvelle ère économique porte plusieurs noms : « société de l'information » « économie numérique » « capitalisme cognitif » « société de la communication » et « économie de la connaissance ». Cette dernière dénomination est certainement la plus connue et la plus utilisée dans des textes politiques. Bien que l'essor de l' « économie de la connaissance » date plutôt du début 21^{ème} siècle, sa conception et les recherches s'y rapportant remontent bien avant.

Le concept de « l'économie du savoir » est été établi par Fritz Machlup en 1962 dans son livre *The production and distribution of knowledge in the United States*. Ses travaux sont repris plus tard dans une annexe d'un rapport officiel français écrit par Simon Nora et Alain Minc – *L'Informatisation de la société* – paru en 1978. En 1996, L'OCDE¹ a officiellement défini les économies fondées sur la connaissance comme « celles qui sont directement fondées sur la production, la distribution et l'utilisation de la connaissance et de l'information ». En Europe, l' « économie de la connaissance » a été fortement promue par la Stratégie de Lisbonne définie par le Conseil européen en 2000 ; l'objectif de la « stratégie » était de faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Les réformes proposées se concentraient sur l'innovation comme moteur du changement, et sur la compétition en rapport avec le marché et la société informatique. Tandis qu'en Chine, le terme d' « économie de la connaissance » n'a pas été employé de manière officielle dans les textes politiques – nous nous référons notamment aux « plans

¹ Organisation de coopération et de développement économiques

quinquennaux de Chine »² ; pourtant la volonté d'adapter ce nouveau type d'économie à la société chinoise s'est manifestée depuis le « neuvième plan quinquennal » (1996-2000), dans lequel était clairement indiquée les directives de construire les infrastructures modernes de l'informatique et de promouvoir l'informatisation de l'économie nationale. Lors du « dixième plan quinquennal » (2001-2005), le chapitre six a été entièrement consacré à « l'accélération du développement du secteur informatique et (au) renforcement de la promotion de l'informatisation (de la société) », et le chapitre dix à « la promotion de l'innovation des sciences et technologie et le renforcement de la capacité de développement durable ». La focalisation sur le développement de la technologie informatique et du système d'innovation révèle une démarche latente de développement de l' « économie de la connaissance », car ces deux éléments représentent les deux premiers piliers³ de celle-ci (il y en a trois au total), le troisième étant l'éducation.

L'éducation constitue peut-être la dimension la plus discrète dans les textes officiels sur le développement économique, pourtant elle y joue un rôle primordial et indispensable. C'est dans la politique de l'éducation que nous trouvons tous les indices des directives gouvernementales en vue de promouvoir l' « économie de la connaissance », et ce bien avant l'an 2000. En effet, l'avènement de la nouvelle ère économique n'est pas passé par un basculement soudain du jour au lendemain, mais il résulte d'un processus d'évolution lent. L'ensemble des changements sociaux accompagnent et génèrent à la fois ce nouveau modèle de l'économie, lesquels se concentrent sur trois grands secteurs de la vie, à savoir : le monde du travail, le secteur de l'informatique, l'éducation scolaire et l'enseignement supérieur.

Il est à noter que, en ce qui concerne le « processus d'évolution lent », nous parlons surtout de la situation en France ; car la Chine, par la spécificité du régime communiste, n'a pas connu le même schéma historique d'évolution que la France. Il faut savoir que c'est en 1978 que le gouvernement chinois a mis en œuvre la politique d' « ouverture vers l'extérieur » pour entrer en contact avec le reste du monde, qu'il a officiellement mis fin en 1992 au régime économique de planification, et que c'est seulement en 2001 lors de

² L'économie est définie par le Parti communiste chinois à travers les sessions plénières du Comité central du Parti communiste chinois et de l'Assemblée nationale populaire. Le parti, en planifiant des stratégies pour le développement économique, met en place des objectifs de croissance et des réformes correspondantes. Un « plan quinquennal » est établi tous les cinq ans pour le pays tout entier, et il contient des consignes de développement détaillées dans tous les secteurs sociaux, y compris l'éducation. Le premier « plan » fut établi en 1953 pour la période 1953-1957 ; le dixième en 2001 pour la période 2001-2005 ; le treizième en 2016 pour la période 2016-2020. Nous n'avons trouvé les termes « économie de la connaissance » ou d'autres termes similaires dans aucun des plans.

³ Lors de la conférence de la Commission européenne à Göteborg en 2009, la définition des piliers de l' « économie de la connaissance » a été reformulée comme suit : Recherche-Développement et Innovation; Technologies de l'information et de la Communication; Éducation.

l'événement de l'intégration à la WTO⁴ qu'a été réalisé l'ouverture « total »⁵ du territoire chinois aux étrangers (mais avec certaines contraintes imposées par le gouvernement). Donc, avant l'an 2000, la Chine était dans une phase de restructuration interne radicale pour se préparer à entrer en interaction avec d'autres pays, notamment au niveau économique. A partir de la fin des années 1990 jusqu'en 2010, il s'est agi d'une phase d'« affrontement » où la Chine se réajustait, à toute vitesse, dans tous les domaines et à tous les niveaux pour rattraper son retard par rapport aux pays développés. Au moment de l'ouverture de la Chine, l'informatique et le réseau internet étaient en plein essor, et leurs infrastructures se développaient à une vitesse fulgurante. Ainsi, la société chinoise est depuis tenue au courant de toutes les avancées du monde occidental. En 2008, les Jeux Olympiques ont eu lieu à Pékin, occasion inouïe pour montrer au monde la transformation spectaculaire de la Chine, sachant qu'au même moment, les pays occidentaux étaient en pleine crise économique. Néanmoins, durant cette période d'« affrontement », la Chine « subissait » tout de même, plus ou moins, des pressions internationales, et la société n'assimilait pas toujours toutes les informations dans leur entièreté, faute de connaissances et d'expériences nécessaires et à cause du décalage politique et idéologique. Depuis 2010, notamment après 2015 (la Chine est devenue la première puissance économique mondiale en 2014), la Chine agit de manière active et dynamique sur la scène mondiale dans plusieurs domaines et exerce désormais son influence sur les marchés internationaux.

Nous pouvons dire que, depuis l'an 2000, la Chine joue progressivement dans la même cour que les autres pays développés, et que les échanges internationaux, non seulement économiques et professionnels mais aussi éducatifs et culturels, s'amplifient et s'intensifient. Il semblerait qu'aucun pays n'échappe désormais au mouvement mondial du développement de l'« économie de la connaissance ». A peu près à la même période, La France et la Chine entamaient l'une après l'autre un processus de modernisation des universités qui reposait sur l'informatisation de l'enseignement supérieur et sur son rapprochement avec le monde du travail. Des points communs dans le fonctionnement des universités de ces deux pays se manifestent de plus en plus. C'est pour cette raison que la démarche comparative de notre recherche s'avère particulièrement intéressante, recherche qui s'inscrit au moment où les

⁴ World Trade Organization, en français : OMC – Organisation mondiale du commerce

⁵ Par « l'ouverture totale », nous entendons surtout l'ouverture du territoire, non l'ouverture du marché. C'est-à-dire que les étrangères peuvent désormais voyager sur tous les territoires en Chine continentale (avec quelques contraintes dans certaines régions « sensibles »). Mais en ce qui concerne le marché chinois, le gouvernement exerce toujours une politique de « protection » vis-à-vis des investisseurs étrangers et des produits étrangers ; donc le marché chinois n'est pas totalement ouvert.

effets de la mutation sociale en Chine commencent à émerger. L'étude comparative nous permettra de mieux saisir les impacts de cette mutation sociale et aussi mondiale à travers leurs différences et leurs similitudes dans deux pays ayant deux régimes politiques différents.

Afin de montrer l'articulation entre l'éducation et le développement de l'économie du pays, nous allons d'abord faire un détour, ou plutôt aller à l'essentiel, pour présenter quelques observations sur les évolutions du monde de travail, de la sphère de l'éducation et des outils informatiques – ainsi que le lien entre eux – accompagnant l'émergence de l' « économie de la connaissance ». Cette présentation succincte est basée sur les mutations de la société française, puisque la Chine, comme nous l'avons mentionné précédemment, a suivi un autre schéma d'évolution, plus complexe en raison de son régime gouvernemental. Cependant, depuis la fin des années 1990, l'enseignement supérieur en Chine a connu quelques traits de transformation similaires à ceux de la France à travers les réformes adoptées, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, car un lien fort s'est tissé entre l'ouverture de la Chine et l'apprentissage des langues étrangères. Etant donné ce lien particulier et significatif, nous avons décidé d'articuler l'évolution historique de la société chinoise aux réformes de l'enseignement universitaire des langues étrangères dans le chapitre 2 de la Partie III, dans le but de mieux étayer notre analyse de leur impact sur le rapport à la langue des étudiants. Ainsi, nous nous concentrerons ici sur les événements significatifs de l'évolution de la société française, qui nous ont permis de contextualiser notre recherche.

2. Les faits sociaux accompagnant l'émergence de l' « économie de la connaissance »

Pour retracer les changements successifs dans les milieux professionnels et éducatifs qui conduisent à la nouvelle ère économique, ainsi qu'aux nouvelles manières de penser, d'être et d'agir chez les individus, nous souhaitons l'aborder à travers l'usage du terme « compétence » pour les raisons suivantes : premièrement, l'émergence et la propagation du terme dans les discours dominants sont en elles-mêmes un témoin de l'avènement d'un nouveau modèle sociétal ; deuxièmement, l'évolution de l'usage du terme tisse une ligne conductrice qui permet de relever d'autres facteurs décisifs de cet avènement.

Dans le monde du travail

Dans les années 1980, un programme de modernisation de l'entreprise a été lancé pour tenter de répondre aux exigences de la mondialisation de l'économie et à la question fréquente de l'augmentation du chômage. C'est dans ce contexte de modernisation qu'a vu jour la nouvelle branche des « ressources humaines » conduisant à un tout nouveau modèle de management, modèle transformé plus tard en une idéologie managériale (Le Goff, 1992 ; Rastier, 2013). Ainsi, le mode d'organisation du travail et le profil des travailleurs commençaient à se modifier : « la description du travail s'est transformée en substituant peu à peu au portrait du travailleur celui d'opérateur expert à l'aide d'un vocabulaire renouvelé faisant appel aux termes de savoirs et compétences qui supplantent, dans l'interprétation, le terme de qualification »⁶. C'est ainsi que le terme de « compétence » a commencé à s'implanter dans le milieu du travail, et fait l'objet d'un usage polymorphe. La « compétence » peut désormais s'employer dans de nombreux domaines avec leurs références propres (car elle se substitue à d'autres notions comme celle de savoir dans le domaine de l'éducation, ou celle de faculté dans le domaine de l'acquisition du langage) – ce qui veut dire que le terme n'a plus de consistance spécifique.

En ce qui concerne les composants de la « compétence », ils sont si nombreux et vastes qu'ils deviennent difficilement saisissables. En effet, la compétence est toujours divisée en de multiples catégories et sous-catégories qui s'imbriquent les unes dans les autres comme un jeu interminable de poupées russes. L'activité professionnelle, découpée en termes de compétences parcellaires et codifiées dans diverses catégories, est « réduite à une machinerie fonctionnelle qu'on prétend maîtriser et perfectionner en vue d'en améliorer les performances »⁷. Pour pouvoir vérifier et contrôler ces performances, il faudrait donc un système d'évaluation adéquat. C'est ainsi que des outils d'évaluation sophistiqués ont été créés et mis à la disposition de toutes les entreprises. Cette activité d'évaluation est devenue d'ailleurs l'un des piliers de la nouvelle idéologie managériale.

Dans les années 1980, la pratique du « bilan de compétences » a été validée par le code du travail, selon lequel le bilan est un « outil de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ». Les employés peuvent effectuer un bilan de compétences à la demande de leur employeur ou bien à leur initiative. Avec le développement des outils informatiques, l'auto-évaluation devient, au fur et à mesure, une pratique courante et banalisée. L'outil de l'auto-évaluation prétend permettre aux employés de bien se connaître, d'établir leurs projets

6. François Ropé., et Tanguy L., 1994, *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, P21

7 Jean-Pierre Le Goff, 2003, *La barbarie douce : La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, Le découverte, P33

professionnels et de progresser. Ce genre d'outil articule donc l'usage de la nouvelle technologie informatique à la référence à l'autonomie des employés, deux éléments qui représentent les avantages les plus attrayants du modernisme. Par ce biais, le nouveau management prône une sorte de responsabilité et de liberté des employés au nom de l'« employabilité », qui les incite à montrer leur volonté de développer leurs compétences pour s'impliquer davantage dans leur travail. De cette « employabilité » découlent une série de critères comportementaux attendus des employés – flexible, souple, efficace, polyvalent, multifonctionnel, etc.

Afin de pousser encore plus loin l'investissement personnel des employés, la notion de « savoir-être » a été créée et elle s'articule étroitement aux deux autres notions clés du champ – « savoir » et « savoir-faire ». Ce qui constitue la « trilogie » (J-P Le Goff) ou le « trio » (Fr. Ropé) de l'approche par compétences du management. Le « savoir-être » est la notion la plus confuse, selon Le Goff, car « elle mélange allégrement le plan professionnel et personnel, renvoie pêle-mêle aux comportements, valeurs, sentiments, et se prête à de multiples usages et manipulations » (id. p32). En effet, par ce terme nous entendons notamment des traits de personnalité et de comportements psychologiques, tels que : être disponible, flexible, tolérant, franc, adaptatif, etc.

L'ensemble des changements de l'organisation du travail et du modèle de travailleurs démontre que la centration du nouveau management n'est plus focalisée sur la sécurité de l'emploi, mais qu'elle est orientée vers la mobilité des employés. Ce qui constitue une transformation majeure dans le monde professionnel, car elle repose sur une inversion des rôles. L'entreprise « veille à lui (le salarié) offrir non une sécurité de l'emploi qui le rend dépendant, mais la liberté qu'apporte l'employabilité »⁸. Les employés sont désormais autonomes et responsables de leur propre apprentissage, de leur formation, de leur « développement personnel », ainsi que de leur sort sur le marché du travail comme au sein de l'entreprise.

Dans le champ de l'éducation

Durant la même période des années 1980, les acteurs de l'éducation ont commencé à se préoccuper de l'emploi au sein même du système éducatif. C'est ainsi que le monde de l'éducation s'est progressivement rapproché du monde du travail non seulement à travers

⁸ S Ghoshal, Ch Bartlett, 1998, *l'Entreprise individualisée*, Maxima Laurent du Mesnil éditeur, collection « Institut du management » d'EDF et de GDF, p248. Passage cité par J-P Le Goff, id. p20

toutes sortes de projets de coopération, mais aussi par des modifications des contenus d'enseignement et de la manière de concevoir la pédagogie, notamment en ce qui concerne la transmission des savoirs et l'évaluation.

Vers la fin des années 1980, une initiative du pouvoir politique et de l'administration a visé la redéfinition des contenus d'enseignement, parmi lesquels nous pouvons relever : « l'importance accordée aux connaissances par tous les milieux sociaux ; l'affirmation de l'idée selon laquelle la transmission des connaissances n'est plus le monopole de l'école »⁹ Ainsi, le monde du travail a commencé à investir les question éducatives, et en même temps, l'école s'est ouverte sur le monde, notamment sur le monde de l'économie et sur le marché du travail. Elle a introduit des stages en entreprise dans les cursus de formation professionnelle ; elle a fait intervenir des experts professionnels afin de familiariser les élèves avec l'environnement du travail.

Lancées en octobre 1984, les actions de Jumelage école-entreprises ont permis de créer de multiples liens entre les établissements scolaires et les entreprises. D'un côté, des entreprise proposaient des stages et la vente ou l'achat de matériel aux collèges et lycées (notamment les lycées techniques et professionnels) ; de l'autre, ces établissements scolaires participaient à la réalisation « d'études de prototype, d'amélioration de processus de production, voire de fabrications d'objets en petites séries » (L. Tanguy, id. p26). Le Ministre de l'Education nationale a affirmé au Sénat en 1986 que : « La coopération " écoles-entreprises " conserve toute son importance parmi les principaux objectifs du ministère de l'éducation nationale. [...] Le dispositif d'insertion professionnelle des jeunes a été fondé sur une étroite collaboration, d'une part entre les établissements scolaires et les entreprises, d'autre part entre les services académiques et les organisations professionnelles. »¹⁰

Un autre évènement qui a eu des conséquences importantes sur l'évolution de l'éducation est la mise en pratique de « la Charte des programmes 1992 ». Selon sa définition, il s'agit d'un texte de référence nationale permettant de construire dans chaque discipline et à chaque niveau un « contrat d'enseignement », « d'établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir. »¹¹ Le discours de la Charte possède plusieurs traits caractéristiques du discours managérial, surtout en ce qui concerne le développement des compétences et leur évaluation :

- (1.3.) il doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences visées ;

9 Lucie Tanguy, « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », in *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Ropé Fr., et Tanguy L., 1994, L'Harmattan p25

10 Ressource : <http://www.senat.fr/questions/base/1986/qSEQ860601757.html>

11 Charte des programmes du 13 novembre 1991, publié dans BO n° 8 du 20 février 1992

- (2.2.1.) le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir : compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle ou de fin de formation ;
- (3.1.5.) le programme propose « des pistes pour la mise en œuvre d'une évaluation formative et des moyens pour atteindre les objectifs visés ; des moyens facilitant la mise en place d'auto-évaluations ; des pistes et des activités pour le travail des élèves en autonomie et la mise en œuvre de la pédagogie du projet ».

Comme l'indique Lucie Tanguy, cette Charte des programmes « organise et légitime le passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques » (id. p33). Il s'agit d'une tentative réussie de changement de conception de la pédagogie. En introduisant la notion de compétence dans le milieu éducatif, les réformateurs revendiquaient logiquement en même temps des procédures d'évaluation, car ces deux éléments sont étroitement liés et interagissent réciproquement, tout comme dans le monde du travail. C'était un point décisif dans les réformes éducatives parce que l'évaluation est devenue un élément constitutif du processus d'apprentissage.

Depuis, dès l'école maternelle, un livret d'évaluation a été mis en place pour ainsi suivre l'acquisition des compétences de l'enfant. « Le livret établi par le ministère de l'Education nationale pour le cycle I (enfants de 3 à 5 ans) ne comprend pas moins de 90 compétences, réparties en “compétences transversales”, “compétences dans le domaine de langue”, “compétences mathématiques”, etc. »¹² Ce type d'évaluation se poursuit jusqu'en classe de seconde. Avec ce rythme de développement, les universités sont ensuite devenues logiquement la cible des réformes.

Amorcé en 1998 par la déclaration de la Sorbonne, un processus de rapprochement des systèmes d'études supérieures européens fut officiellement déclenché par le Processus de Bologne en 1999. Celui-ci a pour objectif de mettre en place un espace européen de l'enseignement supérieur destinée à favoriser la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, la lisibilité du système d'enseignement supérieur, des diplômes et des qualifications, ainsi que l'attractivité de cet espace face au reste du monde. Les conférences ministérielles postérieures ont précisé progressivement les orientations et consolidé les

¹² A. Sauvage et O. Sauvage-Déprez, *Maternelles sous contrôle. Les dangers d'une évaluation précoce*, Syros, Paris, 1998, p17. Les termes utilisés sont cités par Le Goff, 2003, p39

réformes autour de plusieurs thématiques, dont : la mobilité, l'approche centrée sur l'étudiant et les compétences, la formation tout au long de la vie, l'employabilité, le rapprochement avec l'espace européen de la recherche, la dimension internationale, etc.

Les Conseils européens de Lisbonne, en mars 2000, et de Barcelone, en mars 2002, s'étaient fixés l'objectif stratégique de faire de l'Union Européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », et de faire des systèmes d'enseignement et de formation de l'Union Européenne une référence de qualité mondiale et de créer un espace européen de la recherche et de l'innovation. Par la suite, en 2010, le Parlement européen a lancé un « Dialogue université-entreprise: un nouveau partenariat pour la modernisation des universités en Europe », dont le rapport

- « demande d'apporter des compétences particulièrement importantes pour le marché du travail ;
- invite le monde des affaires à contribuer à l'adaptation des programmes universitaires, en lançant et en finançant des cours spécifiques visant à familiariser les étudiants aux défis de l'entrepreneuriat ;
- demande d'étudier et d'encourager l'intégration de professeurs dans les entreprises et parallèlement, d'entrepreneurs dans les universités ;
- souligne l'importance des nouvelles technologies, qui favorisent la mobilité et la coopération entre les entreprises, les étudiants, les professeurs et les chercheurs ;
- souligne la nécessité pour les instituts de recherche de disposer d'un personnel spécialisé pour identifier et gérer les ressources en connaissances présentant un potentiel économique;»¹³.

Ce mouvement de dialogue représente une opération de rapprochement du monde des entreprises et de l'université, qui répond au rapprochement du monde du travail et de l'éducation scolaire dans les années 80. Le même discours de gestion et de management s'infiltré progressivement dans la sphère universitaire, et l'agencement de « compétences/évaluation/projets professionnels » est transposé directement dans le système d'enseignement supérieur.

L'université est censée être le lieu prestigieux des savoirs, notamment des savoirs savants. Elle est censée être le terrain autonome où les échanges d'idées, de critiques et de créations trouvent leur liberté. Depuis sa fondation, l'université assume une mission

13 *Rapport sur le dialogue université-entreprise : un nouveau partenariat pour la modernisation des universités en Europe, 2010, sources en ligne : http://www.eurosfairer.prd.fr/7pc/doc/1274172391_pe_univ_entreprises_29_03_2010.pdf*

singulière : non seulement elle transmet des savoirs inscrits dans l'histoire de l'humanité qui représentent de ce fait un héritage inestimable, social et culturel, mais elle aussi constitue un lieu d'enseignement unique en son genre où s'effectue un perpétuel travail d'analyse, de critique et de recherche à partir de ces savoirs, et où de nouveaux savoirs voient le jour. Cependant, dans le contexte de la mondialisation de l'économie, de l'évolution des technologies de l'information et de la communication, et de l'envahissement de la nouvelle idéologie managériale, le domaine de l'enseignement supérieur est aussi emporté dans le courant de modernisation contribuant à construire une société de « l'économie de la connaissance ».

L'ensemble de ces changements ne sont pas juste des « symptômes » du processus de la modernisation de la société, c'est ce que les politiciens et les réformateurs veulent que nous croyons ; en réalité, ces changements sociaux constituent un profond bouleversement, ou même une subversion radicale, de la structure de la société. Car, la mutation que nous sommes en train de vivre désintègre progressivement et doucement tous les repères acquis – la façon de concevoir les savoirs et les connaissances, la façon de travailler, la façon d'apprendre, la façon de transmettre les savoirs ou d'enseigner, la façon de parler, de penser et d'agir, la façon de consommer, la façon de s'amuser, bref, la façon d'être. Peu importe les domaines où ont eu lieu ces changements, ils ont tous, sans exception, un impact sur les individus, donc sur le sujet. C'est cet aspect subjectif de la mutation sociale qui nous préoccupe le plus. Comment appréhendons-nous la question du sujet dans un phénomène social ? Et bien, il faudrait d'abord choisir un terrain d'investigation, puis trouver une notion centrale et opératoire permettant d'articuler le sujet et ce terrain. Pour notre part, choisir le domaine des études supérieures comme terrain de recherche est une évidence, non seulement parce que nous y sommes pleinement, mais surtout à cause de l'usage de la notion de « compétence » qui se situe au centre de la problématique de la transmission du savoir. Pour articuler la question du savoir au sujet, la notion de « rapport au savoir » nous a permis de définir l'objet principal de notre recherche. En ce qui concerne la didactique du français langue étrangère, elle constitue un centre d'intérêt personnel ; nous désirons donc comprendre l'évolution de la conception de la langue et étudier le rapport du sujet au langage, puisque cela nous aiderait à mieux saisir les questions didactiques pendantes actuellement dans le champ de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et à ouvrir éventuellement de nouvelles perspectives dans ce domaine.

Chapitre 2 Le « rapport au savoir » comme notion pivot

1. Les notions connexes

Avant d'aborder la notion de « rapport au savoir », il faudrait d'abord donner quelques précisions sur les notions en rapport avec le savoir que nous employons dans cette recherche. Ce sont des notions ordinaires que nous entendons et utilisons comme une évidence dans la vie de tous les jours, mais lorsqu'il s'agit de délimiter leurs usages dans un contexte de recherche, cette évidence s'estompe aussitôt malgré les définitions que nous pouvons trouver dans les dictionnaires. Car, comme nous l'enseigne la psychanalyse, la langue par sa fonction de symbolisation crée une distance par rapport au réel, ce qui donne lieu à une altérité radicale dans la langue telle une « béance » que rien ne peut combler ; de plus, les usages et les pratiques du langage fluctuent en fonction du thème de l'échange et du contexte d'énonciation. De ce fait, il nous semble nécessaire et pertinent de présenter en premier lieu le cadre notionnel de notre travail, dans lequel nous distinguons les savoirs, les connaissances, le savoir et les informations.

Les savoirs

Les savoirs, substantif au pluriel, sont un « ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues »¹⁴, ils concernent tous les domaines de la vie et les transforment. Les savoirs sont donc multiples, divers, cumulables, et se transmettent. Puisqu'ils sont produits dans un contexte social et historique, chaque société, à un moment donné, impose certains savoirs comme les plus légitimes et les plus vrais. De ce fait, les différents savoirs coexistent dans une relation hiérarchique qui est d'ordre uniquement sociale et relative aux valeurs dominantes dans les groupes sociaux. Cette hiérarchie est source de conflits et de concurrence entre les savoirs, et joue un rôle primordial dans l'exercice du

¹⁴ Jacky Beillerot, « le savoir, une notion nécessaire », in *Formes et formations du rapport au savoir*, 2000, l'Harmattan, Paris, p17

pouvoir et les relations de domination. Donc, les savoirs peuvent également se présenter comme des composantes constitutives des identités collectives.

D'un point de vue « horizontal », les savoirs sont aussi des « données symboliques plurielles » (J. Beillerot, id. p17), car ils participent tous à la transformation des univers naturel, social, mental et psychique, peu importe qu'il s'agisse de l'astronomie ou de la gastronomie. La nomination des savoirs indique une catégorisation des savoirs, qui peut être effectuée en fonction de certains aspects de la vie, de la « valeur » des savoirs – théorique, pratique, innovant, désuet etc., du contexte de leur production et de leur acquisition – scolaire, académique, empirique, scientifique, etc. De ce fait, nous pouvons dire que les savoirs relèvent du domaine de l'« inventaire », qui permet d'« objectiver » les unités de savoir afin de créer la distance nécessaire pour que les gens puissent les étudier. Donc, les savoirs sont observables, énonçables, objectivés¹⁵ (non pas objectifs), se situent au niveau social. Lorsque les savoirs sont envisagés au plan individuel, par rapport à un sujet, ils deviennent singuliers, et c'est là où interviennent les notions de connaissances et de savoir (substantif singulier).

Les connaissances

Selon nous, les connaissances sont le résultat de la première étape de subjectivation ou d'appropriation des savoirs. Lorsque certains savoirs sont entrés dans le champ de conscience d'une personne, ils sont en voie de devenir des connaissances ; ces savoirs sont maintenant « reconnus » par la personne, c'est-à-dire qu'ils ont une existence pour le sujet. Mais, exister ne suffit pas, il faudrait aussi que les savoirs soient compris par la personne pour devenir ses connaissances. En d'autres termes, il faut que ces savoirs soient travaillés par la faculté intellectuelle de la personne, qui sollicite notamment la logique et la raison. De ce fait, les connaissances représentent déjà une certaine organisation des savoirs, mais sans pour autant que ceux-ci soient complètement intériorités ou réappropriés par le sujet. L'expression « avoir quelques connaissances de quelque chose » va justement dans ce sens. Les connaissances restent des objets de savoir, mais ont une matérialité psychique, car elles sont « “attachée(s)” aux individus et repose(nt) sur leurs facultés subjectives »¹⁶. Lorsque nous parlons des connaissances, il s'agit toujours des connaissances de quelqu'un qui sont d'ordre épistémique. Si l'on en reste à ce stade, les connaissances risqueraient d'être figées et enfermées dans un

¹⁵ Les savoirs dont nous parlons ici sont des savoirs objectivés et socialement situés, car, du point de vue anthropologique, tout savoir provient de l'homme. Donc, tout savoir est à l'origine subjectif.

¹⁶ Yves Citton, *L'avenir des humanités. Economie de la connaissance ou culture de l'interprétation ?*, 2010, La découverte, Paris, p13

état de contemplation qui empêcherait une réflexion personnelle, ce qui pourrait être un obstacle à la pensée, à sa puissance de questionnement.

Le savoir

Selon la définition de Beillerot, le savoir, substantif au singulier, est :

« Ce qui, pour un sujet, est acquis, construit, élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci (imitation, imprégnation, identification, effet de l'action pédagogique, etc.), le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques. Tout savoir individuel est donc partiel et s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatique d'un savoir absolu. » (id. p17)

A travers cette définition, nous souhaitons mettre en avant que le savoir n'est pas une substance, ni la propriété d'une personne ; il est un état intime du sujet. Comme l'indique Fr. Hatchuel, « le savoir implique de structurer et de relier connaissances et expériences, et non pas seulement de les juxtaposer »¹⁷ ; nous, nous postulons que le savoir résulte d'un agencement des connaissances (celles de la personne elle-même et celles des autres) qui entrent en « interaction » avec l'histoire personnelle du sujet et qui sont (re)modélées par ses pensées, ses désirs, son psychisme (notamment son inconscient) et sa relation à l'autre ; bref, le savoir peut être considéré comme un élément, abstrait, constitutif de l'homme, et fondamentalement singulier et subjectif. C'est ainsi que Beillerot déclare que le savoir n'existe pas socialement, mais existe pour le sujet. Nous aimerions ajouter que le savoir ne peut être conçu que dans un rapport du sujet au savoir. L'actualisation du savoir est une activité de transformation du sujet qui, à son tour, transforme son rapport avec son environnement. De ce fait, le savoir est symboliquement un pouvoir personnel. Il faudrait également noter que c'est à partir du savoir personnel que se produisent de nouveaux savoirs singuliers, donc, le savoir ouvre aussi à la création.

Les informations

Dans notre société actuelle, nous entendons dans les discours officiels médiatiques de plus en plus le mot « information », par exemple, dans l'expression « société de

¹⁷ Françoise Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre – une approche psychanalytique du rapport au savoir*, 2005, p19, La découverte, Paris

l'information ». A première vue, nous avons l'impression que ce mot est une référence à la modernité et à l'efficacité, cependant, sa vraie nature est beaucoup moins convaincante. Yves Citton souligne que la nature de l'information consiste en « flux de messages », ou même qu'elle « serait assimilable à un produit : un output sortant d'un certain lieu (le laboratoire) et servant d'input plus loin dans la chaîne productive (l'usine) » (id. p13). En effet, les informations sont des messages extraits du contenu des énoncés que tout le monde peut créer sans exigence de pertinence, de vérité ou de référence, donc elles peuvent être fictives ou effectives. Les informations existent indépendamment des individus et même des contextes, et elles circulent librement entre des personnes et des lieux divers. Les informations sont disparates, malléables, inter-changeables, jetables, et par là même, manipulables et contrôlables ; c'est ainsi que nous disons : « traiter des informations ». Depuis l'invention des logiciels de traitement d'informations, elles perdent davantage leur dimension subjective. Lorsque les informations deviennent le capital de la société – « l'économie de la connaissance », il y a de quoi à s'inquiéter quant au devenir des savoirs et des sujets.

2. La notion de « rapport au savoir »

Pour étudier l'articulation entre le sujet et les savoirs, il faudrait donc passer par le savoir qui, comme l'indique sa définition, est indissociable du rapport du sujet au savoir. La notion de « rapport au savoir » se présente ainsi comme pivot de notre recherche, car elle s'inscrit dans une perspective anthropologique dans laquelle la question du sujet est centrale, et qu'elle s'étend vers une recherche sur le rapport à la langue dans l'enseignement des langues. C'est pour cette raison que nous nous référons au travail de Beillerot qui accorde une place importante à la psychanalyse. Celui-ci s'inspire notamment de la conception du « rapport au savoir » que propose Lacan dans le texte « subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien »¹⁸ dans ses *Ecrits* (1966), texte dans lequel il conçoit le rapport au savoir comme « une médiation aisée pour situer le sujet ». Donc, Lacan inscrit le sujet dans la notion même et fait du savoir un élément constitutif de l'homme.

Puisque le rapport au savoir est une affaire du sujet, la subjectivité se situe donc au centre de notre problématique. Sa manifestation a déjà été observée depuis longtemps sans qu'on lui prête réellement attention : jamais deux personnes n'apprennent exactement la

¹⁸ Jacques Lacan, *Ecrits II*, Editions du Seuil, Paris, rééd. 1999, p273

même chose en suivant le même enseignement, car c'est l'apprenant qui crée le savoir, son savoir. Dans les courants dominants de la didactique, cette dimension de singularité est ramenée dans les domaines de la compréhension et de la cognition. Certes, les facultés cognitives et intellectuelles jouent un rôle primordial dans l'apprentissage et surtout dans la compréhension des savoirs ; elles permettent d'organiser les savoirs et de les structurer afin de leur donner un sens, un sens pour le sujet. Cette vision constructiviste trouve sa pertinence dans le « processus de connaissance » mais elle est incomplète, car elle ignore la dynamique psychique du sujet. C'est pour cela qu'il s'agit d'un « processus de **connaissance** », et non pas d'un « processus de savoir ». C'est sur ce point que Beillerot a frayé un chemin : « l'apprenant se fait un récit, se fait son savoir, ou plutôt, un savoir s'impose à lui qui devient son savoir par le remaniement permanent de son psychisme, c'est-à-dire d'une conscience et d'un inconscient »¹⁹.

En effet, apprendre des savoirs, ou des unités de savoir, ne consiste pas à les enregistrer, les empiler, les juxtaposer et les stocker, mais implique un travail sur soi à travers le remaniement psychique du sujet, avec son histoire personnelle, ses désirs, ses angoisses, ses émotions, son refoulement, son imaginaire, ses identifications, ses représentations, ainsi que ses acquis antérieurs. C'est ainsi que Beillerot compare le savoir à un « récit », un récit « intérieur, singulier, (qui) dépasse la question du sens » (id. p43). De ce fait, il déclare que « le rapport au savoir est une donnée intérieure, vécue, psychique, qui ne peut se confondre avec une machinerie cognitive et stratégique » (id. p46). Cependant, il reconnaît l'existence d'un « rapport à l'extériorité du savoir » qui est le rapport « au stock de savoir socialisé, rapport producteur de représentation pour le sujet » (id. p46). Donc, le rapport du sujet au savoir inclut les représentations des savoirs à apprendre et de leurs usages, mais ne s'y réduit pas.

Le rapport au savoir est également intimement lié à l'acte d'apprendre. Dans la définition du savoir, Beillerot indique que celui-ci est le « résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci ». Dans notre recherche qui s'inscrit dans un contexte universitaire, nous nous intéressons surtout à l'acte d'apprendre dans l'institution, c'est-à-dire à l'apprentissage par l'étude et l'observation dans un processus d'abstraction et de réflexion. Mais, quel que soit la forme d'apprentissage, tout d'acte d'apprendre requiert deux conditions de « soumission » (id. p46) : premièrement, le sujet reconnaît ou accepte de ne pas savoir, ainsi que les contraintes intrinsèques des savoirs à

¹⁹ N. Mosconi, J. Beillerot, Cl. Blanchar-Laville, *Formes et formation du rapport au savoir*, 2000, l'Harmattan, Paris, p43

apprendre ; deuxièmement, il admet les réponses des autres et s'engage dans le savoir des autres. De ce fait, étudier le rapport du sujet au savoir revient aussi à étudier son rapport à l'acte d'apprendre, ce qui consiste à comprendre son rapport à la soumission, à comprendre « comment le même sujet “métabolise” ses apprentissages croissants et successifs en savoir pour lui » (id. p45), et aussi à comprendre sa relation avec l'autre (notamment avec l'enseignant dans un contexte institutionnel). Par ailleurs, puisque le savoir peut être considéré comme le pouvoir symbolique d'une personne quant à sa propre transformation et à la transformation de son rapport au monde, le rapport au savoir d'un sujet peut aussi être à chercher dans son rapport au pouvoir et/ou à l'autorité.

Pour reprendre tous les aspects du rapport au savoir, Beillerot propose la définition suivante : le rapport au savoir est un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (id. p51). A notre avis, il serait intéressant de compléter cette définition avec une des conceptions que Marcel Lesne²⁰ met en avant : « le rapport au savoir peut être conçu [...] comme un rapport de production personnelle du savoir par l'appropriation de constructions théoriques empruntées à la société savante pour favoriser les ruptures et les reconstructions dans l'univers personnel de la connaissance ».

Ces deux approches portent sur chacune des caractéristiques fondamentales de la notion de « rapport au savoir ». Dans la définition de Beillerot, le terme « processus » est mis en avant. Ce qu'il faut retenir c'est que le rapport au savoir n'est pas une substance, ni une propriété ou une caractéristique de l'homme, mais un processus dynamique et mouvant qui repose sur la relation entre des éléments. C'est ainsi qu'il préfère dire que l'on « est » son rapport au savoir plutôt que l'on « a » un rapport au savoir. « Etre » son rapport au savoir signifie que « mes actes, mes conduites témoignent et transcrivent ce que je veux et ce que je ne sais pas, (de) la manière dont les savoirs ont été acquis, puis m'ont imprégné. Ce que je fais de mes savoirs, quels qu'ils soient, en degrés, en natures, mais aussi en ignorances et en ratures » (id. p49). Tandis que, dans la définition de Lesne, l'idée de « rupture et

²⁰ M. Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adulte*, 1977, PUF, Paris. Cette définition a été citée dans l'ouvrage *Savoir, apprendre, transmettre* de Françoise Hatchuel, p24. Lesne a proposé trois conceptions différentes du rapport au savoir selon différents point de vue sur le savoir : « soit comme un rapport avec la connaissance produite par la société savante, et qu'il convient de diffuser dans la société ; soit comme un rapport avec le savoir partagé d'une certaine façon par toute la société dont il faut mettre en relation les différents dépositaires ». Selon nous, ces deux autres types de rapport au savoir sont indirectement impliqués dans le troisième que nous avons cité ci-dessus, car le savoir personnel est produit à partir des savoirs produits par la société savante et qui sont partagés par les autres

reconstruction » souligne davantage le remaniement subjectif dans le rapport au savoir d'un sujet, qui fait écho au « remaniement psychique » dans l'apprentissage dont parle Beillerot, ainsi qu'à l'« agencement » dont nous parlons dans la définition de la notion de « savoir ». Cet aspect de « rupture et reconstruction » fournit une piste pour étudier dans notre recherche la tension, voire le conflit, que pourraient entretenir différentes modalités du rapport au savoir chez un sujet, ainsi que leurs impacts sur le sujet – quelles sont les incidences subjectives générées par le rapport au savoir induit par la récente politique éducative ? Quelle conception du sujet est véhiculée dans une telle modalité du rapport au savoir ?

Chapitre 3 La méthode de « l'entretien compréhensif »²¹

1. Les hypothèses et l'objet d'enquête

Prises dans un mouvement de mondialisation et de révolution informatique, les sociétés modernes prônent de plus en plus une « économie de la connaissance » et préconisent un mode de gestion managérial dans tous les secteurs. Dans ce contexte, de nombreuses universités suivant des textes politiques ont entrepris des réformes visant à moderniser l'enseignement supérieur afin de s'adapter à cette évolution sociale. De ce fait, les discours managériaux, avec leurs principes d'efficacité, de rentabilité et de performance ainsi que leurs outils d'évaluation informatisés, pénètrent progressivement dans le domaine de l'éducation. Ce changement a inévitablement des conséquences sur le monde universitaire, en ce qui concerne notamment les valeurs des savoirs, les usages des savoirs, le rôle de l'enseignant, le processus d'apprentissage, les modes d'accès aux savoirs, les modalités de transmission des savoirs, les modalités d'évaluation ; bref, il est question d'une évolution du rapport au savoir de tous les acteurs dans l'enseignement-apprentissage supérieur. Lorsqu'il s'agit du domaine de l'enseignement des langues, la question du rapport au savoir s'étend naturellement vers celle du rapport à la langue. Donc, l'évolution du rapport au savoir pourrait avoir un impact sur la conception de la langue et sur son usage.

De plus, la problématique du rapport au savoir implique obligatoirement une problématique du sujet, puisque chacun construit son rapport au savoir à sa manière et en fonction de son histoire personnelle, de son rapport à l'autre, de sa perception du monde, ainsi que des modalités du rapport au savoir des personnes de son entourage (dans la famille, à l'école, sur le lieu de travail, etc.). Donc, lorsque nous travaillons sur la question du rapport au savoir dans un contexte universitaire, nous nous intéressons particulièrement à la question du sujet dans le processus d'apprentissage, et plus largement à la conception de l'homme dans la société actuelle. Tout changement du rapport au savoir a inévitablement des conséquences sur le sujet.

²¹ Titre de l'ouvrage écrit par Jean-Claude Kauffmann, 2011, rééd. 2013, Armand Colin, Paris

A travers toutes ces hypothèses, nous aboutissons ainsi à l'objet de notre enquête qui se rapporte aux modalités du rapport au savoir des étudiants et des enseignants dans l'enseignement universitaire. C'est en étudiant les modalités du rapport au savoir que nous pourrions observer l'évolution de celui-ci, les influences des discours politiques et institutionnels dominants, ainsi que ses incidences sur le sujet.

2. Le choix de la méthode d'enquête

Etant donné que notre recherche se centre sur les questions du savoir, du sujet et de la langue, et que nous nous intéressons particulièrement aux influences des discours politiques et institutionnels qui accompagnent les réformes éducatives sur les étudiants et les enseignants, il n'est donc surtout pas question ici d'entreprendre une enquête basée sur un questionnaire rigide et technicisé, établi une fois pour toutes, pour ensuite faire examiner les données obtenues par un logiciel de traitement des informations. « L'information n'est pas le savoir ; l'accumulation d'information peut même tuer le savoir », ainsi que l'indique Kaufmann (id. p14). C'est sans doute sa position d'« artisan intellectuel » – celui qui « réalise une œuvre qui tranche par son relief sur le flux uniforme des plates données et autres informations », et qui combat « l' "empirisme abstrait" de la production de données brutes et du formalisme méthodologique, ainsi que la théorie livresque et la spécialisation bornée » (id. p14) – qui a retenu toute notre attention sur sa méthode d'enquête.

Selon Kaufmann, la formalisation est très à la mode actuellement. Elle se focalise sur la conduite d'entretien et l'analyse de contenu, en conséquence elle tend vers une technicisation du recueil d'informations et une production industrielle des données ; c'est-à-dire qu'on utilise des techniques informatiques standardisées pour faire une analyse de contenu de données impersonnelles afin d'obtenir un résultat soi-disant objectif (mais peu significatif). Les méthodes « formalistes » prônent une présence la plus faible possible de l'enquêteur, une absence de sentiment et d'opinion, afin d'obtenir une sorte d'objectivation idéale ; Mais en réalité, la retenue de l'enquêteur déclenche chez les informateurs la même attitude – éviter de trop s'engager. A une époque où la technologie informatique prédomine dans les champs de la recherche par ses prétendues caractéristiques d'objectivation scientifique, « l'entretien compréhensif » se démarque par son principe de l'engagement de l'enquêteur, soit le fait que celui-ci « s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (id. p19). En effet, lorsque d'autres méthodes prônent la retenue et la neutralité de

l'enquêteur pour garantir l'objectivité du résultat, elles tombent dans le piège de l'effet miroir, en d'autres termes « la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses » (id. p18).

Puisque la subjectivité occupe une place centrale dans notre travail, il est impératif d'entrer en contact avec des sujets pour nouer une conversation, en fonction des variations et des spécificités de chaque entretien, afin de libérer la parole de chaque enquêté. L'engagement et l'implication personnelle de l'enquêteur jouent un rôle primordial dans la démarche de notre recherche. L'empathie est une des principales conduites à avoir dans l'entretien compréhensif. L'enquêteur est donc invité à avoir une écoute attentive, à montrer l'importance accordée à l'entretien, à manifester un vif intérêt pour les opinions exprimées, et surtout à montrer de la sympathie envers l'informateur. Donc, la méthode proposée par « l'entretien compréhensif » nous semble la mieux adaptée.

3. Comment procéder à « l'entretien compréhensif » ?

La démarche de « l'entretien compréhensif » s'inspire de diverses techniques de recherche qualitative et empirique, à savoir celles de l'ethnologie et de l'entretien semi-directif. Comme son nom l'indique, l'enquête se déroule sous forme d'entretien ou d'interview, durant lequel l'enquêteur et l'informateur échangent en face à face autour d'un ensemble de questions. La conversation est enregistrée avec un matériel conçu à cet effet, puis retranscrite intégralement (ou pas) pour constituer un corpus d'analyse, afin de pouvoir en tirer des éléments d'information et d'illustration des hypothèses que nous développons. Deux éléments principaux sont à noter dans cette méthode : premièrement il est conseillé d'accorder davantage d'importance à l'informateur ; deuxièmement, la méthode devrait savoir rester souple, variable et évolutive, c'est-à-dire qu'au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête, nous pouvons modifier la grille des questions pour mieux construire l'objet d'étude : supprimer ou ajouter des questions, changer l'ordre des questions, ou même restructurer la grille.

Cette grille de questions n'est pas un questionnaire que nous avons à lire durant l'entretien linéairement. En fait, les questions sont préalablement établies avec soin, mais il est préférable que l'enquêteur les mémorise avant de commencer les enquêtes. Car, l'idéal est de « déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. D'une certaine manière, d'oublier la grille » (id. p44).

Cette étape est sans doute la plus importante et la plus difficile à gérer dans l'enquête. En plus de la confiance et de l'assurance, l'enquêteur doit avoir une certaine « maîtrise » des tours de parole, car les questions doivent être posées de manière cohérente et logique, toutes les « situations » de coq-à-l'âne peuvent déstabiliser l'informateur et briser la confiance qu'il a établie vis-à-vis de l'enquêteur. N'oublions pas que c'est « l'informateur (qui) gère son degré d'implication dans l'entretien » (id. p44). Nous avons aussi jugé préférable d'effectuer quelques pré-enquêtes non seulement pour mieux élaborer les grilles de questions, mais surtout pour prendre des repères dans le déroulement des entretiens afin de moins se laisser surprendre par d'éventuels imprévus.

4. Les quatre grilles de questions

Dans cette recherche, nous étudions en premier lieu le rapport au savoir des étudiants et des enseignants dans différentes disciplines des sciences humaines et sociales pour comprendre les impacts des discours politiques et institutionnels dominants sur la construction des diverses modalités du rapport au savoir et leurs incidences subjectives ; ce travail s'inscrit d'ailleurs dans une perspective comparative de recherche. En deuxième lieu, nous nous interrogeons sur les liens entre ces modalités du rapport au savoir et celles du rapport à la langue des étudiants et des enseignants dans le domaine du français langue étrangère dans un contexte universitaire, afin de dégager leurs impacts sur les conceptions de la langue et du sujet-parlant ; donc, les enquêtes de terrains dans cette partie de l'étude s'effectuent uniquement dans les universités en Chine. De ce fait, pour conduire les entretiens avec des questions pertinentes, quatre grilles de questions ont été élaborées par rapport à quatre profils d'informateurs, à savoir les étudiants de FLE, les enseignants de FLE, les étudiants des autres disciplines, et les enseignants des autres disciplines. Néanmoins, la structure des quatre grilles est identique, c'est-à-dire que chaque grille comporte quatre rubriques – (1) la biographie ou le parcours universitaire, (2) les matériels et les pratiques personnelles d'apprentissage / d'enseignement, (3) les interprétations personnelles des notions-clés de l'enseignement-apprentissage, (4) la réflexion sur sa propre expérience de l'apprentissage/l'enseignement universitaire. Nous allons présenter ci-dessous la grille de questions pour les étudiants de FLE pour illustrer le contenu de nos enquêtes, et les trois autres grilles se trouvent dans les annexes.

Enquête auprès des étudiants de FLE

La biographie ou le parcours universitaire :

1. En quelle année es-tu entré à l'université ?
2. Que fais-tu comme études ? (y compris une licence secondaire ou d'autres études complémentaires)
3. Pourquoi as-tu choisi cette spécialité ? (s'il y a eu une réorientation, peux-tu expliquer ?)
4. Pourquoi as-tu choisi la langue française ?
5. Pourrais-tu présenter rapidement ta discipline ?
6. Quels étaient tes objectifs d'études en entrant à l'université ? Au jour d'aujourd'hui, tes objectifs ont-ils changé ? Si oui, quels sont-ils maintenant ? Et pourquoi ?
7. Est-ce que tu avais un projet professionnel en entrant à l'université ? si oui, quel était ton projet ? Et maintenant ?

Les matériels et les pratiques personnelles d'apprentissage :

8. Comment travailles-tu à l'université ? (pendant les cours, après les cours)
9. Quel genre de supports et d'outils utilises-tu durant tes études ?
10. Utilises-tu souvent l'ordinateur dans tes études ? Pourquoi et dans quelle perspective ?
11. As-tu utilisé des logiciels pour faire tes devoirs et tes exposés ? (PowerPoint, Word, etc.)
12. Que penses-tu de ces outils informatiques ? Notamment dans l'apprentissage des langues ?
13. Est-ce que tes professeurs utilisent ce genre d'outils informatiques pour enseigner ? Si oui, aimes-tu cette façon d'enseigner ? Pourquoi ?
14. Lorsque tu préparais le mémoire, comment as-tu effectué ta recherche ? (où et comment cherchais-tu les informations ?)
15. Si tu cherches les informations sur internet, comment sélectionnes-tu ce dont tu as besoin ?
16. Comment as-tu utilisé les informations trouvées dans ton mémoire ?
17. Quel est ton point de vue sur l'utilisation d'internet dans les études ?
18. As-tu déjà suivi des cours en ligne ou à la télévision ? Si oui, pourrais-tu décrire tes expériences ?
19. En comparant avec les cours traditionnels (en face à face avec un enseignant), que penses-tu de ces cours à distance ?
20. Durant tes études, qu'est-ce que tu souhaites apprendre le plus ? (acquérir des savoirs ? développer des capacités pratiques / des compétences ?) Pourquoi ?
21. Pourrais-tu préciser le sens des mots « pratique » / « compétences » (si l'enquêté a utilisé ces termes dans la réponse précédente) ? Peux-tu donner des exemples.
22. Concernant les examens, sous quelles formes sont-ils présentés ?
23. Quel genre d'examen préfères-tu ? Pourquoi ?
24. Qu'est-ce que tu penses des tests nationaux du français de spécialité niveau 4 et niveau 8 ? Penses-tu qu'ils puissent refléter réellement et objectivement le niveau linguistique des étudiants ? Vois-tu un rapport entre ces tests et le travail ?

25. Connais-tu le CECR (cadre européen commun de référence pour les langues) ? Si oui, que peux-tu en dire ?
26. Connais-tu les tests DELF, DALF, TCF ? Si oui, pourrais-tu les présenter rapidement ?
27. Voudrais-tu passer ces tests ? Pourquoi ?

Les interprétations personnelles des notions-clés de l'enseignement-apprentissage :

28. Pour toi, que signifie « apprendre » ?
29. Selon toi, quel est le rôle du professeur dans l'apprentissage ?
30. En ce qui concerne l'apprentissage, pour toi : c'est le savoir, les invariants à connaître de la discipline qui sont les plus importants ? Ou bien, c'est ce dont les étudiants ont besoin pour progresser, pour développer leurs capacités / compétences ?
31. Quel est l'objectif de l'enseignement supérieur selon toi ? Quelle est la première tâche des étudiants ?
32. Selon toi, quel est l'objectif ou la « fonction » de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Pourquoi apprend-on une langue étrangère ?
33. La langue en elle-même, quelles sont ses fonctions ?

La réflexion sur sa propre expérience de l'apprentissage universitaire :

34. Es-tu satisfait du cursus ? Pourquoi ? (est-ce en rapport avec le travail ?)
35. Comment conjugues-tu ce que tu as appris à l'université avec ton projet professionnel ?
36. Y a-t-il quelque chose que tu souhaites changer ? Pourquoi ?
37. Si tu pouvais planifier les cours, y a-t-il des cours que tu voudrais supprimer ou rajouter ? Pourquoi ?
38. Quelle importance accordes-tu à la littérature dans l'apprentissage du français ? Que penses-tu des cours de linguistique, de stylistique, d'interprétariat ?
39. Aimes-tu la langue française ? Pourquoi ?
40. Quel est ton point de vue sur l'avenir de ta discipline ?
41. Comment définis-tu l'université ? Pour toi, quel genre de lieu devrait être l'université ?
42. Qu'est-ce que les études universitaires t'ont apporté le plus ? Est-ce que tu te sens « transformé » après la formation universitaire ? Si oui, qu'est-ce qui a changé ?

Les questions de la première rubrique sur « la biographie ou le parcours universitaire » permettent d'éclairer les circonstances dans lesquelles l'enquêté s'est engagé dans ses études universitaires, et de mettre en lumière son raisonnement quant au choix des études et sa vision de l'apprentissage. En ce qui concerne les questions sur « les matériels et les pratiques personnelles d'apprentissage », elles permettent de comprendre l'acte d'apprendre chez l'enquêté, sa façon d'utiliser les outils informatiques, sa relation avec l'enseignant ou sa perception du rôle de l'enseignant dans son apprentissage de manière concrète, sa manière d'aborder et d'assimiler (ou pas) de nouveaux savoirs, ainsi que la catégorisation des savoirs

et la mise en perspective professionnelle (ou pas). Cette deuxième rubrique de questions concerne le déroulement de l'apprentissage, il révélera donc les modalités du rapport au savoir que l'enquêté construit et mobilise, consciemment ou inconsciemment, dans le processus d'apprentissage. Les « interprétations personnelles des notions-clés de l'enseignement-apprentissage » constituent des questions réflexives qui permettent de relever les traces des discours autres qui participent à la construction du rapport au savoir chez l'enquêté. Nous prêterons particulièrement attention aux empreintes des discours politiques et institutionnels, ainsi qu'aux contradictions qui pourraient se manifester à travers la comparaison avec les réponses recueillies sur le deuxième thème. Quant à la « réflexion sur sa propre expérience de l'apprentissage universitaire », les questions conduisent l'enquêté à une sorte d'introspection par rapport à son apprentissage. Ce qui permet d'explorer le rapport au savoir de l'enquêté sous un autre angle de vue qui s'appuie sur sa propre vision et ses ressentis personnels, ce qui pourrait donc constituer une autre source d'analyse des positions subjectives (nous y reviendrons dans le chapitre suivant) de l'enquêté.

Ces grilles de questions ont été conçues par l'enquêteur afin de recueillir des éléments de réponse susceptibles de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses de recherche. Donc, l'élaboration et la classification des questions ont été effectuées dans le but de mettre en relief la problématique de la recherche et l'objet d'enquête. De ce fait, l'ordre des questions tel qu'il apparaît dans les grilles n'est pas celui que nous avons utilisé dans les entretiens. Nous aurions pu, en effet, classer les questions en fonction des thèmes d'échange, mais la conversation varie d'une personne à l'autre, et nous ne pouvons prévoir à l'avance le déroulement de chaque conversation surtout si nous tenons à conduire l'entretien de manière la plus naturelle possible. Donc, il nous semble plus pertinent de structurer les questions en fonction des hypothèses de la recherche afin de nous ancrer dans la problématique définie. Une fois les grilles de questions établies, nous nous en sommes servis comme un guide d'entretien pour avoir une ligne conductrice tout en nous laissant transporter par la dynamique de la conversation.

5. L' « état des lieux » des enquêtes et la retranscription

La méthode d'enquête que nous avons employée s'inscrit dans une approche empirique et qualitative, nous n'avons donc pas de critère sur le nombre d'enquêtes à réaliser. Cela dit, comme nous proposons une perspective comparative sur la question de l'évolution du rapport

au savoir dans l'enseignement supérieur, ce qui constitue la première partie de notre recherche, nous avons essayé de répartir de manière égale le nombre d'enquêtes sur les deux terrains d'investigation – la France et la Chine. Mais, les aléas du terrain nous ont obligé de nous adapter aux circonstances et de renoncer au perfectionnisme – obtenir l'autorisation d'enquête a été une des plus grandes difficultés que nous avons rencontrées en Chine.

Nous allons maintenant faire l'« état des lieux » des enquêtes en fonction des deux parties de notre recherche et des quatre profils d'informateurs. En ce qui concerne la première partie de la recherche sur les modalités du rapport au savoir, 14 entretiens ont été effectués en France avec des informateurs de différentes disciplines, dont 6 avec des professeurs et 7 avec des étudiants (nous n'avons pas pris en compte un entretien avec un étudiant étranger) ; les disciplines concernées sont : la philosophie, la psychanalyse, les sciences du langage, la gestion et le management, la littérature, les sciences de l'éducation. Alors qu'en Chine 10 entretiens ont été réalisés dans les sciences humaines et sociales, dont 5 avec des professeurs et 5 avec des étudiants ; les disciplines concernées sont : la langue et la littérature chinoises, la gestion et les ressources humaines, la gestion administrative, les sciences de l'éducation. Pour cette partie de l'étude, nous avons obtenu en tout 23 entretiens. Quant à la deuxième partie de la recherche sur le domaine de l'enseignement du FLE en Chine, 24 entretiens ont été réalisés, dont 11 avec des professeurs dans 4 universités différentes et 13 avec des étudiants dans 3 universités différentes. Au total, nous avons effectué 47 entretiens.

Pour mieux procéder à l'analyse des données, il nous semble nécessaire d'établir un corpus textuel à partir des enquêtes effectuées. Dans ce cas, la retranscription des enregistrements est inévitable. Ce travail de retranscription est un travail long, monotone et même fastidieux, pourtant il peut constituer une étape de « tri » – en tant que première phase de l'analyse de surface – très utile. Il peut aider à éliminer certains éléments des enquêtes peu pertinents pour la recherche, et à mettre en lumière les propos les plus manifestes et les plus récurrents. Ainsi, lorsque nous retranscrivons les enquêtes, nous prenons dans le même temps quelques notes sur les informations les « plus parlantes » quant à nos hypothèses. Parmi ces entretiens, deux entre eux ont été jugés peu pertinents, car les informateurs s'écartaient souvent du thème de l'enquête et ont tenu un discours long et éparpillé que nous avons eu du mal à comprendre. Par conséquent, ces deux entretiens n'ont même pas été retranscrits. Il y a quatre autres entretiens peu réussis – soit les informateurs manquaient d'implication et les entretiens sont tombés dans un échange plat de questions-réponses ; soit ils ont construit un discours « épistémologique » qui était en lui-même une analyse de discours, dont le contenu est très intéressant et enrichissant pour moi en tant qu'interlocutrice, mais peu exploitable pour la recherche. De ce fait, ces quatre entretiens n'ont pas été pris en compte pour l'analyse

et deux d'entre eux n'ont pas été retranscrits. Au final, nous avons effectué 43 retranscriptions et constitué un corpus de 874 pages. Il faut noter que les entretiens en chinois ne sont pas traduits intégralement en français, seules les parties utilisées dans l'analyse le sont.

6. Le processus de l'analyse des données

Lorsque nous choisissons une méthode d'enquête empirique et qualitative, il va de soi d'adopter la méthode de l'analyse de discours pour étudier les données recueillies. Car, non seulement le sujet ou la subjectivité est au centre de ces deux méthodes, ce qui permet d'établir une cohérence méthodologique ; mais surtout l'analyse de discours permet d'aller au-delà de ce qui est dit pour s'intéresser davantage au dire en lui-même, qui ne peut pas être mis en lumière à travers une simple analyse de contenu. Kaufmann a d'ailleurs critiqué rigoureusement l'analyse de contenu qui, selon lui, est une analyse de surface travaillant sur les informations les plus explicites et les plus apparentes. « Quelle que soit la technique, l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée » (id. p19). Cependant, nous ne pensons pas qu'il faille rejeter complètement l'analyse de contenu, mais plutôt qu'il faut l'associer avec l'analyse de discours, car ces deux méthodes permettent de révéler différents éléments dans le discours. L'analyse de contenu peut relever les informations les plus manifestes des propos, qui nous aideront à repérer les motifs communs à travers les entretiens. Quant à l'analyse de discours, elle nous permet d'apporter des réponses plus approfondies, car elle a la particularité de dévoiler ce qui est dissimulé dans les détours de la conversation, puisque « l'opinion d'une personne n'est pas un bloc homogène » (id. p19).

La démarche d'analyse de discours que nous avons mise en pratique dans cette recherche s'inscrit dans une perspective d'anthropologie du langage, c'est-à-dire dans une analyse de l'articulation entre le sujet et la langue. D'un côté nous étudions l'acte d'énonciation (Benvéniste) à travers lequel chaque locuteur se pose comme sujet et manifeste ses positions subjectives, de l'autre nous nous appuyons sur l'enseignement de la psychanalyse pour illustrer le clivage du sujet et mettre en valeur les « ratages » de sa parole. Nous développerons en détail ce cadre théorique dans le chapitre suivant, pour l'instant, nous allons présenter la façon dont nous avons procédé à l'analyse des données.

Ce travail d'analyse a comporté quatre phases principales : la première est le « tri » général dont nous avons parlé ci-dessus, le but est de dégager les éléments indispensables

pour la recherche, ainsi que de repérer les propos récurrents. La deuxième phase a été consacrée à l'analyse de discours de chaque entretien dans son intégralité, c'est-à-dire que nous avons pris l'ensemble des propos de l'entretien en tant qu'unité d'analyse pour étudier les positions subjectives de l'informateur. Ainsi, nous avons créé des fiches d'analyse correspondant à chaque entretien, et le contenu d'analyse a été classé en différents thèmes, tels que le choix des études, l'objectif de l'apprentissage, la position vis-à-vis des outils informatiques, le rôle de l'enseignant, etc., afin de repérer plus facilement les éléments clés. Le but de cette étape est étroitement lié à la troisième phase de l'analyse qui a consisté à effectuer une analyse transversale à l'aide des thèmes mis en évidence. C'est donc grâce aux fiches d'analyse établies dans la deuxième phase du travail que nous avons pu procéder de manière ciblée à l'analyse transversale. Enfin, la quatrième phase a consisté à déterminer les éléments les plus pertinents pour étayer les hypothèses de notre recherche (il n'était pas question d'aborder tous les entretiens dans leur intégralité). Ensuite, il a fallu d'articuler les éléments pertinents ensemble afin de construire un corpus cohérent en fonction des deux grands axes de la recherche – les modalités du rapport au savoir et les modalités du rapport à la langue. Ce processus de l'analyse des données permet non seulement d'éclairer les éléments pertinents des enquêtes par rapport aux hypothèses, mais aussi d'organiser un plan permettant de bien structurer les analyses pour la rédaction.

Chapitre 4. L'analyse de discours dans une perspective d'anthropologie du langage

1. Discours et énonciation

Dans le *Cours de linguistique général*, Saussure élabore une théorie linguistique qui envisage la langue comme un système de signes articulés. L'unité de base de la langue est le signe, chaque signe se composant d'un signifiant, d'un signifié et se différenciant d'un autre signe. Par ailleurs, il distingue la langue de la parole qui est, pour lui, l'utilisation concrète des signes linguistiques dans un contexte précis. Saussure a écarté, dans le *Cours de linguistique général* l'étude de la parole à cause de ses dimensions de singularité et de contingence, et il n'a pas réussi à y poser la question du sujet dans le langage. Cependant, il est à noter que Saussure n'a pas rejeté la notion du sujet ; plusieurs de ses travaux ultérieurs s'intéressent à la parole et au discours, nous pouvons citer notamment les *Ecrits de linguistique générale*²². Ses travaux ont apporté une valeur inestimable à la linguistique moderne et ont inspiré ultérieurement d'autres courants linguistiques et même d'autres secteurs des sciences humaines. Benveniste a, quant à lui, déployé la problématique de la parole à travers sa théorie linguistique de l'énonciation.

Dans *Les problèmes de linguistique générale*, Benveniste définit le langage comme le lieu d'interaction et le moyen d'interaction entre la vie psychique de l'homme et sa vie sociale. Il prend donc en considération le sujet et son implication dans l'usage qu'il fait de la langue. En ce qui concerne l'énonciation, il la définit « comme la mise en fonctionnement de la langue au moyen d'un acte individuel d'utilisation ». De ce fait, l'énonciation s'articule à la subjectivité car elle implique l'« individuation » de la langue. Le sujet se construit et se manifeste dans son discours. C'est ainsi que Benveniste conclut : « c'est dans et par la langue que l'homme se constitue comme sujet ».

A partir de l'opposition fondatrice entre discours (avec les marques de la subjectivité de l'énonciateur) et récit (absence de marques dans l'énonciation historique), la théorie de l'énonciation fournit le fondement de l'analyse de discours, car l'objet de la linguistique de

²² Découverte en 1996, l'œuvre a été publiée en 2002 par l'Édition Gallimard.

l'énonciation devient l'analyse de tous les éléments permettant d'associer un énoncé à un locuteur et à un moment donné, ainsi que la compréhension de la manière dont ce locuteur met en discours d'autres voix que la sienne. Les indices ou les marques qui permettent de repérer l'inscription du sujet de l'énonciation dans son énoncé constituent les premiers matériaux linguistiques de l'analyse de discours. Nous reviendrons plus tard sur ces marques lors de la présentation des positions subjectives des locuteurs. Cependant, si nous retenons uniquement ces marques de l'analyse de l'énonciation, ce serait réduire la richesse du travail de Benveniste, car les développements qu'il propose autour de l'énonciation s'inscrivent au fond dans une perspective anthropologique qui repose sur une articulation étroite entre le sujet, la subjectivité et le langage. C'est cette dimension anthropologique que nous tenons à mettre en avant dans notre recherche. Voici les principaux traits anthropologiques de l'énonciation²³ analysés par Benveniste.

- Chaque énonciation est singulière et unique. Tous les discours sont réalisés par un sujet parlant dans le présent de sa parole, et chaque sujet parle à sa manière et dit sa singularité aux autres.
- Chaque énonciation est interlocution. Parler implique toujours un jeu de relations dans les échanges avec autrui. Même le monologue est une forme de dialogue ayant lieu à l'intérieur du sujet qui s'adresse à son « double ».
- Chaque énonciation est un processus de construction de soi. Parler étant un acte singulier, chaque parole constitue donc un événement différent. Il n'existe pas de répétition à l'identique dans la parole, puisque chaque acte d'énonciation est unique et réside dans le présent. De plus, la parole de chacun est la manifestation d'une singularité qui produit un effet d'identité. Il n'y a pas de sujet sans langage ni de langage sans processus de subjectivation. Le sujet naît dans la parole et à chaque acte de parole.
- Chaque énonciation est signification. La notion d'énonciation est intimement associée à celle de sens. Parler, c'est vivre et signifier. Par la fonction de symbolisation du langage, l'homme parvient à produire du sens à travers la mise en discours de sa propre expérience.

Benveniste nous a appris une chose fondamentale : la relation entre l'homme et le langage est constitutive (ce qui lui a fait rigoureusement critiquer la notion de « langage-

²³ L'ensemble de ces idées ont été recueillies durant le cours d'« anthropologie du langage » élaboré et enseigné par J-M Prieur dans le cursus de master des sciences du langage à l'Université Paul-Valéry durant l'année universitaire 2010-2011.

outil » de Martinet), et la parole est une affaire de subjectivité. Par ailleurs, il ne considère pas la subjectivité comme un état fixe, stable ou permanent, mais comme une dynamique, un processus inscrit dans le temps. Cependant, sa théorie de l'énonciation n'explique pas comment se nouent la subjectivité et le langage, et ne dit rien de la structuration ou de la formation de la subjectivité. Alors que la psychanalyse peut à juste titre apporter sur ce point un éclairage.

2. La subjectivité dans une perspective psychanalytique

Selon la perspective psychanalytique, le sujet parlant est un « être parlé ». Il est parlé d'abord par ses parents, par les mots qui sont marqués par le désir des parents, puis il est parlé par sa parole, par les mots qu'il utilise mais qui le précèdent. Le sujet se construit dans et par la parole. Mais de quelle façon la subjectivité se forge-t-elle à travers le langage ? La psychanalyse nous enseigne trois modalités de cette construction : l'institution, la division et l'identification²⁴.

L'institution est le processus fondateur de l'émergence du sujet dans la vie. Tout commence par une parole fondatrice qui inscrit le sujet dans le temps et l'espace pour lui conférer une place symbolique inscrite dans des réseaux de filiation et d'alliance. La première opération symbolique de l'institution est l'attribution du nom. Le nom propre nous ancre dans la vie et permet de produire un « effet d'un », c'est-à-dire, un effet d'unité et d'identité. Lorsque l'enfant apprend à parler, il apprend à habiter cette place symbolique. La langue dite maternelle est la langue qui fait de nous des êtres de langage. Si l'on peut apprendre une langue étrangère dans un rapport instrumental et dans un but pragmatique, ce n'est jamais le cas avec la langue maternelle. Durant toute notre vie, nous occupons tous différentes places (parentales, sociales, professionnelles, etc.) où nous ne saurions jamais représentées que par des mots.

²⁴ Cet enseignement a été reçu durant le même cours d'« anthropologie du langage » enseigné par J-M. Prieur. Nous nous référons également à son article « Eléments d'anthropologie de la parole » in *Hétérogénéité et variation : perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, M. Dreyfus et J-M. Prieur, 2012, Michel Houdiard Editeur.

La division tient au fait que le sujet n'est pas le maître du langage, et qu'il est séparé d'avec lui-même parce qu'il est parlé à son insu, par son désir inconscient. C'est ainsi que la notion du sujet doit s'entendre selon deux sens : le sujet peut être celui de la conscience et du vouloir dire au fondement de ses actions et de ses connaissances ; le sujet est aussi celui de l'inconscient et du désir, et il est assujéti au langage. Le surgissement de l'inconscient dans la vie peut se manifester sous la forme d'actes manqués, de rêves, de symptômes corporels d'ordre psychosomatique et, dans la parole, de lapsus et de mot d'esprit. Comme l'indique Prieur, le lapsus est sans doute « la forme la plus spectaculaire de la division du sujet, il est *l'irruption*, non préméditée, non calculée de l'inconscient dans notre parole ordinaire » (id. 2012, p99), et il provoque souvent un malaise chez celui-ci. Alors que le mot d'esprit « produit une joie, une jubilation qui circule entre les êtres, il est entériné par l'autre qui l'authentifie par son rire » (id. p104).

Sous cette modalité de nouage sujet/langage, il faut tenir compte d'un phénomène de l'homophonie dans les langues, qui peut être considéré comme le ressort du surgissement de la division, notamment du mot d'esprit. L'homophonie témoigne d'une caractéristique intrinsèque des langues – l'ambiguïté. Celle-ci révèle la possibilité de coexistence de plusieurs sens. Il existe une ambiguïté lexicale, qui prend d'ailleurs sa source dans l'homophonie (ex : « les chênes de mariage » et « les chaînes de mariage »), et une ambiguïté syntaxique (ex : « l'envie de l'autre »). L'ambiguïté témoigne de l'incertitude de sens, et donne lieu à l'équivoque et au malentendu qui sont justement la manifestation de la subjectivité.

L'identification est un processus psychique inconscient à travers lequel nous nous approprions des traits, de personnalité, des attributs propres aux personnes qui nous entourent. Il faut noter que ce processus est à prendre au pluriel – les identifications, car, selon Freud, la diversité des identifications contribue à la construction de la subjectivité et au devenir du sujet. Parmi toutes les identifications qui s'opèrent chez un sujet, nous pouvons en distinguer deux : les identifications imaginaires et les identifications symboliques.

Les identifications imaginaires peuvent se résumer au fait que l'image de soi se construit à partir de l'image de l'autre. L'enfant s'imprègne des conduites sociales de ses proches – les goûts, le style vestimentaire, l'alimentation, les façons de parler, les choix lexical et syntaxique, les comportements, etc. Il se construit en faisant comme l'autre. Tandis que les identifications symbolique s'effectuent à travers des idéaux qui peuvent être le travail, l'argent, la célébrité, le pouvoir, la vertu, l'intelligence, la charité, etc. Ils sont élaborés par

l'entourage de l'enfant et la culture à laquelle il appartient. Les idéaux sont les ressorts les plus puissants de l'identification, selon Prieur, puisqu'ils sont d'ordre symbolique. Le point commun de ces deux types de processus d'identification c'est que leur ancrage se fait par les mots de la langue, par les discours, qui donnent consistance aux identifications qui nous définissent en même temps qu'elles nous différencient les uns des autres.

Les identifications sont non seulement plurielles, mais aussi mouvantes. Nous pouvons traverser différents modèles d'identification à différentes époques. Ou bien, nous pouvons éprouver au même moment une sorte de « tiraillement » entre différentes identifications. En effet, Freud met en lumière la tension – voire la contradiction – qui réside dans les identifications, ce qui lui permet de concevoir la subjectivité comme une tension entre plusieurs traits identificatoires, culturels et linguistiques.

Les avancées psychanalytiques sur le nouage entre la subjectivité et le langage nous ont appris une chose primordiale : « il n'est pas de langue qui ne soit une langue-mixte, il n'est pas de subjectivité qui ne soit composite »²⁵. Ainsi, nous pouvons constater que la formation de la subjectivité repose sur un phénomène d' « agencement composite d'éléments disparates, hétérogènes, en dynamique » (id. p113). Ce concept d' « agencement » nous fournit ainsi un élément-clé pour relever et analyser la manifestation de la subjectivité dans le discours, élément qui nous conduit à questionner les positions adoptées par le sujet. C'est notamment sur la discontinuité, la fluctuation et la disjonction des positions subjectives que nous allons travailler durant l'analyse de discours pour étudier les incidences subjectives du rapport au savoir, car, « le sujet peut s'engager dans des logiques paradoxales, passer par des états inconciliables ou contradictoires, sur le mode du refoulement ou du clivage, plusieurs “mondes” coexistent en lui » (id. p112).

3. Les positions subjectives dans l'analyse de discours

La notion de position subjective fait écho à la notion de positionnement discursif employée en analyse de discours. Elle recouvre les modalités énonciatives et discursives

²⁵ J-M. Prieur, « Contact de langues et positions subjectives », in *Langage et société*, 2006/2 n° 116, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, source en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-111.htm>

propres à un sujet, ses procédés de catégorisation et la relation à l'altérité qu'il construit dans sa parole. Elle est associée dans notre travail à la notion de clivage avancé par Freud pour distinguer le fait qu'un sujet peut soutenir des positions contraires, assumer et nier à la fois les mêmes représentations.

Le « positionnement discursif » se définit à l'intérieur d'un « champ discursif », deux notions élaborées par D. Maingueneau²⁶. Selon lui, un champ discursif est extrait de l'univers discursif qui est l'ensemble des discours qui interagissent dans une situation donnée. « Le champ discursif résulte de l'interaction d'un ensemble de positionnements qui sont en relation de concurrence au sens large, qui se délimitent réciproquement ». Il souligne que le champ discursif « n'est pas une structure statique mais un jeu d'équilibre instable, en évolution permanente. Il n'est pas non plus homogène : il y a des positionnements dominants et des dominés, des positionnements centraux et d'autres périphériques ». Cette définition avance subtilement que les positionnements discursifs ne sont pas non plus figés, établis une fois pour toute, mais qu'ils fluctuent. C'est dans cette fluctuation que nous pouvons relever des tensions, des conflits, des contradictions, qui sont les indices d'une position d'ambivalence et de clivage du locuteur. La question est donc : comment se manifestent les positionnements discursifs du sujet dans sa parole ? Et quels éléments de l'analyse de discours permettent-ils de révéler le clivage du sujet ? Nous allons présenter ci-dessous les quelques pistes que nous avons empruntées dans l'analyse des entretiens. Ces pistes représentent une sorte de typologie générale permettant d'identifier les éléments linguistiques et discursifs les plus manifestes qui participent à la construction et au remaniement des positionnements discursifs du sujet. Mais, ces éléments ne doivent pas être considérés isolément, « enfermés » dans leur catégorisation, ils doivent être considérés au sein de chaque énonciation, en articulation avec d'autres marques (notamment celles qui sont implicites), afin d'être analysés dans leur contexte discursif.

Les marqueurs des positionnements discursifs

Charles Bally prête une attention particulière à la notion de modalité, composée de « dictum » et de « modus ». Ces deux termes fondamentaux constituent la base de la théorie de la modalité. Selon lui, la « phrase explicite » comprend ces deux parties : le *dictum* est « la

²⁶ Dominique Maingueneau, *Sémantique de la polémique*, 1983, Lausanne, l'Age d'Homme, p.15. Nous pouvons aussi trouver la définition en ligne : <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/glossaire.html#Cham>

représentation reçue par les sens, la mémoire ou l'imagination », et le *modus* est « l'opération psychique que le sujet opère sur elle (la représentation) »²⁷. Nous tenons à préciser que le « dictum » ne doit pas être interprété comme une description objective du monde extérieur, mais il est construit par le sujet parlant et empreint de sa subjectivité. Donc, les analyses se référant à la théorie de la modalité ne peuvent pas négliger l'aspect « dictum ». Nous insistons sur le fait que chaque mot a sa raison d'être, qu'aucun n'a été mis en discours par hasard, et qu'aucun mot n'est superflu. C'est dans l' « interaction » entre « dictum » et « modus » que se manifestent la richesse et la profondeur du discours et la complexité de la subjectivité.

Les marqueurs de modalités sont les formes linguistiques indiquant les attitudes d'un « sujet parlant » dans son discours, ils distinguent le contenu de l'énoncé de sa configuration énonciative. Au sein de cette catégorie, nous pouvons identifier deux types de modalité selon la théorie de l'énonciation de Benveniste.

Les modalités d'énonciation sont caractérisées par la forme de la communication entre locuteur et auditeur (trois types de phrase assertif, interrogatif et injonctif) qui, selon Benveniste, reflète les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur son interlocuteur : transmettre un élément de connaissance, obtenir une information, ou intimer un ordre. Cependant, il faudrait noter une « exception » dans cette catégorie qui se réfère aux actes de discours illocutoires. Ils ne constituent pas des indices explicites du positionnement discursif, et ils n'ont d'ailleurs pas de marque linguistique propre. Par exemple, l'énoncé « ceci est bon » est une assertion, mais il peut s'agir d'un acte de recommandation. Pour déceler ces actes de discours que le locuteur tente d'accomplir, il faut interpréter le sens d'une formule ou d'un mot ; mais l'interprétation peut être erronée, en décalage avec la position subjective de l'interlocuteur.

D'autre part, les modalités d'énoncés « rassemble tous les moyens linguistiques par lesquels le locuteur manifeste une attitude par rapport à ce qu'il dit »²⁸. L'attitude énonciative relève à juste titre du positionnement discursif du sujet. Ce qui nous amène à nous intéresser particulièrement aux termes évaluatifs (les lexèmes) qui comportent des jugements affectifs et axiologiques du sujet, et qui sont des substantifs, des adjectifs²⁹, des verbes et des adverbes.

²⁷ Charles Bally, *linguistique générale et linguistique française*, 1944, 2^{ème} édition, A. Francke S.A., Berne, Suisse, p 36 ; version numérique en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k858607j/fl.image>

²⁸ Georges-Elia Sarfati, *Eléments d'analyse du discours*, 2005, Armand Colin, Paris, p23 (1^{ère} édition en 1997, Nathan)

²⁹ La typologie est inspirée du travail de C. Kerbrat-Orechioni, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, 1980, Armand Colin, Paris ; rééd. 2009

Les substantifs axiologiques, péjoratifs et mélioratifs sont des indices de la subjectivité et reflètent la position du sujet (ex : trouillard, chauffard, con, génie, gentleman).

Les adjectifs subjectifs peuvent être répartis en quatre groupes :

- les adjectifs affectifs qui indiquent une réaction émotionnelle du locuteur par rapport à l'objet du discours (ex : drôle, amusant, peureux, etc.) ;
- les adjectifs affectifs-axiologiques qui exprime un jugement de valeur envers l'objet du discours à travers les émotions qu'éprouve le locuteur (ex : admirable, impressionnant, ignoble, minable, etc.) ;
- les adjectifs évaluatifs-non axiologiques qui effectuent une évaluation quantitative ou qualitative de l'objet sans jugement de valeur ; « leur utilisation repose sur une double norme : (a) interne à l'objet support de qualité ; (b) spécifique du locuteur » (Kerbrat-Orechionni, id. p85-86) (ex : grand, petit, chaud, froid, etc.) ;
- les adjectifs évaluatifs-axiologiques qui portent un jugement de valeur lors de l'évaluation de l'objet du discours, il faudrait noter que « (a) leur usage varie avec la nature particulière du sujet d'énonciation (dont ils reflètent le point de vue idéal) ; (b) ils manifestent de la part du locuteur une prise de position en faveur ou à l'encontre de l'objet dénoté » (id. p90) (ex : bon, mauvais, utile, nul, important, etc.)

En ce qui concerne les verbes, leur catégorisation est assez hétérogène. Les catégories présentées ci-dessous sont celles que nous avons utilisées dans l'analyse de notre travail.

- les verbes auxiliaires de mode qui expriment différentes attitudes du sujet en fonction des modes indicatif ou conditionnel et des situations d'énonciation : devoir, vouloir, falloir, pouvoir, savoir
- les verbes de volonté : souhaiter, vouloir, espérer, désirer, etc. (il faut ajouter le verbe « aimer » au mode conditionnel)
- les verbes de sentiment : aimer, détester, craindre, apprécier, admirer, etc.
- les verbes d'opinion ou les verbes épistémiques³⁰ : penser, estimer, croire, trouver, avoir l'impression, supposer, etc.
- les verbes qui régulent la relation du locuteur à autrui : permettre, interdire, obliger, demander, ordonner, etc.
- les verbes axiologiques qui expriment directement une valeur soit positive soit négative : puer, appauvrir, décliner, échouer, réussir, vaincre, enrichir, glorifier, etc.

³⁰ Le terme « modalité épistémique » est employé par Sarfati et réfère à la catégorie des verbes caractérisés par O. Ducrot (1980) comme « performatifs du discours intérieur ».

Quant aux adverbes modalisateurs, il s'agit ici des adverbes d'intensité, qui signalent le degré d'adhésion du locuteur à son discours et expriment la certitude, la possibilité et la potentialité (ex : absolument, peut-être, sûrement, apparemment, probablement, presque, plutôt, etc.). Les adverbes de possibilité expriment souvent une attitude de restriction, par laquelle le sujet se réserve une marge de négociation donnant lieu à un éventuel remaniement de positionnement.

Les caractéristiques axiologique et affective permettent d'identifier les positionnements valorisant/dévalorisant, favorable/défavorable, positif/négatif, d'assentiment/de dissentiment, d'adhésion/de rejet, etc. L'ensemble de ces marqueurs de modalité constituent les points de manifestation du positionnement discursif du locuteur. Mais, c'est dans l'interaction de l'ensemble de ces positionnements que se révèlent la complexité, la pluralité et la mouvance de la position du sujet. Nous allons maintenant présenter quelques pistes qui permettent de mettre en évidence cette interaction.

L'interaction des positionnements discursifs

L'interaction de l'ensemble des positionnements résulte de la mise en relation de ceux-ci par le locuteur à travers l'ensemble des indices de relations logiques (notamment les connecteurs logiques ou les marqueurs de relation). Mais, elle peut également résider, de manière beaucoup plus implicite, dans la manifestation fluctuante, incohérente ou même contradictoire des positionnements à travers l'ensemble du discours. Nous aimerions apporter quelques précisions sur les notions d'opposition, de concession, d'état d' « entre-deux » et de contradiction que nous avons employées dans nos analyses.

L'opposition se rapproche de la concession par leur point commun qui consiste dans le fait qu'elles permettent au locuteur d'introduire un autre point de vue. Mais un détail doit être marqué : l'opposition consiste à introduire une idée contraire à la précédente et à souligner une différence, une contradiction ou un contraste entre elles ; alors que la concession permet de formuler une réserve, de nuancer une idée émise, et d'admettre un autre angle de vue. Par cette différence, leur fonction discursive se distingue également. Lorsque ces deux types de relation logique sont utilisés dans une énonciation, l'opposition permet d'établir une frontière entre deux catégories discursives ou deux éléments discursifs ; au sein de chaque élément, le locuteur peut entretenir un positionnement propre à chacun de manière plutôt franche et directe. Tandis que la concession met l'accent sur l'attitude subjective de réserve, de prudence

ou d'accommodation qui se rapporte souvent au même élément discursif, et qui permet dans certaines situations de rectifier le propos précédent tout en changeant de position subjective durant le discours.

Ceci étant dit, dans la pratique langagière, la frontière entre l'opposition et la concession reste très mince et peut fluctuer. Dans un travail d'analyse de discours, l'importance n'est pas de délimiter la nature des marqueurs de relations logiques, mais de saisir leur fonction discursive dans la construction du positionnement du locuteur. C'est pour cette raison que nous n'allons pas dresser un inventaire de connecteurs sachant que, premièrement, ceux-ci changent de frontière dans le discours en fonction de l'utilisation de chacun ; deuxièmement, relations logiques peuvent également être mises en discours sans marqueurs explicites, il faudrait donc que l'analyste interprète le discours dans son ensemble pour déceler le type de relation énonciative en jeu. Par exemple : « il y a des gens qui distinguent le savoir de la compétence, moi je ne vois pas trop la différence » – aucun connecteur logique n'est utilisé dans cet énoncé, pourtant la relation d'opposition s'y est inscrite.

En ce qui concerne les énonciations qui relèvent d'un état d'« entre-deux » du sujet, elles se manifestent notamment à travers deux types d'expressions – la restriction et l'hésitation. Nous avons brièvement évoqué l'attitude de restriction dans les modalisateurs adverbiaux, nous allons maintenant préciser le sens de la restriction sous l'angle de la négation partielle qui indique un état d'« entre-deux ». La négation partielle peut se présenter sous deux formes syntaxiques : d'une part, il s'agit d'une phrase négative dans laquelle le locuteur rajoute un adverbe d'intensité – « je ne vois pas trop la différence » ; d'autre part, il s'agit d'une phrase assertive dans laquelle le locuteur utilise la négation juste avant l'adjectif – « je trouve cette idée pas mauvaise ». Dans les deux cas, le locuteur est partagé entre deux idées, deux positionnements. Les énonciations exprimant un état d'« entre-deux » du sujet pourraient indiquer un déni intentionnel de celui-ci – « je vois la différence mais je ne veux pas l'admettre » ; mais dans d'autres situations, elles relèvent d'une attitude ambivalente du sujet, comme l'indique le deuxième exemple – certes, le locuteur ne trouve pas que l'idée est mauvaise, mais dans le même temps, il ne la trouve pas non plus bonne.

Quant aux situations d'hésitation ou d'indécision, elles reflètent une difficulté de choix chez le sujet. Tant que le sujet n'effectue pas son choix, il est dans un état d'« entre-deux ». La difficulté de choix résulte souvent d'un conflit d'intérêts, qui est aussi source d'ambivalence chez le sujet.

La contradiction ne représente pas un marqueur logique, car elle est d'ordinaire considérée comme illogique, autrement dit, il s'agit de la manifestation d'un manque de cohérence interne. La contradiction révèle non seulement la coexistence de deux idées ou de deux opinions incompatibles ou paradoxales, mais aussi le fait de soutenir et de nier à la fois la même représentation. Donc, la contradiction est le signe prééminent du clivage du sujet. Dans l'analyse de discours, pour repérer le clivage du locuteur, il faut donc être attentif aux incohérences discursives qui sont les signes des contradictions propres au sujet. Cependant, la contradiction se révèle rarement dans un même énoncé, elle se dissimule dans l'ensemble du discours. De plus, le locuteur se rend rarement compte des contradictions internes à ses propos. Il se peut qu'une position de clivage du sujet repose sur un paradoxe lié au croisement de deux énonciations émises en deux temps différents et dans deux thèmes de conversation différents mais qui convergent vers la même problématique. De ce fait, l'analyste est invité à être extrêmement attentif aux détails du discours, tout en ayant un angle de vue globale sur son matériau, ainsi qu'une bonne « maîtrise » de la problématique de sa recherche.

PARTIE II

LES MODALITES DU RAPPORT AU SAVOIR ET LEUR MANIFESTATION DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Appuyé sur l'ensemble des entretiens effectués sur les terrains d'investigation (en Chine et en France) et des analyses produites sur ces derniers, ce chapitre est consacré à l'étude de la construction et de l'évolution du rapport au savoir dans un cadre d'enseignement-apprentissage à l'université, ainsi qu'à l'analyse des conséquences provoquées par cette évolution. Afin de démontrer et d'explicitier les différentes modalités du rapport au savoir manifestées au plan individuel, l'étude et les analyses de l'ensemble des entretiens seront réparties en trois parties majeures reformulées en questions de problématique : (1) Comment les enseignants et les étudiants envisagent-ils le savoir ? (2) Que signifie l'acte d'apprendre ? (3) quel est le rôle de l'enseignant ? Ces trois questionnements sont établis en fonction des trois éléments constitutifs du processus d'enseignement-apprentissage universitaire, qui sont respectivement le savoir, l'apprenant et l'enseignant.

Puisque j'envisage de mener cette recherche sur la problématique du rapport au savoir dans une perspective comparative entre la France et la Chine, les trois parties majeures seront toutes structurées en fonction des deux terrains d'enquête. Sur chaque terrain, nous avons effectué des interviews auprès des étudiants et des enseignants venant de différentes disciplines des Sciences humaines et sociales. Le choix des disciplines n'a pas été fait selon ma prédilection personnelle ; la diversité des entretiens résulte de la possibilité d'interview que j'ai obtenue durant la recherche.

Cette deuxième partie d'études sur les modalités du rapport au savoir consiste surtout à poser le fondement argumentatif de notre hypothèse et va être réinvestie dans la partie suivante pour introduire la problématique du rapport à la langue.

Chapitre 1.

Comment les enseignants et les étudiants envisagent-ils le savoir ?

Avant d'entrer dans un apprentissage institutionnel, avant de procéder à l'acte d'apprendre, chacun se fait d'abord une représentation de l'objet du savoir qu'il va apprendre et une représentation du résultat à atteindre à travers l'apprentissage. Ces deux images sont toutes deux imaginaires et représentatives qui sont construites à partir des histoires personnelles et familiales, ainsi que de l'environnement politico-social dans lequel vit l'individu. Une fois l'expérience apprentissage commencée, la personne se fera une nouvelle représentation de l'objet du savoir en s'appuyant sur son expérience actuelle et sur son éventuel projet à venir. Cette nouvelle représentation pourrait concorder avec ou heurter son ancienne représentation selon son rapport au savoir établi précédemment, mais en même temps, cette confrontation participe vivement à l'évolution de son rapport au savoir qui ne cesse de se remanier. Lorsque l'apprentissage est terminé et que le sujet-apprenant (ré)évalue rétrospectivement son parcours et son acquisition du savoir, il en découvrira de nouveaux aspects, ce qui affectera de nouveau d'une certaine manière son rapport au savoir.

De ce fait, avant d'étudier et d'analyser les autres éléments constitutifs d'un processus d'enseignement-apprentissage, il est légitime et pertinent de commencer par interroger les aspects de l'objet du savoir : le choix de celui-ci, l'évolution représentative et évaluative de celui-ci, la mise en perspective de celui-ci (par rapport à la « compétence »). C'est pour cette raison que j'emploie le verbe « envisager » dans le titre de cette partie, car l'étude sera orientée vers une analyse de la conception et de la représentation du savoir qu'établit le sujet-apprenant, et non de l'objet-savoir en lui-même.

1. Le choix des études universitaires – une affaire de cœur ou de raison ?

En vue de s'engager dans un parcours universitaire, tout étudiant va d'abord se confronter inévitablement à la question du choix des études, ce choix est censé être effectué librement et en fonction de la volonté de l'étudiant. Cependant, les étudiants français et les étudiants chinois n'obtiennent pas la même opportunité d'aboutir à la réalisation de leur choix

d'études, car de nombreuses contraintes résidant dans le système éducatif chinois³¹ font obstacle à la mise en place de ce « libre choix ». Chaque année, un bon nombre d'étudiants chinois sont contraints de suivre un cursus qu'ils ne désirent pas. Certes, cette astreinte du système exerce un impact sur l'inscription finale de l'étudiant, mais il n'empêche point les étudiants chinois d'imaginer, de réfléchir, de planifier et même de se projeter dans une discipline universitaire qu'ils aimeraient suivre.

Avant de formuler et d'inscrire définitivement ses vœux d'inscription, tout étudiant (en France et en Chine) va traverser une période de réflexion, de raisonnement et d'argumentation, qui inclut aussi chez certains une phase de perplexité et d'indécision. C'est le même mécanisme en ce qui concerne leur choix de poursuivre ou non les études de haut niveau, notamment le doctorat. Car, l'idée d'entreprendre une thèse doctorale ne vient pas toujours dès la première année de licence, bien des facteurs qui entrent progressivement en jeu durant leur apprentissage ou même durant leur expérience du travail influenceront leur décision. D'autre part, l'intention d'arrêter à un stade des études supérieures repose également sur la réflexion de l'étudiant. C'est bien ce processus de raisonnement et de prise de décision qui nous interpelle particulièrement et que nous allons étudier ci-dessous afin de comprendre pourquoi et comment un étudiant choisit telle ou telle discipline, à quel moment et pour quelle raison un étudiant décide de continuer ou d'arrêter ou de réorienter ses études, et quel rôle joue leur rapport au savoir dans la prise de décision.

³¹ Les universités chinoises sont toutes classées selon trois niveaux hiérarchiques différents. Les universités de la première classe sont reconnues au niveau national, la seconde classe au niveau départemental (province chinoise), et les établissements de la troisième classe sont en fait une sorte d'institut qui dépend de l'université de la première classe. Pour entrer à l'université, les lycéens doivent passer le concours national –Gao kao, qui est beaucoup plus rigide et plus compétitif que le baccalauréat français, car le résultat du concours décide directement l'université et la spécialité que les candidats pourront poursuivre. Par exemple, la validation de la spécialité du français à l'université X de la première classe exige une note minimum de 500 points, tandis que la même spécialité à l'université Y de la seconde classe n'en nécessite que 440. Dans ce cas-là, l'étudiant qui a obtenu 460 points au Gao kao, et qui voulait étudier la langue française, ne pourra entrer que dans l'université Y. Par ailleurs, les différentes spécialités dans la même université exigent des notes différentes. Par exemple, à l'université X de la première classe, la spécialité de français exige une note de 520, lorsque la spécialité de japonais demande une note de 500. L'étudiant qui a obtenu 510 en espérant étudier la langue française n'aura aucune chance. Par conséquent, certains étudiants s'obligent à faire une spécialité qu'ils n'aiment pas afin de rester dans une université ayant une meilleure réputation.

1.1. En France

« Un choix de raison »

Contexte : l'enquêté, nommé Tony, a choisi après son Bac de s'inscrire en licence de psychologie et il a terminé le master1 dans la même faculté. Ensuite, il a entrepris des études en master2 de recherche et professionnel toujours en psychologie mais dans une autre université, et en même temps, il s'est inscrit parallèlement en master1 de recherche à distance en psychanalyse dans la première université où il a obtenu la licence.

11. LI : [...] pourquoi tu as choisi euh... la psychologie / en licence ?

12. Tony : euh... j'hésitais un moment entre la psychologie et la philosophie / je me suis dit qu'en... choisissant la psychologie choisi un... un choix de raison parce que je croyais / que ça donnerait des... ouvertures... au niveau du... du travail un peu plus ample / la psychologie après ça reste... un domaine assez intéressant: qui ** et puis on y va un peu à l'aveugle à l'université donc j'y allais sans trop savoir ce qui allait se passer // voilà

Dans la réponse de Tony, il a commencé immédiatement à mettre au jour sa position d'ambivalence lors du choix des études à travers le verbe « *hésitais* » qui décrit l'état psychologique fluctuant du sujet. Cette révélation franche de l'indécision et d'un état d'entre-deux marque le point d'ancrage du rapport du sujet à ses études universitaires. La poursuite de son discours s'élabore dans une structure d'argumentation analytique en vue d'éclairer la façon dont Tony est parvenu à sa décision finale du choix d'études, ainsi que la façon dont il croyait sortir de cet état d'ambivalence.

Avant de commencer son parcours, Tony avait deux choix d'études – psychologie ou philosophie. Puisqu'il a choisi la psychologie en tant que « *choix de raison* », cela laisse entendre que le second (la philosophie) est éventuellement un « *choix de cœur* », qui relève donc du désir personnel. Ainsi, Tony a établi une frontière entre ces deux types d'options – raison ou cœur – qui construit une dichotomie discursive entre la raison et le désir. Lorsqu'il parle du « *choix de raison* », il se réfère à la réflexion et aux arguments rationnels basés sur une perspective du travail – « *ça donnerait des ouvertures au niveau du travail un peu plus amples* ». Cette rationalité professionnalisante relève d'une pensée stratégique, car il faudrait prévoir, évaluer, calculer et comparer les éventuels bénéfices d'un domaine d'études afin de connaître l'amplitude de ses ouvertures professionnelles. Par ailleurs, cette rationalité professionnalisante ne repose pas sur un projet professionnel que l'enquêté désire réaliser, mais elle est reliée en réalité à la question de l'emploi et à l'employabilité, car le terme

« ouvertures » formulé au pluriel indique avant tout les possibilités multiples pour trouver un quelconque travail. Ainsi, le « choix de raison » est loin d'être le fruit d'une réflexion dialectique basée sur le « "logos" antique » (Michéa, J-Cl., 2006, p23), mais cette raison, dans une perspective moderne, est souvent référée à un « instrument privilégié du calcul égoïste, autrement dit (à une) autorité naturelle capable d'éclairer le sujet sur son "utile propre"[Spinoza] et d'ordonner à son profit le tumulte des passions » (ib. p23).

Quant à l'appréciation de la discipline "psychologie" – « *la psychologie après ça reste un domaine assez intéressant* » – Tony utilise deux termes de concession « *après* » « *ça reste* » afin de renégocier son positionnement discursif précédent, en indiquant que le critère professionnel n'est pas le seul enjeu dans sa prise de décision, mais qu'il trouve tout de même un certain intérêt à l'égard de la discipline en elle-même, cependant, cet intérêt-là demeure restreint – « *assez intéressant* ». En procédant cette renégociation, Tony opère subtilement un processus de hiérarchisation au sein de son raisonnement. A travers la préposition ordinale « *après* », Tony laisse entendre qu'il privilégie la perspective d'emploi que pourrait offrir une discipline, et seulement « *après* » il regarde l'attractivité de cette discipline. Ce processus de hiérarchisation accentue davantage la pensée utilitariste et calculatrice de l'enquêté : entre le choix de raison – la psychologie et le choix de cœur – la philosophie, il accorde plus d'importance à la rationalité professionnalisante qu'à son propre désir.

Par ailleurs, l'ensemble de cette énonciation portant sur le raisonnement de l'enquêté vis-à-vis de son choix d'études révèle une équivoque. Lorsque Tony explique pourquoi il a opté pour le « choix de raison », il emploie un temps du passé – « *...un choix de raison parce que je croyais* ». Alors, ce verbe à l'imparfait est-il simplement une mise en contexte du passé ? Ou bien, l'énonciateur voulait-il exprimer inconsciemment qu'il avait tort à l'époque et qu'il ne le croit plus maintenant ? Et que ce choix de raison n'est pas aussi raisonnable qu'il le croyait ? Le dernier énoncé de cette interaction va nous éclairer sur ces hypothèses – « *et puis on y va un peu à l'aveugle à l'université donc j'y allais sans trop savoir ce qui allait se passer* ».

La première partie de l'énoncé est construite sur un processus de généralisation et d'homogénéisation, qui est actualisé par le pronom omni-personnel « *on* » et par le temps présent « *y va* ». Ce pronom « *on* » réfère à tous les étudiants à travers la mise en contexte du lieu « *à l'université* ». En généralisant l'idée selon laquelle tous les étudiants vont à l'université « *un peu à l'aveugle* », Tony établit une identité collective d'une catégorie homogène, celle des étudiants ; et cette identité s'avère dévalorisante car la locution « *à l'aveugle* » indique un état perplexe, irréfléchi et irrationnel. Dans la deuxième partie de l'énoncé, en employant la conjonction de conséquence « *donc* » et le pronom de la première

personne « je », Tony s'inclut de fait dans ce même groupe d'étudiants et s'identifie à leur image qui dessine un manque de lucidité lors de leur choix d'études. Ainsi, un paradoxe opère dans le discours de l'enquêté.

Au début de l'interaction, il déclare qu'il est entré à l'université après avoir fait un « choix de raison », ce qui nous laisse entendre qu'en choisissant une discipline universitaire, il a réfléchi, analysé et raisonné, donc qu'il savait ce qu'il faisait. Cependant, plus tard, il insinue qu'il est allé à l'université « un peu à l'aveugle », donc qu'il ne savait pas trop ce qu'il faisait. Ce paradoxe révèle son état de clivage par rapport à son choix d'études, ainsi que par rapport au raisonnement qui l'a conduit à effectuer ce choix. En cherchant la voie de « bon sens », il essaie de se convaincre que la raison le conduirait sur la bonne voie, il se nourrit donc des discours politiques et institutionnels actuels pour construire une rationalité professionnalisante, qui lui fournit le fondement de son argument. Cependant, cette rationalité ne lui permet pas d'éviter le sentiment d'aveuglement. Bien qu'il soit motivé par le contexte professionnel, il ne « voit » toujours pas trop « ce qui va se passer », parce qu'il ne *désire* pas la discipline « psychologie » comme il désire la philosophie. Si nous pouvons penser que la raison n'a pas su éclairer Tony, nous pouvons en déduire qu'il s'agit d'une illusion et que le sujet est justement « aveuglé » par cette raison, aussi rationnelle qu'elle puisse paraître.

A partir de cette analyse, nous pouvons constater que la perspective professionnelle agit comme un facteur décisif dans la construction du rapport du sujet aux études. Cependant, cette perspective professionnelle est loin d'être un projet professionnel constructif, mais elle est dominée par la préoccupation de l'emploi, et régie par une stratégie de calcul des avantages possibles et par un raisonnement de rentabilité, car l'enquêté cherche avant tout des « ouvertures professionnelles les plus amples » (donc les plus avantageuses). Face aux conjonctures actuelles de la société et surtout de celle du marché du travail, la « raison » s'empare du « cœur », non pas par une réflexion rationnelle et raisonnable, mais surtout par un sens pragmatique d'utilité. Cette préoccupation vis à vis de l'emploi et ce raisonnement utilitariste ne se manifestent pas toujours dès le début des études, mais peut aussi émerger à un certain stade de l'apprentissage en fonction du parcours de l'apprenant et de l'évolution de la société et du marché du travail, tel est le cas de Cécile.

« Le bout du parcours universitaire »

Contexte : Cécile a commencé ses études universitaires en licence d'art du spectacle, puis elle s'est inscrite en master en sciences du langage. Au moment de l'entretien (elle avait 37 ans) elle entamait sa thèse doctorale en sciences de l'éducation avec un financement pour trois ans.

Entre temps, elle avait déjà fait quelques expériences dans le monde du travail. Lorsque nous parlions des objectifs d'études, Cécile me révélait son raisonnement d'effectuer une étude en doctorat.

98. Cécile : *vu que... pendant mes... m... pendant ma formation / au début: euh quand j'ai commencé l'université: et d'avoir une licence / c'était déjà un avantage dans le monde du travail / et puis très très rapidement: euh... la licence était / pas suffisante on demandait un master 1*

99. LI : *ouais (rire)*

100. Cécile : *et très rapidement le master 1 était pas suffisant maintenant c'est master 2*

101. LI : *ouais*

102. Cécile : *donc je me dis quand même: d'être arrivée à une thèse / je pense pas que ça soit / tellement euh... répandu que ça que tout le monde ait des thèses pour que ça soit caduc et déjà dans un ou deux ans et qu'il faille: je sais pas: // mais / ça arrive déjà à un / à un bout de... du parcours universitaire: on peut pas aller plus loin donc...*

103. L : *ouais*

104. C : *ça me sécurise aussi par rapport à ça donc dire bon ben...*

Avant d'aborder directement les raisons concrètes par lesquelles Cécile a décidé de poursuivre les études en doctorat, elle commence par évaluer les autres diplômes universitaires qu'elle a déjà obtenus. Cette évaluation résulte de son observation rétrospective qui se montre objective (« *vu que* ») et sert ensuite de fondement à sa réflexion et à son raisonnement par rapport à la prise de décision de la poursuite des études.

Remontée jusqu'à l'époque où elle entreprenait son parcours universitaire (« *quand j'ai commencé à l'université* »), Cécile décrit d'emblée la valeur positive de la licence (« *c'était un avantage* ») de cette époque en s'appuyant uniquement sur le contexte professionnel – « *dans le monde du travail* ». Ce qui indique que Cécile se focalise exclusivement sur l'aspect professionnel pour effectuer son estimation du diplôme. Quant aux connaissances assimilées et au savoir-faire acquis, elle ne les a point mentionnés. Ensuite, Cécile enchaîne rapidement sur le déclin de la licence – « *était pas suffisant* ». Cette évaluation semble être construite de façon objective, mais l'énoncé suivant va nous révéler que toutes ces qualifications ne reposent pas sur la valeur propre de la licence, mais qu'elles dépendent étroitement de l'exigence des employeurs du monde du travail – « *on demandait un master 1* ». De ce fait, si la licence a connu des moments de gloire et puis des temps de décadence, ce n'est pas à cause

de sa réelle valeur intrinsèque, mais c'est parce que les critères du marché d'emploi ont changé. Cette construction énonciative sur la valorisation et la dévalorisation de la licence démontre justement le rapport du sujet aux études qui sont envisagées sous l'angle de l'intérêt professionnel et du bénéfice d'emploi.

Par la suite, Cécile dessine le même schéma du changement de l'évaluation du master 1, et indique qu'aujourd'hui l'heure de gloire est pour le master 2. Jusqu'ici, Cécile ne semble que décrire l'évolution du statut des diplômés sur le marché du travail, mais en réalité, elle nous dévoile en même temps sa propre position dans ce même contexte. En effet, en tant que titulaire de ces diplômes, par un processus d'identification, Cécile se sent concernée à chaque jugement positif et négatif. Tout comme les diplômés, elle se tient dans une position de précarité, et c'est bien cette précarité qui l'a poussée à (ré)agir : « *donc je me dis quand même* ».

Dans la suite de l'entretien, Cécile déploie une chaîne d'arguments qui ont construit son raisonnement pour effectuer une thèse. Elle reste donc fidèle à une démarche analytique, rationnelle et stratégique. L'ensemble de ces arguments dessine toujours une sorte d'évaluation du doctorat, mais sa structure est bien plus différente et complexe par rapport aux évaluations précédentes des autres diplômes. D'abord, les évaluations précédentes sont toutes construites avec des phrases simples, alors que l'évaluation du doctorat est formulée à travers une phrase complexe comporte deux propositions, dont la principale est « *je pense pas que* ». L'emploi du pronom personnel « je » et du verbe de modalité d'opinion « penser » permet de mettre en avant la subjectivité du sujet parlant, alors que les phrases simples (« *c'était un avantage* » « *c'était pas suffisant* ») s'utilisent souvent pour indiquer un fait objectif. Deuxièmement, cette proposition principale est mise à la forme négative, ce qui conduit à la construction discursive d'un état d'«entre-deux » exprimant une ambivalence subjective et un doute. En effet, l'énonciation « je pense que c'est bien » n'exprime pas le même sens que l'énonciation « je ne pense pas que ce soit mal », car cette dernière contient également un autre discours sous-jacent : « je ne pense pas que ce soit bien non plus ». Par ailleurs, l'utilisation du subjonctif accentue l'incertitude du sujet. Ainsi, tout le discours portant sur l'évaluation du doctorat exprime dans le même temps le sens de sa contrepartie : de « *je pense pas que ça soit tellement euh... répandu que ça que tout le monde ait des thèses pour que ça soit caduc et déjà dans un ou deux ans et qu'il faille je sais pas* » on entend également : « mais je ne suis pas sûre non plus que ça soit rare que peu de personnes eut des thèses pour que ça soit impérissable et que pendant longtemps ça ne risque rien ». Cette structure énonciative démontre donc que Cécile n'est pas aussi convaincue qu'elle le prétend par rapport à l'avantage absolu du doctorat, et qu'elle se situe dans une position vacillante.

Dans l'énoncé suivant, la mise en discours de la conjonction d'opposition « *mais* » témoigne justement de l'articulation de ce double discours, car elle permet au sujet parlant de réfuter les propos précédents et de remanier son positionnement.

Puisque Cécile ne peut prévoir l'évolution exacte de la valeur du doctorat dans le monde du travail, elle se montre donc hésitante dans son discours. Mais, comme elle est déjà engagée dans le parcours du doctorat, le moindre signe dévalorisant de celui-ci peut entraîner une dévalorisation de l'image du soi, ainsi Cécile se repositionne et fait appel à une réflexion rationnelle et analytique à propos du statut « suprême » du doctorat – « *ça arrive déjà à un bout du parcours universitaire, on peut pas aller plus loin donc...* ». La mise en discours du terme « *bout* » indique la caractéristique d'extrémité et d'achèvement, ce qui confère donc une image de « fin ultime » à l'objet du discours – « doctorat ». Ainsi, seul le diplôme de doctorat peut s'imposer par son statut de supériorité absolue en tant que « fin » de parcours, puisqu'après le doctorat il n'existe plus d'autres diplômes plus élevés. S'appuyant sur le fait objectif et effectif du statut « suprême » du doctorat, Cécile semble essayer de se justifier et en même temps de me convaincre de son choix des études qui est basé sur un fondement rationnel solide auquel l'on ne peut répliquer. En effet, grâce à son statut de grade le plus élevé, la dévalorisation de cet objet-là ne semble pas envisageable. Ainsi, en tant que future titulaire du diplôme doctoral, Cécile s'identifie à ce statut de supériorité absolue et se repositionne par projection dans un positionnement fort valorisant.

Cette position apparaît non seulement comme l'enjeu de la prise de décision de l'enquêtée, mais elle joue aussi le rôle de garant dans l'entreprise de la thèse – (104.C) « *ça me sécurise aussi par rapport à ça donc dire bon ben.....* ». Le pronom anaphorique « *ça* » renvoie à l'ensemble de l'énonciation précédente sur le statut de supériorité du doctorat. L'emploi du verbe opérationnel « sécuriser » au présent révèle que Cécile était dans un état d'insécurité et de menace avant de s'engager dans ses études doctorales, ce qui justifie rétrospectivement son premier positionnement de précarité et d'instabilité. L'utilisation de la conjonction de conséquence « *donc* » conclut ici l'acte d'entreprendre une thèse, bien que cet acte n'ait pas été mis en mots ouvertement, il est néanmoins mis en discours implicitement. De ce fait, le statut spécifique du doctorat donne par lui-même la fonction de « garant » du résultat. Cependant, Cécile ne semble pas être enthousiaste par rapport au travail de thèse en lui-même, car la mise en discours des deux interjections « *bon* » « *ben* » expriment un ton laxiste et accommodant, comme si elle se pliait à l'idée de faire ce travail mais qu'en réalité elle n'en ait pas tellement envie. Cette énonciation renforce davantage l'hypothèse sur le choix de l'enquêtée de poursuivre la thèse : pour Cécile, l'entreprise des études doctorales est avant tout une affaire de raison et de stratégie.

À travers tout le discours portant sur l'appréciation des diplômes, Cécile ne cesse de comparer, d'analyser et de se raisonner afin de découvrir ce qui est le plus avantageux et le plus bénéfique pour son avenir professionnel. De ce fait, nous pouvons constater que le choix de l'enquêtée de poursuivre ses études supérieures ne dépend visiblement pas de son désir ni de sa passion, mais se base sur sa réflexion professionnalisante et sur son raisonnement stratégique qui se manifestent à travers son point de vue sur les diplômes. Par ailleurs, cette focalisation exclusive sur les diplômes révèle également l'ancrage du rapport du sujet aux études. Ainsi, dans la construction de son rapport au savoir, l'aspect pratique et utilitariste

semble être mis en avant ; puisque l'objectif prioritaire de ses études ne porte pas sur l'objet-savoir, mais sur le bénéfice dont Cécile pourrait profiter à la fin des études.

Si Tony procède par prévoyance (il anticipe son choix des études avant même de commencer le parcours), Cécile procède par déduction (elle raisonne en prenant considération de l'évolution du contexte historico-social) ; mais tous les deux agissent en fonction de leur raisonnement calculateur et stratégique, et tous les deux construisent un rapport au savoir selon un principe d'utilitarisme, c'est-à-dire, qu'avant d'entreprendre un projet, ils observent et analysent tous les éléments présents, puis ils calculent et comparent les facteurs influents, et ils pèsent le contre et le pour afin de trouver ce qui leur apporte un maximum de bénéfices pour plus tard. Dans ce procédé-là, les questions fondamentales du genre « qu'est-ce qui m'interpelle le plus ? » « qu'est-ce qui me tient le plus à cœur ? » sont mises de côté. Je n'insinue pas que ce genre de questions n'a jamais traversé l'esprit de nos enquêtés, mais ce que j'aimerais montrer c'est que la composante du désir n'a pas été suffisamment considérée. Donc, ce qui les anime le plus dans leur parcours d'études n'est pas le soif du savoir, ni la curiosité de connaître l'inconnu, ni le désir d'apprendre, ni la passion envers un domaine qui les attire ; ce qui les motive en premier lieu est le besoin de s'assurer de la sécurité d'emploi, l'envie de correspondre au profil qu'établit le monde du travail, et la nécessité de répondre aux attentes de la société.

Actuellement, le processus de l'enseignement-apprentissage est en train d'être mené de la même manière que le processus d'investissement industriel. En effet, le marché du travail fonctionne comme un acheteur qui cherche des produits dont il a besoin, et ces produits-là sont représentés par les étudiants en formation en vue de devenir les futurs employés. Ainsi ces « acheteurs » voient en l'université une usine de fabrication et dans les étudiants divers modèles de « produits animés » qui sont en voie de se former, de se profiler et de se modeler pour essayer de correspondre au mieux aux critères des « acheteurs ». L'évolution de cette

modalité pragmatique et utilitariste du rapport au savoir chez les étudiants d'aujourd'hui témoigne du changement de relation entre le marché du travail et le milieu éducatif, mais dans le même temps, elle est aussi le résultat de ce changement sociétal. Alors, lorsqu'un étudiant refuse de s'y conformer et s'en tient à son désir et à ses valeurs qui ne sont pas en accord avec les critères imposés par les « acheteurs », que se passera-t-il ? Le cas de Sam va nous révéler les possibles conséquences que nous risquons d'affronter.

« Humainement c'était horrible »

Contexte : après le baccalauréat, Sam a effectué un parcours scientifique en biologie depuis la licence jusqu'au doctorat. Son sujet de recherche se rapportait à la résistance des plantes à la sécheresse. Mais il ne l'a pas terminée et y a mis fin en deuxième année de thèse, puis il a repris ses études en master de psychanalyse deux ans plus tard.

18. Sam : *mais au bout de... de deux ans j'ai arrêté ma thèse parce que: en fait je me voyais / pas continuer dans ce milieu-là / au milieu de la science au milieu de la biologie // euh... c'était très intéressant intellectuellement: / mais humainement c'était... horrible*

19. Li : *ah oui ? (rire)*

20. Sam : *oui c'était horrible / c'était horrible les les orientations... budgétaires et les orientations me plaisaient pas: / ça allait de plus en plus vers les OGM les trucs comme ça*

Sam a arrêté ses études en doctorat pour des raisons surtout personnelles donc subjectives – « *parce que en fait je me voyais pas continuer dans ce milieu-là* ». La locution de cause « *en fait* » sous-entend un sens d'« au-delà des apparences » qui révèle quelque chose de plus profond en tant que vérité. Donc, il se peut qu'il y ait d'autres raisons, mais celle-ci est la plus importante. L'emploi du pronom personnel « *je* » et du verbe de perception « *me voyais* » permet de mettre en avant la subjectivité de l'énonciateur, et d'exprimer non seulement un ressenti personnel mais aussi une projection imaginaire dans le futur, qui est soulignée ensuite par le verbe « *continuer* ». Donc, cette projection laisse entendre que Sam n'envisage probablement pas de travailler dans ce domaine, ou d'en faire un métier. Car, la mise en discours du complément circonstanciel de lieu – « *dans ce milieu-là* » « *au milieu de la science* » « *au milieu de la biologie* » permet de déduire que la projection du sujet parlant se situe au niveau social, et non pas dans une discipline universitaire. Ainsi, Sam établit un lien entre les études (ou les recherches) doctorales et le projet professionnel, et ce lien

contient une double articulation : l'impossibilité de continuer dans la voie professionnelle à cause de son vécu durant ses études en doctorat – « *c'était très intéressant intellectuellement mais humainement c'était horrible* » (je reviendrai sur ce point un peu plus tard) ; et l'arrêt prématuré de sa thèse, puisqu'il n'arrive pas à se projeter dans le futur travail investi par ses études. Cette double articulation révèle que Sam considère le travail comme le prolongement des études, mais nous ne pouvons trancher sur la question s'il s'est engagé dans les études doctorales en biologie en fonction du débouché d'emploi, ou à l'inverse, s'il son projet professionnel se profile au fur et à mesure en fonction de l'orientation, de la spécialité et de l'évolution de ses études. En effet, dans le milieu scientifique, il existe des conventions de thèse qui permettent aux doctorants d'obtenir des financements d'une entreprise à condition d'élaborer un projet de recherche dans leur domaine et de les servir durant un certain temps après avoir obtenu le diplôme. Bien que nous ne puissions déterminer la relation que construit Sam entre ses études et sa perspective professionnelle, nous remarquons dans la suite du discours que les aspects du désir et du principe personnel prédomine le rapport du sujet au savoir.

Ensuite, Sam donne la raison pour laquelle il a interrompu son travail de recherche tout en construisant un discours d'évaluation sur ce domaine – « *c'était très intéressant intellectuellement mais humainement c'était horrible* », et en mettant en opposition la dimension intellectuelle et la dimension humaine. Le pronom démonstratif « *ce* » réfère à l'antécédent « *la biologie* », non pas au « *milieu de la biologie* » en tant que domaine professionnel. En réalité, le pronom « *ce* » renvoie seulement à la discipline universitaire de la biologie, car, premièrement, l'emploi des verbes à l'imparfait – (18.S) « *c'était* » (20.S) « *c'était* » « *plaisait* » « *allait* » indique que c'est un événement vécu dans le passé ; deuxièmement, la mise en discours des « *orientations* » (20.S) permet de déduire qu'il s'agit des études effectuées par Sam en doctorat. Donc, le pronom démonstratif « *ce* » réfère aux études ou à la recherche doctorale en biologie. A travers sa propre expérience, Sam construit un avis ambivalent à propos de cette discipline, ce qui laisse entrevoir le clivage de son positionnement. Concernant la dimension intellectuelle, il se situe dans une position valorisante et positive en utilisant l'adjectif évaluatif axiologique et affectif « *intéressant* ». Ce discours laisse entendre que Sam a acquis des savoirs qui lui permettent de s'enrichir intellectuellement. En revanche, par rapport à la dimension humaine de la discipline, il construit une position dévalorisante et fortement négative à travers l'adjectif évaluatif-affectif-axiologique « *horrible* », qui révèle non seulement le côté extrême de son expérience (l'adjectif « *horrible* » contient une caractéristique de suprématie, car on ne peut le faire précéder par un adverbe de degré), mais aussi l'état psychologique du sujet (il a été horrifié).

De plus, la répétition à trois reprises de l'énoncé « *c'était horrible* » accentue davantage le sentiment de rejet chez l'enquêté. Cependant, en quoi consiste cette dimension humaine dans les études doctorales en biologie ? Le discours portant sur ce point semble être très bref (20.S), mais il révèle plusieurs indices à travers les propos sur les « *orientations* ».

Sam met en discours deux éléments concernant les orientations : l'élément financier – « *budgetaires* », l'élément thématique de la recherche – « *les OGM les trucs comme ça* ». Ces deux éléments sont d'ailleurs inter-liés, car on attribue le financement en fonction des thèmes de recherche. Ce point n'a pas été mis en discours par l'enquêté, mais c'est un fait reconnu dans le champ de la recherche et il permet de comprendre le discours de l'enquêté. Donc, si un chercheur souhaitait obtenir un bon financement pour sa recherche, il risquerait de s'investir dans un thème qui ne l'intéresse pas forcément. De la même façon, si une recherche méritait l'attention par sa qualité et/ou par son originalité, mais ne correspondait pas aux critères préétablis pour les thèmes financés, alors le chercheur n'obtiendrait pas de financement. Ainsi, dans ces orientations, la volonté des chercheurs n'est pas prise en compte.

Ensuite, en ce qui concerne les orientations thématiques de la recherche – « *les orientations me plaisaient pas* » « *ça allait de plus en plus vers les OGM les trucs comme ça* », Sam met en lumière l'aspect subjectif de son rapport aux études. En effet, la mise en discours du verbe évaluatif-affectif « *plaisaient* » manifeste le sentiment subjectif de l'énonciateur à l'égard de l'objet du discours (« *les orientations* »), la construction négative (« *plaisaient pas* ») indique que l'enquêté se situe dans un positionnement défavorable et opposé à ce dernier. Ce premier énoncé constitue ainsi un discours évaluatif et purement subjectif sans jugement axiologique, mais la suite du discours semble justement rajouter une dimension axiologique à cette évaluation et à sa prise de position subjective. La mention des « *OGM* », ainsi que de ses génériques « *les trucs comme ça* », fait allusion à la question éthique et morale de la recherche scientifique, car, comme nous le savons tous, les OGM sont sujets de débat sur la santé humaine, mais ils représentent en même temps l'avancement scientifique ayant pour but d'augmenter le rendement économique. Si les orientations thématiques de la recherche tendent « *de plus en plus* » vers les OGM, comme le prétend Sam, cela insinue que les recherches en biologie font de plus en plus abstraction du rapport humain et qu'elles contribuent davantage à la problématique économique de la société. Est-ce la vérité ? Ou bien est-ce l'impression personnelle de notre enquêté ? Nous ne pouvons l'affirmer mais, cela importe peu ; car nous ne sommes pas là pour délimiter la vérité du discours, ce qui nous intéresse avant tout est le positionnement subjectif de l'enquêté fondé à partir de sa propre perception. De ce fait, cette énonciation démontre que le rapport du sujet aux études se construit également sur deux autres éléments essentiels – le désir personnel ou

l'aspect affectif du sujet, et les principes personnels du sujet en lien avec son rapport au monde. Par ailleurs, ces deux éléments sont inter-liés, car il se peut que ce soit justement à cause de la problématique d'éthique de la recherche que Sam éprouve un sentiment de dégoût et de rejet par rapport aux orientations de ses études. En tout cas, ces deux éléments relèvent de facteurs intrinsèques à l'individu (contrairement à la préoccupation par l'emploi qui représente une force d'influence extérieure).

Toujours dans cette même énonciation Sam nous délivre subtilement un autre indice en ce qui concerne son autonomie dans ce parcours d'études. Le fait qu'il se plaigne de ses expériences vécues durant ses études doctorales dévoile que Sam n'avait pas de pouvoir pour choisir, ou ne serait-ce que pour éviter, ces orientations qui étaient visiblement imposées par son unité de recherche. L'arrêt final de sa thèse peut à juste titre justifier cette hypothèse car, effectivement, si Sam avait eu la liberté de suivre ce qu'il souhaitait faire de sa recherche pour ensuite la conduire vers un projet professionnel, il ne l'aurait peut-être pas interrompue. Malheureusement, ni les choix individuels ni les principes personnels n'ont été pris en compte ou respectés, toutes ces orientations bannissent la dimension du sujet mais requièrent l'assujettissement des chercheurs aux critères imposés qui obéissent eux-mêmes aux orientations économiques. C'est ainsi que Sam conclut : « *humainement c'était horrible* », car c'était son intégrité en tant que sujet qui a été affectée. Bien qu'il éprouve une grande satisfaction par rapport à la portée intellectuelle de son parcours, il se trouve entravé face à la condition humaine de ses études, et il est ainsi bloqué dans un état de clivage qui l'a finalement conduit à renoncer à son engagement.

L'épreuve qu'a traversée Sam va au-delà d'une question de dichotomie entre « raison » et « cœur », mais elle touche intimement la problématique du sujet et de la subjectivité. Cela dit, la question dichotomique « raison ou cœur » ne s'avère pas non plus si simpliste qu'il paraît, en réalité, cachée sous une relation utilitariste par rapport au savoir, elle dissimule habilement le problème aigu du sujet dans notre société actuelle. La révélation directe mais aussi dramatique de cette problématique à travers le cas de Sam permet de fait de réinvestir une analyse rétrospective et traversante sur les deux cas précédents (Tony et Cécile). L'ensemble des analyses vont par la suite démontrer, en s'appuyant sur l'étude du rapport savoir en tant que médiateur du phénomène, un changement de notre façon de penser, d'être et d'agir en tant que sujet aujourd'hui.

A travers l'histoire personnelle de Sam, nous pouvons remarquer que l'institution de la recherche tente d'instaurer un rapport de pouvoir. Si les chercheurs acceptent ce rapport de

pouvoir et se résignent aux règles de l'institution (et même des structures de financement), alors ils seront « récompensés » par le biais de financements ou d'emplois ; par contre, s'ils refusent de s'y soumettre, ils seront « sanctionnés » jusqu'au point d'abandonner leur recherche, tout comme cela est arrivé à Sam. Ce jeu de pouvoir se manifeste ici ouvertement et s'impose avec force, donc, toute forme de confrontation se vit de manière directe et aigüe. Tandis que Tony et Cécile intègrent déjà préalablement ce rapport de pouvoir dans leur rapport aux études, puisqu'ils choisissent tous deux l'option qui leur confie le plus de « pouvoir » – un avenir professionnel prometteur ou un diplôme mieux qualifié. Ainsi, ils se soumettent dès le départ pour éviter toute possibilité de confrontation au détriment de leur propre désir afin de chercher les « récompenses » promises, donc, ils se situent d'emblée dans une position d'assujettissement. Puisque c'est eux-mêmes qui choisissent volontairement cette voie de « résignation » en suivant un raisonnement utilitariste et pragmatique, alors nous ne voyons pas la manifestation ostensible de ce rapport de pouvoir, cependant, il s'introduit et pénètre tout en douceur au sein de leur relation aux études et au savoir qui influence par la suite leur choix d'études. Tout ce que nous observons en apparence est la (rê)action de deux étudiants autonomes qui réfléchissent avec raison, qui agissent avec un esprit pratique et qui suivent l'évolution de la société, ce qui est par ailleurs encouragé et promu par notre société actuelle qui prône justement un modèle d'autonomie et de transparence. Cependant, au fond de chaque sujet, derrière leur désir réprimé ou même refoulé, un cri d'appel au secours jaillit en silence depuis leur être en souffrance. Ce cri se manifeste souvent sous forme de stress et d'angoisse et se cache derrière le masque de la raison ou de l'esprit raisonnable. Tony n'a-t-il pas choisi la psychologie par crainte de se trouver au chômage après ses études de philosophie ? Cécile n'a-t-elle pas poursuivi ses études en doctorat par peur d'être concurrencée et dépassée sur le marché du travail ? En faisant leur choix de raison, tous deux affichent en apparence une volonté de compétitivité et la meilleure intention d'être autonomes et adaptatifs face au changement du monde. Cette méthode douce qu'exerce la société d'aujourd'hui relève parfaitement de la « barbarie douce » (Le Goff, J.-P., 2003) qui nous déstabilise en tant que sujet :

« La barbarie telle qu'on l'entend aujourd'hui [...] ne laisse guère apparaître les signes d'une agressivité première, n'agit pas par la contrainte externe et la domination. La douceur n'est pas attachée à elle comme un faux-semblant ; l' "autonomie", la "transparence" et la "convivialité" sont ses thèmes de prédilection. Elle s'adresse à chacun en n'ayant de cesse de rechercher sa participation, et ceux qui la pratiquent affichent souvent une bonne volonté et un sourire désarmants. La barbarie douce procède de l'insignifiance et de la manipulation. » -- Le Goff, J.-P., 2003, p.7

1.2. En Chine

« Un avantage concurrentiel »

Contexte : l'enquêtée, nommée Wen, s'est inscrite en licence de langue et littérature chinoise dans une université de finance et d'économie. En deuxième année, elle a entamé parallèlement un autre cursus en comptabilité dans un parcours universitaire de « licence secondaire ». Au moment de l'entretien, Wen était en troisième année de licence.

9. Li : *alors pourquoi... tu avais choisi au début les études de langue et littérature chinoise ?*

10. Wen : *euh... quand je faisais les vœux pour entrer à l'université / je voulais à l'origine... j'aime beaucoup les lettres / après... euh... ma famille disait disait / vas t'inscrire dans une université de finance et d'économie / puis / j'ai passé beaucoup de temps à faire le tri et j'ai vu qu'il y avait vraiment une spécialité en langue et littérature chinoise dans une école de finance et d'économie / puis j'ai choisi cette... spécialité en littérature*

[...]

13. Li : *oh: alors pourquoi tu as ensuite choisi de suivre une licence secondaire ?*

14. Wen : *euh... à ce moment-là / je me suis dit que je me suis dit... c'est-à-dire / une licence de littérature obtenue dans une université de finance et d'économie quand tu sors / euh tu n'as pas... tu n'as pas un fort avantage concurrentiel*

[...] *(Wen parlait de son objectif en première année)*

22. Wen : *et puis... à ce moment-là je... je n'ai pas envisagé de faire une licence secondaire j'avais pensé à participer au concours de master / donc je voulais // passer //*

23. Li : *donc tu n'as pas réfléchi concrètement sur ce que tu voulais faire plus tard*

24. Wen : *euh... (rire) on ne peut pas dire que j'ai pas pensé concrètement / comme je voulais passer le concours de master alors je voulais... m'inscrire dans une école normale / puis / quand j'aurais fini je pourrais être enseignante*

25. Li : *être enseignante // et alors maintenant ?*

26. Wen : *maintenant (rire) maintenant j'ai commencé à faire la licence secondaire alors / je ne pense plus à faire le master / donc je pense plus tard / voir si je pourrais faire du travail... en rapport avec la licence secondaire / c'est-à-dire en rapport avec la comptabilité*

27. Li : *oh: et bien pourquoi tu as changé d'avis ? de devenir enseignante jusqu'à la décision d'aujourd'hui ?*

28. Wen : *parce que depuis... euh ça devrait commencer en 2010 et puis 2011 / hen et puis en 2012 / ah non ce n'est pas 2010 en 2011 / 2011 2012 / jusqu'à maintenant 2013 / je vois que chaque année / le... le nombre des étudiants diplômés / euh... continue à grimper en plus les médias disent / disent tout le temps que / comme quoi / cette année est la saison la plus difficile de l'histoire (rire) pour trouver du travail / que le nombre des personnes augmente continuellement / après je me suis dit // hen... il vaut mieux que je sorte plus tôt (rire)*

Cette partie de l'entretien relate l'évolution du parcours universitaire qu'effectue l'enquêtée Wen, mais elle ne l'a pas raconté dans un ordre chronologique, notamment en ce qui concerne son raisonnement et le changement de son orientation. Afin de mieux procéder à l'analyse du positionnement du sujet, je vais d'abord retracer la ligne conductrice de son parcours dans l'ordre chronologique sans entrer dans les détails : Wen s'est inscrite en licence de langue et littérature chinoise dans une université de finance et d'économie (10.Wen), et elle envisageait au début de poursuivre ses études dans cette spécialité jusqu'au master et d'aller ensuite dans une école normale pour pouvoir devenir enseignante plus tard (22.Wen – 24.Wen). Mais en deuxième année de licence, Wen a entamé un deuxième cursus en comptabilité dans le parcours de « licence secondaire » (14.Wen), et a abandonné l'idée de continuer en master de lettres (26.Wen, 28.Wen) (ces deux événements s'entrecroisent et s'influencent mutuellement, je les analyserai en détail dans les paragraphes suivants). Maintenant, elle compte trouver un travail en lien avec la comptabilité dès qu'elle aura fini ses études en licence (26.Wen). Ainsi, nous obtenons un récit assez complexe qui comporte deux tournants principaux, dont le premier a eu lieu au moment où Wen effectuait ses vœux, et le deuxième durant sa deuxième année de licence. Les analyses suivantes suivront l'ordre de ce récit.

Avant d'entreprendre une analyse des microstructures de l'interaction 10.Wen, j'aimerais d'abord soulever une remarque sur la macrostructure de ce discours dans laquelle s'opère un glissement de l'objet du discours. En commençant par répondre à ma question sur la motivation de son choix d'études, Wen n'a pas apporté une réponse directe à la question, mais l'ensemble de son discours s'oriente vers une réponse à une autre question qui est la suivante : « pourquoi as-tu choisi la spécialité de langue et littérature chinoise dans une école de finance et d'économie ? », qui fait allusion au fait que ce choix-là est étrange et même anormal, illogique. Si l'enquêtée a constitué son discours dans cet ordre-là, c'est parce qu'elle a interprété ma question dans ce sens-là, et qu'elle a sous-entendu un autre discours qui était, en réalité, complètement inexistant dans mon propos. De ce fait, en répondant à ma question,

Wen me délivre un message sous-jacent et fort intéressant qui est : « je considère inconsciemment mon choix d'études comme une anomalie, et j'ai besoin de le clarifier ». Le contenu de son discours va nous révéler d'où vient ce sentiment d'étrangeté.

En abordant le sujet de son choix d'études, Wen mentionne d'emblée son souhait « à l'origine ». Bien qu'elle n'ait pas fini sa phrase, par la mise en discours de l'adverbe temporel « après », Wen met en opposition ce que « je voulais » et ce que « ma famille disait ». Ainsi, nous pouvons déduire qu'elle « voulait à l'origine » s'inscrire dans une université autre que celle « de finance et d'économie », et qu'elle préférerait une faculté en rapport à ce qu'elle « aime » – « les lettres ». Donc, Wen se situait au début à l'opposé de sa famille, cependant, elle n'a pas exprimé ouvertement son désaccord, puisqu'elle appréhendait l'avis de sa famille plus comme une imposition que comme un conseil. En effet, le discours rapporté direct – « vas t'inscrire... » – est construit selon une modalité impérative, ce qui dévoile que le sujet a interprété le discours familial comme un ordre et qu'elle se sentait obligée d'y obéir. La construction énonciative de ce discours rapporté démontre que le sujet se trouve d'emblée dans une position d'assujettissement. De plus, l'emploi immédiat de l'adverbe temporel « puis », qui indique l'arrivée naturelle et fluide de la suite de l'événement, démontre que Wen est passée à l'acte sans discussion en suivant le propos de la famille. Néanmoins, la façon dont elle a procédé pour faire ses vœux post-baccalauréat dévoile une forme de résistance – « j'ai passé beaucoup de temps à faire le tri ». Le fait de vouloir « faire le tri » signifie que le sujet dispose déjà d'un critère pour pouvoir trouver ce qui correspond le mieux à son idéal, et cet idéal dans le cas de Wen est de parvenir à un choix de compromis : s'inscrire dans la spécialité de langue et littérature chinoise au sein d'une université de finance et d'économie. Ce compromis révèle un sentiment d'ambivalence chez l'enquêtée, qui ne voulait refuser ni le désir de sa famille ni son propre désir.

Cette partie du discours démontre que l'influence de la famille participe vivement à la prise de décision de l'enquêtée, ce qui indique que le rapport du sujet aux études et au savoir se construit en prenant appui sur son rapport à l'autre. Cet « autre », dans l'histoire de Wen, est représenté par la famille à laquelle la relation repose fermement sur le principe de la « piété filiale » forgé par Confucius, en autre terme, du respect et de l'obéissance envers les anciens. Lorsque cet « autre » est en position d'exercer de l'autorité ou du pouvoir sur la personne, et que cette dernière ne partage pas l'opinion de l'« autre », alors, elle n'aura que deux issues possibles : soit se résigner, soit se rebeller. Imprégnés d'une culture confucéenne, les chinois suivent en général la voie de l'assujettissement vis-à-vis des anciens, quitte à se trouver dans une position de clivage. Ainsi, nous pouvons constater que la dimension culturelle exerce une influence indéniable sur la construction du rapport à l'autre, à travers

lequel, elle participe également à la construction du rapport au savoir. Dans le cas de Wen, son propre désir et celui de sa famille divergents, bien qu'elle ait pu trouver un compromis provisoire, le sentiment d'étrangeté ne fait que s'accroître. Comme nous l'avons déjà montré au début de l'analyse, un glissement de l'objet du discours s'opère dans le propos de l'enquêtée. Au lieu de répondre directement à ma question sur la raison de son choix d'études, elle tente d'expliquer pourquoi elle étudie la littérature dans une université de finance et d'économie.

En suivant la ligne chronologique du récit, nous allons maintenant passer à la partie de l'interaction de 22.Wen à 24.Wen. Durant la première année de la licence (actualisée par l'expression temporelle « *à ce moment-là* »), Wen persévérerait dans son projet initial dont elle avait déjà dessiné le cadre – poursuivre ses études en lettres jusqu'au master (« *participer au concours de master* ») dans une « *école normale* » pour ensuite devenir « *enseignante* ». De plus, elle désapprouvait catégoriquement l'idée d'effectuer une licence secondaire – « *je n'ai pas envisagé* ». De fait, l'emploi du verbe « penser » au passé plus que parfait (« *j'avais pensé* ») marque l'antériorité du projet de master par rapport à celui de licence secondaire, mais sous-entend par là même le rejet de ce premier projet au moment de l'énonciation, rejet qui a été ultérieurement mis en mots dans « *je ne pense plus à faire le master* » (26.Wen). Lorsque Wen m'a révélé son premier programme de master avec une légère hésitation (à la fin de l'énoncé 22.Wen, elle reprenait son propos après deux pauses de silence relativement longues (« *donc je voulais // passer //* »), j'ai supposé que c'était un programme « de routine » pour continuer les études et je lui ai exprimé ma supposition pour pouvoir relancer la discussion. Contre toute attente, Wen réfute, mais avec gêne, mon propos. Sa gêne se manifeste d'abord par un rire de gêne, qui est typique et représentatif du contexte de la culture chinoise. Ensuite, elle a repris mon discours sans le référer à moi mais en le rapportant de manière générale – « *ON ne peut pas dire...* », cette phrase originale en chinois est même construite sans sujet (traduction littérale : « ne pas pouvoir dire »). Cet évitement de l'adresse énonciative reflète l'application du principe de « face » dans une communication chinoise, car toute opposition franche ou tout affrontement direct pourrait provoquer une « perte de face » chez l'interlocuteur. Cette énonciation d'objection permet par la suite à Wen de se positionner et d'explicitier son positionnement en révélant son projet initial : effectuer une étude en master dans une école normale pour devenir enseignante.

Ce projet-là (en lien avec le choix des études en lettres) n'est pas une simple démarche s'orientant vers une assurance d'emploi, contrairement à Tony et à Cécile, mais a été animé

par une vocation personnelle, celle de devenir enseignante. Reprenons les positionnements des deux enquêtés Français : Tony a choisi les études en psychologie en renonçant à son intérêt pour la philosophie parce qu'il croyait « *que ça donnerait des ouvertures au niveau du travail un peu plus ample* ». Quant à Cécile, elle a poursuivi ses études en doctorat pour décrocher le diplôme le plus élevé en vue d'obtenir « *un avantage dans le monde du travail* » qui la « *sécurise* ». Peu importe qu'il s'agisse des « ouvertures » ou des « avantages » du travail, leur préoccupation prioritaire se résume à la question de l'emploi, non à celle de la profession ; autrement dit, ce que Tony et Cécile cherchent avant tout est un poste de travail afin d'éviter le chômage, aucun des deux n'a mentionné le métier qu'ils désiraient exercer. Alors que Wen a clairement indiqué dans son discours son propre désir professionnel – « *je pourrais être enseignante* » (24.Wen). L'utilisation du verbe d'existence « être » permet de mettre en avant l'état d'être de l'enquêtée, ou bien l'état identificatoire de celle-ci. L'application du mode conditionnel sur le verbe auxiliaire « pouvoir » signale l'éventualité de la réalisation de l'action qui relève justement de la projection du sujet. A travers cette énonciation, Wen nous indique non seulement son ancien projet professionnel, mais surtout son désir personnel sur son devenir en tant que sujet à travers ce projet qui est de l'ordre de vocation.

De ce fait, en se basant sur l'objectif de devenir enseignante, le parcours dans lequel Wen se projetait au début prend sens, puisque chaque élément se lie aux autres avec cohérence. Même l'intervention de sa famille ne semblait pas la perturber à ce le moment-là, car Wen a maintenu son cap initial durant la première année universitaire. Jusqu'à maintenant, le rapport du sujet aux études et au savoir s'appuie sur le désir ; en effet, si l'enquêtée a tout de même choisi la spécialité en langue et littérature chinoise malgré le type d'université imposée par sa famille, c'est tout simplement parce qu'elle « *aime beaucoup les lettres* » (10.Wen) et qu'elle avait envie d'apprendre ce qu'elle désirait. Cependant, cette modalité du rapport au savoir n'est pas restée immuable, elle a évolué avec le temps et avec les conjonctures de la société. Deux autres moments discursifs (14.Wen et 28.Wen) de cette interaction vont nous démontrer comment ce changement a eu lieu et quelles sont les conséquences de ce changement aux quelles le sujet va se soumettre.

L'évolution du rapport du sujet aux études dépend de deux principaux éléments. Le premier relève du changement sociétal, surtout en ce qui concerne la situation du marché de l'emploi (28.Wen) et le deuxième élément se rapporte à la valeur du diplôme sur le marché du travail (14.Wen). Avant de procéder aux analyses de ces deux interactions énonciatives,

j'aimerais d'abord éclaircir la relation temporelle et la relation causale entre le fait de poursuivre une licence secondaire et le fait d'abandonner l'idée de continuer en master. Si nous nous référons à l'énoncé (26.Wen) « *maintenant j'ai commencé à faire la licence secondaire alors je ne pense plus à faire le master* », l'emploi de l'adverbe « alors » dans son acception de conséquence indique vraisemblablement que l'abandon du projet de master vient après l'entreprise des études de comptabilité en licence secondaire. Cependant, lorsque nous prenons les discours au sujet de « sortir » (dans le sens de « sortir de l'université » qui fait référence à la fin d'études, être diplômé) dans les deux énonciations suivantes :

14. Wen : « *une licence de littérature obtenue dans une université de finance et d'économie quand tu **SORS** / euh tu n'as pas... tu n'as pas un fort avantage concurrentiel* »

28. Wen : « *que le nombre des personnes augmente continuellement / après je me suis dit // hen... il vaut mieux que je **SORTE** plus tôt* »

nous allons découvrir qu'en réalité les événements se sont passés dans le sens opposé à ce que l'enquêtée prétendait. Dans le premier discours, Wen emploie le pronom personnel « tu » en empruntant sa fonction de « tu implicatif »³² qui, de fait, renvoie à locutrice elle-même. Car, le « tu implicatif » représente non seulement le sujet parlant en tant que « je », mais il permet également de convoquer l'interlocuteur pour l'impliquer à la place de « je » afin qu'il puisse s'imprégner davantage du positionnement de « je ». Ainsi, lorsque Wen énonce « *quand tu sors* » elle parle en fait d'elle-même – « quand je sors ». L'utilisation de la conjonction temporelle « quand » permet d'établir un contexte énonciatif en tant que condition préalable, et cette condition-là se situe dans un futur imaginé par le sujet, puisqu'elle est toujours à l'université actuellement. Dans ce cas, pour pouvoir se projeter dans ce scénario imaginaire, il faudrait dans un premier temps songer à cette « sortie » comme condition requise, autrement dit, l'idée de sortir est le point de départ qui conduit par la suite à la réflexion sur la valeur du diplôme de licence. Donc, ce discours démontre que Wen a envisagé la fin de ses études en licence (donc l'abandon du projet de master) avant de songer à entreprendre un cursus en licence secondaire. Cette hypothèse va ensuite être justifiée par le deuxième discours 28.Wen, dans lequel l'enquêtée révèle que son intention de sortir plus tôt de l'université (dès la fin de la licence) s'est forgée en tant que conclusion et résolution – « *après je me suis dit* » – du problème de la croissance du nombre des étudiants diplômés sur le marché du travail. Par conséquent, nous pouvons remarquer que l'événement déclencheur de son changement d'avis

³² « Tu implicatif » analysé par A. Coianiz, cité par Péréa Fr. dans « du je et de ses substituts », *Traverses*, N°5, 2003

réside en fait dans le changement circonstanciel de la société que l'enquêtée a pu « observer » à travers les médias. Et c'est à partir de ce point-là que je vais procéder à l'analyse de l'évolution de son rapport aux études.

A travers l'ensemble des discours dans la partie énonciative 28.Wen, l'enquêtée relate l'évolution de la situation de l'emploi depuis les trois dernières années. Tout d'abord, elle emploie un verbe cognitif « voir » (« *je vois que chaque année le nombre des étudiants diplômés continue à grimper* »), suivi du pronom personnel « je », ce qui laisse entrevoir qu'il s'agit d'une observation personnelle qui se veut être une constatation objective. Mais en même temps, Wen insinue que, à travers la mise en discours du « je », c'est elle-même qui est l'actrice de sa décision, car c'est « je » qui a « vu » puis a réfléchi et a agi en conséquence. Cependant, la suite du discours va montrer que la constatation de l'enquêtée n'est pas la seule cause qui l'a poussée à (ré)agir.

« *En plus les médias disent tout le temps que comme quoi cette année est la saison la plus difficile de l'histoire pour trouver du travail* ». L'utilisation de la locution d'addition « *en plus* » permet d'introduire un élément supplémentaire dont Wen se sert comme argument pour justifier et consolider sa propre observation, et aussi rendre celle-ci encore plus objective et persuasive, puisque ce sont des paroles des médias qui sont censés être crédibles et fiables. Mais, au-delà de cet aspect argumentatif, ces paroles médiatiques sont construites avant tout dans une structure de discours rapporté indirect – « *les médias disent tout le temps que* ». Donc, la mise en discours de ces paroles révèle surtout la présence d'un discours autre qui signale que le raisonnement de l'enquêtée ne provient pas uniquement d'elle-même, mais qu'il est aussi le résultat des opinions d'autrui.

En ce qui concerne le contenu des propos des médias, il comporte deux informations essentielles : premièrement – « *cette année est la saison la plus difficile de l'histoire pour trouver du travail* » – la formulation du superlatif « *la plus difficile* » encadrée par un complément circonstanciel « *de l'histoire* » dessine, peut-être avec exagération, une situation inédite et extrême concernant la difficulté de trouver un emploi. Cette structure énonciative souligne la sévérité de la situation du marché du travail, qui laisse donc sous-entendre la pression, la menace et la souffrance que subissent tous les demandeurs d'emploi. Par ailleurs, ce premier propos des médias est construit sur un discours généralisant qui tente de réaliser un mouvement d'homogénéisation. En effet, si les médias prétendent (il se peut que ce soit l'interprétation de l'enquêtée, puisque qu'il s'agit d'un discours rapporté) que la situation de l'emploi se révèle difficile et sévère, nous ne savons pas quel domaine et quel profil de

demandeur (l'âge, le niveau d'études, la spécialité) sont concernés. Cette généralisation discursive permet donc à Wen de s'y identifier en tant qu'étudiante et future demandeuse d'emploi. De plus, le deuxième propos rapporté des médias va renforcer ce processus d'identification et pousser l'enquêtée à réagir.

Deuxième information – « *le nombre des personnes augmente continuellement* » – renvoie de nouveau à la question de la croissance du nombre de demandeurs mais avec une indétermination de l'objet du discours. En effet, dans l'observation de l'enquêtée (« *je vois que* »), la question de croissance vise l'ensemble des étudiants diplômés, alors que dans le discours médiatique l'objet du discours se montre plus flou – « *des personnes* ». Comme il s'agit d'un discours rapporté, il m'est difficile de trancher sur l'identification exacte du référent de ces « *personnes* », mais il demeure dans le contexte des demandeurs d'emploi. En outre, cela ne nous empêche pas d'analyser la position du sujet, car, en tant que future diplômée et future demandeuse d'emploi, Wen se sent, dans tous les cas, intimement liée et inéluctablement impliquée.

Face à l'entrée imminente dans le monde du travail, Wen s'imagine déjà, à travers le processus d'identification, dans une position de demandeur d'emploi et de concurrence qui ne lui est pas favorable. Par conséquent, en s'appuyant sur l'évolution sociétale des trois dernières années, Wen infère que plus elle tarde à finir ses études, plus il y aura de monde sur le marché de l'emploi, plus elle aura de concurrents, et donc moins elle aura de chance pour trouver du travail. En suivant ce raisonnement basé sur une logique de déduction et de calcul, Wen parvient à sa conclusion – « *ensuite je me suis dit* » – d'abandonner le projet de poursuivre les études en master – « *il vaut mieux que je sorte plus tôt* ». Au-delà d'une conclusion, le dernier énoncé véhicule également un discours de comparaison et d'évaluation. La mise en discours de la locution « *il vaut mieux* », exprimant le sens de « il est préférable » « il est plus expédient », indique que le sujet compare implicitement deux éléments dont un lui paraît meilleur. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, ces deux éléments réfèrent à « continuer à étudier en master » et « terminer les études universitaires après avoir obtenu la licence ». En nous référant aux analyses précédentes, nous savons que la raison, pour laquelle Wen estime que « sortir plus tôt » est avantageux, repose uniquement sur les critères de l'emploi. De ce fait, à partir de ce moment-là Wen a tissé un lien entre les études et la question de l'emploi. Je souligne ici que cette question de l'emploi se distingue de celle de la profession au sens de vocation, car, la vocation de l'enquêtée pour devenir enseignante résonne avec son propre désir, alors que la question de l'emploi reflète une pensée utilitariste et un raisonnement pragmatique qui sont conduits par un sentiment de crainte, de stress et d'angoisse chez le sujet. Sous l'influence des discours médiatiques, le rapport aux études et au

savoir chez l'enquêtée commence à évoluer et tend vers un rapport plus utilitariste au détriment de son désir. Nous n'allons pas entrer ici dans le débat sur la manipulation médiatique ou gouvernementale, car ce n'est pas l'objectif de notre recherche. Mais ce que nous pouvons retenir ici est que : ces discours des médias représentent, comme nous l'avons vu, la présence du discours autre et même tout simplement l'autre, ce qui signifie que le rapport à l'autre occupe une place importante dans la construction du rapport du sujet au savoir. D'ailleurs, ce mécanisme a déjà été mis en place depuis l'intervention de la famille de l'enquêtée pendant sa prise de décision à propos du choix des études. Si nous cherchons encore un peu plus loin, nous allons découvrir que ce rapport à l'autre se traduit aussi par un rapport au pouvoir (ou à l'autorité). En effet, dans la culture chinoise en tant qu'héritage confucéen, la famille (surtout les parents, les personnes âgés) représentent une forme d'autorité ; depuis le gouvernant communiste de l'époque de Mao, les médias (surtout les médias étatiques) représentent également une forme d'autorité, et leurs paroles symbolisent le discours institutionnel dont la crédibilité est/était insoupçonnable (aujourd'hui avec le développement de l'informatique numérique, cette crédibilité et fiabilité ont tendance à être interrogées). Donc, dans ce genre de rapport à l'autre et au pouvoir, ceux qui se trouvent en face de l'autorité se situent en général dans un positionnement d'assujettissement, se résignent vis-à-vis de sa « demande » et (ré)agissent selon les indications données. Il est bien rare de voir une remise en question de cette autorité, sauf si cela vient de l'intérieur. Le cas de notre enquêtée Wen a parfaitement démontré cette prise de position. Au cours de l'évolution de son rapport au savoir (du rapport du désir au rapport utilitariste), Wen se glisse progressivement dans un positionnement de résignation, au point de renoncer complètement ce qui lui tient à cœur (son projet de devenir enseignante de chinois), car elle va ensuite entreprendre un deuxième cursus de comptabilité en vue d'obtenir une licence secondaire. Cette entreprise-là va radicalement bouleverser son projet initial et y mettre fin radicalement.

Arrivée en deuxième année de licence, Wen a décidé de s'engager dans un autre parcours universitaire en comptabilité en vue d'obtenir une licence secondaire. Elle nous révèle, à travers son discours (14.Wen), la raison principale qui a conduit à cette décision – la valeur du diplôme sur le marché du travail. Comme nous l'avons vu précédemment, l'intention d'arrêter les études en licence précède l'idée d'entreprendre un deuxième cursus, donc, Wen est amenée à reconsidérer son projet professionnel du début – « être enseignante » (24.Wen). Par conséquent, elle aurait dû planifier son « avenir » en fonction de son diplôme, une licence en lettres. Et c'est à ce moment-là que son ressenti d'étrangeté et d'anomalie à

propos de son parcours universitaire a resurgi et l'a hantée comme une vieille blessure qui trouble non seulement son passé mais aussi son présent et son futur. A cause de cette étrangeté – « *une licence de littérature obtenue dans une université de finance et d'économie* », Wen s'est donc interrogée sur la valeur de son diplôme – « *quand tu sors tu n'as pas un fort avantage concurrentiel* ». Cette valeur ne s'interprète évidemment pas par la valeur intrinsèque du diplôme de licence, mais il s'agit d'une valeur extrinsèque et relative qu'accorde le marché du travail. La construction de la proposition circonstancielle « *quand tu sors* » encadre le contexte énonciatif qui fait référence à la fin des études universitaires et à l'entrée dans le monde du travail. Ainsi, cet « *avantage concurrentiel* » se traduit par un atout compétitif par rapport aux autres étudiants diplômés et aux demandeurs d'emploi en tant que concurrents. En ce qui concerne la mise en discours de l'adjectif d'intensité « *fort* », elle est l'empreinte de l'enracinement de l'« étrangeté » que ressent l'enquêtée. Car, Wen estime que la licence représente déjà un avantage sur le marché de l'emploi, mais comme son diplôme représente une anomalie – un décalage entre le type de spécialité et le type d'université, elle déduit que son diplôme sera moins valorisé par rapport à une licence en lettres obtenue dans une université de lettres. Dans ce cas, afin d'augmenter la valeur de son diplôme pour assurer son « *avantage concurrentiel* », la seule option c'est de changer de spécialité puisqu'elle ne pouvait pas changer d'université.

En suivant cette logique, Wen s'est finalement lancée dans un nouveau parcours représentatif de son université, celui de la comptabilité. Ce changement radical de spécialité révèle un changement du rapport du sujet au savoir. En effet, avant de commencer les études universitaires, Wen recourait à un rapport au savoir fondé sur le désir subjectif et sur l'envie personnelle ; alors qu'au fil du temps, sous l'influence des discours autres (la famille et les médias), Wen s'appuie de plus en plus sur un raisonnement utilitariste, calculateur et stratégique qui est dicté par la préoccupation de l'emploi et les orientations sociétales. Ce qu'elle recherche n'est plus l'envie de réaliser son rêve d'enfant à travers un métier en tant que vocation professionnelle, mais de gagner de l'argent et d'amplifier son employabilité ainsi que le préconisent les discours politico-institutionnels afin d'assurer sa « sécurité ». Un rapport utilitariste au savoir s'est ainsi établi, et il a conduit l'enquêtée jusqu'à l'abandon complet de son projet initial animé par son désir – (26.Wen) « *maintenant j'ai commencé à faire la licence secondaire alors je ne pense plus à faire le master donc je pense plus tard voir si je pourrais faire du travail [...] en rapport avec la comptabilité* ». A travers son histoire personnelle, nous pouvons constater à quel point ce genre de raisonnement stratégique qualifié comme « rationnel » et ce genre de rapport au savoir utilitariste prôné au nom de la « flexibilité » pourraient être destructeurs. Ils font non seulement douter la personne de sa

propre passion et de sa capacité de réaliser son rêve, mais surtout ils bouleversent profondément le rapport qu'avait établi le sujet par rapport à l'autre, au savoir et au monde, puisque cette rationalité moderne estompe et efface tout en discrétion les aspects subjectifs, c'est-à-dire renonce à la passion, au désir, à la spontanéité et à la créativité, mais à leur place elle instaure un modèle machinal qui vise à l'évaluation, au calcul et au contrôle afin que les sujets deviennent des « serviteurs volontaires » de la société que dirigent la politique et l'économie.

« Le prix à payer est trop cher »

Contexte : Etudiant en deuxième année de licence de gestion et d'administration, Xing raconte son parcours universitaire et les cours qu'il a suivis jusqu'à présent. Il pense, en se basant sur l'avis de ses parents, devenir fonctionnaire plus tard. Xing s'intéresse particulièrement à la sociologie qui suscite chez lui une grande envie de l'étudier davantage.

130. Xing : [...] *comme si / c'est impossible de lâcher j'ai l'impression / c'est comme / plus j'étudie plus je la trouve fascinant plus j'ai envie de continuer / cette sensation-là*

131. Li : *alors tu ne comptes pas faire le master pour continuer à l'étudier ?*

132. Xing : [...] *maintenant... après tout les conjonctures de l'emploi sont si... rudes voilà // si... maintenant tu fais un master après quand tu sors tu ne pourras pas forcément te procurer / trouver un meilleur travail c'est seulement // le prix à payer est trop cher et... le risque est aussi assez gros donc // plutôt... attends le moment venu pour y réfléchir de nouveau concrètement voilà*

Dans cette scène énonciative, l'enquêté Xing développe un discours très enthousiaste (130.Xing) à propos de la discipline «sociologie». La construction de l'énoncé comparatif avec l'adverbe «plus» utilisé à trois reprises indique que sa passion va crescendo. L'utilisation de l'adjectif évaluatif-affectif «fascinant» en tant qu'attribut du complément d'objet «la» (référant à la sociologie) fait ressortir la dimension subjective de l'évaluation qu'effectue l'enquêté, car c'est l'agent d'action «je» qui permet d'activer le caractère «fascinant» de la sociologie à travers le verbe épistémique «trouver». L'emploi suivant de l'expression «j'ai envie» démontre davantage le désir personnel et l'intérêt que porte Xing à cette discipline. En m'appuyant sur la proclamation de son «envie de continuer» à étudier la sociologie et sur la révélation précédente de son projet de devenir fonctionnaire après la

³³ Le pronom «la» réfère à la sociologie

licence, j'ai décelé une contradiction au sein de son discours, ainsi, je lui ai instinctivement posé la question suivante sous forme interronégative – « *tu ne comptes pas faire le master pour continuer à l'étudier ?* ». Xing a ensuite réagi par rapport à mon questionnement en donnant directement des justifications sur les raisons de ne pas le faire.

Xing établit d'emblée un cadre temporel – « *maintenant* » – qui souligne le facteur du contexte socio-historique, puis il va droit au but en dévoilant sa préoccupation par rapport à l'emploi – « *les conjonctures de l'emploi* » – qui suscite chez lui une angoisse sous-jacente. En effet, l'emploi de l'adjectif « *rude* » précédé par l'adverbe d'intensité « *si* » indique non seulement la dureté et la sévérité de la situation, mais révèle aussi un sentiment de préoccupation et d'inquiétude chez le sujet. Cette énonciation constative permet de mettre un discours un processus d'objectivation pour s'utiliser en tant qu'argument infaillible. Mais la partie la plus révélatrice réside dans la mise en discours de la locution de conclusion ayant valeur de concession « *après tout* ». D'abord, au sens littéral, le « *tout* » renvoie à tous les paramètres explicitement ou implicitement examinés, et l'« *après* » indique un processus ordinal et temporel qui englobe l'accomplissement d'une action ou d'un événement précédent et l'arrivée d'une action ou un événement latent. Donc, ce terme révèle qu'il y a plusieurs éléments pris en compte dans ce processus de réflexion, mais, du fait de la concession, ces éléments-là ne sont pas les plus décisifs et le facteur déterminant reste à venir. Dans ce cas, Xing laisse entendre à travers le terme « *après tout* » qu'il a déjà tout bien considéré, tout pesé, tout calculé et mesuré, mais au fond, ce qui importe le plus pour lui c'est la rudesse de la situation actuelle de l'emploi. En nous appuyant sur ses discours antérieur portant sur la passion de l'enquêté pour la sociologie, nous pouvons déduire que le facteur du désir personnel était inclus dans le « *tout* » de l'« *après tout* ». Mais ce désir, aussi ardent soit-il dans le discours de l'enquêté, ne fait pas le poids devant la préoccupation de l'emploi.

A partir de cette première énonciation, Xing nous révèle déjà les traits principaux de son rapport au savoir et aux études : face aux choix du parcours universitaire, il s'appuie sur un raisonnement basé sur le principe d'utilité et de stratégie étroitement lié au concept de l'employabilité qui circule et se répand actuellement dans notre société. D'un côté, le désir et la passion animent chez l'enquêté une forte envie de poursuivre des études en sociologie, mais de l'autre, il se soumet aux pressions qu'exercent la conjoncture de l'emploi qui l'incite à entrer dans le monde du travail le plus vite possible. Se situant dans ce dilemme qui engendre donc une position de clivage, Xing fait appel à la pensée rationnelle et pragmatique pour décider de ses choix. Ainsi, son rapport utilitariste au savoir entre en jeu et le conduit au schéma suivant : « *si j'entreprenais un apprentissage pour acquérir des connaissances et des savoir-faire, il faudrait que cet apprentissage puisse me procurer des bénéfices qui me*

permettraient de trouver un travail ; s'il n'y avait pas une garantie de bénéfices, même si j'adorerais étudier davantage ce qui me plaît, il vaudrait mieux ne pas le faire ». La suite du discours de l'interaction (132.Xing) démontre parfaitement ce schéma de raisonnement.

« *Si... maintenant tu fais un master après quand tu sors tu ne pourras pas forcément te procurer / trouver un meilleur travail* ». La mise en discours de l'adverbe d'hypothèse « *si* » amène à construire un discours hypothétique et imaginaire, puisque l'enquêté Xing n'était même pas en master au moment de l'entretien, donc tout ce qu'il avance provient de sa projection et de son imagination. Mais bien entendu, il se peut que Xing ait entendu ce genre de propos ailleurs ou qu'il ait observé un cas concret qui confirmait l'hypothèse que le diplôme de master ne procurerait pas toujours un meilleur travail. Autrement dit, le contenu de cet énoncé ne s'avère pas forcément imaginaire, néanmoins, l'énonciation³⁴ en elle-même se loge toujours dans un discours imaginaire. En effet, l'emploi du pronom personnel « tu », selon la fonction du « tu implicatif » (Pérea, Fr., 2003), est en fait une substitution de « je », et sa mise en discours a pour objet d'impliquer davantage l'interlocuteur dans la position du sujet. De ce fait, à travers cette énonciation hypothétique, Xing exprime au fond son propre doute, sa peur et son inquiétude par rapport à l'idée de poursuivre ses études en master. L'utilisation de la négation partielle « *pas forcément* » témoigne à juste titre de cette incertitude qui, elle-même, est engendrée par une réflexion utilitariste puisque celle-ci calcule sans cesse le pour et le contre et cherche inlassablement des garanties positives.

Par ailleurs, la mise en discours de l'adjectif « bon » sous forme comparative « *meilleur* » (dans « *un meilleur travail* ») donne une dimension axiologique au discours. Lorsque Xing parle au début de la rudesse de la conjoncture de l'emploi, il pense avant tout à l'employabilité, c'est-à-dire, à s'assurer un maximum de possibilités de trouver un travail. Alors qu'ici, il va au-delà de cette employabilité et se focalise sur la valeur d'un emploi. A travers cet énoncé hypothétique, Xing établit une relation entre « un diplôme de master » et « un meilleur travail », ainsi, il sous-entend que plus le niveau du diplôme augmente, meilleur le travail sera, et qu'il est censé y avoir une équivalence entre le niveau du diplôme et la valeur d'un emploi. De ce fait, Xing opère imperceptiblement un changement d'objet du discours et un remaniement de son argumentation. S'il hésite à poursuivre ses études en

³⁴ Je réfère ici à la définition d' « énoncé/énonciation » selon E. Benveniste dans « problèmes de linguistique générale ». Toute la recherche s'inspire de cette perspective théorique. « L'énoncé est une structure linguistique actualisée par une situation d'énonciation, constituant une réalisation individuelle de ce schéma, c'est-à-dire une occurrence. » (F. Neveu, 2000, p40) « L'énonciation peut être définie [...] comme la mise en fonctionnement de la langue au moyen d'un acte individuel d'utilisation, c'est-à-dire un acte pris en charge par un locuteur (ou énonciateur) donné, dans un cadre spatio-temporel donné, et destiné à un allocataire (ou coénonciateur) donné. » (Ibid., p39)

master, ce n'est pas uniquement parce qu'il a peur de l'accroissement des demandeurs d'emploi et d'être concurrencé (ce qui était le cas de l'enquêté Wen), mais c'est aussi parce qu'il n'est pas certain de pouvoir se procurer un travail qui équivaut le diplôme de master. Donc, Xing a en fait peur que les efforts à fournir pour obtenir le master soient vains par rapport aux bénéfices espérés – « *c'est seulement le prix à payer est trop cher et le risque est aussi assez gros* ».

Les termes « *le prix à payer* » et « *le risque* » indiquent encore une fois le mécanisme de calcul stratégique. Le « *prix* » ne se limite pas à l'aspect financier, mais englobe également un engagement au niveau du temps et de l'énergie personnelle, et plus largement, il réfère à tous les investissements que Xing doit effectuer – « *payer* ». Donc, il ne cesse de mesurer le rendement et la rentabilité de l'action. Quant au « *risque* », c'est l'estimation qu'il a faite sur cette rentabilité et sur le résultat même, c'est-à-dire qu'il présume qu'aucun bénéfice n'est garanti. Le simple fait de mentionner la dimension du risque révèle déjà la présence de l'incertitude et de l'appréhension de la part de l'enquêté. La mise en discours des adjectifs subjectifs-évaluatifs-axiologiques « *trop cher* » « *assez gros* » vient renforcer le sentiment latent de crainte et de rejet. Ce discours d'évaluation démontre le mécanisme de raisonnement du sujet qui cherche simplement à comparer deux champs opposés : les dépenses et les gains. Dans ce projet de master, l'enquêté exige non seulement un emploi, mais surtout il veut que ce soit le meilleur. Ce point de vue et cette façon de raisonner se résument ni plus ni moins à une réflexion de marchand qui s'inscrit dans un processus commercial. Ainsi, les options d'études et les savoirs deviennent des marchandises, l'acte d'apprendre ressemble plus à un acte d'investissement et de spéculation (au sens économique), et l'objectif des études est d'en tirer un maximum de profit matériel. Les dimensions subjectives de la passion personnelle, de l'envie de connaître, de la soif de savoir, du désir de s'enrichir intellectuellement ne sont plus prises en considération et disparaissent en silence.

Après avoir expliqué et démontré les raisons pour lesquelles il ne compte pas poursuivre ses études en master, Xing tente de conclure – « *donc* » – afin de refermer le dialogue. Mais, contre toute attente, il suspend aussitôt la conclusion attendue et remanie immédiatement son discours – « *plutôt* » – en créant une possibilité de renégociation en ayant recours à un discours « *diplomatique* » qui repose au fond sur un évitement de l'engagement personnel, discours du type « *on verra* » – « *attends le moment venu pour y réfléchir de nouveau concrètement voilà* ». Ceci dit, cet évitement n'est pas une fuite délibérée, mais il révèle un sentiment profond d'ambivalence. Malgré tous les arguments rationnels fournis et les analyses soigneusement élaborées, Xing reste tout de même indécis. Contrairement à l'enquêtée Wen qui a radicalement changé son parcours d'études ainsi que son projet professionnel, Xing

semble se situer encore dans la résistance qui est, cependant, une résistance passive. Mais, c'est bien de cette indécision et de cette position ambivalente chez le sujet que nous pouvons illustrer l'illusion de la rationalité moderne – « ordonner à son profit le tumulte des passions » (Michéa, J-Cl., 2006, p23).

1.3. La mise en perspective comparative

A partir de ces témoignages personnels ainsi que des analyses effectuées sur leur discours, nous pouvons confirmer un événement incontestable qui se produit dans le champ de l'éducation supérieure : le monde du travail s'introduit dans l'univers de l'enseignement universitaire, et interfère avec le parcours d'apprentissage des étudiants. Peu importent les attitudes et les relations qu'établissent les étudiants par rapport à la question de l'emploi, celle-ci devient un élément incontournable du programme d'études.

Tony anticipe son choix d'études dans l'intention de s'assurer des « ouvertures au niveau du travail un peu plus amples » ; Cécile retourne à l'université pour décrocher le diplôme le plus élevé dans l'espoir d'obtenir une « sécurité » d'emploi et pour ne pas être concurrencée par les autres ; Wen change l'orientation de ses études et son projet professionnel par crainte de perdre son « avantage concurrentiel » sur le marché du travail ; Xing vacille dans ses choix parce qu'il cherche un meilleur rapport entre « le prix à payer » « le risque à prendre » et « un meilleur travail ». Ces quatre étudiants parcourent différents chemins dans deux pays différents avec chacun ses particularités et ses arguments, pourtant, leurs raisonnements convergent et leurs rapports aux études et au savoir peuvent se résumer à une même question : « qu'est-ce qui est pour moi le plus utile et le plus avantageux au niveau du travail lorsque j'entreprends telles ou telles études ? » Ainsi, un rapport utilitariste au savoir se dessine. Par ailleurs, un autre point commun chez les quatre enquêtés concerne leur sentiment d'ambivalence vis-à-vis de leurs choix d'études, car ce rapport utilitariste n'est pas né d'emblée chez eux, mais il s'est installé progressivement en luttant contre un autre rapport au savoir plus intime et plus subjectif chez les sujets. D'ailleurs, nous avons pu observer chez tous un état de tiraillement ou de clivage à travers les analyses de leur discours.

Quand à Sam, qui nous offre un contre-exemple de la modalité dominante du rapport au savoir, il n'échappe pas non plus à l'emprise du monde du travail. Car, celui-ci exerce une influence sur l'orientation thématique et financière des recherches, et il détermine concrètement le programme d'études. Bien que Sam refuse de participer à ce système, il en

subit tout de même les conséquences. De ce fait, son cas réaffirme en réalité, mais dans l'autre sens, la place primordiale accordée au marché du travail au sein de l'enseignement supérieure.

En ce qui concerne les points différents, nous constatons que chez les étudiants chinois la relation à l'autre (notamment à la famille) occupe une place particulièrement importante dans leur construction du rapport au savoir. L'enquêtée Wen, en obéissant à ses parents, a choisi une université où elle ne souhaitait pas aller. Quant à Xing, bien que la partie analysée de son discours n'ait pas abordé ouvertement ce thème, je rappelle que dans la description du contexte de cette interaction discursive, j'ai mentionné que son projet professionnel (devenir fonctionnaire) provenait de l'idée de ses parents ; ce projet-là influence également par la suite le parcours d'études de l'enquêté. Non seulement les parents participent vivement aux décisions de leurs enfants, mais surtout ils peuvent réellement prendre le rôle de décideur car la culture confucéenne leur accorde l'autorité d'exercer un pouvoir sur les enfants. Dans l'autre sens, les enfants considèrent en général leurs parents comme ceux qui savent, puisqu'ils se trouvent dans une position d'anciens qui « riment » avec le savoir, la sagesse et l'expérience. De ce fait, en se soumettant aux instructions des parents, les étudiants chinois cèdent également au rapport au savoir de leurs parents, en incorporant une partie et en se plaçant dans une position de résignation.

Les entretiens menés dans deux pays avec des cultures différentes démontrent cependant une évolution similaire du rapport au savoir chez les étudiants. Le rapprochement inédit des deux univers (le système éducatif et le marché du travail) semble être le fruit de la mondialisation de l'économie et des circonstances « cruciales » de l'emploi, mais la réalisation et l'accélération de la mise en œuvre de ce mouvement sont dues à de multiples réformes éducatives dictées par des textes politiques. Depuis les années 90, nous entendons et en France et en Chine constamment parler de « l'économie de la connaissance », de « la société de l'information » et de « l'apprentissage tout au long de la vie ». Tandis que la France se lance dans un « dialogue université-entreprise »³⁵, la Chine vise à orienter des disciplines vers une voie professionnalisante qui va au-delà de la vision traditionnelle des études appliquées. La préoccupation de l'emploi semble devenir un des pivots de l'enseignement supérieur, ce qui bouleverse le rapport au savoir des étudiants. Néanmoins, je tiens à souligner ici que cette perspective de la recherche d'emploi ne constitue ni un

³⁵ Le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont lancé en 2010 « Dialogue université-entreprise : un nouveau partenariat pour la modernisation des universités en Europe ».

problème en elle-même, ni la cause directe du changement du rapport au savoir, mais que c'est bel et bien le statut que l'on accorde à cette perspective professionnelle qui déstabilise les étudiants (mais aussi les professeurs). Dans cette partie de l'analyse, nous avons remarqué que la question du travail a été placée au cœur, et même en amont, d'un processus d'apprentissage institutionnel, mais en réalité, elle ne devrait être considérée que comme un objectif « post-études », car, le fonctionnement du monde de l'éducation et celui du monde du travail diffèrent fondamentalement.

L'univers de l'éducation est bâti sur un système de dette symbolique dont la transmission et la réappropriation du savoir et la culture de l'esprit constituent la clé, et qui est animée par un processus de transfert entre les élèves et les enseignants ; alors que le monde du travail est régi par un système de rendement dont l'utilité, la productivité, l'efficacité, la performance, la rentabilité et la compétitivité sont les principaux traits. Lorsque les réformes éducatives tentent de fusionner ces deux univers, il n'est pas étonnant de constater une confusion de repères et un changement du rapport au savoir chez les étudiants. Ces mutations se manifestent non seulement sur leurs choix d'études, mais également dans leur compréhension et leurs attentes vis-à-vis des savoirs à acquérir, tel est le thème que nous aborderons dans la partie suivante.

Cependant, avant de passer au thème suivant, il est intéressant et pertinent de regarder le phénomène sous un autre angle et de prendre un peu de recul vis-à-vis des critiques précédemment établies sur ce rapport utilitariste au savoir. Car, cela nous permet de nous poser des questions encore plus poussées et de chercher des réponses en profondeur. En effet, du point de vue de l'acquisition du savoir et de l'instruction de l'esprit, il s'avère en effet que l'« utile » ne saurait jamais être le fondement du savoir, ni la clé de la création ou de l'innovation des connaissances. L'utile n'est qu'un des aspects que nous exploitons à partir d'un savoir. Cela dit, en m'appuyant sur les entretiens réalisés avec les étudiants et sur les observations effectuées durant la recherche, j'ai tout de même remarqué que ce rapport utilitariste au savoir n'empêchait en rien les étudiants de s'engager dans leurs études, de s'appliquer, de progresser et d'élaborer un projet professionnel adéquat, bien au contraire, il semble bien que cette dimension d'utilité constitue un réel moteur qui peut motiver et encourager les étudiants à mener à bien un programme d'études.

Tony poursuit avec rigueur ses études de psychologie tout en élargissant son champ de recherche en psychanalyse dans l'intention de bien répondre à son critère professionnel : *« donne des ouvertures au niveau du travail un peu plus ample »*. Cécile a réussi à réintégrer l'université pour mener un projet de thèse avec assurance et détermination. Bien que Wen ait complètement changé de parcours universitaire à cause de divers facteurs et circonstances,

elle ne s'est pourtant pas perdue et s'est lancée rapidement dans un autre domaine qui l'a conduite à un objectif bien précis – être comptable. Xing vacille entre deux projets d'études mais cela ne le perturbe pas pour autant dans la volonté de bien maintenir son cap pour devenir fonctionnaire. Contre toute attente, c'est bien Sam qui a rencontré de réelles difficultés qui l'ont empêché de mener sa recherche à terme. Sous cet angle de vue, nous pouvons même entendre des critiques envers Sam, selon lesquelles il n'est pas assez « flexible »³⁶ ou « souple » dans son environnement, comme si la faute lui incombait de n'avoir pas su conjuguer sa passion avec la réalité du travail.

Face à ce genre de remarques qui sont, pour moi, troublantes et déroutantes, je ne peux que constater un fait : le rapport utilitariste au savoir est devenu un des principaux éléments du processus d'apprentissage universitaire, c'est-à-dire qu'il est de plus en plus fréquent de voir certains étudiants choisir et suivre un parcours, sans lui porter un réel intérêt personnel, et uniquement dans l'intention de décrocher le diplôme en vue d'atteindre l'objectif professionnel qui se profile après les études. Donc, lors du choix des études, le rapport utilitariste et le rapport affectif au savoir coexistent, et nous ne pouvons nier ce fait car il s'agit à présent d'un phénomène social qui fait partie des logiques de l'évolution sociétale. Ainsi, l'analyse que je propose ici n'est ni une simple accusation, ni un rejet militant, mais elle consiste à étudier le phénomène d'un œil critique pour comprendre ses composants et son mécanisme de fonctionnement, pour ensuite interroger ses conséquences sur les étudiants au plan individuel, afin de tenter d'apporter une éventuelle réponse au questionnement sur les difficultés, les incompréhensions et les défis dans l'enseignement-apprentissage universitaire (notamment dans le domaine du FLE).

Certes, le rapport utilitariste au savoir a pu inciter certains étudiants à réaliser leur objectif d'études et à obtenir leur diplôme, mais ils traversent tous une période de vacillation et d'ambivalence, ce qui témoigne justement de l'impact de l'affrontement des deux modalités du rapport au savoir chez le sujet-apprenant. Par ailleurs, si nous regardons uniquement en surface le résultat du parcours d'un étudiant (le diplôme), il est effectivement difficile d'en dégager des conclusions significatives, puisque, dans un processus d'apprentissage, le diplôme ne représente que le niveau d'études, mais il ne reflète pas les

³⁶ La « flexibilité » est une des qualités que revendique l'entreprise chez les employés selon les « nouvelles méthodes managériales », soulignées par J-P., Le Goff (2003, p19). Avec le rapprochement de l'entreprise et de l'école, ces nouveaux critères s'introduisent progressivement au sein des établissements, soi-disant dans le but de mieux préparer les étudiants à affronter le monde du travail. Ainsi, « toute forme de résistance à cette logique peut alors être amalgamée à un pur et simple refus d'entreprendre les transformations nécessaires face au nouveau bouleversement historique ». (id. p19)

acquis réels de l'apprenant, ni son attitude d'apprentissage, ni sa manière d'appréhender et d'aborder de nouvelles connaissances, ni sa façon d'acquérir un savoir. C'est pourquoi nous allons nous intéresser de plus près à la perception des étudiants (mais aussi des professeurs) par rapport aux savoirs à acquérir dans un apprentissage universitaire.

2. De quels savoirs parle-t-on ?

Une fois engagés dans un programme d'études, les étudiants s'éloignent au fur et à mesure de leurs représentations imaginaires des disciplines, et ils abordent concrètement les éléments fondamentaux de l'objet savoir. Durant cette phase de découverte et d'apprentissage, il arrive souvent qu'ils se forment de nouvelles représentations et de nouveaux points de vue sur leurs études, dont certains vont à l'encontre des images qu'ils avaient établies auparavant. Ces changements peuvent ensuite modifier leur rapport au savoir et leur compréhension du monde. Cette évolution est non seulement liée aux objets de savoir et aux méthodologies propres à chaque discipline, car chaque apprentissage constitue en lui-même une façon de comprendre et d'aborder le monde ; mais elle est également liée aux attentes personnelles de chaque étudiant, car leur rapport au savoir influence leur façon d'étudier et dans le même temps se transforme à travers l'apprentissage.

Dans toutes les disciplines confondues, les apprenants sont censés être amenés à comprendre, à se réapproprier et à mettre en pratique les savoirs transmis par les professeurs. Ces trois actes constituent les trois étapes fondamentales de l'apprentissage que nous allons explorer davantage dans les autres parties de cette étude. Maintenant concentrons-nous sur la question de la mise en pratique des savoirs, car, depuis les réformes éducatives orientant vers la professionnalisation des études, non seulement le fossé entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques se creuse davantage, mais surtout une déformation notionnelle des deux catégories de savoir se manifeste de plus en plus. En outre, au-delà de la notion de savoir-faire, un nouveau concept pédagogique s'introduit et se répand rapidement dans tous les domaines, celui de « compétence ». Basée sur cette nouvelle perspective, l'approche par compétences se concrétise par la suite en une démarche pédagogique impliquant : le système d'(auto)évaluation et les outils NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication). Face à ces mutations, nous allons donc nous interroger sur l'appréhension et la perception des étudiants et des professeurs par rapport aux différentes formes de savoir.

Effectuent-ils une opération de catégorisation du savoir ? Si oui, que représentent ces catégories pour eux ?

2.1. En France

« Un savoir morcelé »

194. Cécile : *quelqu'un qui sait travailler le bois: a un savoir après on peut on peut... épiloguer savoir-faire: savoir: mais pour moi c'est un savoir / c'est un savoir c'est que la personne a... a réfléchi sur comment on pouvait travailler cette matière: a mis en place des euh... des processus des techniques [...] moi je fais pas trop la différence en fait*

[...]

200. Cécile : *oui / ouais // parce que... y a rien qui ne soit que technique / que manuel // et y a rien qui ne soit que intellectuel en fait // que au niveau du... de la réflexion ou l'esprit / tout euh: tout est lié / pour moi: vraiment: deux manières... inséparables // c'est juste / le savoir pour moi c'est à un moment donné euh... // être confronté à une situation nouvelle inconnue / et développer: une réflexion: développer des techniques pour... maîtriser cette situation*

201. Li : *d'accord // et donc comparer: avec / la compétence / euh... quelle définition vous pouvez donner: à la compétence ?*

202. Cécile : *ben la compétence c'est un peu un savoir morcelé en fait*

203. Li : *d'accord*

204. Cécile : *on a un savoir général et:... de ce savoir général... euh... par exemple un professeur de français langue étrangère: // il il développe / nécessairement: tout un paradigme de savoirs lié à son métier euh: // il doit développer une compétence relationnelle / avec les étudiants: il doit: avoir un bagage intellectuel qui lui permet d'enseigner de transmettre... un contenu*

205. Li : *mhum*

206. Cécile : *mais pas seulement un contenu c'est aussi une manière de travailler ce contenu: qu'il doit... inculquer à ses élèves donc / euh... **oui effectivement** euh... // euh... on parle des compétences pour faire le lien avec le milieu professionnel et p p / isoler des tranches de savoir je dirais ou des... des carrés de savoir mais euh... // pfff ça me dérange pas tellement que ça de parler des compétences*

211. Li : *d'accord*

212. Cécile : *c'est juste qu'il faut être clair / il faut être clair avec le fait que / les compétences sont inter-reliées*

En discutant sur la définition du savoir, Cécile met rapidement en discours une catégorisation des savoirs – « savoir » et « savoir-faire » – non pas dans l'intention de les différencier davantage, mais au contraire de souligner la cohésion qui réside dans ces deux termes. La mise en discours du verbe péjoratif « *épiloguer* » indique justement une attitude d'ennui ou d'agacement du sujet, qui récite de ce fait la différenciation des deux notions. De plus, l'énoncé suivant réaffirme cette perspective – « *mais pour moi c'est un savoir* ». L'emploi de la conjonction d'opposition « *mais* » marque ouvertement une position de désaccord, et la mise en discours du pronom personnel tonique « *moi* » souligne la subjectivité de l'énonciatrice tout en opérant un processus de différenciation entre « moi » et « les autres » (actualisé dans le discours à travers le pronom « on »). De ce fait, Cécile laisse entendre à travers ce discours qu'il existe bel et bien une catégorisation des savoirs qui semble constituer un point de vue ordinaire, mais que celui-ci ne concorde pas avec sa propre opinion. L'énoncé « *c'est un savoir* » tente de délimiter la nature de l'objet du discours « ce », qui renvoie à « savoir travailler le bois ». Donc, l'enquêtée cherche ici à proclamer que le travail entier relève d'un savoir et que le savoir-faire fait partie du savoir. Par la suite, elle met en avant deux activités principales pour démontrer la complémentarité des deux formes de savoir. L'acte de « réfléchir » désigne une activité psychique et cognitive qui est abstraite et conceptuelle. L'acte de « mettre en place » indique la réalisation d'une conception, d'une idée ou d'une pensée à travers une opération concrète pour effectuer une transformation de l'objet. Jusqu'à maintenant, Cécile nous dessine une image intégrante du savoir sur laquelle elle construit un rapport que je qualifie d'« intégralité » au savoir. En d'autres termes, peu importe qu'il s'agisse de la théorie ou de la pratique, de l'abstrait ou du concret, le savoir est considéré comme une unité entière avec ses diverses facettes aménagées ensemble selon une structure bien définie.

Cependant, à travers le dernier énoncé conclusif – « *moi je fais pas trop la différence en fait* » – l'enquêtée ouvre non intentionnellement une brèche qui va faire basculer sa position d'opposition. La mise en discours de l'adverbe d'intensité « *trop* » au sein d'une phrase de négation atténuée la valeur de négativité et transforme la négation totale en une négation partielle. Donc, Cécile reconnaît en réalité la différence entre « savoir » et « savoir-faire », mais elle refuse de les traiter différemment. L'interaction suivante (Cécile.200) va nous apporter des indices qui démontrent que non seulement elle distingue nettement ces deux

catégories de savoir, mais surtout que chaque catégorie comporte des connotations propres à elles-mêmes.

Cécile met en discours à deux reprises la même structure énonciative « *y a rien qui ne soit que* » pour décrire chaque forme de savoir avec un nouveau paradigme. L'utilisation de la conjonction d'addition « *et* » entre les deux énoncés indique la démarcation des deux catégories discursives. Ainsi, nous trouvons dans le paradigme du savoir-faire les termes « *technique* » et « *manuel* », dans celui du savoir le terme « *intellectuel* » et l'expression « *au niveau de la réflexion ou de l'esprit* ». En nous appuyant sur ces paradigmes, nous découvrons que l'enquêtée fait appel à une catégorisation des activités et du travail, à travers laquelle se construit la catégorisation des savoirs. En effet, le terme « *manuel* » qualifie entre autre une activité physique ou artisanale qui se fait avec les mains ou qui nécessite les mains pour être fait avec certaines « *techniques* » ; alors que l'« *intellectuel* » caractérise une activité psychique et épistémique qui fait appel aux facultés mentales et qui s'adresse, comme le mentionne l'enquêtée, à la « *réflexion* » et à « *l'esprit* ». Ainsi défini, le « *savoir-faire* » n'est plus du ressort de la mise en pratique d'un savoir, mais équivaut à un travail manuel. A travers cette énonciation, Cécile révèle enfin le raisonnement le plus profond de sa prise de position. Si elle refuse de distinguer les deux formes de savoir, ce n'est pas simplement à cause de son prétendu rapport d'intégralité au savoir, mais c'est parce qu'elle associe étroitement les deux notions à deux formes de travail bien distinctes, qu'elle intègre à une référence sémantique préalablement établie : savoir-faire/manuel, savoir/intellectuel.

En fait, ce lien sémantique a été discrètement mis en discours dès le premier énoncé de cette interaction (194.Cécile). Au lieu de continuer son discours portant sur la description du savoir que possède « *quelqu'un qui sait travailler le bois* », l'enquêtée interrompt brutalement son propos et insère un énoncé périphérique qui introduit immédiatement la démarcation entre le savoir-faire et le savoir. Le fait de songer à cette perspective de différenciation (même en s'y opposant) et de mentionner le savoir-faire en premier lieu, cela indique que le sujet présuppose déjà qu'il existe une connotation entre le travail manuel du bois et le savoir-faire. Cet exemple fournit rétrospectivement une justification à notre analyse sur le premier groupe de références sémantiques. Dans le discours suivant, nous découvrirons un deuxième groupe construit autour du mot-clé « *compétence* ».

Lorsque Cécile tente de formuler une définition du savoir (Cécile.200) « *le savoir pour moi c'est à un moment donné euh... être confronté à une situation nouvelle inconnue et développer une réflexion développer des techniques pour... maîtriser cette situation* », elle

effectue, sans peut-être même s'en rendre compte, un réinvestissement du discours institutionnel portant sur la définition de la compétence. Le contexte « *être confronté à une situation nouvelle inconnue* » sort tout droit de la perspective de l'approche par compétences qui situe les élèves dans une « situation-problème » et demande que « chaque situation de développement ou d'évaluation de compétences – donc chaque tâche – soit “inédite” pour l'élève » (Hirtt, 2009, p18). Quant à la visée du processus – « *pour maîtriser cette situation* », elle répond parfaitement à la prescription de l'approche par compétences qui considère que « la résolution de la tâche est l'objectif final et le critère de réussite » (id., p23). Bien que Cécile essaie une fois de plus de rassembler le savoir et le savoir-faire (actualisé à travers les termes « réflexion » et « techniques ») pour souligner leur complémentarité, sa perspective sur le but ultime de la maîtrise va révéler un tout autre rapport au savoir. C'est sans doute en raison de ces quelques marqueurs significatifs du concept de compétence qui ont attiré mon attention que j'ai immédiatement enchaîné sur ce sujet pour connaître davantage l'interprétation de l'enquêtée, car il m'a semblé, soit qu'il y avait une confusion chez elle entre le savoir et la compétence, soit que cette vision de compétence constituait une composante de son appréhension du savoir ainsi que de son rapport au savoir.

La première réponse qu'apporte l'enquêtée – (202.Cécile) « *ben la compétence c'est un peu un savoir morcelé en fait* » – contient deux éléments principaux : premièrement la compétence est liée au savoir, deuxièmement elle provient de la décomposition d'un savoir. Donc, à partir de cette brève définition, nous constatons qu'il ne s'agit pas d'une confusion conceptuelle entre le savoir et la compétence, mais que Cécile rapproche intentionnellement ces deux notions. Si l'emploi de la locution d'approximation « *un peu* » laisse entrevoir de l'imprécision et de l'incertitude chez elle, la mise en discours de l'interjection « *ben* » et de la locution adversative « *en fait* » manifeste une attitude d'évidence. De ce fait, Cécile dessine d'emblée à travers cette énonciation une image de parcellisation de la compétence et aussi du savoir (puisque selon elle ce dernier peut être segmenté en plusieurs morceaux), ce qui forme un contraste flagrant par rapport à l'image intégrante du savoir/savoir-faire qu'elle a établie précédemment. Cette énonciation constative (donc non-évaluative), ne permet pour l'instant pas de déceler la position de l'enquêtée face à ce nouveau rapport de parcellisation au savoir. Mais dans la suite du discours nous verrons que, contre toute attente, elle soutient ce nouveau positionnement et que cela constitue ainsi un étonnant paradoxe au sein de son discours. Nous reviendrons plus tard sur ce paradoxe pour une analyse plus détaillée, pour l'instant nous allons découvrir, à l'aide de l'exemple que propose Cécile, les différentes composantes de la compétence.

Avant d'aborder l'exemple, Cécile emploie une nouvelle notion « *savoir général* » (204.Cécile), à partir de laquelle elle essaie d'extraire des éléments dont la nomination semble lui poser des difficultés, car elle n'a pas pu finir sa phrase (« *de ce savoir général...euh...* »). Par conséquent, elle a recours à l'exemple concret d'un professeur de français langue étrangère pour démontrer ce qu'est « un savoir morcelé ». Tout d'abord, elle reprend l'idée du « savoir général » sous une autre expression : « *tout un paradigme de savoirs* ». Ainsi, Cécile admet par-là l'existence de diverses formes de savoir, ce qui contredit encore une fois son propos précédent sur l'unicité du savoir. Par ailleurs, ce « paradigme de savoirs » est contextualisé par rapport au travail – « *lié à son métier* », il contient donc une dimension de professionnalisation.

Le discours suivant s'enchaîne ainsi sur les composantes de ce paradigme qui sont réparties sur trois principaux éléments : « *une compétence relationnelle avec les étudiants* », « *un bagage intellectuel* » qui contient « *un contenu à enseigner et à transmettre* » (204.Cécile), et « *une manière de travailler ce contenu* » (206.Cécile). Dans cette description se trouvent trois catégories discursives réactualisées : cette « compétence relationnelle » fait référence au fameux **savoir-être** qui désigne des attitudes et des comportements ; le « contenu » représente les connaissances disciplinaires qui font partie de la catégorie du **savoir**, actualisée à travers le terme « bagage intellectuel » ; la « manière de travailler » se rapporte à la méthode ou à la pédagogie qui relève d'un **savoir-faire**. Ainsi, nous obtenons une « trilogie des savoirs »³⁷ sous-jacente dans le discours de l'enquêtée. Car, la « compétence relationnelle » ne relève pas d'un savoir spécifique à un quelconque domaine (peut-être excepté pour la nouvelle discipline des Ressources humaines), au contraire, il s'agit d'une aptitude personnelle que nous développons, utilisons, remodelons et (ré)adaptions dans différentes circonstances de la vie quotidienne (y compris dans la sphère professionnelle). Ce savoir-être relationnel est en fait une notion sociale qui n'a rien à voir avec un savoir disciplinaire.

³⁷ Jean-Pierre Le Goff a parlé de cette trilogie dans un « cadre global de classement » que l'on trouve dans « différents outils portant sur les compétences ». Ce classement « divise les compétences en trois grandes catégories : savoir (connaissances théoriques), savoir-faire (compétence ou habileté acquise dans la pratique professionnelle), savoir-être (attitudes et comportements) ». Il souligne par ailleurs que « le “savoir-être” est la notion la plus confuse. Elle mélange allégrement le plan professionnel et personnel, renvoie pêle-mêle aux comportements, valeurs, sentiments et se prête à de multiples usages et manipulations ». (2003. p32) Quelques années plus tôt, Ropé, F., et Tanguy, L., ont également étudié ces trois notions en tant « le trio » et portaient particulièrement attention au « savoir-être » qui, selon eux, peut être « substitué à “savoirs sociaux” », et qui « traduit l'émergence de l'implicite et contribue à inverser la “hiérarchie conventionnelle du savoir” mise en œuvre dans l'enseignement » (1994, p21)

Nous rappelons ici que la notion de compétence est d'abord employée dans le secteur des entreprises et dans la formation des employés. Hirtt a déjà démontré que « l'approche par compétences est née de la rencontre d'une double attente du monde de l'entreprise (...) et de conceptions pédagogiques axées sur le résultat individuel plutôt que sur le savoir » (2009, p3). Notre enquêtée Cécile affirme par la suite l'existence de cette relation entre la compétence et le milieu professionnel, et ce dans une logique de causalité – « *on parle des compétences pour faire le lien avec le milieu professionnel* ». La mise en discours de la préposition « *pour* » indique l'objectif de l'usage du terme « compétences »; ainsi Cécile sous-entend même que cette notion sert à contextualiser l'usage du terme et à se rapprocher du monde du travail, qu'elle est le fondement et la clé d'une perspective professionnalisante. Par ailleurs, il semblerait qu'elle enchaîne ensuite sur un deuxième objectif. Bien que le terme « *pour* » ne soit pas audible sur l'enregistrement (seulement le son [p] a été capté), l'emploi de la conjonction d'addition « *et* » nous permet de déduire qu'« *isoler des tranches de savoir je dirais ou des carrés de savoir* » représente la deuxième cible de l'usage de la notion de « compétences ». A travers cette énonciation, Cécile révèle non seulement deux caractéristiques essentielles de cette perspective – la professionnalisation et la parcellisation, mais aussi elle lui attribue une sorte de fonctionnalité : comme si cette notion avait été inventée dans le but de diviser le savoir en plusieurs fragments afin de les réadapter au mieux au monde du travail.

Cela dit, l'ensemble des descriptions de l'usage de la notion de compétence se résulte en fait d'un réinvestissement d'un discours autre qui se rapporte aux critiques envers l'approche par compétences ; et ces critiques consistent avant tout à révéler des conséquences néfastes – la décomposition et l'instrumentalisation du savoir – de la mise en œuvre de cette approche. Le réinvestissement discursif est d'ailleurs mis en évidence en amont, avec une accentuation énonciative – « *oui effectivement* ». Ce bref énoncé responsif marque la trace du dialogisme (Bakhtine, Todorov, Kristeva) ou de la polyphonie (Kerbrat-Orecchioni), qui désigne la présence de l'autre dans un discours produit par un seul et même locuteur. Donc, Cécile fait appel au discours d'un locuteur antérieur pour étayer sa position personnelle, qui est une position en apparence favorable aux critiques faites à la notion de compétence, mais elle va vite changer d'avis : « *mais euh... // pfff ça me dérange pas tellement que ça de parler des compétences* ». L'emploi de la conjonction adversative « *mais* » exprime l'opposition du sujet qui lui permet de remanier son positionnement précédent mais sans se situer dans une thèse absolument antagoniste. Car, en premier lieu, l'usage associatif des termes « *oui* » et « *mais* » marque avant tout une attitude de concession qui révèle de ce fait un positionnement d'entre-deux ; deuxièmement, la mise en discours de la négation restrictive « *pas tellement que ça* »

démontre de nouveau la fluctuation de la position du sujet-parlant. Ainsi, Cécile approuve le fond des deux critiques envers la notion de compétence, mais en même temps, elle ne les considère pas comme des remarques négatives en soi, mais plutôt comme une définition neutre qui, cependant, suscite quelque part un sentiment déstabilisant. En effet, cette ambivalence provient de l'affrontement des deux rapports au savoir qu'établit l'enquêtée, dont l'un repose sur une perspective intégrante du savoir, et l'autre sur une conception parcellaire du savoir.

Face à ces deux modalités du rapport au savoir complètement opposées, Cécile adopte cependant une position favorable vis-à-vis d'eux, malgré un degré d'approbation différent. Lorsqu'elle parle du savoir et du savoir-faire, l'idée de les cataloguer et de les séparer l'ennuie (« épiloguer ») et elle refuse de « trop » faire la différence, puis elle insiste à plusieurs reprises sur le fait qu'ils sont « liés » et « inséparables ». Tandis que la fragmentation du savoir en vue de le transformer en compétences ne la « dérange pas tellement que ça », et elle souligne à la fin de cette interaction (212.Cécile) « *c'est juste qu'il faut être clair [...] avec le fait que les compétences sont inter-reliées* ». L'utilisation du terme de restriction « juste » atténue grandement les critiques précédemment mises en discours, et laisse entendre que la simple reconnaissance de l'interconnexion des compétences peut contrebalancer et remédier l'aspect morcelé du savoir. A partir de ce constat, je ne peux m'empêcher de m'interroger sur un fait fort intrigant : pourquoi Cécile refuse-t-elle de parler du savoir-faire indépendamment du savoir, alors qu'elle adopte immédiatement la notion de compétence qui divise davantage le savoir ? La réponse se cache derrière les références sémantiques des deux termes.

Dans la première partie de l'analyse sur les catégories discursives du savoir et du savoir-faire, nous avons déjà constaté que l'enquêtée établissait respectivement une référence spécifique à chacun des termes. Le savoir est associé à la dimension intellectuelle, tandis que le savoir-faire est renvoyé à la dimension manuelle. De la même façon, la compétence est fortement reliée à l'aspect professionnel. Ainsi, nous sommes amenés à la découverte d'un contraste sémantique entre le savoir-faire et la compétence selon une logique sous-jacente à laquelle l'enquêtée a recouru à travers son discours :

{	Savoir-faire	→	faire (<i>quelqu'un qui sait travailler le bois</i>)	→	manuel
	Compétence	→	compétent (<i>métier ; milieu professionnel</i>)	→	professionnel

Derrière ces référents se dissimule une interférence (pour ne pas dire une manipulation) axiologique et même idéologique. Le « manuel » a longtemps été dévalorisé à cause de son opposition à la dimension intellectuelle. Avec l'essor du management et de l'entrepreneuriat, le professionnalisme se met de plus en plus en avant sous l'angle de l'expertise. Ainsi, la notion

de compétence saisit immédiatement cet engouement pour la professionnalisation tout en apportant une nouvelle perspective, celle de la performance – du « savoir-être ». Si la compétence a su trouver son terrain de prédilection dans les entreprises, il semble plus problématique de l'intégrer dans le milieu de l'éducation, puisque les savoirs reposent sur une structure rigoureusement fondée par des précurseurs qui ont élaboré, attesté, contesté, réadapté tout un système de connaissances à travers le temps, et que l'appropriation de ces savoirs ne peut se faire qu'à travers un processus d'intériorisation au niveau individuel et subjectif. Aucune norme ou convention des comportements d'apprentissage n'existe pour former les étudiants à devenir des experts en la matière. Néanmoins, la « compétence » tente ingénieusement de contourner cette faiblesse en mettant en avant la dimension de professionnalisation qui attire fortement l'attention des futurs demandeurs d'emploi – les étudiants, tout comme celle de notre enquêtée Cécile.

Si Cécile évite d'employer le terme de savoir-faire mais défend la notion de compétence, c'est parce qu'elle essaie tout simplement, et peut-être aussi inconsciemment, de se rapprocher davantage de l'univers professionnel afin d'être mieux valorisée. Cependant, en choisissant cette orientation, elle réoriente également son rapport au savoir sans peut-être même s'en rendre compte – passer d'un rapport d'intégralité au savoir à un rapport de parcellisation au savoir. Ceci démontre que la nouvelle perspective pédagogique fondée sur la compétence exerce une réelle influence sur la manière de comprendre et d'acquérir le savoir chez l'enquêtée, et qu'elle participe vivement mais avec subtilité à la construction, à la déconstruction et à la reconstruction de son rapport au savoir. Cette nouvelle approche par compétences ne concerne pas que les étudiants, mais aussi les professeurs, qui se trouvent dans la contrainte de revoir leurs méthodes et de reconsidérer leur propre rapport au savoir. Ainsi, nous allons également nous intéresser à la réflexion et à la réaction des enseignants afin de mieux appréhender ce phénomène.

« Un savoir disponible et utilisable »

Contexte : le Professeur Bertrand a effectué des études en sociologie jusqu'en doctorat. Après une période active, il est retourné à l'université pour faire de la recherche en se réorientant vers les sciences de gestion puis les ressources humaines. Dans la partie de l'entretien citée ci-dessous, il nous raconte son apprentissage en sociologie et son enseignement en sciences de gestion.

35. Li : et quels étaient vos objectifs d'apprentissage à l'université ? si... vous vous rappelez

36. Bertrand : (petit silence) *c'était d'apprendre des choses en fait / c'était / c'était pas du tout lié à un métier: les compétences // J'essayais de comprendre ce qui s'est passé // Mais mes études c'était dans les années 70 *** où les jeunes étaient assez enfiévrés / en train de débattre sur les / des questions politiques: tout ça et la sociologie c'était bien parce que ça avait cette dimension critique... c'était vraiment un autre monde hen [...]*

[...]

104. Bertrand : [...] *Quand j'ai passé ma C*** j'avais **** directeur de de recherche // Je lui *** disais que je je savais pas trop quoi faire comme enseignement / qu'est-ce que je... je devais faire ? Il il m'a dit euh... « si dans l'année / tu arrives à faire comprendre le modèle qui s'appelle IMC / qui est un truc très simple / aux étudiants t'as gagné » // J'étais vachement étonné que... enfin c'est quelqu'un qui a vraiment une... une carrure c'est *** c'était un des / des pionniers du / des systèmes d'informations en gestion / au niveau national même international hen / tellement c'est connu // Il m'a dit ça « si tu arrives si tu arrives à leur faire comprendre le modèle IMC / c'est que... t'as gagné » // Et c'est juste un modèle de réseau d'alarme c'est dix euh... en dix lignes on l'explique*

105. Li : *d'accord*

106. Bertrand : *ça m'a... ça m'a beaucoup... inspiré dans toute autre carrière // Change *** filer des tas d'informations et tout ça en fait en réalité le... le truc c'est de faire comprendre aux gens deux ou trois algorithmes de raisonnement euh... justement pour pouvoir agir dans toutes les circonstances en général avoir un savoir disponible et utilisable... quoi qu'on fasse // On fait aussi peut-être parce qu'on est en gestion donc... la gestion c'est [tracer] là-dessus / sur l'action en fait*

Lorsque Bertrand décrit son apprentissage en sociologie à l'université, il met en opposition « (apprendre) des choses » et « les compétences », ces dernières étant associées à « un métier ». Ainsi, il indique immédiatement la caractéristique de professionnalisation de la « compétence », ainsi que le contexte de son usage qui est censé être le monde du travail. En ce qui concerne ces « choses », dont les référents n'ont pas été explicitement mis en discours, mais à travers le verbe épistémique « comprendre » et l'expression « dimension critique » dans la suite de conversation, nous déduisons qu'elles relèvent de la catégorie discursive du savoir. Ainsi, Bertrand établit deux paradigmes : savoir – compréhension – dimension (ou esprit) critique ; compétences – métier – dimension professionnelle.

Etant donné que cette partie du récit personnel est relatée au temps du passé – « c'était » « essayais » « avait », et que le complément circonstanciel de temps « les années 70 » marque un ancrage temporel, Bertrand sous-entend que, dans le domaine où il travaille actuellement, l'esprit critique n'est plus un sujet d'actualité « enfiévrant » et qu'il cède la place à la compétence. De ce fait, par rapport aux deux paradigmes établis ci-dessus, l'enquêté y

incorpore également un élément temporel : la compétence – l’actualité – le présent ; l’esprit critique – à l’époque – le passé. Ainsi, nous observons dans son discours une évolution de la conception de l’apprentissage, ainsi qu’un changement du rapport au savoir. Par le biais du processus d’opposition préalablement établi, cet aspect temporel met en relief la prédominance la « compétence » au sein de l’enseignement universitaire d’aujourd’hui qui se veut justement moderne.

Cela dit, en effectuant cette opposition discursive, Bertrand ne manifeste pas une attitude négative envers l’ancienneté de la « dimension critique », au contraire, il a tendance à la valoriser mais avec un sentiment de nostalgie – « *la sociologie c’était bien parce que ça avait cette dimension critique... c’était vraiment un autre monde hen* ». La mise en discours de l’adjectif évaluatif-axiologique « *bien* » marque le processus de valorisation de la discipline. L’emploi de la locution de cause « *parce que* » permet non seulement de mettre en évidence le rapport même de cette valorisation, mais aussi de souligner l’importance de l’esprit critique. L’énoncé suivant conclut à l’exceptionnalité de cette dimension à travers une démarcation infranchissable – « *un autre monde* » – entre deux modes de fonctionnement et entre le passé et aujourd’hui.

Dans cette interaction énonciative, Bertrand nous dessine le contour de son rapport au savoir lorsqu’il était étudiant, un rapport basé sur l’enrichissement des connaissances, sur la curiosité et sur la culture de l’esprit critique, et qui se différencie fondamentalement du développement des compétences en vue de répondre aux critères professionnels d’un métier ou de s’adapter à l’environnement global du monde du travail. Avec l’évolution de son parcours et le changement de son statut (d’étudiant à enseignant), Bertrand a connu un basculement dans l’évolution de son rapport au savoir qui a été fortement influencé par un autre professeur décrit comme son mentor dans sa carrière d’enseignant.

Lorsque Bertrand a débuté dans l’enseignement supérieur, il s’est inspiré de son directeur, ou plus précisément du propos de celui-ci qui comportait une révélation inattendue – « *j’étais vachement étonné* » (104.Bertrand). L’adjectif émotionnel « *étonné* » indique non seulement l’état psychique de stupéfaction du sujet, mais révèle notamment que le discours de son interlocuteur va au-delà de son attente, et que la position inopinée de celui-là va à l’encontre de ce qu’il imaginait. Cette dissonance peut aussi être observée à travers un contraste descriptif entre l’image du directeur de recherche – « *carrure* » « *pionnier* » « *au niveau national même international tellement c’est connu* », et la caractéristique du « *modèle IMC* » que proposait celui-ci pour l’enseignement – « *un truc très simple* » « *en dix lignes on*

l'explique ». Derrière le portrait idolâtrique d'un directeur exceptionnel hautement qualifié se cache en fait une haute attente de la part de l'enquêté qui s'imaginait obtenir une réponse experte approfondie qui sortait de l'ordinaire. Cette opération de valorisation et d'idéalisation de l'autre dévoile un processus sous-jacent d'identification de la part du sujet, qui cherche non seulement à ressembler à l'autre mais aussi à se valoriser à travers l'autre.

En effet, lorsqu'un grand écart se creuse entre ce que « j » attends de l'autre et ce que l'autre propose réellement, deux sortes de réaction peuvent être observées : soit « je » suis déçu par l'autre et « je » le mets en cause ; soit « je » suis subjugué par l'autre et « je » me remets en question. Ces deux réactions dépendent étroitement de la relation et du positionnement interpersonnel entre « je » et l'autre. Dans le cas de notre enquêté, puisqu'il place l'autre – son directeur de recherche – dans une position de mentor et d'idole, il se situe ainsi lui-même dans une position de disciple et d'admirateur. Par conséquent, Bertrand se trouve dans un positionnement d'assujettissement, et tente de s'assimiler à son directeur : « *ça m'a... ça m'a beaucoup... inspiré dans toute autre carrière* » (106.Bertrand). La mise en discours du verbe « inspirer » marque ouvertement un mouvement d'identification du sujet, cependant, l'objet de cette identification ne repose pas sur la personne du directeur, mais sur son discours que Bertrand a interprété comme son positionnement et sa conception de l'enseignement. Le pronom neutre « ça » renvoie ici à la parole du directeur – « *il m'a dit ça "si tu arrives à leur faire comprendre le modèle IMC c'est que t'as gagné"* » (104.Bertrand).

A partir de ce discours, Bertrand déduit que la réussite (à travers le verbe « gagner ») d'un enseignement ne consiste pas à (106.Bertrand) « *filer des tas d'informations* », mais « *en fait* » « *en réalité* », il s'agit de « *faire comprendre aux gens deux ou trois algorithmes de raisonnement justement pour pouvoir agir dans toutes les circonstances en général avoir un savoir disponible et utilisable quoi qu'on fasse* ». Cette énonciation indique en premier lieu que l'enquêté ne différencie pas les savoirs des informations, ou plutôt qu'il mélange et confond ces deux notions. Car, l'expression « filer des tas d'informations » véhicule davantage l'idée de faire passer rapidement et superficiellement un ensemble de données sans les faire intérioriser, plutôt que l'idée de transmettre des savoirs à travers des processus relativement longs de compréhension, d'assimilation et de réappropriation. Le terme « informations » est de plus en plus fréquemment utilisé de nos jours par le biais du concept de « société de l'information », il comporte ainsi une connotation de modernité, d'efficacité et de rapidité. Selon la définition de Y. Cillon (2010, p13), les informations sont considérées comme « des flux de messages, [...], qui existe(nt) indépendamment des individus », et seraient « assimilable(s) à un produit : un output sortant d'un certain lieu (le laboratoire) et servant d'input plus loin dans la chaîne productive (l'usine) ». Tandis que les savoirs en tant

que « données symboliques plurielles » sont interprétés comme « ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues. C'est par l'intermédiaire de ses savoirs qu'un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme. Ils sont constitutifs d'identités collectives. » (Beillerot, J., 2000, p17). Une confusion de ces deux notions démontre que le sujet ignore ou tout au moins néglige l'aspect subjectif du processus de l'enseignement-apprentissage, ainsi que les étapes de structuration et de réorganisation des connaissances et des expériences en fonction de l'histoire personnelle (qu'elle soit psychique ou sociale) de chaque sujet-apprenant. Donc, avant d'être inspiré par son directeur, Bertrand imaginait notamment que l'enseignement consiste à transmettre aux étudiants une grande quantité de connaissances objectivantes dans une structure de juxtaposition.

La deuxième révélation que nous délivre le discours de l'enquête dévoile sa nouvelle conception de l'enseignement ainsi que son rapport au savoir. D'abord, il passe d'une vision quantitative à un point de vue pragmatique et actionnel – « *faire comprendre aux gens deux ou trois algorithmes de raisonnement justement pour pouvoir agir dans toutes les circonstances en général* ». Les « deux ou trois algorithmes de raisonnement » représentent certains savoirs opérationnels de base qui permettent souvent d'être réinvestis immédiatement à travers un exercice ou une pratique concrète. Cela dépeint ainsi un enseignement sélectif, épuré, simplifié, condensé et « utilisable ». Donc, il s'agit de fait d'un processus implicite de parcellisation du savoir, car, ces « deux ou trois algorithmes » sont bel et bien des éléments extraits d'un système de savoir structuré. Par la suite, Bertrand ajoute l'objectif (« *pour pouvoir* ») de la transmission de ces savoirs de base qui consiste à permettre aux étudiants de se mettre en action – d'« agir ». Ainsi, le but de son enseignement ne repose pas sur la réflexion, encore moins sur le développement de l'esprit critique, mais il vise prioritairement à l'action et à la pratique. La mise en discours du complément circonstanciel « *dans toutes les circonstances en général* » contient une contradiction énonciative qui révèle une idéalisation. Le déterminant « *toutes* » indique la totalité des cas présents sans exception, alors que la locution « *en général* » désigne la plupart des situations et sous-entend qu'il existe quelques cas à part. Cette contradiction révèle un affrontement de deux visions opposées chez le sujet : d'un côté, Bertrand idéalise cet enseignement épuré comme une panacée qui permet aux étudiants de résoudre n'importe quel problème ; de l'autre, il admet inconsciemment qu'il y a des lacunes. Ceci démontre la présence de l'incertitude au sein d'un positionnement de conviction de la part du sujet, et de l'illusion qu'il nourrit à propos de cette approche miraculeuse.

La deuxième partie de cette énonciation – « *avoir un savoir disponible et utilisable quoi qu'on fasse* » – prend fermement appui sur un rapport utilitaire au savoir. Le terme « *disponible* » décrit une dimension d'outillage de ce savoir, qui se résume à un objet immobile accessible à tous ceux qui souhaitent s'en servir, tout comme une base de données en libre-service. Pas besoin de compréhension, ni d'assimilation, cette disponibilité requiert simplement une accessibilité libre et omniprésente. Au fond, elle ne réside pas en fait dans les ressources du savoir, mais dans la mobilisation même de celles-ci. Quant à « *utilisable* », qui renvoie à la caractéristique de « pouvoir être utilisé », il ramène de nouveau à la conception du faire et de l'agir, à un savoir en action qui se réalise à travers l'accomplissement de tâches, et à un rapport utilitaire au savoir. La mise en discours de la dernière locution de condition « *quoi qu'on fasse* » indique un mouvement de généralisation qui remet en avant la primauté de cette approche. Ainsi, à travers l'ensemble de cette énonciation, Bertrand ne fait pas que décrire la méthode d'enseignement qui l'a inspiré, mais il cherche également à la valoriser en lui donnant une valeur d'efficacité et de prééminence.

Récapitulons maintenant les principaux traits de la conception de l'enseignement auquel adhère notre enquêté : il s'agit de transmettre un contenu sélectif de la discipline (des morceaux du savoir) en se focalisant sur l'action et sur la dimension opérationnelle afin d'explorer l'aspect utile et mobilisable du savoir. Cette esquisse que dresse Bertrand porte en fait l'empreinte de l'approche par compétences³⁸ dont les principaux traits ont été réinvestis à travers son discours et dans sa perception de l'enseignement-apprentissage. En reprenant la première partie de l'interaction qui évoque le parcours d'apprentissage en sociologie de notre enquêté, nous constatons un changement radical de son rapport au savoir : à partir d'un rapport réflexif et constructiviste (l'appropriation des savoirs et la culture de l'esprit critique), il arrive à un rapport actionnel et utilitaire (la focalisation sur l'agir et l'utile). Ce changement a été effectué durant la période de transition de son statut – d'étudiant à enseignant, et engendré notamment par le discours de son directeur de recherche. En nous fondant sur les analyses précédentes, nous nous apercevons que la relation à l'autre joue un rôle particulièrement important dans la construction du rapport au savoir de chacun, car celle-ci influence, à travers les processus d'identification et d'opposition, le positionnement du sujet et peut en provoquer un éventuel remaniement. Tel est le cas de notre enquêté.

³⁸ L'approche par les compétences vise à rendre les élèves capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes. Cette perspective a été élaborée et présentée dans de nombreux ouvrages, nous en citons ici quelques-uns : Rey, 1996 ; Perrenoud, 1997 ; De Ketele, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Legendre, 2001 ; Jonnaert, 2002.

Cela dit, l'intervention du directeur ne représente pas la seule et unique cause du changement du rapport au savoir. En effet, un autre élément semble résider dans la nature même de la discipline : « *On fait aussi peut-être parce qu'on est en gestion donc... la gestion c'est [tracer] là-dessus sur l'action en fait* » (106.Bertrand). La mise en discours de l'adverbe d'addition « *aussi* » indique que cette cause-là entre en résonance avec le discours du directeur et est prise en compte par l'enquêté. Cependant, l'utilisation de l'adverbe de possibilité « *peut-être* » marque l'incertitude du sujet parlant quant à la modification de son point de vue. Cela démontre donc que Bertrand tient en réalité une position vacillante vis-à-vis de la mise en œuvre de cette méthode d'enseignement, qui est déterminé par la nature de la discipline : « *tracer sur l'action* ». Par ailleurs, l'utilisation du pronom impersonnel « *on* » en tant qu'instance énonciative marque davantage une attitude de retrait de l'enquêté. Car, l'ensemble du discours précédent consiste à expliquer pourquoi l'enquêté a adopté la méthode d'enseignement visant à l'action. Donc, logiquement, Bertrand aurait dû employer le pronom de la première personne « *je* » pour introduire la deuxième cause : « *JE fais aussi peut-être parce qu'on est en gestion* ». Mais à la place, il a mis en discours le pronom impersonnel « *on* » pour se mettre en retrait, pour effacer l'image de soi et en même temps pour procéder à une généralisation discursive, puisque le pronom « *on* » permet de référer à l'ensemble des professeurs de sa discipline. Par conséquent, à travers ce changement pronominal, Bertrand tente d'exposer une cause objective (par rapport à son identification vis-à-vis du directeur) de la mise en œuvre de sa pédagogie dans l'intention de justifier sa pertinence qui, au fond, ne semble pas si évidente.

Dans cette même énonciation, Bertrand nous révèle un autre discours implicite qui laisse entendre que si l'application de la méthode d'enseignement dépend effectivement des caractéristiques de la discipline, l'approche par compétences ne conviendrait pas à toutes les matières universitaires, puisqu'elles ne sont pas toutes « *tracées sur l'action* ». Ce sous-entendu relève, aussi infime soit-il, d'un point de vue critique de l'enquêté, car, bien qu'il préconise cette nouvelle pédagogie, il ne la considère pas comme une méthode universelle. Ainsi, cette énonciation témoigne à juste titre de l'affrontement des deux types de rapports au savoir que l'enquêté a construits au cours de ses expériences. Bien qu'il ait développé une approche utilitaire et actionnelle du savoir et de l'enseignement, son aptitude à la réflexion et à la critique participe toujours à sa compréhension des choses, même si ce genre de savoir lui semble être un souvenir lointain venant d'« *un autre monde* » (Bertrand.36). Car, certains savoirs acquis et intériorisés se transforment en savoirs inconscients, c'est-à-dire que nous utilisons ces savoirs-là sans nous rendre compte que nous sommes en train de les mettre en pratique.

L'ensemble de cette interaction énonciative démontre l'évolution du rapport au savoir de l'enquêté à travers ses parcours d'études et d'enseignement. En étudiant cette évolution, nous avons découvert que l'objet savoir pouvait être perçu, interprété et assimilé de façon très différente en fonction des expériences de l'individu ainsi que de son rapport au savoir. Si le savoir est considéré comme un stockage d'informations, c'est parce que le sujet possède une vision réifiante et immuable du savoir et néglige le processus subjectif d'appropriation et d'intériorisation ; si le savoir est considéré comme une source-outil accessible à tous permettant de poser une action et d'accomplir des tâches, c'est parce que le sujet privilégie l'aspect pratique et utilitaire du savoir et en restreint la dimension réflexive et dialectique ; et lorsque le savoir est considéré comme une composante des compétences, c'est parce que le sujet se situe dans une démarche de professionnalisation ou vise à un développement de la performance, et il se détache de l'univers intellectuel et constructiviste des esprits humains. Chaque perspective conduit ensuite à un type de rapport au savoir qui, à son tour, se manifeste par diverses manières d'apprendre, de penser, d'agir et d'être.

A partir des deux entretiens avec Cécile et Bertrand, nous constatons que tous deux adoptent une vision utilitaire du savoir qui est basée sur l'approche par compétences. En effet, nos deux enquêtés revendiquent une dimension parcellaire du savoir, une finalité actionnelle de l'apprentissage en vue de résoudre une situation-problème, et une perspective professionnalisante des études universitaires. Néanmoins, tous les deux possèdent dans le même temps un autre point de vue qui va à l'encontre des principes de l'approche par compétences : une vision intégrale du savoir et une réflexion critique sur l'objet du savoir. Ce positionnement subjectif ambivalent révèle non seulement une évolution du rapport du sujet au savoir qui se transforme et se réorganise selon les expériences (inter)personnelles de chaque individu et le changement de contexte socio-économique, mais surtout un conflit ou un clivage chez le sujet qui affronte les changements extérieurs et qui cherche à s'adapter et à se repositionner par rapport à son environnement. Donc, d'une part, le développement de notre rapport au savoir résulte de l'évolution sociétale ; de l'autre, il témoigne dans le même temps de ce changement ainsi que de ses impacts sur les individus.

2.2. En Chine

« Ça dépend des compétences personnelles »

96. Xing : *je pense que... c'est... les compétences personnelles sont plus importantes / les savoirs spécialisés tu peux / plus tard quand tu sors pour travailler tu peux toujours / apprendre les savoirs de ce domaine tout en travaillant / mais les compétences personnelles / si tu attends / si tu développes tes compétences seulement quand tu commences à travailler il se peut que / tu ne sois pas... apprécié par les dirigeants / donc je penche plutôt vers le développement des compétences personnelles*

[...]

198. Xing : *en fait dans ce cas-là je pense que... ça dépend quand même de ses... propres compétences personnelles je pense // ce n'est pas forcément / regarde / dans les journaux et aux infos on a parlé d'un étudiant diplômé de l'Université de Pékin ou de Tsinghua qui est allé vendre du porc / il n'y a pas longtemps / et puis ces jours-ci il y a un / un autre qui est allé vendre des nouilles ou*

199. Li : *(rire) ah bon*

200. Xing : *il vend des vermicelles ou des choses comme ça donc // je pense que ça compte quand même sur les compétences personnelles / et puis / euh... n'y a-t-il pas beaucoup d'anecdotes sur internet qui disent / ils disent que / les talents hautement qualifiés / qui sortent des universités de prestige / entrent dans une entreprise travailler dans un post très élevé avec un salaire très élevé // mais qui est ton patron ? Ne sont-ils pas des gens qui sortaient d'une école professionnelle et qui ont créé leur fortune en partant de zéro ? (rire) Donc / euh... peut-être tu n'as pas un très haut niveau d'études mais tu es compétent... tu es perspicace et / c'est-à-dire que tu es audacieux et puis tu / tu fais des efforts / ayant un esprit de combattant et puis tu peux... réussir [...]*

Lorsque nous discutons de la compétence, l'étudiant Xing a établi directement deux catégories discursives distinctes : « *compétences personnelles* » et « *savoirs spécialisés* » au sein d'une énonciation subjective – « *je pense que* » et évaluative – « *plus importante* ». A travers la mise en discours du comparatif, il construit une frontière entre ces deux catégories et tend à valoriser les compétences personnelles. Dans les énoncés suivants, Xing utilise un argument qui repose sur le statut de ces deux éléments dans la sphère du travail – « *plus tard quand tu sors pour travailler* » ; ainsi, son discours évaluatif n'est pas basé sur les valeurs intrinsèques de la compétence et des savoirs, mais il vise uniquement la priorité qu'on leur accorde depuis l'extérieur dans un contexte professionnel. Par conséquent, l'enquête nous révèle ici que son rapport au savoir est étroitement lié au monde du travail, celui-ci, lui

servant de cadre et de repère pour se positionner. En tant qu'étudiant en deuxième année de licence, Xing semble déjà sortir de son environnement actuel d'apprentissage et se préparer à s'inscrire dans le monde du travail. Cependant, cette anticipation ne résulte pas d'une exigence réelle, mais se base sur une sorte de projection du sujet.

En effet, chacun de ses énoncés est structuré sous forme d'hypothèse : « *tu peux* » « *si tu attends* » « *si tu développes* » « *il se peut que* ». Ainsi, tous les arguments que Xing avance proviennent simplement de sa supposition. Cela dit, cette supposition n'est pas produite de façon purement imaginaire ou fantasmée, mais elles résonnent avec les discours dominants de la politique et de la société qui prônent de plus en plus le développement des compétences. Nous étudierons ces discours autres dans la partie suivante, nous allons maintenant nous concentrer sur le contenu des hypothèses qu'avant l'enquête, à travers lequel est dévoilé sa conception du savoir et de la compétence.

D'abord, l'utilisation du gérondif « *tout en travaillant* » marque non seulement la simultanéité de l'acte d'apprendre et de l'acte de travailler, mais indique également la conformité de l'espace où se déroulent ces deux actions – le lieu du travail. Ainsi, Xing exprime à travers ce discours l'idée que l'acquisition de savoirs spécialisés n'est pas un processus exclusif du domaine de l'éducation, et qu'elle ne possède pas une caractéristique de priorité et d'antériorité par rapport au travail. N'est-ce pas une vision correspondant à de la propagande de l'« apprentissage tout au long de la vie » ? Les savoirs ne sont plus considérés comme le fondement de la mise en pratique, mais ils sont assimilés à un outil d'accompagnement du travail. Quant aux instituts éducatifs, ils ont perdu l'exclusivité en tant que lieu de garantie des savoirs, et ont subi, l'intrusion d'autres éléments appartenant à d'autres domaines : les compétences personnelles destinée à des activités professionnelles.

Dans la suite du discours, Xing expose une antithèse (introduit par la conjonction d'opposition « *mais* ») à propos des compétences personnelles qui, normalement considérées comme une aptitude sociale et professionnelle, sont décrites ici en tant qu'éléments primordiaux et indispensables dans un processus d'apprentissage scolaire. Autrement dit, il est souhaitable de l'acquérir en amont et en dehors du lieu de travail. Ainsi, elle a détrôné les savoirs et s'est substitué à eux au sein des instituts, car, selon notre enquête, les compétences possède une valeur plus importante que les savoirs aux yeux des employeurs – « *si tu développes tes compétences seulement quand tu commences à travailler il se peut que tu ne sois pas apprécié par les dirigeants* ». L'emploi du verbe « apprécier » introduit ainsi un aspect axiologique par rapport au moment du développement des compétences. La nomination directe des « *dirigeants* » en tant qu'agents opérationnel de l'action « apprécier »

révèle un rapport de pouvoir dissimulé dans la mise en œuvre des compétences, car les dirigeants représentent la hiérarchie, la force supérieure et donc le pouvoir.

Une appréciation est émise selon l'affectivité de la personne qui évalue. Il s'agit donc d'un processus subjectif et, en général, unidirectionnel. Bien que le discours de l'enquêté décrive les compétences personnelles comme un élément de pouvoir qui apporte de la valeur à un individu dans ses performances au travail, cette valorisation est en fait accordée par un jugement extérieur venant d'une hiérarchie plus élevée. Donc, le pouvoir ne réside pas dans les compétences personnelles, mais il est détenu par les « dirigeants »-évaluateurs et attribuable par ces derniers par le biais de l'évaluation des compétences. Tandis que les savoirs, « ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues » (Beillerot J., 2000, p17), sont les éléments constitutifs de l'être humain et de son rapport au monde, car à partir des « savoirs acquis, (un sujet) produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (id. p51). Ainsi, les savoirs représentent une forme de pouvoir intrinsèque d'un individu, dont le rapport au savoir « se manifesterait par les savoirs qu'il exprime, par l'attitude qu'il estime avoir et par l'utilisation qu'il fait des savoirs et des objets » (id. p 54).

En mettant les savoirs au second plan pour promouvoir les compétences, l'enquêté Xing cède dans le même temps une part de son « pouvoir » personnel et de son autonomie à la direction et aux autorités, et par conséquent, il se situe davantage dans une position de soumission. Cependant, ce processus d'aliénation est sous-jacent et parfaitement dissimulé sous la valorisation apparente de la performance individuelle. Donc, derrière la perspective des compétences, un rapport de pouvoir et de contrôle est en jeu. Par ailleurs, dès le début du discours nous avons déjà constaté que la catégorie de compétence a été mise à l'opposé de celle du savoir. Cela démontre que Xing considère les compétences personnelles comme étant une entité à part entière qui semble n'avoir aucun lien avec les savoirs ; contrairement à Cécile et à Bertrand, qui interprètent la notion de compétence sous l'angle du savoir – soit comme une redéfinition de savoirs morcelés, soit comme une mise en action de certains savoirs opérationnels dont une partie est fortement liée à la performance professionnelle. Dans les discours ultérieurs, nous allons découvrir une version explicite des « compétences personnelles », dont l'interprétation se résume à une sorte d'aptitude sociale et de performance professionnelle.

Dans la première partie de l'interaction, nous avons déjà mentionné que la valorisation des compétences s'est fondée sur une hypothèse de l'enquêté, qui est influencée par les

discours ambiants de la société. Ces discours-là, provenant des médias – « *dans les journaux et aux infos* » (198.Xing) « *sur internet* » (200.Xing), ont été réinvestis à plusieurs reprises par Xing et sont utilisés comme des preuves irréfutables pour argumenter et pour justifier son point de vue – « *je pense que les compétences personnelles sont plus importantes* » (96.Xing). Mais il ne se rend pas compte que son point de vue est aussi construit et remanié à partir de ces discours médiatiques ; ces derniers occupent par ailleurs une place particulière dans la société chinoise et ont de grandes répercussions sur l'opinion publique.

Xing se réfère, par la suite, à deux contre-exemples du même genre pour illustrer l'importance des compétences personnelles tout en pointant la « défaillance » des savoirs dans le cadre du marché du travail. Ainsi, il oppose de nouveau la catégorie du savoir à celle de la compétence. La catégorie du savoir est actualisée à travers des noms propres : « *l'Université de Pékin ou de Tsinghua* » (198.Xing). Ces deux universités sont reconnues comme les deux premiers établissements de prestige en Chine et symbolisent le lieu des connaissances et des savants. Quant à la catégorie de la compétence, elle a été mise en discours de manière très subtile : elle se manifeste non seulement à travers les métiers qu'exercent les deux étudiants – « *vendre du porc* » « *vendre des nouilles ou vermicelles* », mais notamment à travers la représentation des professions qu'occupent la plupart des chinois – dans la doxa³⁹, que Xing supposait naturellement partagée avec moi-même : ce sont des métiers peu valorisants qui sont destinés à ceux qui n'ont pas de diplôme ou qui obtiennent un diplôme de bas niveau. Ainsi, son discours met en fait l'accent sur l'incompatibilité et le décalage entre le diplôme obtenu par les étudiants et le métier qu'ils exercent. Cette discordance est ensuite interprétée subjectivement comme le résultat de l'incompétence de la personne – « *donc je pense que ça compte quand même sur les compétences personnelles* » (200.Xing).

L'emploi de la locution de concession « *quand même* » indique une attitude critique du sujet par rapport à la valeur du diplôme et, à travers les références paradigmatiques, à la valeur du savoir. De plus, l'utilisation de l'expression verbale « *compter sur* » révèle une position de confiance et la certitude du sujet à propos du rôle primordial des compétences personnelles dans une démarche de recherche d'emploi. Par le biais du processus d'opposition entre la catégorie du savoir et celle de la compétence, Xing laisse entendre par cette même énonciation que le diplôme, qui symbolise le savoir, ne constitue plus l'élément déterminant de la réussite (professionnelle) et qu'il ne représente plus un enjeu sur le marché du travail.

³⁹ Cette doxa se résume à un rapport axiologique et hiérarchique des professions : les métiers manuels et de service sont les moins valorisés et même méprisés ; les métiers du bureau sont appréciés favorablement ; les professions intellectuelles sont respectées et honorées mais mal payés ; les professions politiques (liées au poste de pouvoir) sont admirées et valorisantes.

De ce fait, nous pouvons constater une fois de plus que la notion de compétence employée ici par l'enquêté se situe en dehors des savoirs académiques, et qu'elle n'a rien à voir avec l'approche par compétences, dans le sens où, ces « compétences personnelles » ne s'associent pas à une démarche pédagogique. Elles sont en réalité l'empreinte d'une sorte de synthèse des aptitudes sociales, des comportements et des attitudes personnelles attendus par les autres et exigés ou souhaités par la société (notamment par le marché du travail). Dans l'exemple suivant que propose Xing, nous verrons que l'interprétation de ces « compétences » va prendre une autre nuance et commencer à perdre la pertinence de sa signification.

« Peut-être tu n'as pas un très haut niveau d'études mais tu es compétent... tu es perspicace et c'est-à-dire que tu es audacieux et puis tu fais des efforts ayant un esprit de combattant et puis tu peux... réussir ». Dans cette énonciation, les adjectifs et les expressions qualificatives qu'emploie Xing pour dessiner le profil d'une personne « *compétente* » se rapportent davantage à des traits de personnalité – « perspicace » « audacieux » « (faire) des efforts » « (avoir) un esprit de combattant ». Si toutes ces caractéristiques peuvent se résumer à des qualités personnelles, elles ne représentent pourtant même pas les indicateurs de la performance d'une personne au travail. Ainsi, je ne pouvais m'empêcher, tout au long de la conversation, de m'interroger sur la véritable signification du terme « compétence », au moins du point de vue de l'enquêté, car j'étais perdue parmi tous les signifiants qu'il a employés pour désigner cette « compétence ».

Jusqu'à maintenant, nous savons que les « compétences personnelles » sont à l'opposé des « savoirs spécialisés », qu'elles ne font pas parties de la dimension du savoir, qu'elles sont intimement liées au monde du travail, qu'elles semblent constituer un élément de pouvoir pour la valorisation d'un individu (bien que ce pouvoir soit un leurre), qu'elles peuvent référer à une série d'aptitudes sociales, de comportements et d'attitudes, et qu'elles peuvent également se comprendre comme des traits de personnalité. Alors, les « compétences » semblent englober tout cela et en même temps rester indéfinissables. En fait, elles ne sont en réalité qu'une notion creuse et sans fondement épistémique que Xing emploie pour désigner quelque chose de valorisé et de valorisant à ses yeux, mais qui sont en dehors du savoir et du savoir-faire.

Cette tendance à définir la compétence selon une perspective d'omnipotence prend de l'ampleur dans la société chinoise. Je ne sais s'il y a eu une manipulation médiatique et politique ou s'il y a eu une mécompréhension et une mauvaise interprétation du public, mais ce qui est constatable c'est que la notion de compétence acquiert de plus en plus d'influence

et de pouvoir, qu'elle met en question la valeur du savoir et de l'éducation supérieure en Chine ; cette dernière, étant souvent accusée d'être figée, théorique, non pragmatique et inefficace face aux difficultés d'embauche des jeunes diplômés. La dernière anecdote que rapporte Xing depuis les médias ne démontre-t-elle pas une attitude méprisante (malgré l'humour se manifestant à travers le rire amer de l'enquêté) envers le savoir et les « talents hautement qualifiés » ? Une simple question « *qui est ton patron ?* » bouleverse et renverse les valeurs traditionnelles de la société vis-à-vis du savoir : peu importe le niveau de savoir que tu possèdes, tu pourrais être soumis à des personnes en position de force qui ont peut-être même moins de connaissances que toi.

On ignore la dimension intellectuelle et spirituelle⁴⁰ du savoir, on fait fi de l'enrichissement et de l'approfondissement de l'esprit humain au cours de son développement, on abandonne la capacité de réfléchir par soi-même, d'argumenter et d'analyser les situations de façon dialectique, et on renonce surtout à être un sujet indépendant et autonome ; tout ce qui importe maintenant ce sont les appréciations externes, les récompenses matérielles et les résultats mesurables et montrables par rapport aux performances que l'on réalise et au pouvoir que l'on possède. De ce fait, l'ensemble des discours de cette interaction semble en apparence témoigner d'une modalité utilitariste et matérialiste du rapport au savoir liée à l'intérêt professionnel, mais au fond, il s'agit également d'une question de pouvoir et plus précisément, d'une illusion quant au rapport de pouvoir. Toute l'attention est portée désormais sur la force de domination et non sur l'autonomie, et toute la concentration est focalisée sur la valorisation extérieure et non sur l'inspiration intérieure. Si nous nous interrogeons ici sur les savoirs dont parlent Xing, nous n'obtiendrons pas une réponse explicite sur l'objet du savoir, mais nous nous retrouverons plutôt devant un discours de l'ignorance.

En ce qui concerne l'amalgame notionnel lié au terme de compétence, le cas de l'étudiant Xing est loin d'être un cas isolé. Parmi les étudiants chinois interrogés durant l'enquête, trente pour cent d'entre eux expriment l'idée que la compétence est en lien avec la capacité de mettre en pratique ce qui est appris (une sorte de savoir-faire), le reste considère que la compétence recouvre diverses sortes de capacités sociales (certaines étant très proches du « savoir-être ») qui s'acquièrent indépendamment des études scolaires et qui se distinguent du savoir. Puisque plusieurs discours des divers entretiens convergent et traitent du même thème que celui de Xing, nous en citons ci-dessous quelques extraits pour illustrer et appuyer

⁴⁰ Le terme « spirituelle » entend ici dans le sens de l'« esprit » et non de la « religion ».

les analyses que nous venons d'effectuer afin de ne pas alourdir notre développement et de ne pas répéter la même analyse.

Extrait 1 :

188. Wen : *alors ça euh... à l'école la tâche principale est sans doute d'étudier / après tu dois maintenant / de l'autre côté tu... maintenant... à l'université / tu dois après tout développer toutes sortes de compétence*

189. Li : *la compétence / euh... pourrais-tu préciser un peu ou donner quelques exemples ?*

190. Wen : *par exemple / euh... quand tu es sorti de l'école / comment procèdes-tu / avec les gens... la compétence relationnelle d'interagir avec des inconnus // et puis quand tu es à l'école comment procèdes-tu à l'entente avec tes colocataires du dortoir*

Extrait 2 :

136. Fan : *même si tu as maintenant énormément de savoir il n'est pas certain que tu trouves un travail / parce que maintenant / euh... c'est-à-dire / euh... ça dépend plutôt de tes objectifs si tu / si tu fais de la recherche / ah le savoir importe plus / mais si tu veux / avoir une place dans la société / la compétence importe plus*

137. Li : *hum / alors cette compétence personnelle elle elle / selon toi qu'est-ce qu'elle contient ?*

138. Fan : *ah... je pense que... par exemple... ah / la relation sociale / euh... ou bien ce genre de / si je suis / tes propres / ah..... je pense que le développement des qualités morales ton caractère personnel / c'est très important [...]*

Extrait 3 :

90. Qi : *euh ils sont tous importants parce que / euh... c'est sûr que... tu dois maîtriser certains savoirs / une fois tu as acquis des savoirs tu pourrais... avoir tes propres / euh tu pourrais maîtriser certaines aptitudes spécialisées / et puis les compétences sont aussi indispensables parce que / dans le travail à part tes savoirs / tu dois certainement t'entendre avec les gens et traiter les affaires les compétences sont aussi très importantes / donc je trouve que les deux sont indispensables*

Cette façon de définir la compétence comme étant une entité distincte et indépendante du savoir révèle une autre approche visant au développement des compétences. En effet, l'approche par compétences adoptée dans l'éducation nationale française cherche à réorganiser les différents aspects du savoir dans l'objectif de mettre en avant la pratique et l'action dans un apprentissage et de préparer les élèves à mieux répondre aux exigences du marché du travail. Cette approche-là s'appuie tout de même sur les notions de savoir et de

savoir-faire, autrement dit, elle puise une partie de ses ressources au sein du savoir tout en le divisant. Mais cette perspective ne se situe pas en dehors du savoir, et elle a été élaborée en vue de fonder une méthode bien définie ; alors que l'usage du terme de compétences dans la société chinoise semble être plus chaotique, notamment chez les étudiants. Ce terme n'est pas présenté dans un cadre académique sous forme de méthodologie ou de pédagogie, mais simplement emprunté dans son usage banal qui réfère à une capacité à réaliser une tâche. Par ailleurs, cette confusion notionnelle est aussi due à la langue chinoise, car le terme « 能力 » peut être utilisé comme « compétence » et aussi comme « capacité ». C'est exactement le même mot. En ce qui concerne la différence épistémique de l'approche par compétences entre la France et la Chine, j'approfondirai l'analyse dans la troisième sous-partie (la mise en perspective comparative). Pour l'instant nous restons concentrés sur le thème de la compréhension personnelle du savoir, et nous allons l'explorer du point de vue du professeur.

« Le savoir n'est qu'un moyen »

Contexte : le professeur Gao enseigne depuis cinq ans dans le département de langue et littérature chinoises au sein d'une université de finance et d'économie de troisième rang. Sa spécialité est le chinois ancien, mais il dispense également d'autres cours concernant la langue chinoise moderne. Pendant l'entretien, il a effectué une distinction entre le savoir et la compétence. Afin de mieux connaître sa perception de ces deux termes, ainsi que sa position par rapport à la nouvelle pédagogie basée sur les compétences, j'ai abordé directement la question de la « préférence ».

450. LI : [...] hum... alors selon vous en tant que professeur vous pensez que l'enseignant devrait / faire plus attention à... comment dire...hum... par rapport aux étudiants / vous accordez plus d'importance à la transmission du savoir disciplinaire ou... à développement des compétences personnelles ?

451. Gao : le développement des compétences personnelles bien sûr !

452. Li : pourquoi ?

453. Gao : parce que le développement des compétences personnelles tu dois... ce n'est certainement pas / comme... les moniteurs-instructeurs⁴¹ qui t'expliquent comment il faut te comporter en tant qu'homme et comment tu te débrouilles en société ce n'est

⁴¹ « Moniteur-instructeur » est un statut social spécifique en Chine que l'on attribue à une personne qui travaille à l'université en tant que tuteur des étudiants. Un moniteur-instructeur n'est pas un enseignant, donc il n'a pas le droit de donner des cours, et il n'effectue pas non plus de travail administratif. Son principal travail consiste à encadrer la vie universitaire des étudiants, à faire de la discipline.

certainement pas ça / après tout tu t'appuies sur / l'enseignement / en tant que moyen / mais l'enseignement en tant que moyen / l'enseignement n'est qu'un moyen tous les contenus que tu lui as enseignés / et qu'il a intériorisés / sont tous ses compétences

454. Li : *hum... pourriez-vous expliquer concrètement la compétence... que signifie-t-elle concrètement ?*

455. Gao : *la compétence concrètement par exemple / nous avons un cours / qui s'intitule le chinois universitaire / l'objectif de la formation est que / ils / concernant l'écrit on ne le travaille pas beaucoup mais il faut absolument maîtriser la communication // le plus souvent c'est que quand tu es devant toute la classe au moins / tes jambes ne tremblent pas // n'est-ce pas ? Alors comment y parvenir ? C'est à travers le cours de chinois universitaire / beaucoup de cours... des cours TD par exemple / on fait des exposés ou des speeches des choses comme ça /tu laisses les étudiants apprendre par eux-mêmes / comment faire un exposé / comment euh / étudier** avec un ancien poème qu'est-ce que c'est / comment est-il et à la fin / tu vas faire une démonstration devant la classe / ça c'est donc ta / l'enseignement n'est qu'un moyen le but final consiste à cultiver ta... compétence de communication / en ce qui concerne le cours hum*

Une fois la question est posée, Gao y a franchement répondu en affirmant qu'il était plus important de développer des compétences personnelles que de transmettre des savoirs aux étudiants. Ainsi, il a établi non seulement une opposition entre ces deux catégories discursives, celles de « savoir » et de « compétence », mais aussi une hiérarchie dans laquelle la compétence occupe une place dominante. A partir de ce positionnement, il a ensuite développé une définition de la « compétence » qui s'est organisée en deux parties : d'abord de manière négative – « ce qui n'est pas », puis de manière positive – « ce qui est ». Cette double définition est censée apporter plus de précisions pour que l'on puisse mieux « cadrer » la notion. Mais cette définition semble entrer en contradiction avec les discours postérieurs de l'enquêté ; nous verrons cela un peu plus loin, commençons plutôt par analyser cette double définition de la compétence.

« Le développement des compétences personnelles tu dois... ce n'est certainement pas... comme les moniteurs-instructeurs qui t'expliquent comment il faut te comporter en tant qu'homme et comment tu te débrouilles en société ce n'est certainement pas ça » (453.Gao). Dans la première définition négative – « ce n'est certainement pas », Gao met d'emblée en discours l'autre, représenté ici par « les moniteurs-instructeurs », pour opérer un processus de différenciation identitaire. C'est donc à travers le contraste avec le travail de l'autre que Gao tend à mettre en lumière sa conception du terme « compétence ». Ce procédé de définition – négation plus contraste – voile de fait une idée sous-jacente du sujet qui

insinue qu'il existe plusieurs possibilités d'interprétation du vocabulaire en fonction des statuts divers des personnes qui emploient la notion de « compétence ».

Donc, du point de vue des moniteurs-instructeurs, la « compétence » se résume, à travers les verbes opérationnels « *te comporter* » et « *te débrouiller* », à des comportements normatifs et à une sorte de « savoir-vivre » qui s'étendent au-delà de l'environnement universitaire jusqu'à « *en société* ». L'emploi de ce terme révèle ici une dimension sociale de la notion de compétence. En revanche, selon l'opinion du professeur Gao, la compétence s'ancre d'abord dans le contexte de l'enseignement-apprentissage. L'utilisation de la locution de concession « *après tout* » permet de répondre au point de vue des moniteurs-instructeurs, tout en introduisant l'élément fondamental de la position de l'enquêté – « *tu t'appuies sur l'enseignement en tant que moyen* ». La mise en avant de la dimension de l'« enseignement » en tant que point d'appui du développement des compétences laisse entendre que celui-ci devrait se dérouler dans un processus de transmission des savoirs qui implique également la mise en place d'une structure organisée de l'apprentissage méthodique. La catégorie discursive du « savoir » est ainsi actualisée par le terme d'« enseignement » dont la mise en discours laisse entrevoir en filigrane l'intention tacite du sujet de révéler l'importance fondamentale du « savoir ». De ce fait, cette énonciation entre en contradiction par rapport à la position initiale de l'enquêté qui soutenait la prédominance de la compétence. Cette ambiguïté discursive semble être également ressentie par le sujet lui-même, puisque dans l'énoncé suivant l'emploi de la conjonction adversative « *mais* » exprime une attitude d'ambivalence et indique un nouveau remaniement de la position qui cherche à amoindrir cette priorité donnée au savoir. L'utilisation de la restriction « *ne...que* » (« *l'enseignement n'est qu'un moyen* ») confirme une opération de réduction de la valeur ou du statut de l'« enseignement » (et donc du « savoir »). Le terme « *moyen* » s'entend donc ici moins dans le sens de « fondement » ou « pilier », mais réfère plutôt au sens de « support » ou d'« instrument » d'assistance. Par ailleurs, cette restriction indique la tentative de repositionnement du sujet et lui permet de réorganiser son discours. Cependant, Gao n'est pas revenu sur son propos initial, mais semble en apparence trouver un compromis pour concilier les deux dimensions, à savoir la « compétence » et le « savoir ».

A travers le dernier énoncé – « *tous les contenus que tu lui as enseignés et qu'il a intériorisés sont tous ses compétences* », la catégorie discursive « savoir » est de nouveau mise en discours via le terme « *contenus* ». Cependant, elle n'est pas mise en opposition par rapport à la « compétence », bien au contraire, elle est perçue cette fois-ci sous un angle d'équivalence ou de similitude par rapport à la compétence. En effet, l'utilisation du verbe « *sont* », qui est employé ici pour décrire le caractère d'une chose au moyen de la

catégorisation, permet de ces deux catégories discursives dans un même paradigme. Cela dit, encadré par les deux propositions subordonnées, l'objet du discours « les contenus » est à envisager sous certaines conditions pour se transformer en compétences personnelles. Ces conditions de transformation consistent en deux opérations : « *enseigner* » et « *intérioriser* » dont la mise en discours indique la nécessité d'un acte de transmission du savoir de la part de l'enseignant et d'un processus cognitif et psychique d'assimilation du savoir de la part de l'apprenant. Cela démontre que le développement des compétences personnelles appréhendé par Gao est encadré par un processus d'enseignement-apprentissage, et que le savoir est considéré comme le fondement essentiel de la démarche, sans lequel aucune compétence ne peut être élaborée.

L'ensemble de cette énonciation exprime ainsi l'idée que le savoir et la compétence sont inter-liés, en d'autres termes, qu'il ne s'agit plus d'une relation de hiérarchisation entre les deux et qu'il n'est donc plus question de débattre pour savoir lequel est le plus important. Ceci va donc à l'encontre de la position initiale de l'enquêté qui affirmait catégoriquement que le développement des compétences personnelles est plus important que la transmission des savoirs disciplinaires. A travers l'ensemble de l'interaction 453.Gao, nous pouvons ainsi constater une sensible vacillation de positionnement chez l'enquêté. Il se peut que cette ambivalence soit provoquée par ma question, puisque c'est moi qui ai développé en premier un discours de comparaison entre les deux éléments. Mais, ma question n'était pas une question fermée dont la réponse se limitait à une des deux options. Au contraire, j'attendais plutôt une réponse ouverte qui apporterait davantage de réflexion et de discussion. En réalité, le remaniement discursif opéré par l'enquêté s'inscrit dans une vacillation de positionnement subjectif, autrement dit, repose sur sa confusion intérieure. Dans la suite de l'entretien, nous verrons que cette vacillation est due à sa conception même de la notion de compétence, ainsi qu'à une mise en pratique problématique de celle-ci.

Afin de mieux saisir le point de vue du professeur Gao, je lui ai ainsi demandé d'explicitier la démarche du développement des compétences dans un cas concret. En se référant à la matière du « *chinois universitaire* » (455.Gao), il aborde immédiatement « *l'objectif de la formation* ». Sachant qu'en Chine l'objectif de l'enseignement d'un cours est déterminé par le département de la discipline en fonction des instructions du Ministère de l'Education, par conséquent, lorsque Gao mentionne l'objectif de la formation, il fait indirectement référence au discours institutionnel et politique qui oriente le programme de l'enseignement – « *concernant l'écrit on ne le travaille pas beaucoup mais il faut absolument maîtriser la communication* ». L'emploi de la conjonction adversative « *mais* » démontre une mise en opposition entre la dimension « écrire » et la dimension « parler », qui, toutes les

deux, composent pourtant le fondement d'une discipline linguistique. Cette priorité donnée à la communication dévoile l'aspect stratégique et sélectif de la pédagogie visant au développement des compétences ; ce qui révèle de fait que la notion de compétence est établie sur une perspective de parcellisation du savoir. En d'autres termes, au lieu d'étudier les divers éléments du savoir d'une discipline dans son ensemble, on en isole certaines composantes pour en faire une compétence en tant qu'objectif d'étude. En ce qui concerne le contenu de cette « maîtrise de la communication », Gao nous conduit d'emblée à une sorte de performance personnelle à travers les attitudes et les comportements de l'individu dans la réalisation d'une tâche – « *le plus souvent c'est que quand tu es devant toute la classe au moins tes jambes ne tremblent pas* ». Ce qui n'a donc rien de comparable avec sa première explication quant à l'intériorisation des savoirs acquis. A travers l'image des « jambes qui tremblent », Gao réfère avant tout à une capacité de maîtrise de soi, qui fait partie de la personnalité ou des aptitudes comportementales d'une personne. La mise en discours de l'expression temporelle sous forme superlative « *le plus souvent* » et celle de la locution d'estimation « *au moins* » signalent que cette capacité de se maîtriser est définie comme le « niveau seuil » de la compétence de communication, en d'autres termes, avant d'aborder tout contenu de la communication, on évalue en premier lieu l'attitude et le comportement du locuteur.

En poursuivant par une question rhétorique « *comment y parvenir ?* », Gao nous explique ainsi la manière de procéder pour atteindre la réalisation de la performance de communication. L'utilisation de la locution prépositionnelle « *à travers* » révèle que le cours de chinois universitaire sert en fait de support matériel ou de contexte pour que l'acte de communication puisse être mis en pratique. Autrement dit, l'objectif de ce cours ne consiste pas, selon le discours de l'enquêté, à transmettre des savoirs, mais à offrir une occasion d'exercer la compétence de communication. En effet, en nous appuyant sur la description des exercices exposés, nous constatons que les savoirs à acquérir et à mettre en pratique dans cette situation-là ne sont point reconnus en tant que pivot du cours. La condition de « *laisser les étudiants apprendre par eux-mêmes* » réfère en fait à un mode d'auto-apprentissage dans lequel la présence de l'enseignant est symbolique et dans lequel le mouvement de transmission du savoir n'est pas initié par l'enseignant. Il s'agit donc plutôt d'une expérimentation exploratoire que d'un apprentissage structuré. De ce fait, « *étudier ** avec un ancien poème* » ne consiste pas non plus, dans cette condition-là, à travailler les connaissances sur la poésie traditionnelle, encore moins à cultiver un esprit critique à travers ces savoirs spécifiques. En réalité, tout le travail intellectuel se traduit ici en une sorte de préparation pour recueillir des informations en vue de faire une présentation verbale sous

forme d'exposé. A travers ces discours descriptifs sur le cours de chinois universitaire, nous remarquons que la compétence de communication en tant qu'objectif d'apprentissage consiste en réalité en une sorte de performance actionnelle, ce qui s'oppose complètement à ce qui a été énoncé par Gao en début d'interaction en ce qui concerne l'intériorisation des contenus enseignés. Ce paradoxe discursif ne fait que témoigner une fois de plus d'une ambiguïté présente dans le rapport au savoir de l'enquêté.

Dans la dernière énonciation – « *l'enseignement n'est qu'un moyen le but final consiste à cultiver ta compétence de communication en ce qui concerne le cours hum* » (455.Gao), Gao a repris son discours du début en réinvestissant l'idée que « l'enseignement n'est qu'un moyen ». Rappelons-nous que l'enquêté a déjà affiché dès le début une position vacillante vis-à-vis de cette énonciation, par conséquent, le réinvestissement discursif à la fin de l'interaction en guise de conclusion a pour but de se repositionner de nouveau. A travers cette même énonciation, l'enquêté insiste sur l'idée que « le savoir n'est qu'un support ou outil ». L'exemple de l'exposé peut d'ailleurs parfaitement justifier ce point de vue, car l'étude d'un ancien poème sert uniquement à fournir un thème de discours, et que « *le but final consiste à* » verbaliser le contenu de l'étude, dont la pertinence et la qualité importent peu, afin de surmonter la peur sans « trembler les jambes » et de réaliser une belle performance de prise de parole devant un public.

Par conséquent, le statut du savoir est complètement renversé dans cette démarche visant à développer une compétence de communication. Non seulement le savoir ne constitue plus le fondement de l'enseignement, mais surtout il devient un outil, un support, ou même un accessoire de la mise en scène où se joue la pièce de la « compétence ». Ce nouveau procédé pédagogique consacré à la compétence et préconisé par les instructions institutionnelles subvertit le processus traditionnel de l'enseignement-apprentissage basé sur la transmission du savoir et bouleverse indéniablement le rapport du sujet au savoir qui repose désormais sur une opération d'instrumentalisation des savoirs. Dans un processus traditionnel de transmission du savoir, l'exercice de l'exposé est une des nombreuses pratiques permettant de réutiliser les savoirs appris avec une compréhension plus fine et personnelle en adéquation avec le thème étudié. Le but est donc de donner du sens à ces savoirs, de se les réapproprier à sa manière afin de les intérioriser en tant qu'éléments constitutifs de son être ; et ainsi de construire son rapport aux autres et au monde à travers son propre savoir. Peu importe que l'on communique avec des outils numériques de pointe ou avec des supports papiers, peu importe que l'on parle avec assurance ou avec timidité, le fondement même de l'exposé reste et doit rester le discours construit par le sujet parlant et non les moyens de communication. Bien entendu, nous ne prétendons pas qu'une belle performance de communication dans un

exposé ne vaille rien, mais la valeur de l'exposé repose indéniablement sur la qualité du contenu.

A travers l'ensemble des discours de cette interaction, nous avons pu constater une succession des positions du sujet qui cherche à clarifier sa conception de la notion de compétence, mais qui semble au contraire se noyer dans un amalgame d'interprétations. Cette constatation révèle donc que la plasticité de ce terme témoigne à juste titre de son insignifiance. La « compétence » s'avère être une notion creuse et confuse à laquelle les utilisateurs peuvent attribuer librement différentes significations selon les domaines impliqués ou les situations où ils se trouvent. La mise en pratique de la notion de compétence dans le champ de l'éducation provoque une perte de repères, car « elle tend à se substituer à d'autres notions qui prévalaient antérieurement comme celles des savoirs et connaissances » (Ropé F., et Tanguy L., 1994, p14). Ce mouvement de substitution notionnelle affecte « la manière de penser les contenus d'enseignement, d'organiser les modes de transmission des savoirs et de les évaluer » (id. p16), car, selon les principes de la pédagogie par compétences, ce sont l'action, la performance et les résultats qui priment, tandis que la réflexion, l'argumentation et l'esprit critique sont laissés dans l'ombre. Ce changement conduit par conséquent à une « dégradation » du savoir, et amène le sujet à construire un rapport instrumental au savoir.

2.3. La mise en perspective comparative

A travers les quatre extraits d'entretiens, les enquêtés ont exprimé leurs points de vue et leur appréhension de l'objet du savoir dans le cadre de l'enseignement-apprentissage universitaire. Les différentes interprétations de la notion constituent une vaste étendue de catégories de savoir bien diversifiées et révèlent différentes modalités du rapport au savoir. Cécile soutient, malgré son insistance sur la relation intégrative entre le savoir et le savoir-faire, une perspective de parcellisation des savoirs sous forme de compétences, et l'aspect professionnel du terme a été grandement mis en avant. Le professeur Bertrand prête particulièrement son attention à la dimension opérationnelle et mobilisable des savoirs afin d'explorer au maximum leur utilité et leur efficacité pour pouvoir agir dans « toutes les circonstances » de la vie. Quant à l'étudiant chinois Xing, tout comme ses autres camarades, il isole d'emblée les compétences personnelles des savoirs disciplinaires en les opposant les uns aux autres dans un contexte de rivalité et de pouvoir. Si les savoirs restent pour lui les éléments non-négligeables de l'apprentissage, les compétences en tant qu'aptitudes sociales

(un amalgame d'attitudes, de comportements et de « savoir-être ») se présentent comme des composantes primordiales de la réussite (professionnelle) et l'emportent sur les savoirs. Submergé par différentes conceptions du terme de compétence, Gao finit par appliquer dans son enseignement une pédagogie par compétences qui se voue à faire des savoirs un instrument accessoire au service du développement de la performance individuelle en tant qu'objectif du cours.

Face à cette multiplicité d'interprétations hétéroclites et subjectives, il semblerait au premier abord difficile de dégager une ligne de force dans la construction des catégories du savoir, pourtant, cette divergence de positions et de rapports du sujet au savoir témoigne pertinemment d'un phénomène commun qui s'est produit dans le champ de l'éducation en France et en Chine, et qui est la cause principale de la mutation de la conception du savoir chez l'apprenant et l'enseignant : il s'agit de l'insertion et de la mise en œuvre du terme de compétence au sein de l'enseignement supérieur suite à l'ouverture des universités sur le monde économique, au mouvement de la modernisation des écoles et au rapprochement entre les universités et les entreprises. Durant les entretiens, lorsque nous abordions le thème des contenus de l'enseignement-apprentissage, la notion de compétence s'infiltrait inévitablement dans le discours des enquêtés et créait des interférences manifestes dans leur façon d'envisager les savoirs disciplinaires. La « compétence » est devenue un thème clé du discours dominant qui circule dans toutes sortes d'institutions.

Rappelons que l'usage du mot « compétence », qui régit le discours managérial, a émergé tout d'abord dans le champ du travail et de l'emploi. Dans le contexte de la mondialisation de l'économie et de l'augmentation du chômage, des experts ont proposé un plan de modernisation de l'entreprise. Dans les années 80, « la description du travail s'est transformée en substituant peu à peu au portrait du travailleur celui d'opérateur expert à l'aide d'un vocabulaire renouvelé faisant appel aux termes de savoirs et compétences qui supplantent, dans l'interprétation, le terme de qualification » (Ropé F., et Tanguy L., 1994, p21). Selon Jean-Pierre Le Goff, « il existe de nombreux types de compétences. Elles peuvent être “générales (permettant la réalisation de tâches variées) ou “spécifiques” “professionnelles” (relatives à l'activité de travail) » (id. 2003, p30). Les activités professionnelles sont par conséquent divisées et catégorisées en différentes formes de compétences qui se définissent comme objectifs à atteindre par les salariés en vue d'une amélioration des performances et du rendement. De ce fait, en passant d'un terme à l'autre, nous nous retrouvons devant une panoplie d'items polymorphes qui s'imbriquent les uns dans les autres et qui renvoient les uns aux autres. Ce qui résulte de ce tourbillon lexical vidé de sens est l'établissement d'un classement des compétences sous forme de « trilogie des

savoirs » – savoir, savoir-faire et savoir-être – qui veut apporter plus de cohérence et d'organisation dans la nouvelle démarche managériale. Si les deux premiers termes peuvent encore trouver leur source dans notre culture malgré les décalages d'usage dans le discours entrepreneurial, le troisième terme « savoir-être » s'avère bien confus, car il « mélange allégrement le plan professionnel et personnel, renvoie pêle-mêle aux comportements, valeurs, sentiments et se prête à de multiples usages et manipulations » (id.p32). Accompagnée de nouveaux outils numériques et de logiciels d'auto-évaluation, cette catégorie de compétences réclame implicitement une servitude totale chez les employés, dont les expressions comme « flexibilité » « adaptabilité » « polyvalence » sont les indicateurs clés.

Du fait du rapprochement du monde du travail et du champ de l'éducation, et des réformes successives dans le domaine de la scolarisation, une démarche analogue qui mobilise le même type de notions a progressivement envahi les établissements universitaires. Du côté des étudiants, nous remarquons un engouement de plus en plus fort pour les programmes de professionnalisation insérés dans leur cursus, ainsi qu'une fascination croissante à l'égard du développement des compétences. Dans l'entretien avec Cécile, nous avons facilement repéré à travers son discours les traces du maniement de cette trilogie des savoirs, qui provient tout droit de l'approche parcellisante de l'objet savoir. Chez les étudiants chinois, la dimension « savoir-être » est généreusement mise en avant dans leurs interprétations de la compétence. Elle englobe non seulement la « compétence relationnelle », mais elle touche également les aspects moraux et psychologiques du sujet, y compris la personnalité. Façonnés sur le modèle du management par compétences, ces étudiants ne sont-ils pas en train de s'entraîner, consciemment ou inconsciemment, à être plus sociaux, plus serviables et plus flexibles pour répondre efficacement aux demandes du marché du travail ? Ne sont-ils pas pris dans une auto-formation précoce au détriment d'un réel apprentissage universitaire basé sur l'acquisition des savoirs ? Malheureusement, ceci semble bien le cas. La séduisante « compétence », promesse d'efficacité et de performance, induit chez les apprenants un rêve de réussite dans un avenir professionnel que tout le monde souhaite atteindre. Quant aux savoirs et connaissances, mis en question dans leur utilité, ils sont condamnés à changer de fonction et sont ainsi « relégués au rang d'instruments devant servir au développement de compétences » (Hirtt N., 2009, p 34). Cette transformation est notamment observable à travers l'évolution du rapport au savoir des enseignants.

En nous appuyant sur les analyses de deux entretiens avec les professeurs, nous constatons qu'une pédagogie de la compétence axée sur l'action et sur l'instrumentalisation du savoir a été habilement mise en œuvre dans les cours. Le professeur Bertrand, inspiré du discours et du rapport au savoir de son directeur, entreprend une approche sommaire de

l'enseignement qui consiste à faire connaître aux apprenants quelques points de savoir sélectionnés spécifiquement selon leur utilité, disponibilité et efficacité pour qu'ils puissent agir en toutes circonstances. Ce procédé dévoile « une définition volontairement réductrice des savoirs », ainsi que l'explique Nico Hirtt, car « les seuls savoirs qui trouvent quelque grâce aux yeux de l'approche par compétences sont ceux qui peuvent être mobilisés “dans des situations de la vie” » (id. p16), qui peuvent être réutilisés dans l'immédiat à travers une action concrète, et qui peuvent donner des résultats évaluables et manifestes. En ce qui concerne la pratique d'enseignement du professeur Gao, les savoirs sont délibérément mis au service du développement de la compétence de communication qui est, elle-même, ramenée à une pure performance comportementale de prise de parole. Les œuvres littéraires, ici représentées par un poème chinois ancien, sont transformés ainsi en de simples supports ou instruments destinés à faire acquérir des compétences opérationnelles. Cette pédagogie « fait fi de la signification d'une œuvre littéraire en tant qu'elle ouvre à l'interrogation, exprime la condition humaine, fournit aux jeunes des références et des repères dans la construction d'une identité » (Le Goff, 2003, p45).

A travers les analyses ci-dessus portant sur la façon dont les étudiants et les enseignants perçoivent les savoirs disciplinaires et la nouvelle notion de compétence, nous assistons impuissants à la « dégradation » du savoir. Non seulement il subit des opérations de découpage, de morcellement et d'appauvrissement de sens, mais surtout il se fait déposséder de son statut et de sa fonction légitimes dans un processus d'enseignement-apprentissage. Cette mutation inquiétante de l'objet savoir exerce inévitablement une influence sur la construction du rapport du sujet au savoir : l'esprit utilitariste et opportuniste se renforce dans une quête omniprésente de réussite professionnelle ; l'ignorance se justifie et se légitime à travers l'instrumentalisation du savoir ; l'action s'empare de la pensée analytique et du sens de critique. Face à ces modalités matérialistes et modernistes du rapport au savoir, quelles valeurs nous reste-il à préserver et à transmettre à la génération suivante ? Pris dans un bouleversement éducatif, ne sommes-nous pas en train de traverser une crise de l'humanité ? Quoi qu'il en soit, nous sommes convaincus qu'il n'est pas encore trop tard pour résister et pour faire comprendre l'enjeu d'une éducation de l'esprit.

Chapitre 2.

Que signifie l'acte d'apprendre ?

L'apprentissage est une des activités fondamentales des êtres humains. Nous apprenons dès la petite enfance spontanément, puis par nécessité avec des intentions plus ou moins précises, par curiosité, par obligation et par passion avec un désir de créer. A travers l'histoire de l'homme, trois types d'apprentissage peuvent être identifiés : premièrement, nous apprenons par le mimétisme, la mémorisation, la répétition et la reproduction. Deuxièmement, nous acquérons des savoirs et des savoir-faire à partir de nos expériences de la vie à travers des actions et des pratiques concrètes. Troisièmement, nous apprenons par l'observation et l'étude, en suivant une logique analytique dans un processus d'abstraction et de réflexion.

Tout apprentissage comprend pertinemment un sujet qui apprend, l'acte d'apprendre et des éléments de savoir à acquérir. Dans la partie précédente, nous avons déjà montré un aperçu sur les représentations de l'objet savoir, à travers lesquels se construisent de différentes modalités du rapport au savoir chez les apprenants et les enseignants. Dans cette partie, nous allons focaliser toute notre attention sur l'acte d'apprendre afin d'apporter une autre piste de recherche inscrite dans l'aspect plus dynamique et plus intime du rapport au savoir. Le qualificatif « intime » s'entend dans le sens de l'« intérieur » et l'« interne », car, les représentations du savoir qu'établissent les sujets constituent principalement un rapport à l'extériorité du savoir, qui constitue un rapport à l'imaginaire de l'objet, alors que l'acte d'apprendre consiste en un processus (inter)actif et (inter)subjectif de construction de savoir qui implique le devenir de celui-ci. Etudier l'acte d'apprendre d'un sujet consiste donc à étudier son rapport au dynamisme du processus. Selon la définition de G. Mendel (cité par Beillerot J., 2000, p25), « l'acte est la rencontre interactive du sujet et de la réalité ». Encadrée dans un système institutionnel de l'apprentissage, cette « réalité » est donc représentée par les savoirs disciplinaires.

En suivant le cadre théorique de l'anthropologie du langage, nous nous positionnons toujours dans une approche des singularités subjectives, qui met en avant le plan individuel. Bien entendu, nous reconnaissons que l'acte d'apprendre représente également un acte social et collectif qui s'inscrit dans un processus de socialisation ; mais, l'acte d'apprendre ne peut exister ou se manifester que s'il y a un sujet qui apprend, en d'autres termes, la dimension subjective et individuelle de l'acte s'avère primordiale et fondamentale. Par conséquent,

apprendre se révèle naturellement comme un acte « unique et singulier », puisque c'est le sujet-apprenant « qui déclenche le début de son acte et qui se fixe des objectifs. [...] Seul un sujet singulier peut apprendre, nul ne peut apprendre pour lui et à sa place ; et chacun a des manières d'apprendre qui lui sont propres » (Mosconi N., 2000, p105). Par conséquent, comprendre le rapport du sujet au savoir consiste à comprendre aussi son rapport à l'acte d'apprendre, dont les différentes modalités suscitent inévitablement des influences et des remaniements subjectifs dans la façon dont l'individu interagit avec les autres et le monde extérieur.

1. En France

Pour « un apprentissage collectif »

Contexte : Tony suivait parallèlement deux parcours de master, dont l'un s'effectuait dans le cadre de l'enseignement à distance à travers des cours en ligne sur une plateforme numérique. En discutant de ce sujet, Tony a exprimé ses points de vue sur le processus d'apprentissage.

60. Tony : *je trouve que leur plateforme était bien fait parce que... on se sentait dirigé / et non pas laissé avec des textes à commenter*

[...]

74. Tony : [ah pour moi: euh... c'est parce que j'ai expérimenté c'est parce que j'ai vu c'est parce que j'ai vécu / mais je pense que... le professeur: / est là pour s'effacer / c'est-à-dire qu'il doit se désengager // ça veut pas dire qu'il doit être absent / c'est-à-dire qu'il doit être là sans / être dans une position de maîtrise]⁴² *malheureusement c'est ce qu'on voit: / depuis toujours / c'est-à-dire qu'y en a un qui sait l'autre qui sait pas y a un maître et un élève / je pense pas du tout que ce soit: une bonne manière d'apprendre quoi que ce soit / je pense que c'est euh... non [pas] étant en compétition les uns contre les autres mais... y a une coopération que y ait vraiment un apprentissage collectif / qui est possible // je pense que... le... l'enseignant / est là pour / être le porte-parole de quelque chose // mais c'est tout / mais... il n'est pas là pour donner une quelconque injonction: de travail: ou d'apprentissage / et c'est après / aux étudiants: de venir piocher selon leur désir dans le discours qui leur est proposé / de ce qui va impacter pour eux / donc quel mot va impacter pour eux*

⁴² La partie du discours mise en crochet “[...]” avec un police de petite taille ne sera pas utilisée dans l'analyse ci-dessous, car ces énoncés se rapportent davantage au rôle de l'enseignant à l'acte d'apprendre. Afin de nous concentrer sur l'étude du rapport à l'apprentissage, nous décidons d'écarter cette partie-là. Par contre, nous l'utiliserons dans le prochain sous-chapitre sur le thème des analyses du rôle de l'enseignant.

Lors de notre conversation portant sur les cours en ligne, Tony élabore ouvertement un discours de valorisation par rapport à la plateforme de l'enseignement à distance – « *je trouve que leur plateforme était bien fait* » (60.Tony), tout en opposant deux types de positionnements de l'étudiant – « (être) *dirigé* » et « (être) *laissé* ». Le verbe « *diriger* » implique un sens de direction et de hiérarchisation. La mise en forme du participe passé « *dirigé* » indique que l'« on » se situe dans une position d'assujettissement, et que l'« on » est dirigé par quelqu'un d'autre qui est dans une posture d'autorité. Par ailleurs, si « on se sent dirigé », c'est parce qu'« on » ne connaît pas la direction à prendre et que l'« on » est dans le non-savoir, alors que « l'autre » la connaît et donc est dans le savoir. Bien que cet « autre » n'ait pas été mis en mots directement, à travers le contexte, il est facile de déduire qu'il réfère à l'enseignant. Quant au pronom « on », il relève d'une opération de généralisation du discours, à travers laquelle Tony tend à inclure l'ensemble des étudiants qui poursuivent un enseignement à distance, afin de rendre son discours plus objectif. Cependant, l'emploi du verbe « *se sentir* » indique que le discours d'évaluation est basé sur le ressenti intime de l'énonciateur, qui est de l'ordre de la perception subjective venant de l'intérieur du sujet ; c'est-à-dire que même si la réalité peut être le contraire, cela n'empêche pas l'énonciateur d'éprouver et d'approuver sa position d'être dirigé. Ce qui démontre que le positionnement de soumission s'est établi à l'intérieur de l'individu en tant que structure psychique dans un processus d'apprentissage, et donc qu'il ne s'agit pas d'un rapport de pouvoir qui s'impose de l'extérieur. En résumé, Tony reconnaît, approuve et adhère naturellement à un statut de l'apprenant assujetti et ignorant, en attendant l'éclairage d'un enseignant qui saurait le diriger vers le savoir. Quant au verbe « *laisser* », il implique un sens d'absence et d'abandon – non seulement une absence physique de l'autre, mais surtout une absence d'interaction avec l'autre. La mise en négation de cette position d'abandon révèle par conséquent l'existence d'une figure d'autorité symbolique, ce qui réaffirme et renforce la posture d'assujettissement de l'étudiant à laquelle acquiesce l'enquêté. « Pour apprendre, en effet, le sujet accepte, de fait, de ne pas savoir » (Beillerot J., 2000, p44). Donc, l'acte d'apprendre implique intrinsèquement une soumission de la part de l'apprenant. C'est ce qui est parfaitement démontré à travers le discours de notre enquêté en ce qui concerne son apprentissage.

Cependant, dans la suite de l'entretien, Tony expose une tout autre perspective sur la manière d'apprendre, introduit à chaque énoncé par le verbe épistémique « *penser* » – « *je pense pas* » « *je pense* », qui est totalement à l'opposé de ce qu'il a énoncé précédemment. En effet, l'enquêté rejette et condamne vigoureusement – « *je pense pas du tout que ce soit une bonne manière d'apprendre quoi que ce soit* » – la structure traditionnelle d'apprentissage

maître-élève basé sur le savoir – « *depuis toujours* » « *un qui sait l'autre qui sait pas y a un maître et un élève* » (74.Tony). Par conséquent, Tony se trouve en pleine contradiction par rapport à ce qu'il éprouve inconsciemment – « *on se sent dirigé* ». Il réfute donc la posture de soumission de l'apprenant et remet en question l'autorité de l'enseignant. En ce qui concerne cette autorité qui est garantie par le savoir, non seulement elle a été mise en question par l'enquêté, mais surtout elle est rejetée, puisque Tony évoque la modalité de « *coopération* » pour un « *apprentissage collectif* » (74.Tony). Le terme « coopération » implique d'une part une relation non-hiérarchique, d'autre part un acte de négociation, car, pour pouvoir coopérer, il faut trouver un accord que valident tous les membres du groupe en procédant à des négociations et à des concessions nécessaires. Par ailleurs, cette coopération qu'envisage notre enquêté est encadrée dans un « *apprentissage collectif* », qui suppose donc que tous les participants se situent dans une position d'apprenant, d'ignorant, de non-savoir, et que le statut de maître, de savant est effacé. N'est-ce pas la parfaite réplique du discours politique⁴³ portant sur la modalité d'« apprendre ensemble » qui revendique la place centrale de l'apprenant et le retrait de l'enseignant ? Face à un tel apprentissage dans lequel personne ne détient le savoir et où chacun négocie les « savoirs-marchandises » à (ap)prendre, il nous est difficile de saisir l'acte d'apprendre dans cette configuration. Car, pour apprendre un élément de savoir, il faut que le savoir soit admis, autrement dit, il nécessite un processus de transmission des savoirs portés par une autre personne ; sinon, il ne peut que s'agir d'un processus d'exploration ou d'expérimentation. En effet, pour réaliser l'acte d'apprendre, nous devons non seulement accepter le fait de ne pas savoir, ce qui a déjà été démontré dans les analyses précédentes, mais également nous « engager dans le savoir des autres » et « admettre les réponses » (Beillerot J., 2000, p46). Ces deux soumissions constituent les conditions préalables et fondamentales de l'apprentissage auxquelles aucun sujet-apprenant ne peut échapper.

En effectuant un réinvestissement du discours politique qui prône un apprentissage libre et gratifiant, ainsi que l'autonomie de l'apprenant, Tony cherche à se positionner dans une relation d'« égalité » par rapport à l'enseignant. Il accepte sa propre ignorance en tant qu'apprenant, mais refuse de se soumettre, non pas au savoir en lui-même, mais au savoir de l'autre. Ainsi, le rapport du sujet à l'autre et au pouvoir joue un rôle important dans la construction de son rapport au savoir ainsi que de son rapport à l'acte d'apprendre. Ceci est d'ailleurs démontré dans la suite de son discours lorsque Tony évoque le rôle de l'enseignant

⁴³ Le Ministère promet tout un programme d'accompagnement et de tutorat pour que les élèves puissent faire preuve d'autonomie de d'initiative.

selon son idéal : « *je pense que l'enseignant est là pour être le porte-parole de quelque chose mais c'est tout mais... il n'est pas là pour donner une quelconque injonction de travail ou d'apprentissage* ». Dans cette énonciation, Tony effectue une opération d'opposition entre l'état d'être – « porte-parole » et l'action – « donner une quelconque injonction » de l'enseignant. Cette structure d'opposition semble être en apparence asymétrique, mais les deux séquences énonciatives visent conjointement à soutenir l'idée de déposséder l'enseignant de son savoir et de son autorité afin de le situer dans une position d'intermédiaire et non dans une position de pouvoir. La mise en discours de l'expression « porte-parole de quelque chose » consiste à mettre en avant une image de « messenger » du professeur, dans le sens où il ne fait que communiquer à la place du savoir, qui est mis en mots à travers le terme « quelque chose », comme si le savoir constituait en lui-même une figure d'autorité, alors que l'enseignant ne représente qu'un communicant obéissant qui ne détient pas de connaissances propres. En ce qui concerne « donner une injonction », il ne peut que s'agir d'une action effectuée par une personne en position d'autorité ou de pouvoir. Ainsi, la mise en négation absolue de cet énoncé indique l'intention du sujet de rejeter tout ordre venant de l'enseignant. A travers l'ensemble de cette énonciation, nous pouvons constater que Tony tend à forger un positionnement de rejet vis-à-vis d'une figure d'autorité. Dans un processus d'apprentissage, ce genre de rapport au pouvoir entre inévitablement en interaction avec la manière d'apprendre, qui cherche ainsi à se défaire de la condition de soumission pour rejoindre la liberté : « *c'est après aux étudiants de venir piocher selon leur désir dans le discours qui leur est proposé... quel mot va impacter pour eux* » (74.Tony).

Cependant, cette liberté idéalisée de l'enquêté n'est qu'un leurre, car elle est limitée et toujours encadrée par l'enseignant. Selon Tony, les étudiants sont libres d'apprendre ce qui leur plaît dans un apprentissage collectif sans contrainte ni souffrance – « *venir piocher selon leur désir* ». Cependant, « leur désir » est bel et bien construit et formé par rapport à l'enseignant – « *dans le discours qui leur est proposé* ». Effectivement, sans ce discours du professeur, sans la parole de l'autre, les étudiants ne pourront jamais identifier et définir leur désir, car, comme l'a démontré Lacan : on désire le désir de l'autre. De même, sans le discours de l'enseignant, d'où vient « le mot qui va impacter pour les apprenants » ? Bien que Tony s'efforce d'effacer la fonction de l'enseignant et de revendiquer la liberté de l'apprenant, il l'échoue assurément lorsqu'il essaie de saisir l'acte d'apprendre. S'il estime que le fait « *qu'y en a un qui sait l'autre qui sait pas y un maître et un élève ne soit pas une bonne manière d'apprendre quoi que ce soit* » (74.Tony), la simple mise en discours du complément circonstanciel « *dans le discours qui leur est proposé* » marque indéniablement la présence ineffaçable de la figure de maître en tant que détenteur du savoir. Car, non seulement l'acte de

« proposer un discours » précède celui de « piocher », mais surtout le terme « discours » sous-entend un processus verbal de transmission de la part de l'enseignant. Par ailleurs, ce discours constitue la base des connaissances sur laquelle les élèves construisent leur apprentissage.

Dans cette dernière énonciation, Tony tente d'expliquer l'acte d'apprendre selon son idéal dans l'intention de dresser un schéma d'apprentissage de « coopération », mais il se trouve dans un paradoxe insoluble, car il est clivé entre ce qu'il vit et éprouve réellement à travers son parcours scolaire – « *on se sentait dirigé* », et ce qu'il imagine et idéalise selon les propagandes politiques qui dévoient le principe de l'apprentissage. L'acte d'apprendre n'est plus considéré comme un acte de dépassement de soi, d'émancipation ou de création, mais est envisagé comme un acte « libre » qui cherche à négocier et à prendre du plaisir. Cette nouvelle perspective affecte indéniablement la place de l'enseignant en déniait son autorité, et induit l'élève à agir en tant qu'individu total et autosuffisant en rejetant le positionnement d'assujettissement de l'apprenant. Cette mutation engendre un profond remaniement psychique et comportemental et chez les apprenants et chez les enseignants, qui se confrontent de plus en plus à des difficultés dans le déroulement de l'enseignement-apprentissage.

« Il faut absolument que j'aie l'examen »

Contexte : l'étudiante Rachel a entrepris plusieurs parcours universitaires, en commençant par la licence LLCER anglais (jusqu'au DEUG), elle s'est ensuite réorienté vers le IUFM et a obtenu le CAPES, puis elle a travaillé en tant qu'enseignante d'anglais. Quelques années après, Rachel a repris les études dans le domaine des sciences de l'éducation. Au moment de l'entretien, elle suivait un cursus de master en psychanalyse. Compte tenu de ses riches expériences d'apprentissage et d'enseignement, je me suis immédiatement intéressée à sa manière d'apprendre.

78. Rachel : euh... alors / moi je pense pas / je sais pas comment font trop les autres / je pense que je suis un peu particulière mais bon (sourire) // euh... je travaille paf / pas régulièrement / contrairement à ce que... je faisais en tant qu'élève quand j'étais petite jusqu'au lycée jusqu'en terminal jusqu'au bac * j'étais très rigoureuse / toujours en avance de trois semaines si on me donnait des... des devoirs en avant je les avais faits euh... bien avant... * les ren:dre j'étais super... j'étais à fond //euh.... Mon objectif c'était le bac le bac... fin absolument le bac sinon t'étais rien... fin bon / donc j'étais vraiment: super... super studieuse quoi / très studieuse / et euh... à la fac... / pas... (rire) vraiment / pas très studieuse / mais / stu / en fait je travaille dans l'urgence / donc... / donc par exemple si j'ai un examen: / si on me dit à telle date quinze jours à l'avance y a un examen / je vais pas travailler pendant les (rire) quinze jours / parce que je... parce que...

ça me... ça me stresse en fait hen / gros stresse des examens / toujours eu depuis toute petite

79. Li : *d'accord*

80. Rachel : *euh... voilà / même si je sais que j'ai les capacités ou mm je vais être bloquée / donc j'ai pas forcément: être... / organisée: pour... pour relire les cours les réécrire y en a qui les retapent font des fi:ches et tout fin c'est bien hen // donc ça... moi j'ai fait jusqu'au bac ça / donc ... je je dis c'est bien / c'est pas forcément... utile je trouve finalement mais / (rire) mais ça peut aider à rassurer... à avoir les examens // donc moi je fais pas ça / et euh... deux jours ou trois jours avant l'examen / je sais que... j'ai rie / j'ai j'ai quasiment rien dans la tête parce que le / les cours sont passés: et que il faut absolument que: j'aie l'examen (rire)*

81. Li : *oui (rire)*

82. Rachel : *donc... je lis euh: toute la journée mais bon // pendant deux jours je suis là je lis je relis je relis je relis je relis je je prends des citations: je les apprends par cœur / de façon auditive hen... je les répète / je récite en fait comme les poésies / les chansons: je je chante / et euh... et je stresse et je me dis que j'y arriverais jamais: que... j'ai rien retenu: que deux jours c'était trop ta:rd que / et en fait... c'est voilà s... c'est pas la meilleure méthode quoi (rire) mais // mais euh... mais je fonctionne comme ça donc...*

83. Li : *d'accord // tant que ça fonctionne...*

84. Rachel : *voilà / tant que ça fonctionne on va dire... c'est bien / et euh... et ça m'a.... voilà ça m'a... apporté de très bons résultats donc (rire)*

Dans le milieu institutionnel, l'acte d'apprendre engendre des « manifestations extérieures observables : répondre à des questions, faire des exercices, résoudre des problèmes, écrire des textes de diverses sortes, dessiner, faire des évaluations et des contrôles font partie de l'acte d'apprendre » (Mosconi N., 2000, p104). Ces manifestations constituent des repères et des indices à travers lesquels se construit le rapport du sujet au savoir, car non seulement elles produisent « des effets intersubjectifs et sociaux : l'enseignant-e sera satisfait-e ou mécontent-e, approuvera ou désapprouvera, évaluera positivement ou négativement, félicitera ou réprimandera ; les autres élèves admireront, se moqueront ou seront indifférents » (id. p105), mais surtout et avant tout elles suscitent des réactions subjectives chez l'apprenant et interagissent avec son rapport à l'apprentissage. Dans l'interaction rapportée ci-dessus, nous verrons comment l'enquêtée conçoit l'acte d'apprendre, puis comment évolue sa façon d'apprendre au fil du temps, et à travers cette évolution comment se construit son rapport au savoir.

Lorsque j'ai interrogé Rachel sur sa façon d'étudier à l'université, elle n'a pas directement répondu à ma question, mais a élaboré d'emblée un discours d'auto-évaluation :

« je sais pas comment font trop les autres / je pense que shui un peu particulière mais bon ». L'utilisation du qualificatif « particulière » révèle de prime abord une opération de différenciation, à travers laquelle Rachel cherche à montrer son altérité. Cette intention subjective de se démarquer n'a pas pour objet de montrer son originalité, mais sert à dissimuler une singularité marginale. Car, au sein de l'énoncé se cache une contradiction. Si Rachel cherche à se différencier des autres, elle doit détenir une représentation des autres pour pouvoir se comparer avec eux. Si elle ne possédait pas un minimum de connaissance sur « les autres », ainsi qu'elle le prétendait – *« je sais pas »*, aucun repère ne pourrait donner lieu à la distinction – *« je suis un peu particulière »*. Sans l'autre, le « je » ne peut tout simplement pas exister. Donc, Rachel évite intentionnellement de parler des autres à propos de la méthode d'apprentissage. Cet acte d'évitement dévoile de fait un sentiment de gêne, qui provient du positionnement du sujet vis-à-vis de sa propre façon d'apprendre.

En ce qui concerne cette particularité, Rachel évoque par la suite son rythme du travail – *« je travaille pas régulièrement »*. Cet énoncé est formulé sous une forme de constat qui résulte d'une comparaison qu'elle a faite par rapport à son passé. En effet, nous découvrons que cette constatation ne provient pas des remarques des autres, mais qu'elle est fondée sur la prise de conscience du sujet de son vécu : *« contrairement à ce que je faisais en tant qu'élèves quand j'étais petite jusqu'au lycée jusqu'en terminal jusqu'au bac »*. Ainsi, Rachel établit une frontière spatio-temporelle, dont la démarcation est définie par l'événement « Bac », entre sa façon d'apprendre dans le passé et celle du présent. A travers cette opération d'opposition, elle élabore une dichotomie entre deux catégories discursives en rapport avec le rythme du travail : *« en avance » / « dans l'urgence »*.

A la catégorie « en avance » sont associées des attitudes et des comportements positifs du sujet apprenant – *« rigoureux » « studieux » « à fond »*. De cette façon, Rachel met en valeur son image de soi dans le passé, et tend même vers un mouvement de glorification. En effet, à travers la mise en discours de nombreux adverbes d'intensité *« très » « vraiment » « super »*, l'enquêtée exprime un sentiment d'admiration et d'idéalisation. Par conséquent, Rachel se tient dans un positionnement de valorisation de son « image de soi dans le passé » vis-à-vis de son passé scolaire. Mais, de par l'opération d'opposition établie précédemment, la valorisation de son « image de soi dans le passé » entraîne automatiquement la dégradation de son « image de soi dans le présent ». Or, lorsque Rachel reprend le récit de son apprentissage actuel à l'université, elle défait de façon très subtile cette structure d'opposition en s'auto-évaluant avec beaucoup de ménagement à l'aide de la catégorie discursive « dans l'urgence » afin de renégocier sa position subjective : *« à la fac pas vraiment / pas très studieuse / mais / stu / en fait je travaille dans l'urgence »*.

Ainsi, Rachel tente en premier lieu d'effectuer un discours d'évaluation négatif mais avec restriction – « *pas vraiment* » « *pas très* ». Cette opération de restriction transforme le processus de négation complète en une négation partielle et permet par conséquent d'atténuer le degré de dévalorisation. Cependant, cette formulation déplaît toujours à l'enquêtée (« *mais / stu /* »), au point qu'elle essaie de détourner radicalement l'objet du discours – « *en fait je travaille dans l'urgence* ». Par le recours à la locution d'opposition « *en fait* », Rachel tente de dissocier les attitudes d'apprentissage du rythme d'apprentissage, en d'autres termes, elle insinue que la question de la régularité du travail ne prend pas en compte l'attitude de l'apprenant, et que « *travailler dans l'urgence* » ne représente pas un critère négatif, mais qu'il possède plutôt une valeur neutre. Pourtant, ceci est exactement à l'inverse de son développement sur « *travailler en avance* » qui est grandement valorisé. De ce fait, à travers la catégorie « *travailler dans l'urgence* », Rachel amorce un remaniement de son positionnement vis-à-vis de sa manière d'apprendre : en allant d'une position plutôt négative à une position plutôt neutre.

Dans l'interaction qui suit (80.Rachel), lorsque l'enquêtée raconte les actions et les activités concrètes qu'elle a menées durant ses études – « *relire les cours les réécrire [...] les retapent font des fiches* », elle réalise une opération de déconstruction de son positionnement initial de valorisation, mais avec beaucoup d'hésitation et d'oscillation.

Tout d'abord, Rachel effectue une évaluation positive non axiologique – « *c'est bien hen* », mais elle se rétracte très rapidement: « *je je dis c'est bien / c'est pas forcément utile je trouve finalement mais* ». Entre les deux énoncés cités ci-dessus, nous entendons la mise en discours d'une conjonction d'opposition « *mais* », qui est engendrée par l'accentuation de l'hétérogénéité locutoire – « *je dis* ». De cette manière, Rachel contrebalance l'effet valorisant du premier énoncé en introduisant une dimension axiologique négative en ce qui concerne l'utilité de ses anciennes pratiques. Cependant, la mise en discours de cet avis défavorable s'effectue avec beaucoup de réserve et d'hésitation. D'abord, l'emploi de l'adverbe d'intensité à la forme négative – « *pas forcément* » – révèle un mouvement d'atténuation énonciatif et l'intention subjective d'éviter une condamnation absolue. Ensuite, Rachel met en discours une proposition incise – « *je trouve* » – pour souligner le ressenti personnel. Cela signifie que le jugement provient d'une perception subjective et non d'un constat objectif. Puis, l'utilisation de l'adverbe conclusif « *finalement* », ayant ici le sens d'« *en fin de compte* », dévoile le changement du point de vue du sujet. Ce qui laisse entendre que Rachel approuvait auparavant le bénéfice de la relecture et la réécriture du cours, mais au fur et à mesure qu'elle a changé de pratiques d'apprentissage, sa perspective s'est également modifiée. Cependant, l'enquêtée ne s'arrête pas sur cette conclusion semi-dévalorisante, sans attendre, elle enchaîne

directement sur une opinion opposée, qui est marquée par la mise en discours de la conjonction adversative « *mais* ». L'insertion immédiate de cette marque d'opposition indique la réticence et la vacillation du sujet, car celui-ci cherche de nouveau à mettre en valeur son ancienne méthode d'apprentissage : « *mais ça peut aider à rassurer à avoir les examens* ».

Ce faisant, Rachel crée un paradoxe au sein de ce discours. Le verbe « *aider* » introduit l'idée d'apporter de l'assistance ou un bénéfice, qui relève justement de la dimension d'utilité ; alors que dans l'énoncé précédent, l'enquêtée évoque l'inutilité de cette pratique. Ce paradoxe révèle, dans un premier temps, un fort sentiment d'ambivalence chez le sujet, qui semble avoir beaucoup de difficulté à qualifier ses anciennes pratiques d'apprentissage aussi bien qu'à s'y positionner. Dans un deuxième temps, en associant aux énoncés suivants, se décèle dans le paradoxe une confusion lexicale. En réalité, ce qui a été mis en cause n'est pas l'utilité des pratiques de la relecture et de la réécriture des cours, mais c'est leur nécessité qui est en jeu. En effet, ce que voulait réellement exprimer Rachel peut se résumer comme suit : « c'est pas forcément *nécessaire* je trouve finalement *mais*... ».

En effet, si les anciennes pratiques d'apprentissage ne s'avèrent pas nécessaires, encore moins indispensables, Rachel peut donc justifier l'absence, ou même l'abandon, de celles-ci dans ses études actuelles. Par conséquent, à travers ce discours, elle commence à manifester un regard positif par rapport à sa manière d'apprendre à l'université. Ce qui l'amène ensuite à restructurer complètement son positionnement.

En poursuivant son discours sur la préparation des examens, Rachel aborde enfin l'élément principal de sa façon de travailler à l'université : « apprendre par cœur ». Elle réitère mainte fois l'énoncé « *je lis et je relis* » (82.Rachel) pour montrer l'intensité de son travail « dans l'urgence ». Cette répétition de l'acte de lire est donc décrite comme une course contre la montre avec acharnement et frénésie, qui n'a d'ailleurs rien à voir avec les pratiques de relecture et de réécriture des cours durant les études avant le Bac. Dans cette séquence interactionnelle, Rachel réunit l'acte de « *relire* » et les opérations d'« *apprendre par cœur* » et de « *réciter* » au sein d'un même paradigme : la répétition. De ce fait, cette relecture se résume à une simple répétition mécanique, qui ne cherche ni à comprendre ni à assimiler, mais qui vise à emmagasiner un maximum d'informations afin de les restituer à l'identique. Tandis que la relecture et la réécriture que Rachel pratiquait dans le passé s'effectuaient dans la durée et avec organisation. C'était un acte de reproduction en vue d'une assimilation et d'une réappropriation, car il avait pour objectif de consolider les éléments appris et de les réorganiser et restructurer selon la compréhension de chaque sujet apprenant. La même opération « *relire* » engendre pourtant deux processus d'apprentissage différents. Ceci est dû aux différents rapports du sujet à l'apprentissage. Nous reviendrons sur ce point un peu plus

tard lorsque nous analyserons la cause du changement de méthode d'apprentissage de l'enquêtée.

Ce geste de répétition mécanique se révèle stérile, puisque rien de nouveau ne se produit, pourtant, Rachel semble y trouver son compte mais elle n'ose l'avouer ouvertement : « *je me dis que j'y arriverais jamais que j'ai rien retenu que deux jours c'était trop tard que / et en fait...* » (82.Rachel). Elle commence par énoncer toutes ses présuppositions négatives – introduites par « *je me dis que* », puis elle tente de révéler la réalité – « *en fait* » – mais le discours s'arrête net. Bien qu'aucune information tangible n'ait été mise en mots, à travers cette locution d'opposition « *en fait* », Rachel laisse entendre implicitement que le résultat obtenu est à l'opposé de ce qu'elle avait imaginé, c'est-à-dire qu'elle a réussi à l'examen. Puisque le résultat s'avère positif, l'enquêtée devrait s'en réjouir et faire de l'éloge de sa nouvelle méthode de travail, pour pouvoir se valoriser ; pourtant, elle se montre fort réticente et poursuit un discours d'évaluation empreint d'ambivalence : « *c'est pas la meilleure méthode quoi mais // mais euh... mais je fonctionne comme ça donc...* »

Le premier énoncé, construit à la forme négative, se manifeste en apparence comme une critique. Mais en réalité, il véhicule un discours sous-jacent qui incorpore une opération de valorisation à l'égard de cette « *méthode* ». En effet, la mise en négation du superlatif « *la meilleure* » ne conduit pas à son opposé « *la pire* », bien au contraire, cette structure énonciative implique une mise en valeur au second degré, qui laisse entendre que : « *ce n'est pas mauvais* », ou bien encore, « *c'est tout de même bon* ». Donc, Rachel semble de prime abord vouloir désapprouver sa méthode d'apprentissage, mais au fond elle se démène pour établir une appréciation qu'elle finit par revendiquer. De ce fait, nous pouvons constater qu'un clivage s'installe profondément chez l'enquêtée. Par ailleurs, la fluctuation de ses positionnements engendrée par ce clivage se perpétue.

Après avoir émis cette critique superficielle, Rachel tente de renégocier cette évaluation en introduisant une position contraire mise en mots par la conjonction adversative « *mais* ». Cependant, après trois tentatives (trois répétitions de « *mais* »), elle n'a toujours pas réussi à la mettre en mots et finit par changer d'objet de discours – « *mais JE fonctionne comme ça* ». A travers l'ensemble de notre conversation, j'ai pu observer la grande difficulté qu'éprouve l'enquêtée à construire un discours ouvertement positif par rapport à sa manière d'étudier. Malgré son attitude d'évitement, plusieurs indices se sont révélés, dont la mise en discours du verbe « *fonctionner* », exprimant l'état de marche de façon satisfaisante, laisse entrevoir l'envie latente du sujet d'exprimer son assentiment. Par conséquent, j'ai saisi l'occasion et enchaîné sur le discours que je supposais que Rachel voulait exprimer – « *ÇA fonctionne* » – afin de voir sa réaction.

Sans attendre, Rachel acquiesce à mon propos avec une sorte de délivrance : « *voilà* ». Mais elle ne se débarrasse toujours pas de sa réticence vis-à-vis de la valorisation de sa méthode d'apprentissage – « *tant que ça fonctionne on va dire... c'est bien* ». L'insertion d'un discours construit avec le pronom impersonnel – « on va dire (que) » – fait ressortir la « non-coïncidence du discours à lui-même » (Authier-Revuz J.), qui révèle donc l'hétérogénéité du sujet. Donc, bien que Rachel réussisse enfin à émettre ouvertement un discours positif vis-à-vis de sa manière d'étudier – « *c'est bien* », elle n'éprouve pas un sentiment de pleine valorisation. En apparence, elle se positionne de façon favorable vis-à-vis de sa méthode, mais en réalité, ce positionnement est empreint d'ambivalence (d'où le mouvement d'oscillation subjective observé dans l'ensemble des interactions énonciatives).

En fait, Rachel est profondément clivée face à sa méthode d'apprentissage à l'université : d'un côté, elle est satisfaite du bénéfice apporté par rapport aux examens – « *ça m'a apporté de très bons résultats* » (84.Rachel) ; de l'autre, elle est (plus ou moins) consciente de la déféctuosité présente dans l'acquisition du savoir. Cette insuffisance est d'ailleurs exprimée en filigrane dans son discours : « *deux jours ou trois jours avant l'examen / je sais que... j'ai rié / j'ai j'ai quasiment rien dans la tête parce que le / les cours sont passés :* » (80.Rachel) ; « *je stresse et je me dis que j'y arriverais jamais: que... j'ai rien retenu:* » (82.Rachel). Cette sensation de vide ou de lacune, mis en mots à travers le terme « *rien* », est provoquée par la non-assimilation du contenu enseigné, car celui-ci n'a pas été travaillé de façon régulière et progressive et qu'il n'a pas été consolidé et assimilé au fur et à mesure que les cours avançaient. Malgré de nombreuses pages de notes prises en cours, Rachel se sent vite dépassée et stressée, puisque ces notes ne représentent qu'un entassement d'éléments de savoir qui lui sont extérieurs. La relecture et la récitation de celles-ci, à une cadence quasi frénétique, ne consistent qu'à mémoriser les informations telles quelles pour les réutiliser, ou plutôt les calquer, dans une copie d'examen. Ce genre de pratique d'apprentissage, réalisée en deux ou trois jours avec un résultat spectaculaire, donne en fait lieu « à des faux-savoirs, savoirs distanciés du sujet, d'acquisition toute mécanique et provisoire, pseudo-savoirs n'ayant d'autre sens pour le sujet que de satisfaire aux exigences et aux normes des contrôles et épreuves scolaires » (Mosconi N., 2000, p108). Dans le cas de Rachel, c'est bel et bien cette focalisation exclusive sur les examens scolaires qui constitue le fondement de son rapport à l'acte d'apprendre, et qui engendre un clivage chez elle.

En effet, le fil conducteur qui traverse et qui relie l'ensemble de récits portant sur la façon d'étudier de l'enquêtée se forge autour de la question de l'examen. La catégorie discursive du « savoir » n'a point été mise en discours. Ceci révèle que les épreuves scolaires sont considérées comme le point central des études de l'enquêtée. Par conséquent, tout acte

d'apprendre est sollicité dans l'objectif de répondre aux exigences des évaluations. En d'autres termes, la réussite des examens ainsi que l'obtention des diplômes (puisque les deux sont étroitement liées) sont visés comme l'objectif ultime des études, alors que les savoirs transmis durant l'apprentissage se dégradent en tant que sous-produits qui servent simplement à préparer les examens. Ainsi, Rachel a complètement inversé l'ordre des choses, car, tout apprentissage est conçu pour faire acquérir des savoirs et/ou des savoir-faire, tandis que les évaluations consistent à valider le niveau de maîtrise de ces savoirs et à vérifier les éventuelles lacunes de l'apprenant, pour qu'il puisse réajuster ses acquis afin de progresser. Donc, l'évaluation ne représente qu'une étape de l'apprentissage, plus encore, elle fait partie de l'acte d'apprendre. Ne dit-on pas que nous apprenons de nos erreurs ? Sans évaluation, comment pourrait-on savoir si ce que l'on a appris est juste ? Donc, l'évaluation est nécessaire, même utile, à un apprentissage, mais elle ne doit en aucun cas être la finalité ou l'objectif de l'apprentissage, ce qui est pourtant le cas chez notre enquêtée. La réussite scolaire constitue l'enjeu de son apprentissage, et participe activement à la construction de son rapport à l'acte d'apprendre : « *je travaille paf / pas régulièrement / contrairement à ce que... je faisais en tant qu'élèves quand j'étais petite jusqu'au lycée jusqu'en terminal jusqu'au bac [...] mon objectif c'était le bac le bac... fin absolument le bac sinon t'étais rien... fin bon / donc j'étais vraiment: super... super studieuse quoi / très studieuse* » (78.Rachel). Toute application que Rachel a investie dans ses études « jusqu'au bac » était dictée par son obsession d'obtenir le bac.

Cela dit, une chose très importante attire particulièrement notre attention. Si le rapport du sujet à l'acte d'apprendre a toujours été basé sur un rapport à la réussite d'examens, pourquoi a-t-elle changé sa manière d'étudier à l'université ? La réponse se trouve déjà dans son discours, et repose sur une énonciation en particulier : « *absolument le bac sinon t'étais rien* ». L'utilisation du pronom « tu » dans cette énonciation relève d'une opération de substitution du pronom « je » au sein d'un discours rapporté libre. En d'autres termes, l'énoncé « *sinon t'étais rien* » résulte d'un discours autre que Rachel a entendu puis a interprété et réinvesti comme tel. Il se peut qu'il s'agisse d'un propos de ses parents, ou plus généralement, d'un discours ambiant circulant dans la société. Ce discours agit comme une mise en garde qui exerce une pression lourde et même menaçante pour l'enquêtée. En effet, l'emploi du verbe d'existence « être » permet de construire un discours essentialisant vis-à-vis de l'enquêtée, c'est-à-dire qu'un discours qui s'inscrit dans un processus de catégorisation par le biais de réduire la complexité des caractéristiques de l'objet à un trait essentiel. Cette énonciation essentialiste affecte l'identité, ou plus précisément, le sentiment identitaire de Rachel. Le terme « *rien* » en tant qu'attribut du sujet caractérise ainsi la valeur intrinsèque de

la personne, qui s'avère nulle. Donc, à travers ce discours, le sujet s'assigne, dans le cas où elle échoue au Bac, une image de nullité et d'insignifiance. L'enquêtée était, de ce fait, sous une menace de mort symbolique. Ainsi, un état d'angoisse s'est forgé vis-à-vis du Bac et de l'examen en général (puisque le Bac se présente sous une forme d'épreuve scolaire), ce qui est d'ailleurs révélé dans son discours à travers le terme « *stresse* » : « *ça me stresse en fait hen / gros stress des examens / toujours eu depuis toute petite* » (78.Rachel).

Par conséquent, le Bac est loin d'être une simple épreuve scolaire pour Rachel, mais il constitue un seuil d'existence symbolique pour sa construction identitaire. Tant qu'elle n'a pas réussi le Bac, elle est toujours sous la menace d'être « rien », nulle, insignifiante. A l'inverse, lorsque Rachel obtient le Bac, elle franchit le seuil et remporte la garantie de son « existence ». Ainsi, les évaluations postérieures qu'affronte Rachel à l'université ne représentent plus le même enjeu pour sa vie, la réussite étant considérée comme du bonus et l'échec comme un simple ratage. Donc, avant le Bac, l'acte d'apprendre se manifeste comme un acte de conquête – pour conquérir son existence dans la société. C'est pour cela que Rachel y a mis corps et âme (– étudiait à l'avance et avec rigueur) pour atteindre son but. Une fois ce but accompli, elle ne sent plus le besoin ardent de chercher la réussite, puisqu'elle est hors du « danger de mort » et qu'elle s'est déjà procuré une place (symbolique) dans la société. En conséquence, Rachel se relâche complètement dans sa façon de travailler.

En nous appuyant sur le récit de l'enquêtée, nous pouvons constater que l'acte d'apprendre n'est pas une simple opération que nous mettons en pratique pour produire un objet. L'acte d'apprendre est surtout un acte constitutif de notre être en tant que sujet et de notre image de soi en terme d'identité. Il reflète notre histoire personnelle et familiale, et il participe à la construction de notre rapport au savoir. Lorsque Rachel apprend en vue de répondre aux exigences des évaluations, elle a préalablement intégré ce rapport à la réussite d'examens dans le cadre de son entourage et de son environnement socio-culturel. Quant à son rapport au savoir, il incline vers un rapport utilitaire et instrumental, puisque le savoir est conçu comme un outil pour réaliser une performance – réussir aux examens.

Dans tout apprentissage, le savoir est sans aucun doute l'élément principal qui constitue le fondement de l'acte d'apprendre. Ceci dit, l'acte d'apprendre ne se réduit pas à un acte de cumulation des savoirs, ainsi que nous l'avons observé chez l'enquêtée Rachel. Nous apprenons à partir du contenu d'un savoir, mais nous apprenons surtout à travers l'entrecroisement des savoirs, car, le contenu s'oublie plus ou moins au fil du temps, mais la portée de ces savoirs, le sens que nous leur attribuons et l'aspiration qu'ils favorisent

demeurent et nous transforment. A l'heure actuelle, avec la massification des outils numériques et le développement de l'approche par compétences (où le savoir est considéré comme un instrument au service de la réalisation de tâches), l'acte d'apprendre est souvent schématisé d'une façon très simpliste comme une activité ou une compétence à mettre en pratique – être capable de mobiliser des savoirs en vue de résoudre une situation-problème. Cette perspective non seulement modifie la façon d'apprendre de la jeune génération, mais bouleverse aussi le rapport à l'acte d'apprendre de l'enseignant. Nous allons analyser cette mutation à travers le regard du professeur Bertrand sur la manière d'apprendre des étudiants d'aujourd'hui.

« La rationalité du temps »

137. Li : [...] et chez les étudiants est-ce que vous avez remarqué des...changements aussi / dans leur façon d'apprendre ?

138. Bertrand : la de la manière dont ils traitent les informations oui j'ai: je j... * // * plus capable que ** de de de... de chercher de l'information: à des endroits... // très diversifiés dans...on reste pas dans la recherche d'informations ils font ils font / on faisait pas tellement de ça // j'ai mon fils qui est étudiant hen / donc je le je le vois comment il fonctionne // et... par exemple / les étudiants ils lisent pas tellement

139. Li : ils ?

140. Bertrand : ils ne lisent pas tellement

141. Li : ah oui

142. Bertrand : au début ça m'a choqué parce que bon: moi justement ma formation elle est basée là-dessus // J'ai mis longtemps à comprendre que c'était pas grave de ne pas avoir lu... tout un tas des trucs... au début quand je disais « vous / vous avez lu ça ? » ils me disaient « non » je me disais « bon ça va il est nul celui-là » / en fait... maintenant je me dis bon j'ai / enfin « maintenant » y a un certain temps que j'ai compris que ** ils ne fonctionnent plus de cette façon-là / euh... ils ont un rapport à l'information qui est beaucoup plus euh... // diversifié euh peut-être plus rationnel fin ** la rationalité du temps ** c'est disponible c'est pas la peine / ** avoir dans la tête tout le temps / il suffit qu'on: l'ait quand on en a / quand on en a besoin / en gros hen / ils fonctionnent comme ça je pense / c'est c'est c'est ce qu'il est... ils distinguent de... des gens euh... il y a vingt ans il me semble

Dans la partie précédente, nous avons déjà démontré l'évolution du rapport au savoir du professeur Bertrand qui, selon le cheminement de son parcours universitaire, se forge au fur et

à mesure une perspective utilitariste et instrumentale du savoir et préconise de plus en plus une approche actionnelle de l'apprentissage en vue de développer des compétences. Ce changement conduit inévitablement à une nouvelle vision de l'enseignement (il a adopté l'approche par compétences comme pédagogie) et apporte également une nouvelle compréhension des manières d'apprendre chez les étudiants (qui est exposée dans l'interaction discursive citée ci-dessus).

Pour répondre à ma question, Bertrand fait immédiatement le lien avec l'acquisition du savoir chez les étudiants qui est actualisée dans son discours à travers le thème « *traiter les informations* » (138.Bertrand). Celui-ci est ensuite réparti en deux catégories discursives : l'accès au savoir – mise en discours par « *la recherche de l'information* » et l'assimilation du savoir – mise en discours à travers les énoncés portant sur « *lire* » et sur « *le rapport à l'information* » (142.Bertrand).

L'emploi du terme « *information* » révèle une fois de plus une vision réductrice et réifiée du savoir (nous avons déjà démontré ce point en détail dans les analyses de l'entretien avec le professeur Bertrand dans la partie 1), mais, son usage se trouve cette fois-ci parfaitement adéquat dans le discours (bien que l'enquêté ne l'ait absolument pas choisi intentionnellement à cette occasion), car, à travers la description du rapport des étudiants à l'information, nous pouvons constater que les éléments de savoir auxquels les étudiants accèdent ne peuvent qu'être de simples informations demeurant à l'extérieur d'eux-mêmes : « *c'est disponible c'est pas la peine / ** avoir dans la tête tout le temps / il suffit qu'on: l'ait quand on en a besoin* » (142.Bertrand). Le fait de ne pas « *avoir dans la tête tout le temps* » indique clairement la non-assimilation des savoirs, car, les éléments de savoir n'ont pas été travaillés et intériorisés par l'apprenant, ils restent des informations indépendantes, éparpillées et isolées qui sont stockés dans une base de données, tout comme des outils rangés dans une boîte, qui attendent d'être utilisés « *quand on en a besoin* ». Par ailleurs, cette sollicitation en fonction des « besoins » reflète un rapport utilitaire au savoir. Lorsque le professeur Bertrand présume que cette modalité du rapport au savoir résulte d'une « *rationalité du temps* », il désigne également un rapport de rentabilité par rapport au savoir. En effet, ce que recherchent les étudiants est la capacité à apporter une solution à un problème dans les plus brefs délais et avec le moindre effort. Ce genre de performance est qualifié par les experts par le terme d'efficacité, mais au fond il témoigne d'une approche productiviste du management. Car, tout ce qui importe est la réaction et le résultat, quant au pourquoi et à la portée de la situation en question, on les met de côté. En regroupant ces caractéristiques du processus de l'acquisition du savoir – simplicité, utilité, immédiateté (ce sont également les traits principaux de

l'enseignement basé sur l'approche par compétences que propose le professeur Bertrand), nous obtenons une conception utilitaire et instrumentale de l'apprentissage.

En décrivant cette modalité du rapport à l'acte d'apprendre, le professeur Bertrand élabore un discours de simple constatation, c'est-à-dire, un discours objectivant et neutre qui ne porte pas de jugement personnel, négatif ou positif. Par contre, lorsqu'il aborde le sujet de la lecture, il évoque immédiatement son vécu personnel qui retrace l'évolution de ses sentiments et de sa compréhension des choses. A travers ce récit (142.Bertrand), le professeur Bertrand établit une frontière temporelle – « *au début* » / « *maintenant* » et psychologique – « *ça m'a choqué* » / « *c'était pas grave* » qui révèle un changement de position vis-à-vis de la lecture dans l'apprentissage. Avant d'entreprendre une analyse détaillée de ses positions, il faudrait d'abord donner quelques éclaircies à propos du « lire » que mobilise le professeur Bertrand, car sa perspective constitue l'un des fondements de son positionnement vis-à-vis de la lecture ainsi que sur son rapport à l'acte d'apprendre.

L'acte « lire » ne renvoie pas à la simple activité de parcourir les informations, au contraire, il doit s'entendre au sens herméneutique qui l'inscrit dans un processus d'apprentissage, ainsi que ce que révèle implicitement Bertrand – « *justement ma formation elle est basée là-dessus* ». A proprement parler, à travers la lecture non seulement l'apprenant apprend à partir du contenu du texte, mais surtout il interprète le texte, puis l'interroge et s'interroge, ensuite il prend de la distance du texte et en élabore ses propres points de vue. Lorsque l'on lit, on sollicite tous nos acquis pour travailler les nouvelles informations, après tout un processus d'interprétation, de réflexion et d'interrogation, on en extrait des éléments significatifs pour en faire de nouvelles connaissances, puis on remanie l'ensemble des connaissances, anciennes et nouvelles, pour défaire certains schémas qui nous semblent à ce moment-là erronés ou désuets et dans le même temps pour en établir de nouveaux afin de réajuster notre compréhension et notre vision du monde en vue de construire de nouveaux savoirs. Donc, la lecture est, au-delà d'une activité de recueil d'informations, un processus psychique fondamental qui s'ancre intrinsèquement au sein de l'acte d'apprendre (notamment dans un contexte institutionnel).

Cependant, Bertrand ne semble guère être conscient de l'importance de cet aspect psychique et épistémique de l'acte de lire, car il se limite à la dimension matérielle, autrement dit, au contenu de la lecture, ce qui se manifeste à travers un discours portant sur la quantité de lectures – « *tout un tas des trucs* » (142.Bertrand). C'est depuis cette vision réductrice ou partielle de l'acte de lire que le changement de positionnement du sujet devient possible, néanmoins, ce changement ne s'est pas fait sans difficulté – « *j'ai mis longtemps à comprendre...* ». La tournure « mettre longtemps à » indique le déploiement d'efforts de la

part du sujet pour parvenir à – « comprendre ». Ainsi, ce discours laisse entendre qu'il y a eu une phrase d'incompréhension auparavant, qui fait d'ailleurs écho à la déclaration précédente – « *au début ça m'a choqué* ». La mise en discours du verbe affectif « choquer », qui indique l'effet inattendu, inimaginable que provoque l'événement, révèle non seulement un bouleversement aigu de l'état émotionnel du sujet, mais surtout un affrontement avec les valeurs de la personne. De ce fait, à travers cette déclaration, le professeur Bertrand affiche un positionnement fortement négatif par rapport au fait que les étudiants « *ne lisent pas tellement* » (140. Bertrand).

Avec l'évolution de son parcours d'enseignant (nous renvoyons à l'analyse de l'entretien avec Bertrand dans la Partie 1), qui est accompagnée de la démocratisation des outils numériques, de l'insertion du fonctionnement entrepreneurial dans le champ de l'éducation, et du développement de la démarche par compétences, Bertrand est pris dans ce mouvement de mutation et change, par conséquent, de perspective en ce qui concerne la lecture – « *c'était pas grave de ne pas avoir lu tout un tas des trucs* » (142. Bertrand). Ceci étant dit, il ne s'agit pas d'un changement de positionnement radicalement contraire, mais plutôt d'une atténuation du jugement personnel. Car, l'énonciation « c'était pas grave » exprime avant tout un état d'esprit de relativisation face à quelque chose qui heurte la personne. Ainsi, le sujet se situe dans une position non-négative qui n'est pas non plus favorable. Donc, le professeur Bertrand passe d'un état de choc et de refus à un état d'indifférence. Ce changement de position subjective marque au fond une attitude de réserve, qui révèle en réalité un sentiment d'ambivalence très subtil : Bertrand ne condamne pas le fait de « *ne pas avoir lu tout un tas des trucs* », mais il ne le soutient pas non plus. Alors, quelle est la cause de cette ambivalence ? Elle provient de l'entrecroisement de sa perception et de sa validation de la nouvelle modalité d'apprentissage chez les étudiants avec son propre vécu à travers son parcours d'apprentissage. Cependant, le professeur Bertrand n'est pas conscient de cette « fluctuation », et son discours indique plutôt qu'il est persuadé de s'adapter à la nouvelle façon dont fonctionnent les étudiants : « *quand je disais 'vous / vous avez lu ça ?' ils me disaient 'non' je me disais 'bon ça va il est nul celui-là'* »

A travers ce dialogue représentatif entre les étudiants et lui-même, Bertrand tente de justifier sa position « accommodante » par rapport au fait de « *ne pas avoir lu tout un tas des trucs* ». De prime abord, il semblerait que son argument aille de soi, puisque son point de vue repose toujours sur la dimension matérielle de la lecture : si certains textes s'avèrent « nuls », il n'est pas étonnant de penser que ce n'est pas la peine de lire un bon nombre de livres. Par ailleurs, avec une accessibilité facile et une disponibilité immédiate et permanente des informations sur les réseaux, avec de plus une vision instrumentale et utilitaire du savoir, une

lecture herméneutique pourrait même être jugée comme une perte de temps – d'où procède la notion de la « *rationalité du temps* » que propose Bertrand, selon lequel la réduction de la lecture reflète un « *rapport à l'information plus rationnel* ». Cependant, sa réponse se révèle en réalité être une contre-argumentation qui démontre que la vision simpliste et matérialiste de la lecture est un leurre et que la rationalité du rapport à l'information est une illusion.

En fait, lorsque Bertrand déclare « *bon ça va il est nul celui-là* », il n'indique pas uniquement la médiocrité de l'œuvre (qui est mis mots par le pronom « il ») – c'est ce qu'il croit dire en apparence ; en réalité, il a effectué un travail de critique par rapport au livre. Le fait de pouvoir exprimer « il est nul » démontre que le sujet a fait une évaluation du livre, qui lui demande de solliciter ses savoirs antérieurs, de comparer ce qu'il est en train de lire avec d'autres ouvrages qu'il a lus précédemment, de réfléchir et de se positionner vis-à-vis du point de vue de l'auteur. Donc, comprendre le contenu d'un livre ne constitue qu'une moitié de travail, l'autre moitié consiste à saisir la position de l'auteur par rapport à la problématique et à en prendre de la distance afin de pouvoir construire ses propres opinions. Bien sûr, la conclusion « il est nul » paraître extrêmement succincte qui relève d'un discours essentialisant. Bertrand pourrait développer davantage son point de vue, autrement dit, l'explicitier avec des arguments, mais ce n'est pas ce dont nous nous préoccupons ici. Ce que nous voulons démontrer avec cette énonciation est que, à travers ses années d'études en sociologie, le professeur Bertrand a développé un esprit critique qu'il met en pratique dans sa lecture, sans peut-être même s'en rendre compte.

Donc, l'acte de lire ou la pratique de lecture ne consiste pas à emmagasiner les informations les plus utiles et les plus importantes avec un minimum de temps, mais il sert à travailler notre capacité de réfléchir et notre sens critique, et à nous approprier les savoirs. Aucun ouvrage n'est vraiment inutile, même celui que l'on juge nul, car sa valeur participe aussi à l'apprentissage. D'ailleurs, lorsque l'on dit « nul », on demande souvent : pourquoi il est nul, mais il faudrait aussi poser la question : pour qui il est nul ? Les critiques que l'on entend sont toujours des critiques personnelles et subjectives. Un livre pourrait être jugé « nul » pour certains mais en même temps « intéressant » pour d'autres. Donc, ce qui importe également pour l'apprentissage est la confrontation de différents points de vue et l'échange d'arguments, et non pas l'économie de lecture d'un texte supposé nul.

Revenons au positionnement Bertrand. Bien qu'il croie être d'accord avec la nouvelle façon d'apprendre et de lire chez les étudiants, il ne peut s'empêcher de réagir selon ses propres acquis qui ont construit un rapport à l'acte d'apprendre à l'opposé de celui des étudiants. En effet, le discours « *bon ça va il est nul celui-là* » n'a jamais été prononcé verbalement, il est un monologue imaginaire – « *je me disais* » – que Bertrand adresse à lui-

même en réalité. Ce « mutisme » face à la réponse de l'étudiant révèle déjà l'intention d'esquiver tout commentaire négatif. De plus, l'énoncé « *bon ça va* » indique la mise en discours de la concession, qui implique au fond un avis d'opposition du sujet mais avec réserve. En réalité, Bertrand espérait que les étudiants l'avaient lu – sinon il n'aurait jamais posé la question « *vous avez lu ça ?* », mais il relativise ou tolère le fait qu'ils ne l'ont pas lu en se convainquant que cela n'en vaut pas la peine à cause de la médiocrité du livre qui n'est, en fait, qu'un prétexte pour justifier son positionnement. Donc, nous pouvons constater que cette interaction énonciative est fondée sur un paradoxe : le professeur Bertrand espère que les étudiants font telle ou telle lecture mais en même temps il rejette la nécessité de celle-ci. Ce paradoxe témoigne ainsi du clivage vécu par le sujet face à l'influence de la modalité instrumentale du rapport à l'acte d'apprendre et au savoir. L'infiltration de cette influence se fait graduellement à travers le parcours personnel du professeur Bertrand (cf Partie 1 – l'entretien avec Bertrand), mais sa perception et sa compréhension vis-à-vis de la façon de travailler chez les étudiants sont aussi affectées par un facteur bien particulier qui concerne le processus de transfert à travers son propre fils : « *j'ai mon fils qui est étudiant hen / donc je le je le vois comment il fonctionne* » (138.Bertrand).

Dans le cas Bertrand, son rapport à son fils joue sans doute un rôle décisif dans la construction de son rapport à l'étudiant et dans sa perception de leur manière d'apprendre. Puisque son propre fils est étudiant, Bertrand effectue inconsciemment un transfert de sentiments vis-à-vis de ses élèves. En effet, un enfant représente symboliquement l'avenir, le renouvellement et le développement, qui est synonyme d'évolution positive. De plus, noué par les liens du sang, l'enfant réfère littéralement à l'image des parents. Par conséquent, il est bien difficile pour Bertrand de critiquer son propre fils, car le fait de le dévaloriser lui porterait directement préjudice. Donc, lorsque l'enfant « fonctionne » de manière différente, même à l'opposé de lui-même, et parce qu'il est l'image symbolique de l'avenir, le professeur Bertrand opte pour une réflexion introspective sur lui-même – « *j'ai mis longtemps à comprendre...* » (142.Bertrand) – au lieu de mettre en cause la méthode d'apprentissage de son fils. Ainsi, à travers le processus de transfert Bertrand n'a pas pu prendre assez de distance vis-à-vis de ses étudiants pour analyser objectivement la situation, et il s'est laissé influencer par la nouvelle modalité du rapport à l'acte d'apprendre basée sur une perspective instrumentale et utilitaire du savoir.

A travers le positionnement ambivalent de l'enquête à l'égard du changement de façon d'apprendre (notamment de l'acte de lire) chez les étudiants, nous pouvons constater que l'acte d'apprendre est un acte constitutif de l'homme. Lorsque nous nous engageons dans un apprentissage, non seulement nous acquérons des éléments de savoir – encore faut-il que

l'acquisition soit réellement aboutie et intériorisée ; mais surtout nous construisons un rapport à ces savoirs qui, dans le même temps, travaille notre image de soi, les places que nous occupons et notre compréhension du monde qui sont aussi modelées par notre histoire personnelle et par notre relation à l'autre. Par conséquent, il nous est inimaginable de concevoir l'acte d'apprendre comme un simple acte pour utiliser des informations ou bien pour mobiliser des ressources (selon le discours managérial) afin de parvenir à un résultat ou d'accomplir une tâche. Pourtant, cette version de la définition de l'acte d'apprendre est en train de se répandre dans le champ éducatif en France d'aujourd'hui. De plus, avec l'émergence de l'« apprentissage tout au long de la vie »⁴⁴ inscrit dans un discours de l'économie du savoir, les élèves sont de plus en plus amenés à un apprentissage à base d'accumulation de connaissances superficielles non-assimilées, plutôt qu'à une éducation approfondie et enrichissante en vue d'instruire l'esprit. Ce phénomène, dans le contexte de la mondialisation, ne se limite pas à un seul pays ; tous les discours politiques et économiques mondialement dominants convergent vers cette nouvelle conception de l'apprentissage au sein de l'éducation, et la Chine n'y échappe point.

2. En Chine

« Il faudrait qu'on sorte »

85. Li : [...] alors pour toi personnellement qu'est-ce que c'est / apprendre ?

86. Wen : pour moi-même

87. Li : hein

88. Wen : euh... avant je pensais que l'acte d'apprendre était / de manière très traditionnel / euh tu assimiles ce qu'enseigne le professeur / euh... comme ça / peut-être... donc on trouve que / aux yeux des autres ils trouvent donc que tu es très sage d'étudier comme ça / mais maintenant je suis en troisième année de licence et donc je trouve que / il devrait / il

⁴⁴ La notion de l'« apprentissage tout au long de la vie » a été créée par un discours politique et économique pour se faire un instrument des réformes éducatives, dans l'objectif de répondre aux défis de la croissance économique et de la mutation sociale. Il attribue à l'éducation le nouveau rôle d'assurer le développement et la performance économiques, en d'autres termes, l'éducation est vue comme un vecteur d'adaptabilité au marché du travail pour former de futurs jeunes travailleurs « flexibles » et « employables » et « polyvalents » capables de changer de métier tout au long de leur vie.

ne devrait pas être ce genre d'apprentissage très traditionnel / le professeur enseigne et tu apprends // je pense qu'il faudrait qu'on sorte... soi-même... pour apprendre quelque chose / ou bien que tu sortes pour expérimenter quelque chose / après de ton retour tu as une sorte d'acquis / je pense que c'est dans cette ordre d'idée-là

En exprimant sa compréhension de l'acte d'apprendre, l'étudiante Wen mentionne d'emblée son ancien point de vue – « *avant je pensais que* » – pour construire ensuite un discours de contraste basé sur une opposition temporelle entre « *avant* » et « *maintenant* », qui indique ainsi une évolution épistémique et un changement de position subjective. Puisque l'enquêtée évoque une manière d'apprendre « *très traditionnelle* » selon son point de vue antérieur, elle sous-entend qu'il existe maintenant une façon plus « *moderne* » d'étudier. Par conséquent, à travers ce processus d'opposition, Wen établit implicitement une dichotomie – tradition / modernité par rapport aux deux modalités de l'apprentissage, qui révèle deux modes de fonctionnement bien distincts.

En ce qui concerne la modalité traditionnelle, Wen fait entendre que, selon elle, l'apprentissage est déclenché et dirigé par l'enseignant, en d'autres termes, le professeur est situé dans une position active de transmetteur et l'étudiant dans une position passive de récepteur – « *tu assimiles ce qu'enseigne le professeur* » « *le professeur enseigne et tu apprends* ». Nous qualifions cette modalité traditionnelle d'apprentissage de mode initiatique⁴⁵, selon lequel l'élève réagit en fonction de ce qui est dicté par l'enseignant. Ce mode de fonctionnement est celui qui régit la structure globale de l'enseignement-apprentissage institutionnel, car il existe en effet une dimension d'imposition des savoirs et du programme d'études venant de l'établissement ou de l'enseignant. Néanmoins, nous aimerions rappeler ici que, lorsque l'on se place sous l'angle de la microstructure, c'est-à-dire, du déroulement de chaque cours ou de chaque interaction entre l'apprenant et l'enseignant, il y a toujours une demande, une requête, une sollicitation des réponses de la part des étudiants. Donc, au plan individuel, l'apprenant reste indéniablement l'auteur de son apprentissage. Mais, dans notre interview, l'enquêtée envisage davantage la macrostructure du fonctionnement institutionnel selon laquelle l'apprentissage n'existerait pas sans professeur, ce qui est assurément vrai.

⁴⁵ La structure syntaxique en langue chinoise du premier énoncé démontre davantage le mode d'apprentissage du genre initiatique. Voici la traduction littérale : « le professeur enseigne quoi tu assimiles quoi ». Ce discours indique clairement un mouvement « hiérarchique », c'est-à-dire, il faudrait que le professeur déclenche l'acte de transmission pour que l'apprentissage puisse se dérouler, sinon l'élève resterait toujours dans un état d'attente.

Ce mode initiatique de l'apprentissage remplit à juste titre les deux pré-conditionnements de l'apprentissage, que nous avons révélés dans l'analyse de l'entretien avec Tony, à savoir : le sujet apprenant admet son ignorance, et il s'engage dans le savoir des autres. De ce cas, le professeur remplit pleinement sa fonction de transmission du savoir et assure sa position d'autorité, tandis que les étudiants se placent naturellement dans un positionnement d'assujettissement afin de pouvoir accueillir les réponses de l'autre. Cette condition de soumission est d'ailleurs réaffirmée par un discours rapporté indirect qui exprime une évaluation axiologique par rapport au mode d'apprentissage initiatique – « *aux yeux des autres ils trouvent donc que tu es très sage d'étudier comme ça* ». L'adjectif affectif-axiologique-subjectif « *sage* », qui est synonyme d'obéissance lorsqu'on l'emploie pour qualifier le comportement ou le caractère de l'enfant ou de l'élève, indique de manière plus ouverte la position d'assujettissement. La mise en discours du pronom impersonnel « on » et du pronom indéfini « *autres* » permet d'élaborer un discours de généralisation véhiculant ainsi une représentation collective en ce qui concerne l'acte d'apprendre dans un contexte institutionnel. Cette image de sagesse et d'obéissance de l'étudiant comporte donc un trait normatif et fait partie de la doxa que la société chinoise a modelé depuis toujours.

De ce fait, la structure dichotomique tradition/modernité consiste non seulement dans l'opposition temporelle des points de vue personnels de l'enquêtée, mais aussi dans l'opposition de sa perception par rapport à celle des autres. Lorsque Wen critique la modalité traditionnelle de l'apprentissage – « *mais maintenant je suis en troisième année de licence et donc je trouve que... il ne devrait pas être ce genre d'apprentissage très traditionnel* », elle ne fait pas que désapprouver la méthode en elle-même, mais elle s'oppose surtout à ce rapport de soumission qu'entretiennent les étudiants. En effet, la conjonction adversative « *mais* » est immédiatement émise après l'énonciation du point de vue des « *autres* », de plus, une symétrie structurale syntaxique est présente au sein du discours : « *ils trouvent que* » / « *je trouve que* ». Bien que le thème du discours semble se rapporter à différents objets, à travers le processus de différenciation d'avec les autres, le sujet exprime en réalité, de manière sous-jacente et très subtile, le rejet de l'image de sage à laquelle contribuent les autres, et par là Wen refuse donc la position de soumission de l'élève.

En réclamant une rupture avec la manière traditionnelle d'apprendre, l'enquêtée revendique davantage une posture d'émancipation plutôt qu'une nouvelle structure de l'apprentissage proprement dite. Effectivement, nous verrons que, dans la suite du discours, la description hésitante et opaque de la modalité « moderne » de l'apprentissage pourrait justifier notre hypothèse : « *je pense qu'il faudrait qu'on sorte... soi-même... pour apprendre quelque chose ou bien que tu sortes pour expérimenter quelque chose* »

D'abord, l'utilisation du verbe épistémique « *penser* », en plus de celle de la modalité conditionnelle – « *faudrait* », indique qu'il s'agit d'une projection personnelle qui fait partie de son idéal. Ensuite, l'emploi du terme « *quelque chose* » nous laisse bien dans le flou par rapport à l'objet d'apprentissage. La mise en discours simultanée des verbes « *apprendre* » « *expérimenter* » crée une confusion en ce qui concerne le type d'apprentissage, car, si « *apprendre* » demeure dans un cadre académique, il se base davantage sur la réflexion et la pensée ; alors qu'« *expérimenter* » se rapporte à une expérience vécue à travers une activité, donc il est plutôt lié au faire. Néanmoins, dans ce même discours, certains éléments nous permettent d'éclairer et de saisir le positionnement du sujet.

Le verbe « *sortir* » délimite d'emblée l'ancrage de l'acte d'apprendre qui se situe en dehors de l'université, et plus précisément (d'après le terme utilisé dans la langue d'origine de l'enquêtée), il s'agirait d'un apprentissage dans un contexte social général qui exclut les établissements scolaires. A travers le terme « *sortir* », Wen cherche à éviter les contraintes et les structures intrinsèques de l'apprentissage scolaire, à savoir en premier lieu le rapport de soumission. Cela dit, ce refus de se soumettre ne remet point en cause la place de l'enseignant, contrairement à l'étudiant Tony qui cherche, dans un apprentissage de coopération, à déposséder le professeur de son autorité, à le priver de sa fonction symbolique de maître, afin de se mettre dans une position d'égalité par rapport à celui-ci. Alors que Wen tente simplement de se défaire de la position d'assujettissement pour se situer dans un contexte d'indépendance où l'enseignant est simplement absent. La mise en discours du pronom réfléchi « *soi-même* » et du verbe « *expérimenter* » renforce le caractère d'indépendance et de liberté. En conclusion, à travers sa nouvelle vision de l'acte d'apprendre idéal, l'étudiante Wen est en quête d'une expression d'émancipation.

Cependant, son désir de s'émanciper ne se manifeste pas sans entrave. Un paradoxe se cache au sein de son discours portant sur la nouvelle manière d'apprendre. Lorsque Wen aborde sa nouvelle vision de l'acte d'apprendre, elle se positionne clairement à l'opposé de l'apprentissage traditionnel – « *il ne devrait pas être ce genre d'apprentissage très traditionnel* ». Bien que la négation soit formulée de manière atténuée à travers le mode conditionnel « *devrait* », elle permet tout de même d'annoncer une attitude d'objection. Donc, cette énonciation laisse entendre que le mode initiatique d'apprentissage doit laisser place à une autre méthode d'apprentissage, et que ces deux modalités s'excluent mutuellement. Pourtant, en évoquant la « *sortie* » de l'université pour réaliser un acte d'apprendre, l'étudiante Wen a aussi mentionné le « *retour* » : « *après de ton retour tu as une sorte d'acquis* ». Le terme « *retour* » comprend bien un mouvement de départ d'un lieu et surtout un deuxième mouvement pour revenir à ce lieu de départ. Par conséquent, ce lieu-là constitue

un lieu de repère et d'ancrage, et le mouvement de va-et-vient représente un circuit fermé temporaire ou ponctuel au sein duquel toutes les activités ont lieu occasionnellement. En revanche, une fois revenue à ce lieu de départ, la personne renoue avec les activités qu'elle a laissées et continue sa vie à partir de là. Puisque Wen évoque le retour à l'université après avoir effectué d'autres formes d'apprentissage ailleurs dans la société, elle accepte naturellement de se retrouver face aux contraintes et aux structures institutionnelles de l'université. Donc, l'enquêtée se retrouve dans un positionnement favorable vis-à-vis de la manière d'apprendre dite traditionnelle et entre en contradiction avec l'attitude de rejet qu'elle a exprimée précédemment.

De fait, nous constatons que Wen vit un clivage par rapport aux deux modalités du rapport à l'acte d'apprendre. D'un côté, elle accepte de se soumettre au savoir de l'enseignant pour pouvoir apprendre ; de l'autre, elle désire se libérer de cette contrainte de soumission pour pouvoir apprendre autrement. Ce clivage révèle ainsi l'existence de « la contradiction et des tensions entre l'exigence de soumission pour apprendre et l'expression précoce de l'émancipation » (Billerot J., 2000, p45). Cette précocité de l'expression d'émancipation est sans doute une des mutations principales de notre société moderne. Au sein d'une société de consommation et de technologie numérique, nous avons de plus en plus de facilités à accéder aux informations mondiales, nous sommes de plus en plus (inter)connectés, nous avons de plus en plus de possibilités de nous faire entendre ou voir, nous avons de plus en plus de possibilités de changer de métiers, d'études, et même de vie, et nous avons de plus en plus d'occasions de passer à l'action et de faire de nouvelles expériences. Tous ces changements donnent une impression de plus de liberté et même de pouvoir, et cela incite les gens à en chercher davantage. Pourtant, derrière cette sensation de liberté, nous avons de moins en moins accès à la vérité, nous avons de moins en moins de discussions en profondeur, nous sommes de moins en moins réellement entendus, nous avons de moins en moins de stabilité et de sérénité, et nous avons de moins en moins d'habitudes de lire, de penser et de réfléchir. Dans ce contexte de changement, l'acte d'apprendre en tant qu'acte fondamental de construction du sujet s'avère primordial, et nous offre une opportunité de comprendre que l'acte d'émancipation le plus transformateur est relié à l'« intelligence critique » (Jean-Claude Michéa) et qu'il se réalise par le biais du savoir à condition que celui-ci fasse sens pour la personne qui apprend.

« S'adapter à la société »

Contexte : l'enquêtée Yang étudie la Science de la gestion administrative⁴⁶ depuis deux ans dans une université de l'économie et de la finance. Elle a choisi cette spécialité en fonction de sa prédilection, puisqu'elle s'intéresse à la politique.

15. Li : *est-ce que tu as fait des études secondaires... une licence secondaire ?*

16. Yang : *j'avais pensé à étudier... le droit ou bien / euh... d'autres sciences de gestion / puis / j'ai consulté le professeur il a dit / il vaut plutôt mieux aiguiser les connaissances dans cette spécialité actuelle / il pensait que / je pourrais / c'est-à-dire c'est mieux de me spécialiser davantage / et donc je disais que / je n'entreprendrais pas d'autres études*

17. Li : *oh :*

18. Yang : *donc je me concentre sur ma propre spécialité*

19. Li : *oh / tu y avais pensé au début ?*

20. Yang : *hein oui oui*

21. L : *tu pensais qu'apprendre plus c'est...*

22. Yang : *je pourrais touchers à plus de choses*

23. Li : *oh*

24. Yang : *mais il dit / c'est parce que / la licence en fait tu n'apprends que la surface / mais si tu vas si tu fais le master et une fois tu as aiguisé tes connaissances en fait / tous les domaines communiquent entre eux / ce serait plus pratique d'apprendre autre chose / il pense*

25. Li : *euh donc tu envisages de faire le master ?*

26. Yang : *oui*

[...]

175. Li : *selon toi quel est l'objectif de l'éducation supérieure ?*

176. Yang : *l'objectif... former des talents qui s'adaptent à la société*

177. Li : *s'adapter à la société*

⁴⁶ La Science de la gestion administrative, aussi nommé L'administration publique, est un champ d'étude de la science politique. Celle-ci étudie les formes d'organisations des États, l'organisation de la démocratie, de la mise en œuvre des politiques publiques. En bref, tout ce qui touche l'action ou à l'organisation de la sphère publique.

178. Yang : hein

179. Li : pourrais-tu le développer un peu plus ?

180. Yang : euh.....c'est-à-dire / plus plus / je pense que plus tu es polyvalent mieux c'est / c'est-à-dire plus nombreux les domaines auxquels tu touches mieux c'est // c'est à toi de t'adapter à cette société / parce que maintenant l'échange des informations se fait vraiment très rapidement // même y compris « Moments »⁴⁷ / je trouve que / quand tu actualises « Moments » / c'est un échange d'informations / je trouve // et puis / quand tu ouvres n'importe quelle page internet c'est immédiatement une explosion d'informations / dans quelle zone quel pays a eu lieu quel événement tout est sorti immédiatement /et donc // tu trouves que cette société / que son rythme est très rapide / donc tu dois / t'adapter à eux tu dois donc / savoir / c'est-à-dire savoir plus de choses / donc l'éducation supérieure / je pense que / maintenant son objectif est / euh... former des talents qui s'adaptent mieux à la société / c'est-à-dire / des talents / qui peuvent suivre le rythme de cette société

[...]

(La partie ci-dessous est citée pour montrer le rapport à l'acte d'apprendre du professeur)

184. Yang : [...] le professeur a dit / il dit... il étudie tout le temps / il lit toujours beaucoup de livres / il dit qu'il a l'impression que les livres sont infinis / et puis il a dit / quand il lit des rapports / donc certains... économistes / utilisent des méthodes mathématiques en économie pour / étudier / le gouvernement / et il est très embêté / car il ne comprend pas / mais il dit / s'il avait pu comprendre / ce aurait été une bonne occasion d'apprendre

Lorsque je l'interroge sur son projet d'études en licence secondaire, l'étudiante Yang m'informe de l'abandon de son projet à la suite d'un échange avec son professeur. Le fait qu'elle consulte l'enseignant avant sa prise de décision montre qu'elle accorde une valeur décisive à son point de vue et qu'elle place celui-ci dans une position de sujet supposé savoir, c'est-à-dire, de figure symbolique qui détient le savoir et/ou la vérité. Ceci révèle d'emblée que l'enseignant joue un rôle primordial dans son rapport à l'acte d'apprendre et que Yang se situe dans une relation d'identification à celui-ci en acceptant son avis. Néanmoins, s'identifier au positionnement de l'autre ne signifie pas forcément comprendre le point de vue de l'autre, et encore moins adhérer au rapport à l'objet qu'établit l'autre. Tel est le cas de notre enquêtée, car plusieurs contradictions existent dans son discours, et nous allons les analyser au fur et à mesure.

⁴⁷ « Moments » est une fonction de l'application nommée « Wechat » (dont la version européenne est « Whatsup ») conçue pour les smartphones. « Moments » permet aux utilisateurs de publier des photos et des vidéos de leur vie quotidienne, ainsi que de transmettre des informations médiatiques qu'ils ont lus ou vues sur internet. Les « amis » (dans la liste de contact) de l'utilisateur peuvent consulter ses publications et y laisser des commentaires.

Le raisonnement de l'enquêtée sur la poursuite d'une formation en parallèle repose sur une conception « horizontale » de l'apprentissage, qui est mise en discours à travers l'énoncé qui suit : « *je pourrais toucher à plus de choses* » (22.Yang). Cette conception horizontale consiste à élargir son champ de connaissances dans différents domaines, mais sans les étudier en profondeur. En effet, la locution verbale « *toucher à* » laisse entrevoir un aspect superficiel et ponctuel de l'acte d'apprendre. Par conséquent, ce projet d'études supplémentaire ne repose pas sur un engagement responsable du sujet, et il ne s'agit pas non plus d'une passion personnelle. En réalité, Yang se limite à savoir ce qu'est le domaine d'études, mais sans désir d'approfondir son investigation. Ce type d'études s'apparente plus à un travail documentaire qu'à un apprentissage proprement dit. La séquence interactive (180.Yang) qui se rapporte à sa perception des objectifs de l'enseignement supérieure pourrait par ailleurs justifier ce point de vue, et nous y reviendrons un peu plus tard.

En ce qui concerne le raisonnement du professeur qui désapprouve le choix de l'enquêtée, il est construit sur une approche à l'opposé de celle de l'étudiante, c'est-à-dire, une approche « verticale » de l'apprentissage qui vise à un approfondissement des connaissances dans un domaine à l'aide d'un savoir transversal entre diverses disciplines. A travers le discours rapporté – « *il vaut plutôt mieux aiguïser les connaissances dans cette spécialité actuelle* » (16.Yang), le professeur l'encourage à étudier en profondeur afin de densifier ses savoirs et de développer sa perspicacité, autrement dit, il conseille un plus haut niveau de spécialisation au sein d'un domaine. Au cœur de cette spécialisation, le professeur laisse entrevoir également une exigence de transdisciplinarité. Cette posture se révèle tout d'abord de manière très subtile dans le discours rapporté : « *tous les domaines communiquent entre eux* » (24.Yang) ; puis de manière contrastive à travers l'exemple du professeur (184.Yang) qui concerne ses lacunes en matière de mathématiques l'empêchant de comprendre certaines recherches sur la même problématique. L'approche transdisciplinaire permet de recourir à des méthodes et à des concepts opératoires d'autres disciplines pour investir la problématique selon de nouvelles perspectives. Elle se distingue de la pluridisciplinarité qui conduit souvent à une simple juxtaposition de différentes matières (cela rejoint d'une certaine manière ce que recherche l'étudiante Yang) ; alors que la transdisciplinarité conduit à une étude ou une recherche à la fois entre, à travers et au-delà de toute discipline.

Le fait que Yang accepte la suggestion de son professeur en délaissant son projet initial indique apparemment qu'elle se positionne positivement vis-à-vis de celle-ci, mais en réalité, c'est bien le contraire qui se manifeste à travers son discours. En premier lieu, la mise en discours de l'incise postérieure à la proposition « *il pense* » (24.Yang) à la fin du discours

rapporté accentue fortement la position de l'autre, autrement dit, Yang met inconsciemment en avant l'auteur de cette pensée pour souligner que l'enseignant est le seul responsable de ce discours. Cela implique par conséquent que la locutrice esquivé toute participation au raisonnement de l'autre. Donc, de par l'énonciation « il pense », l'enquêtée formule un discours sous-jacent qui énonce : « je ne le pense pas ». Cet évitement discursif dévoile ainsi un positionnement défavorable du sujet et qui entre en contradiction par rapport au fait qu'elle adopte le conseil de son professeur. Ce paradoxe se manifeste de manière encore plus flagrante dans la suite de l'entretien (180.Yang) lorsque nous discutons des objectifs de l'enseignement supérieur à propos desquels l'enquêtée réinvestit de nouveau son rapport « horizontal » à l'apprentissage pour argumenter son point de vue. Ce qui contredit donc ouvertement le propos de son professeur et met l'enquêtée dans une position complètement à l'opposé de celle de l'enseignant. Cette antinomie ne résulte pas d'une simple question d'interprétation du discours de l'autre, mais elle réside dans le rapport intime du sujet par rapport au savoir qui se manifeste à travers sa vision de l'acte d'apprendre.

Les deux approches de l'apprentissage que nous venons de révéler témoignent en fait de deux modalités du rapport à l'acte d'apprendre bien distinctes, et qui sont d'ailleurs mises en mots par les deux énonciateurs (l'étudiante Yang et son professeur). En ce qui concerne l'approche « verticale et transversale », le professeur invite l'étudiante à « se spécialiser davantage » (16.Yang). Ainsi, la modalité du rapport à l'acte d'apprendre qu'établit l'enseignant peut être qualifiée de rapport de spécialisation. Quant à l'approche « horizontale » de l'apprentissage, l'enquêtée l'a reprise dans son discours postérieur et l'a actualisée à travers le terme « polyvalent » (180.Yang) : « *je pense que plus tu es polyvalent mieux c'est / c'est-à-dire plus nombreux les domaines auxquels tu touches mieux c'est* ». Ainsi, Yang forge un rapport à l'acte d'apprendre qui repose sur une forme de polyvalence. Le terme « polyvalent » indique effectivement une caractéristique de pluralité, qui pourrait justement nous faire penser à la notion de la pluridisciplinarité que nous avons brièvement évoquée précédemment. Mais, dans le discours de l'étudiante Yang, la catégorie discursive de la « polyvalence » recouvre plusieurs dimensions différentes, dont l'usage va au-delà du champ de connaissances. Ainsi, une analyse plus poussée de l'interprétation propre à Yang de la polyvalence nous permet de mieux saisir le rapport du sujet à l'acte d'apprendre ainsi que son rapport au savoir.

Premièrement, employée en tant que qualificatif d'une personne, la « polyvalence » se réfère avant tout à une pluralité de compétences, c'est-à-dire, à la capacité d'accomplir une multitude de tâches. Par ailleurs, ce terme comporte une connotation professionnelle qui implique que la personne est capable d'assurer plusieurs postes ou plusieurs fonctions. De ce

fait, un rapport à l'acte d'apprendre visant à la polyvalence se focalise davantage sur l'aspect actionnel que sur l'aspect intellectuel de la formation et s'inscrit dans une démarche professionnalisante.

Deuxièmement, cette caractéristique de polyvalence a été évoquée dans une perspective d'adaptation de l'individu à la société, donc, elle fait ressortir la dimension sociale qui accentue d'ailleurs la préoccupation professionnelle. La mise en discours du verbe « s'adapter » révèle chez l'enquêtée : non seulement le sentiment d'inquiétude d'être marginalisée et dépassée par rapport à la mutation fulgurante de la société – « *parce que maintenant l'échange des informations se fait vraiment très rapidement* » (180.Yang) ; mais aussi une posture d'asservissement qui est signe d'un manque d'esprit critique, car, dans un mouvement d'adaptation, il faut avoir assez de souplesse pour s'accoutumer au changement, et il faut donc se réajuster afin d'être polyvalent et compétent pour répondre aux exigences extérieures. En bref, c'est à la personne de faire l'effort de s'intégrer dans son environnement et d'être serviable, flexible et donc employable.

De ce fait, pour l'étudiante Yang, apprendre ne consiste pas à acquérir une capacité de discernement, à développer ses propres principes, ou à gagner son indépendance (notamment l'indépendance de l'esprit) ; mais apprendre se réduit à une activité de formation visant à augmenter ses performances en termes de polyvalence afin de lui permettre de répondre aux diverses attentes de la société, dont l'attente professionnelle. Par conséquent, Yang tend à être informée, à rester connectée et à évoluer en fonction des informations qu'elle obtient de son environnement afin de « *suivre le rythme de cette société* » (180.Yang). Cette conception informationnelle de l'acte d'apprendre relève ainsi du troisième aspect du rapport du sujet à l'apprentissage.

Pour montrer la vitesse fulgurante et la densité de l'échange d'informations, Yang parle de l'« *explosion des informations* » (180.Yang) sur les réseaux sociaux et sur internet. Cependant, à travers les deux exemples qu'elle utilise – l'application « Moments » et les pages web, nous constatons que cet « échange » n'est qu'une illusion. Car, la circulation des informations ne se fait que dans un seul sens, c'est-à-dire qu'il y a un pôle diffuseur et un pôle récepteur, mais aucun échange véritable⁴⁸ ne s'établit entre les deux. Donc, il s'agit plutôt d'une transmission d'informations que d'un échange. Par ailleurs, dans cette chasse aux

⁴⁸ Un échange véritable se réalise à travers une interaction interpersonnelle qui est basée sur la compréhension et la transmission réciproque des pensées. Si certaines personnes considèrent que la rubrique du « commentaire » que proposent les sites internet est une forme d'échange, nous pensons qu'il est plus judicieux de la caractériser comme une réaction communicative. En effet, lorsque l'on clique la mention « aime » ou quand on utilise uniquement des icônes ou des émoticônes à la place des mots, on est loin d'être dans un échange véritable.

informations, Yang ne fait que récolter les nouvelles telles quelles, autrement dit, elle veut être au courant de ce qui s'est passé, mais sans chercher à savoir pourquoi ni comment, et encore moins à connaître la portée des événements ; ainsi qu'elle le déclare : « *tu dois donc savoir plus de choses* » (180.Yang). En effet, nous pouvons savoir beaucoup de choses mais sans rien en connaître. Dans ce cas-là, nous n'avons pas affaire à des connaissances « qui impliquent une activité cognitive de la part de l'agent, (qui) consistent à sélectionner, traiter et interpréter des messages pour en produire de nouveaux »⁴⁹. Ces informations sont juste « des flux de messages [...] qui existent indépendamment des individus » et qui sont « assimilables à un produit » (id.).

Ces trois dimensions d'un apprentissage de la polyvalence dévoilent ainsi une modalité utilitariste et consumériste du rapport au savoir. L'ensemble des discours de l'enquêtée s'inscrit dans un processus de réinvestissement du discours managérial, qui promeut une culture entrepreneuriale traduit par des mots-clés comme : compétence, adaptabilité, polyvalence, flexibilité, employabilité, etc. En rapprochant les universités de la sphère du travail, le discours managérial devient un discours dominant chez nombreux étudiants. Si Yang souhaite entreprendre des études dans d'autres domaines c'est avant tout pour s'assurer d'un débouché de travail plus ample, autrement dit, d'une meilleure « adaptabilité » et employabilité. En ce qui concerne la façon d'aborder les informations, l'étudiante se comporte comme une consommatrice compulsive qui tient absolument à obtenir les dernières nouveautés/nouvelles ; une fois obtenues, elle les met de côté pour continuer sa « chasse aux trésors ». Derrière cette boulimie d'informations on risque de trouver un esprit « anorexique ». La pauvreté de l'esprit se manifeste aujourd'hui de nombreuses façons dans notre société, dont la plus inquiétante et la plus insidieuse est ce que Jean-Claude Michéa appelle le « progrès de l'ignorance »⁵⁰ :

On entendra ici, par « progrès de l'ignorance », moins la disparition de connaissances indispensables au sens où elle est habituellement déplorée « et, assez souvent, à juste titre) que le déclin régulier de l'intelligence critique c'est-à-dire de cette aptitude fondamentale de l'homme à comprendre à la fois dans quel monde il est amené à vivre et à partir de quelles conditions la révolte contre est une nécessité morale.

⁴⁹ Cité par Citton Y., 2010, *L'avenir des humanités*, Paris, La découverte, p13

⁵⁰ Note n°1, p15, dans *L'enseignement de l'ignorance, et ses conditions modernes*, Climat, rééd., 2006

« Il faut savoir un peu de tout »

Contexte : étudiante en troisième année de licence de langue et littérature françaises, Jin effectue également en parallèle des études en économie. L'ensemble des interactions rapportées ci-dessous est réparti en trois séquences dans l'objectif de faciliter la présentation des analyses.

Séquence 1 :

232. Jin : [...] donc je trouve que ces tests nationaux de français de spécialité (TFS) niveau quatre et niveau huit sont... toujours... dans le but de noter

233. Li : c'est pour noter

234. Jin : après avoir passé les tests / ça n'aide pas trop à progresser en français // maintenant ce qui risque d'être oublié est déjà oublié

[...]

237. Li : et puis selon toi est-ce que la note reflète bien le vrai niveau de langue de la personne ? (Jin hoche la tête) non

238. Jin : je doute fort comment la note a été attribuée

239. Li : ah: c'est vrai ?

240. Jin : hein (rire) il y a aussi des étudiants qui sont en général très moyens dans la classe / ils ont en revanche réussi / alors que des étudiants qui sont considérés comme bons ont échoué // et ils sont au rattrapage

241. Li : ah ! C'est vrai ?!

[...]

246. Jin : donc donc je pense que ces TFS 4 et TFS 8 ne pourraient pas refléter réellement le... niveau de langue // ils sont trop focalisés sur la notation

Séquence 2 :

436. Jin : [...] les étudiants diplômés d'aujourd'hui... j'ai vraiment l'impression que... si tu parles du savoir... ils sont même moins bons que quand ils étaient au lycée / sur internet ne dit-on pas que / quand on est sorti du lycée notre niveau culturel a atteint le sommet dans toute notre vie

437. Li : pourquoi ?

438. Jin : parce que quand on était au lycée (il y avait) le chinois / la langue chinoise l'histoire / et puis la philosophie et la politique / et puis il y avait aussi / la physique la chimie la biologie // on avait des connaissances dans chaque domaine // et puis / on était

bon en chinois / on pouvait réciter des poèmes / et puis on était bon en anglais / et on était fort en grammaire / en mathématiques // une fois arrivé à l'université... on n'apprend plus le chinois / enfin on étudie juste « le chinois universitaire » et donc on ne connaît plus grand-chose du chinois / on ne sait plus faire du maths // (rire) puis / donc on a tout oublié / on ne sait plus rien / c'est pour ça qu'on dit que notre niveau culturel a atteint le sommet dans toute notre vie quand on est sorti du lycée

[...]

454. Jin : *effectivement je trouve que le savoir / c'est-à-dire en ce qui concerne la systématisation du savoir je trouve vraiment que / on est moins bon qu'au lycée // par exemple dans la plupart du temps / des fois en première année de licence / quand tu viens d'entrer à l'université et que tu passes le test national d'anglais non-spécialiste du niveau quatre en première année de licence / tu auras une super note // si tu attendais la troisième année / c'est-à-dire peut-être tu ne l'avais pas fait en première année puis tu passais le test en deuxième ou troisième année peut-être tu ne l'aurais pas // c'est comme ça*

Séquence 3 :

446. Jin : [...] *du point de vue objectif et rationnel la tâche principale de l'étudiant est apprendre // c'est-à-dire / on ne parle pas d'étudier de manière rigide ou d'apprendre par cœur le vocabulaire ce genre de choses / c'est... toucher à tous les domaines parce que tu ne sais pas plus tard... quel travail tu vas trouver // tu ne sais pas... quel métier tu vas exercer plus tard / donc... il faut savoir un peu de tout / par exemple la littérature l'histoire ces choses-là que tu trouves pas très utiles il faut aussi savoir / et puis des choses comme / l'économie la commerce / euh... c'est-à-dire... plus uti: plus pratiques / il faut aussi savoir / donc je pense que l'université... c'est-à-dire apprendre des savoirs dans tous les domaines / c'est ça la tâche la plus importante*

L'interaction discursive de la séquence 1 se rapporte à la façon dont l'étudiante Jin perçoit les tests nationaux de français de spécialité (TFS). L'ensemble des discours de la séquence 2 concerne les critiques qu'elle effectue par rapport à l'enseignement-apprentissage universitaire. Quant à la séquence 3, il s'agit d'une interprétation personnelle de l'enquêtée par rapport au devoir principal de l'étudiant, ainsi que de sa conception de l'acte d'apprendre. Afin de mieux structurer nos analyses, nous allons dans un premier temps étudier la séquence 2 avec l'appui de la séquence 1 pour révéler un aspect du rapport du sujet au savoir et certains éléments fondamentaux du processus d'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur le rapport à l'acte d'apprendre qu'établit l'enquêtée afin de donner un aperçu des conséquences sociales et individuelles qu'engendre le régime de « l'économie de la connaissance ».

Pour évaluer le niveau des connaissances des étudiants, Jin opère immédiatement une opposition spatio-temporelle entre le lycée et l'université. Par rapport à la conception du niveau des connaissances, qui est mise en mots par l'expression « niveau culturel » (436.Jin), l'enquêtée évoque deux aspects dans son discours, dont un se rapporte à l'étendue du savoir et l'autre à l'évaluation, que nous allons étudier en détail afin de montrer son rapport à l'apprentissage et au savoir.

A travers un discours comparatif – « *ils sont même moins bons que quand ils étaient au lycée...* » (436.Jin), Jin critique ouvertement la baisse du niveau des connaissances des « *étudiants diplômés d'aujourd'hui* ». Pour justifier son propos, Jin rapporte ensuite un discours médiatique, évoqué par l'expression « *sur internet* », afin d'objectiver et de généraliser son point de vue. Ce réinvestissement discursif révèle l'influence du discours ambiant, c'est-à-dire le discours dominant et récurrent qui circule dans l'environnement, sur la compréhension et la perception de l'enquêtée. A travers la métaphore axiologique « *atteindre le sommet* », on accorde une valeur absolue au niveau des connaissances à l'époque du lycée, ce qui engendre ici un sentiment de nostalgie chez l'enquêtée.

Mais, à propos de ce « *niveau culturel* », qui est synonyme de l'expression « *niveau des connaissances* » en langue chinoise, un écart de signification s'opère dans le discours de l'enquêtée. En effet, le terme « *niveau* » renvoie à hiérarchie et à échelle et établit un rapport vertical entre les éléments. Alors que dans l'interaction suivante (438.Jin), l'enquêtée cite l'ensemble des matières scolaires enseignées au lycée pour montrer l'étendue et la diversité des connaissances, ce qui représente ainsi une vision horizontale du savoir. Cette vision-là est d'ailleurs renforcée par l'énoncé suivant : « *on avait des connaissances dans chaque domaine* » (438.Jin). Cependant, ces « *connaissances* » dont Jin parle ne peuvent être entendues comme celles qui sont transformées par le sujet dans un processus d'assimilation et de réappropriation et qui ont pris sens pour la personne, mais elles s'apparentent plutôt à des informations à l'extérieur du sujet qui s'organisent en « *pseudo-savoir* » (Mosconi N.) en vue de répondre aux exigences de l'examen et qui s'oublie rapidement – « *donc on a tout oublié / on ne sait plus rien* ». Lorsque Jin essaie de démontrer ce en quoi les étudiants étaient meilleurs au lycée, elle ne fait qu'évaluer de manière superficielle – « *on était bon* » « *on était fort* » – sans aucune définition ou description construite par rapport aux qualificatifs « *bon* » et « *fort* ». Si l'énoncé « *on pouvait réciter des poèmes* » peut résumer leur savoir en chinois, nous avons envie de dire que n'importe quel enfant de cinq ans ayant une bonne mémoire pourrait produire la même performance. Le seul repère que l'étudiante Jin indique se rapporte à l'évaluation (dans l'interaction 454.Jin). Les tests représentent donc pour elle un critère pour déterminer le niveau des connaissances d'un élève par rapport à une matière scolaire précise.

Pourtant, en nous référant aux discours de la séquence 1, nous allons découvrir que Jin construit un positionnement paradoxal vis-à-vis de l'évaluation.

En poursuivant l'opération d'opposition entre lycée et université, l'enquêtée mentionne l'absence de « *systématisation du savoir* » pour parler de l'enseignement-apprentissage universitaire. Le terme nominal « systématisation » signifie l'organisation des éléments en un ensemble cohérent selon un ordre et une méthode déterminés. Donc, cet aspect de l'enseignement-apprentissage se manifeste normalement dans l'organisation du programme d'études et dans le déroulement des cours. Alors que l'enquêtée se réfère au résultat de l'évaluation sous sa forme la plus superficielle – le test d'anglais non-spécialiste niveau quatre (454.Jin). Par ailleurs, les discours portant sur le passage du test sont construits selon l'imaginaire de l'enquêtée, qui sont inspirés d'un discours institutionnel qui déclarait simplement que le taux de réussite de ce test est plus élevé en première année de licence que dans les autres années ; et la cause de ce phénomène peut être très diverse. En effet, personne que je sache n'a passé deux fois le même test, dont une fois en première année puis une autre plus tard, pour confirmer l'hypothèse que le niveau de connaissance en anglais baisse lors de l'avancement du niveau d'études. « *Si tu attendais la troisième année ... peut-être tu ne l'aurais pas* » : l'utilisation de la conjonction de supposition « *si* » témoigne bel et bien du caractère hypothétique de l'énonciation. De plus, la mise en discours de l'adverbe « *peut-être* » dans la proposition subordonnée accentue l'éventualité de l'échec. Donc, l'enquêtée effectue des réinvestissements discursifs pour alimenter son imaginaire en vue de renforcer son positionnement de dévalorisation envers l'enseignement-apprentissage universitaire.

Cet exemple du test de langues indique que l'étudiante Jin a construit une relation étroite par rapport à l'évaluation dans son rapport à l'acte d'apprendre. Mais cette relation est moins focalisée sur le système d'évaluation en lui-même que sur la notation ou le résultat du test – « *super note* » opposé à « *tu ne l'aurais pas* ». Ainsi, l'évaluation représente pour elle un moyen de mise en valeur. En d'autres termes, Jin estime que le résultat de l'évaluation correspond parfaitement au niveau des connaissances de l'élève, puisqu'elle considère de manière spontanée les tests comme critères de jugement de l'acquisition du savoir. Pourtant, au début de l'interview (cf. à la **séquence 1**), l'étudiante a construit un discours qui montrait une position complètement opposée.

Lorsque Jin évoque le test national de français de spécialité, elle révèle le manque de pertinence du test en indiquant la prédominance de la notation : « *toujours dans le but de noter* » (232.Jin) « *ils sont trop focalisés sur la notation* » (246.Jin). A travers le réel vécu de ses camarades de classe, l'enquêtée dénonce la non-pertinence ou l'incohérence entre le résultat du test et le vrai niveau des connaissances chez les étudiants. Ainsi, elle se situe dans

une position critique vis-à-vis de l'évaluation, et elle entre en contradiction avec son propre discours postérieur que nous venons d'analyser. Ce paradoxe de positionnement du sujet dévoile au fond deux rapports différents à l'acte d'apprendre et un point de vue d'ordre épistémologique sur l'apprentissage.

Dans l'interaction de la séquence 1, une autre vision du test se décèle en filigrane au sein du discours – « *ça n'aide pas trop à progresser en français* » (234.Jin). Bien que l'énoncé porte un jugement semi-négatif – « *n'aide pas trop* » – sur la valeur du test, l'énonciation elle-même véhicule un point de vue positif sur la fonction que l'évaluation est censée avoir. La mise en discours de l'expression « aider à progresser » implique que l'enquêtée cherche à s'améliorer à travers le test, autrement dit, qu'elle considère que l'évaluation est censée avoir pour objectif de faire avancer – « *progresser* » – les élèves dans leur apprentissage en ce qui concerne l'acquisition du savoir. En effet, le principe de l'évaluation est avant tout de mettre en pratique ce qui est appris et de vérifier les éventuelles lacunes afin que l'élève puisse se réapproprier les éléments de savoir et les reconstruire dans son univers personnel pour en faire son propre savoir. A travers cette énonciation, l'étudiante Jin indique l'établissement d'un rapport à l'acte d'apprendre centré sur l'acquisition du savoir qui est ancrée dans un mouvement de progression.

Ce qu'il faut également souligner ici c'est que la position subjective de dévalorisation envers l'enseignement-apprentissage universitaire est construite uniquement par contraste avec la survalorisation de l'enseignement-apprentissage au lycée, c'est-à-dire que Jin n'a effectué aucun discours évaluatif direct sur l'acquisition du savoir à l'université ; comme si la transmission des savoirs n'avait jamais lieu à l'université. Cette asymétrie énonciative signale un attachement exclusif et excessif au passé qui révèle de fait un blocage épistémologique chez le sujet dans ses apprentissages ultérieurs. Inspirée par la notion d'« obstacle épistémologique »⁵¹, j'emploie ici le terme « blocage » pour désigner un état d'immobilisation ou de résistance de l'esprit qui retient le sujet dans ses anciennes représentations en l'empêchant d'accéder à ou d'accepter une nouvelle perspective. Accrochée à une vision horizontale du savoir et à un rapport à la performance dans l'apprentissage, l'étudiante Jin semble éprouver des difficultés à passer à un apprentissage plus spécialisé et plus approfondi au sein de l'université. Notamment, lorsque son ancien rapport au savoir et à l'acte d'apprendre s'articule avec une image de soi valorisée (« *on était bon* » « *on était fort* »

⁵¹ Proposée par Bachelard, la notion d'obstacle épistémologique désigne d'anciennes conceptions qui font barrage aux nouveaux apprentissages (cité par Françoise Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, 2005, p39. Réf. : G., Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin, Paris, 1983, rééd. 1989)

438.Jin) qui est de plus idéalisée par le discours médiatique (« *quand on est sorti du lycée notre niveau culturel a atteint le sommet dans toute notre vie* » 436.Jin), il est d'autant plus risqué pour le sujet de se défaire de l'ancien et de passer au nouveau.

La manifestation d'un blocage épistémologique nous démontre clairement que l'acte d'apprendre ne consiste pas seulement à empiler et à stocker des éléments de savoir, mais surtout à « introduire du nouveau dans de l'ancien qu'il faut réorganiser » (Fr., Hatchuel, 2005, p40). André Giordan a d'ailleurs montré que « si cette réorganisation ne se faisait pas, les anciens et les nouveaux savoirs pouvaient continuer à cohabiter chez un même individu »⁵². De plus, l'apprenant pourrait être amené à utiliser les deux sources, même contradictoires, en fonction des situations, car il n'est pas conscient de cette « cohabitation ». C'est pourquoi l'enquêtée entretient deux positionnements complètement antagonistes par rapport à l'évaluation. Bien que Jin se soit rendue compte de la non-pertinence du résultat du test, elle n'a pas intégré cette nouvelle information par rapport à ses anciennes représentations auxquelles elle s'accroche fermement et dont elle a du mal à se défaire.

Ainsi, nous pouvons constater que dans un processus d'apprentissage il faut un remaniement épistémologique et psychique constant, car apprendre consiste aussi à s'affronter à l'altérité. Cet aspect est d'autant plus proéminent lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère (nous aborderons ce point plus en détails dans l'étude du rapport à la langue dans le chapitre suivant). De ce fait, l'acte d'apprendre est également un acte d'ouverture et de dépassement de soi qui nous ouvre « la voie à d'autres possibles » (Fr., Hatchuel, id., p56).

Figée dans son passé idéalisé et accrochée à l'idéalisation d'un champ de connaissances vastes, Jin perpétue sa vision horizontale de l'acquisition du savoir dans le cadres de ses études universitaires. Cependant, puisqu'elle estime avoir atteint le sommet de sa capacité intellectuelle qui est perdue à jamais, l'étudiante modifie radicalement sur l'approche de l'apprentissage et son rapport à l'acte d'apprendre. La dimension du savoir s'estompe et fait place à la dimension professionnelle. « *On ne parle pas d'étudier de manière rigide ou d'apprendre par cœur le vocabulaire ce genre de choses* » (446.Jin). L'expression originale en chinois « étudier de manière rigide » fait surtout référence à un travail rigoureux et hermétique qui est basé uniquement sur les manuels et les savoirs transmis. Cette expression a

⁵² Point de vue du didacticien André Giordan rapporté par Françoise Hatchuel (id.), p39. Réf : A. Giordan, G., De Vecchi, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1987.

une connotation péjorative, car on juge cette méthode d'apprentissage comme étant « rigide » et inflexible. En associant cette expression avec l'idée d'« apprendre par cœur le vocabulaire », Jin construit intentionnellement l'image austère d'un apprentissage se focalisant sur l'acquisition des savoirs académiques propres à une discipline. A travers cette énonciation véhiculant une dépréciation subjective, l'enquêtée affiche ainsi une position négative et dévalorisante vis-à-vis de cette modalité du rapport à l'acte d'apprendre.

Par la suite, Jin évoque de nouveau la vision horizontale de l'apprentissage – « *toucher à tous les domaines* », mais, cette fois-ci, cette vision ne repose pas sur l'enrichissement intellectuel (bien qu'en apparence il s'agisse toujours d'un élargissement des connaissances), elle est inscrite dans une perspective professionnelle : « *parce que tu ne sais pas plus tard... quel travail tu vas trouver // tu ne sais pas... quel métier tu vas exercer plus tard* ». La mise en discours de la locution causale « parce que » indique la raison directe de cette dispersion curriculaire, qui est étroitement liée à sa préoccupation pour l'emploi. Ce raisonnement basé sur une sorte de prévoyance de l'avenir, aussi « *objectif* » et « *rationnel* » qu'il puisse paraître, n'est en fait que la manifestation d'un esprit calculateur et stratégique qui ne cherche qu'à satisfaire ses propres intérêts et à en tirer un profil personnel. Il s'agit donc d'un rapport utilitariste à l'apprentissage à des fins professionnelles. Comme nous l'avons déjà démontré à travers plusieurs entretiens, ce rapport utilitariste est l'effet néfaste de l'expansion de l'idéologie managériale au sein de l'éducation, et d'autres conséquences plus désastreuses sont à déplorer à la suite du projet d'« économie de la connaissance », dont entra autre la catégorisation des savoirs que nous allons découvrir dans la suite du discours de l'enquêtée.

Lorsque Jin essaie d'explicitier ce en quoi consiste « *savoir un peu de tout* », elle met en discours deux types de savoirs, dont l'un est caractérisé comme « *pas très utile* », et l'autre comme « *utile* » ou « *pratique* ». Ces deux qualificatifs (utile et pratique) ne s'appliquent pas à la valeur intrinsèque des savoirs ; en effet, quel savoir serait fondamentalement inutile à l'humanité ? En fait, l'utilité d'un savoir comporte une forte connotation sociale et économique. A travers le jugement « pas très utile », on entend un discours sous-jacent qui déclare que ce savoir-là ne permet pas de se procurer du travail et qu'il a peu d'effets économiques. Par ailleurs, le terme « utile » véhicule un aspect axiologique. Employé pour qualifier les différents savoirs, il induit les gens à penser de façon erronée que certains savoirs ont plus de valeurs que d'autre.

Si ces deux catégories de savoir révèlent un rapport utilitariste au savoir chez l'enquêtée, l'opération même de catégorisation a une conséquence encore plus sombre et plus pernicieuse – la marginalisation des disciplines rassemblées sous la dénomination « les humanités ». En effet, à travers « *la littérature* » et « *l'histoire* », Jin évoque implicitement l'ensemble des

sciences humaines classiques ; et à travers « l'économie » et « le commerce », elle se réfère aux sciences sociales modernes. Cette catégorisation induit une inégalité et une disparité entre ces différentes disciplines. Ce phénomène s'est produit sous les auspices de l' « économie de la connaissance » et de la « société de l'information », qui manipulent les informations en tant que biens immatériels pour créer un nouveau mode de production de richesse afin d'assurer la croissance économique et la compétitivité. Ainsi, la société moderne distingue une partie des savoirs dits productifs (au sens économique) et y effectue toutes sortes d'investissements pour les promouvoir, au détriment d'autres savoirs qui constituent l'héritage de toute l'humanité. L'effet le plus néfaste que cela produit chez un individu est que celui-ci considère l'inégalité des savoirs comme un fait ou, pire, comme une condition préétablie. En apparence, l'étudiante Jin semble accorder la même importance aux deux catégories de savoirs – « *il faut savoir un peu de tout* », mais elle emploie d'emblée cette catégorisation comme allant de soi. C'est sans doute l'ignorance ou la non-conscience de cette mutation sociale qui est la plus dangereuse de toutes les conséquences.

3. La mise en perspective comparative

En travaillant sur l'approche personnelle de l'apprentissage (pris dans son ensemble ou envisagé dans le détail) et sur la façon d'étudier à travers diverses activités, nous obtenons ainsi un aperçu du rapport au savoir qu'établit chaque sujet. La modalité de ce rapport nous amène ensuite à comprendre les influences qu'exerce notre société dans un contexte de mutation économique et politique. A travers les six témoignages recueillis, nous constatons un élément commun qui se dégage de tous les discours. Il s'agit d'une force latente mais aussi incandescente qui pousse à redéfinir l'apprentissage en déconstruisant son principe fondamental, peu importe la culture ou le régime politique dans lesquels se déploie l'acte d'apprendre, à savoir : instruire l'esprit d'un être humain en tant que sujet-penseur socialement situé. Cette déconstruction touche, d'une part, la structure de l'apprentissage qui se rapporte à sa condition sine qua non, la soumission ; d'autre part, la nature de l'acte d'apprendre et la nature de l'objet d'apprentissage – le savoir (ces deux éléments sont intimement reliés, puisque la modification de l'un entraîne inévitablement le changement de l'autre).

En ce qui concerne la structure de l'apprentissage, nous avons montré à travers les premiers entretiens et sur chaque terrain d'investigation, que la condition préalable de tout

apprentissage réside dans la nécessité d'établir une position de double soumission de la part de l'apprenant. Celui-ci doit d'abord reconnaître son ignorance puis se soumettre au savoir de l'autre. Dans une société qui prône de plus en plus la liberté et l'indépendance, on voit émerger une revendication précoce d'émancipation. Cette émancipation se fait dans deux sens différents : soit on défie l'autorité pour la renverser, soit on s'y soustrait pour y échapper. Tony cherche à défaire la posture de sujet supposé savoir de l'enseignant, alors que Wen tend à expérimenter un apprentissage libre dans lequel le professeur est tout simplement inexistant. Cependant, cette revendication de liberté totale est illusoire, car, si les deux étudiants sont parvenus à poursuivre leurs études jusqu'à ce jour, c'est parce qu'ils assument dans la réalité et dans leur pratique une position d'assujettissement vis-à-vis de l'enseignant.

En ce qui concerne la nature de l'acte d'apprendre et de celle de l'objet d'apprentissage, les quatre autres enquêtés dévoilent à travers leur rapport au savoir un phénomène similaire : nous assistons, à l'ère actuelle, à un processus d'instrumentalisation du savoir, à une orientation matérialiste et utilitariste de l'apprentissage et à une progression de l'« ignorance » – selon le sens donné par Jean-Claude Michéa à ce mot, c'est-à-dire, au déclin de l'intelligence critique.

En travaillant dans l'urgence pour ne pas rater les examens, Rachel se procure des pseudo-savoirs qu'elle assimile peu ou prou et dont elle se sert comme un outil pour accomplir les exercices d'évaluation. Ainsi, apprendre consiste pour elle à empiler des éléments de savoir figés. Favorable à une vision horizontale de l'apprentissage, Yang avait l'intention de faire d'autres études en parallèle non pas pour assouvir sa soif de connaissances mais pour être plus performante et polyvalente afin de s'assurer un brillant avenir professionnel. L'acte d'apprendre se transforme ainsi en acte de s'informer et en des actions de préparation à l'emploi. Au lieu de s'enrichir intellectuellement, l'étudiante développe une sorte de servitude par rapport aux exigences du marché du travail. Quant à Jin, elle considère également l'apprentissage universitaire comme une sorte de formation professionnelle et intègre inconsciemment la catégorisation des savoirs qu'induit la société de l'« économie de la connaissance ». En ce qui concerne le professeur, Bertrand, son observation sur ses élèves apporte la confirmation que l'acte d'apprendre se réduit progressivement à une capacité de mobiliser des savoirs en tant que ressources externes disponibles en vue de résoudre une situation-problème de la manière la plus efficace possible. Bien que Bertrand se croie adapté à cette nouvelle modalité utilitariste et instrumentale du rapport au savoir, le sentiment d'ambivalence qu'il éprouve démontre un conflit intérieur face à cette mutation sociale.

Vivre dans une société d'« économie de connaissance » qui conjugue les nouvelles technologies de l'information et de la communication, le système de la consommation, la

culture entrepreneuriale et la gestion des ressources humaines implique pour les étudiants d'être confrontés à une nouvelle conception de l'apprentissage qui engendre des amalgames entre « informations » et « savoirs », entre « mobiliser une source d'information » et « s'approprier un savoir ». Les savoirs ne sont pas des messages informationnels qui se stockent dans une banque de données et qui circulent à travers des moyens de communication. La valeur d'un savoir ne réside pas uniquement dans son utilité. Ainsi, apprendre ne consiste pas à emmagasiner des savoirs en tant qu'informations ni à les mobiliser en cas de besoin. Pour qu'un savoir puisse réellement être acquis, il nécessite un processus d'appropriation, c'est-à-dire, la possibilité de « faire siens les savoirs imposés ou proposés par l'enseignant-e et l'institution, [...] recréer pour (soi)-même les idées, les procédures, les raisonnements inhérents aux savoirs enseignés » (N., Mosconi, 2000, p107). La réalisation de ce processus d'appropriation passe inmanquablement par la compréhension et par l'acte d'« interprétation » qu'Yves Citton a parfaitement explicité dans son ouvrage⁵³ et qui condamne l'« économie de la connaissance » pour promouvoir les cultures de l'interprétation. C'est bien à travers l'interprétation que nous pouvons réagencer des informations disparates en les rendant significatives en vue de produire un savoir. Car, « toute connaissance relève d'une interprétation dans la mesure où elle considère son objet à partir d'un certain point de vue relatif à une certaine pratique qui nous met au contact de cet objet » (id.p35). Il s'avère que l'art de l'interprétation se trouve au cœur de l'« intelligence critique » qui nous permet de « réinterpréter les interprétations sur lesquelles reposent nos habitudes quotidiennes » (id.p23). Lorsque l'apprentissage est dépossédé de sa dimension critique, il perd toute sa richesse épistémologique et sa signification humaine. Au-delà d'un enrichissement de l'esprit, apprendre consiste également à créer et à transmettre. Ainsi, il s'avère extrêmement important de comprendre le fonctionnement de ce monde, d'être capable de remettre en question les acquis antérieurs et les nouvelles propositions, et de songer à l'avenir de l'humanité.

⁵³ Y. Citton, 2010, *L'avenir des humanités – économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?* La découverte, Paris

Chapitre 3.

Quel est le rôle de l'enseignant ?

Dans l'étude des modalités du rapport au savoir chez nos enquêtés, nous avons déjà exploré dans les parties antérieures les deux piliers principaux de l'enseignement-apprentissage : le premier étant l'objet de l'enseignement-apprentissage – les savoirs, et le deuxième étant le sujet-apprenant que nous avons étudié sous l'angle de l'acte d'apprendre. Maintenant, nous abordons le troisième pilier qui concerne l'enseignant. Etant le détenteur et le transmetteur des savoirs, l'enseignant est le responsable et le garant de l'enseignement de sa discipline. Il constitue le seul repère et la seule référence vis-à-vis des élèves dans un contexte d'apprentissage institutionnel, car, dans une classe, il est la seule figure de sujet supposé savoir qui permet aux apprenants d'accepter de s'impliquer dans la transmission des savoirs. Puisque le processus d'enseignement-apprentissage se construit également sur le lien relationnel entre l'élève et l'enseignant, celui-ci assure aussi une fonction spécifique dans l'espace transférentiel de la classe. Ainsi, la dimension épistémique et la dimension affective constituent les deux aspects essentiels du rôle de l'enseignant. Et ce rôle se manifeste à travers différentes voies, à savoir notamment : la mission ou le devoir de l'enseignant, le contenu de son enseignement, le statut ou la place qu'il occupe dans un processus d'enseignement-apprentissage, la relation enseignant-apprenant.

Au début du vingt-et-unième Siècle, la mise en place d'une pédagogie visant à développer des compétences a entamé toute une série de transformations du processus d'enseignement-apprentissage. L'implantation de la notion de compétence dans le monde de l'éducation en est sans doute l'événement le plus significatif. La mise à disposition des outils d'(auto)évaluation a ouvert la voie de la modélisation de l'art du métier de l'enseignant. Durant les dernières réformes de la modernisation des universités, une redéfinition du profil de l'enseignant ne cesse d'être évoquée dans les discours politiques et institutionnels. Nous rappellerons juste ici quelques indicateurs représentatifs : le dialogue université-entreprise a été lancé par la commission des communautés européennes qui déclarait : « il est jugé particulièrement important que la formation des futurs enseignants et formateurs développe chez ceux-ci une attitude positive et ouverte envers le monde de l'entreprise, en tant que

sources de progrès, d'emploi et de bien-être »⁵⁴. Plus tard dans le rapport de ce « dialogue », le parlement européen « demande d'étudier et d'encourager l'intégration de professeurs dans les entreprises et, parallèlement, d'entrepreneurs dans les universités »⁵⁵. A travers ces textes officiels, nous pouvons remarquer une orientation significative du rôle de l'enseignant vers une voie de professionnalisation. On tente par-là d'imposer aux professeurs d'autres tâches extra-éducatives au nom de la modernisation de l'université et de la préparation des étudiants à relever les défis de la mondialisation de l'économie.

Cependant, en remodelant le rôle de l'enseignant, on engendre aussi des modifications des autres composants et de la structure du processus d'enseignement-apprentissage, car l'enseignant est un élément constitutif de ce processus. Alors, Comment procède-t-on au changement du rôle de l'enseignant ? Quels sont donc les réels impacts de cette transformation? En ce qui concerne le nouveau rôle de l'enseignant que revendiquent les réformes éducatives, quelles influences a-t-il sur le rapport au savoir des étudiants ? Nous allons essayer d'apporter quelques pistes de réponses dans les analyses suivantes.

1. En France

« Le professeur doit se désengager »

Contexte : l'interaction discursive ci-dessous a été étudiée dans la partie précédente sur le thème de l'acte d'apprendre. Nous avons démonté la nécessité d'une position de double soumission de la part de l'apprenant pour qu'un apprentissage puisse se réaliser. Puisque le rapport de soumission implique toujours deux parties, maintenant nous reprenons la même séquence discursive pour étudier la position de l'enseignant.

60. Tony : *je trouve que leur plateforme était bien fait parce que... on se sentait dirigé / et non pas laissé avec des textes à commenter*

⁵⁴ Ce discours a été cité par François Rastier dans son ouvrage « Apprendre pour transmettre, l'éducation contre l'idéologie managériale » 2013, p85. Sa provenance se rapporte au document officiel « Un nouveau partenariat pour la modernisation des universités : le Forum européen pour le dialogue université-entreprise » p5, qui est censé être accessible en ligne. Mais ce texte est aujourd'hui introuvable sur internet, et nous en ignorons la cause. Cependant, nous avons pu accéder au rapport officiel de ce « dialogue », dans lequel nous pouvons trouver les traces de ces propos.

⁵⁵ « Rapport sur le dialogue université-entreprise: un nouveau partenariat pour la modernisation des universités en Europe (2009/2099(INI)), Commission de la culture et de l'éducation, 2009. En ligne : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML%20REPORT%20A7-2010-0108%200%20DOC%20PDF%20V0//FR>

[...]

74. Tony : *ah pour moi: euh... c'est parce que j'ai expérimenté c'est parce que j'ai vu c'est parce que j'ai vécu / mais je pense que... le professeur: / est là pour s'effacer / c'est-à-dire qu'il doit se désengager // ça veut pas dire qu'il doit être absent / c'est-à-dire qu'il doit être là sans / être dans une position de maîtrise/ malheureusement c'est ce qu'on voit: / depuis toujours / c'est-à-dire qu'y en a un qui sait l'autre qui sait pas y a un maître et un élève / je pense pas du tout que ce soit: une bonne manière d'apprendre quoi que ce soit / je pense que c'est euh... non [pas] étant en compétition les uns contre les autres mais... y a une coopération que y ait vraiment un apprentissage collectif / qui est possible // je pense que... le... l'enseignant / est là pour / être le porte-parole de quelque chose // mais c'est tout / mais... il n'est pas là pour donner une quelconque injonction: de travail: ou d'apprentissage / et c'est après / aux étudiants: de venir piocher selon leur désir dans le discours qui leur est proposé / de ce qui va impacter pour eux / donc quel mot va impacter pour eux*

Bien qu'une étude ait déjà été effectuée sur l'ensemble des discours dans la partie précédente, nous allons rappeler quelques lignes de forces de l'analyse afin de mettre en évidence le positionnement du sujet. Et puis, pour ne pas alourdir le travail, nous ne reprendrons pas ici les analyses déjà effectuées sur les discours qui se rapportent à la conception personnelle de l'apprentissage. Nous allons surtout nous concentrer sur le premier segment du discours dans l'objectif de démontrer le rapport du sujet à l'enseignant à travers sa vision du rôle du professeur.

Lors de la conversation concernant les cours en ligne, Tony élabore un discours de valorisation de la plateforme d'études universitaires en opposant deux types de position de l'étudiant – « être dirigé » et « être laissé » (60.Tony). Le verbe « diriger » implique une relation de hiérarchisation et une direction. Si « on se sent dirigé », alors « on » se situe dans une position assujettie, et l'autre se situe dans une position d'autorité. Si j'élargis le paradigme sémantique, j'entends aussi que l'« on » ne connaît pas la direction à prendre, donc « on » est dans le non-savoir, alors que l'autre la connaît et est donc dans le savoir. Quant au verbe « laisser », il implique une acception de l'absence – tant l'absence de l'autre que l'absence de contrôle. Bien que cet « autre » n'ait pas été mis en mot dans l'énonciation, nous pouvons déduire à travers le contexte qu'il réfère aux enseignants. De ce fait, Tony se situe dans la position d'assujettissement de l'étudiant, dans le non-savoir ; et dans le même temps il place l'enseignant dans la position d'autorité, donc dans le savoir. Ainsi, il souhaite la présence de l'enseignant pour être dirigé dans ses études, et donc il ne veut pas qu'on le laisse étudier seul avec des textes comme uniques supports de travail.

Dans la suite de l'interaction, lorsque Tony évoque le rôle de l'enseignant, avant d'en délivrer sa perception, il commence d'emblée par exposer les raisons de ses pensées qui sont

introduites par la locution causale « *parce que* ». Cette locution a été utilisée à trois reprises, comme si Tony cherchait à me convaincre que ce qu'il va penser est basé sur son propre vécu, que cela a un fondement, et donc qu'il ne l'a pas inventé – « *c'est parce que j'ai expérimenté c'est parce que j'ai vu c'est parce que j'ai vécu / mais je pense que...* » (74.Tony). Cependant, la mise en discours de la conjonction d'opposition « *mais* » a trahi l'intention discursive de l'enquêté, car il s'agit d'une incohérence dans la logique discursive du sujet. Effectivement, si ce qu'il pense est vraiment basé sur ce qu'il a vécu, Tony aurait utilisé la conjonction de conséquence « *donc* », mais en aucun cas celle d'opposition. Donc, ce que son discours voulait réellement exprimer est : « *ah pour moi, c'est parce que j'ai expérimenté c'est parce que j'ai vu c'est parce que j'ai vécu, au fond de moi je ressens et je sais quelque chose, MAIS je pense que...* ». De ce fait, la réitération de « *parce que* » rend encore plus saillant le clivage positionnel du sujet. Par conséquent, ce que Tony « *pense* » est en réalité le contraire de ce qu'il éprouve à travers son propre vécu. La suite de son discours portant sur le rôle de l'enseignant est en fait établit par un réinvestissement du discours institutionnel transmis par les réformes éducatives.

Dans l'analyse sur l'interaction 60.Tony, nous avons vu que celui-ci appréciait d'être dirigé dans ses études et approuvait naturellement sa position de soumission en tant qu'élève. Il admet donc son ignorance face aux professeurs qui se trouvent dans une position d'autorité garantie par leur savoir. Pourtant, son discours (74.Tony) consciemment construit sur le rôle de l'enseignant commence d'emblée par évoquer l'absence souhaité de celui-ci, qui est mise en mots par « *s'effacer* », « *se désengager* ». Ensuite, il essaie de renégocier sa position à travers une redéfinition de la notion d'absence – « *ça veut pas dire qu'il doit être absent* ». Tony précise qu'il ne s'agit pas d'une absence physique de l'enseignant, mais d'une absence symbolique – « *il doit être là sans être dans une position de maîtrise* ». Cette position de maîtrise est la posture fondamentale de l'enseignant, car elle légitime son statut de détenteur du savoir – de maître. Alors que l'effacement de cette position implique la disqualification des savoirs du professeur et donc la suppression de son autorité. Le discours suivant confirme d'ailleurs que l'enseignant devrait se situer au même niveau que l'élève : « *y a une coopération que y a vraiment un apprentissage collectif qui est possible* ». L'ensemble des descriptions sur le rôle de l'enseignant est formulé dans un régime de discours que Jean-Claude Milner a nommé « *discours de l'Autrement* ». C'est à dire que l'on « *ne dira pas que les enseignants n'ont pas à exister, mais qu'ils ont à exister Autrement* » (J-Cl., Milner, 1984, rééd. 2009, p24). Ainsi que l'on entend sans cesse dans les discours institutionnels : animateur, tuteur, accompagnateur, etc. Selon le point de vue de Tony, l'enseignant devrait donc être un

coopérateur qui accompagne les étudiants et agit avec eux afin que ces derniers puissent apprendre « *selon leur désir* ».

Dans cette voie d'« effacement » et de « désengagement », l'enseignant est banni de la relation traditionnelle maître/élève qui est construite « *depuis toujours* », ainsi que Tony a pu le constater – « *c'est-à-dire qu'y en a un qui sait l'autre qui sait pas y a un maître et un élève* ». Ainsi, le professeur est complètement écarté de sa mission fondamentale et légitime de la transmission des savoirs. Le processus d'enseignement-apprentissage est bâti sur un système de dette symbolique. Tout savoir transmis est « un don émanant d'un autre, réel ou fantasmatique, et il met en dette celui ou celle qui le reçoit » (Fr., Hatchuel, 2000, p138). Si personne ne détient le savoir en tant que maître (comme dans un apprentissage collectif ou coopératif auquel aspire l'enquêté), aucune transmission n'est possible, puisque tout le monde est dans une position de « récepteur » attendant un don de savoirs venant de nulle part.

A travers cette interaction discursive, nous pouvons constater que le rapport à l'enseignant que construit l'enquêté repose sur un positionnement clivé. D'un côté, Tony se place inconsciemment dans son rôle d'élève ignorant et assujéti par rapport à l'enseignant savant pour que la transmission du savoir puisse se réaliser. De l'autre, il se nourrit du discours institutionnel et politique pour alimenter son imaginaire dans lequel le professeur ne détient ni savoir ni autorité, mais agit et coopère avec les apprenants qui sont désormais dans une autonomie totale. Au travers du clivage qu'éprouve Tony, nous pouvons remarquer que le changement du rôle de l'enseignant opère par une transformation de sa position. Ce qui implique par ailleurs un remodelage de sa façon d'enseigner, du contenu de l'enseignement et de sa relation vis-à-vis des étudiants. Ce procédé est sans doute le plus insidieux, car il bouleverse profondément la structure même de l'enseignement-apprentissage. Du côté des professeurs, en supprimant leur statut de maître, on les prive également de l'autorité et de la légitimité de transmettre les savoirs. Du côté des étudiants, ces transformations provoquent un impact indéniable sur leur rapport au savoir, qui les induit à imaginer que les savoirs sont des objets indépendants et libres pouvant être acquis seuls, sans aucun intermédiaire.

« Une obligation de former à avoir un travail »

623. Li : [...] m... et à part... part le savoir / est-ce que... tes professeurs t'ont transmis autres choses ? tu tu peux parler séparément : parce que =

624. Sam : = non parce que je le / je leur demandais pas... pas plus

625. Li : *d'accord*

626. Sam : *moi shuis * moi / là c'est... là je parle de moi ah*

627. Li : *oui*

628. Sam : *c'est clair que... moi je viens / pour... pour le savoir / si je viens à l'université c'est pour le savoir [...]*

(Ensuite Sam m'a parlé du rôle du professeur dans le milieu de la recherche et de son devoir d'aider les doctorants à réaliser des publications d'articles. Il est convaincu que le professeur doit partager ses relations personnelles avec ses étudiants afin de les aider à trouver du travail. Le pronom « il » ci-dessous réfère au professeur)

682. Sam : *il a une obligation de formation mais il a une obligation aussi de te... de te former / à avoir un travail // c'est quand même ça c'est-à-dire on va pas en thèse... juste pour... juste pour toucher la bourse ou juste pour faire de la recherche pour soi / on y va pour travailler // donc... qu'y a un travail... au fond * ça... ça c'est une obligation*

Lorsque j'interroge l'enquêté sur l'éventuelle transmission d'autres formes de connaissances et d'expériences de la part des professeurs, il interrompt d'emblée mon discours en affirmant catégoriquement – « *non* » – qu'il n'y a rien en dehors du savoir. La justification qu'il apporte par la suite révèle sa perception du processus d'enseignement-apprentissage qui se traduit comme un échange à sens unique. En effet, l'emploi du verbe à modalité intersubjective « *demandais* » indique une volonté de pouvoir du sujet parlant, car ce verbe « demander » s'entend ici au sens d' « exiger », et non au sens de « souhaiter obtenir quelque chose ». Donc, à travers cette énonciation, Sam se situe dans une position d'exigence et laisse entendre que le professeur ne fait que répondre à sa demande et qu'il ne transmet que ce qu'il a sollicité en premier. Ce positionnement de pouvoir révèle quelque peu une personnalité égocentrique du sujet.

Dans l'énoncé suivant (626.Sam), Sam met en discours le pronom tonique « *moi* » à trois reprises pour faire ressortir sa propre image, ce qui relève d'une identité affichée à l'attention de son interlocutrice – moi-même. Donc, cette identité qu'il est en train de construire n'est en fait qu'une représentation de lui-même qui est de l'ordre d'un effet d'identité⁵⁶. Et soulignant sa subjectivité et sa singularité – « *là je parle de moi* », il met en avant la version idéale de sa position – « *si je viens à l'université c'est pour le savoir* » (628 Sam). La mise en discours de la conjonction « *si* » n'exprime pas une supposition, en effet, la

⁵⁶ La notion d'effet d'identité est proposée par Jean-Marie Prieur dans son cours d'anthropologie du langage, 2013-2014

formulation énonciative « si...c'est » marque une structure de mise en relief, qui accentue l'unicité de son objectif d'études qui se rapporte exclusivement au savoir.

Cependant, cette exclusivité du savoir est vite contestée au travers des paradoxes qui opèrent dans la suite du discours de l'enquêté. Sam mentionne deux types d' « obligation » de la part du professeur (682.Sam), dont une est liée à la « formation » et l'autre au fait de « former (les étudiants) à avoir un travail ». Puisque cet énoncé consiste en deux propositions reliées avec une conjonction d'opposition « mais », nous pouvons déduire que la « formation » diffère de l'action de « former à avoir un travail ». En effet, la formation dont Sam parle se réfère à l'enseignement et à la transmission des savoirs qui relève de la fonction de l'enseignant. Alors que la deuxième obligation se réfère à une formation à l'emploi. Donc, Sam considère que le professeur est également le responsable et l'initiateur de la recherche d'emploi, puisque cette tâche fait partie de son obligation. Il attribue ainsi aux professeurs un nouveau rôle de formateur associé à la fonction d'agent de Pôle emploi, ce qui contredit fortement son premier positionnement vis-à-vis des professeurs – « je leur demande pas plus ». Je reviendrai sur ce paradoxe un peu plus tard.

En ce qui concerne le terme « obligation », il manifeste comme l'indice d'une opération de réinvestissement du discours politique et institutionnel. En effet, lorsque l'on parle d'une obligation ou d'un acte obligé, on a déjà adopté et même intériorisé son contenu en tant que norme, et on a construit une attitude ou un jugement sur la réalité. Pourtant, aucun texte juridique n'oblige l'enseignant à s'occuper de l'emploi de ses élèves ; seuls les récents textes politiques ont mis en avant une perspective professionnelle⁵⁷, donc, si Sam considère cela comme une obligation réglementaire, il s'avère qu'il a non seulement effectué un réinvestissement du discours institutionnel et politique, mais qu'il a notamment opéré un processus de normalisation de ces discours, c'est-à-dire en leur accordant une dimension normative. Ce réinvestissement discursif explique la conception qu'il a du rôle du professeur,

57 Nombreux textes et réformes ont parlé du rôle de l'enseignant, je cite ici un commentaire extrait du « rapport sur le dialogue université-entreprise » (2010) : « en vue de développer l'esprit d'entreprise auprès des étudiants, toutes les personnes impliquées (corps universitaire, étudiants, hommes et femmes d'affaires) devraient être suffisamment informées quant aux outils et aux mécanismes qu'elles peuvent utiliser pour développer une coopération plus efficiente, plus efficace et aussi plus avantageuse pour les parties en présence; [...] il est indispensable, d'une part, de renforcer la formation des professeurs d'université dans ce secteur par le biais, entre autres, d'initiatives telles que l'apprentissage tout au long de la vie et, d'autre part, que les universités ouvrent leurs portes aux entreprises et aux employeurs pour que ceux-ci puissent leur faire des suggestions quant au contenu de l'enseignement et à la formation, aux connaissances et aux qualifications que les élèves doivent posséder ».

mais celle-ci est plus directement liée à l'objectif professionnel appliqué aux études, qui est une caractéristique prégnante du discours institutionnel⁵⁸.

Après avoir introduit les deux « obligations », Sam poursuit son discours en rappelant les principales visées des études en doctorat. La structure énonciative qu'il emploie – « *pas juste pour... juste pour...* » – repose sur un discours de mise en relief qui permet de construire une subtile hiérarchie entre ces trois éléments – « *toucher la bourse* » « *faire de la recherche pour soi* » « *travailler* » – qui réactualisent respectivement trois catégories discursives : « le revenu » « le savoir » « l'emploi ». En effet, les deux premiers éléments sont placés dans un statut d'égalité en raison de l'usage de la conjonction « *ou* ». Si Sam avait employé l'adverbe d'addition « *aussi* » pour introduire le troisième élément (« *on y va AUSSI pour travailler* »), son discours aurait révélé une relation d'égalité entre ces trois catégories discursives ; mais, l'absence de cet adverbe d'addition, aussi anodine qu'elle puisse paraître, révèle justement l'insistance singulière sur ce dernier élément « *travailler* ». Donc, Sam exprime en filigrane que l'objectif de l'emploi prédomine par rapport à celui du revenu et du savoir. De ce fait, il se contredit de nouveau et réfute le rapport aux études qu'il prétendait avoir – « *si je viens à l'université c'est pour le savoir* ».

Au cours de cette analyse, nous avons relevé deux paradoxes au sein du discours de l'enquêté, qui démontrent une position ambivalente dans son rapport au savoir qui se manifeste à travers sa perception du rôle du professeur et de l'objectif de ses études. D'abord, en mettant en avant une image de soi idéalisée, Sam affirme que le rôle de l'enseignant consiste à transmettre des savoirs et que l'objectif de ses études vise uniquement l'acquisition des savoirs ; alors qu'en ayant recours au discours institutionnel et politique, Sam remanie complètement sa position en préconisant la priorité de la formation à l'emploi dans un parcours universitaire. Ce faisant, il déclare haut et fort que cette tâche incombe à l'enseignant. Ainsi, nous remarquons une forte articulation entre le rôle de l'enseignant et le rapport au savoir de l'apprenant. La modification de l'un entraîne inévitablement le changement de l'autre.

A travers le témoignage de Sam, nous pouvons constater que la transformation du rôle de l'enseignant se fait ici par une nouvelle orientation de sa mission. Les professeurs n'ont plus pour mission de transmettre les savoirs et les héritages culturels de la société, mais ils sont amenés à se préoccuper de l'avenir professionnel des étudiants. La perspective

⁵⁸ Le pouvoir politique incite les étudiants à développer des compétences répondant aux exigences du monde du travail, dans le même « rapport sur le dialogue université-entreprise », nous trouvons: « il importe de transmettre et échanger les connaissances, les compétences et l'expérience des adultes afin de guider les jeunes générations sur le marché du travail »

professionnelle concernant la recherche d'emploi ne constitue en elle-même ni un problème, ni la cause directe du changement du rapport au savoir de l'apprenant ; ce qui déstabilise les professeurs et les étudiants est en fait le statut que l'on accorde à cette perspective professionnelle. Dans cette analyse, nous pouvons constater que la question du travail a été placée au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, cependant elle ne devrait être considérée que comme objectif « post-études », car, le fonctionnement du monde de l'éducation et celui du monde du travail diffèrent fondamentalement. Lorsque la politique des réformes tente de fusionner ces deux mondes et d'introduire les principes de productivisme de l'entreprise au sein de l'université, il n'est pas étonnant d'observer des bouleversements brutaux qui impactent profondément le rapport au savoir de tous les acteurs universitaires.

« Un rôle en mutation »

31. Li : *d'accord / et donc du coup le rôle de professeur... à l'université / c'est... pour vous c'est quoi ? c'est...*

32. Cécile : *euh m... je pense qu'y est... c'est un... rôle qui est vraiment en mutation // je pense qu'autrefois: euh... un professeur d'université était euh... garant: d'un savoir un petit peu... euh... plus théorique*

33. Li : *hum*

34. Cécile : *euh... euh... presque encyclopédique / un savoir un peu comme ça figé: euh / sur des grandes notions: euh... // savoir presque philosophique je dirais sur les disciplines / et qu'aujourd'hui c'est... un / un savoir qui est plus en lien avec la pratique*

[...]

39. Li : *d'accord // et euh... et d'un point de vue... d'étudiant / euh qu'est-ce que vous attendez d'un professeur à l'université ?*

40. Cécile : *euh m... // j'ai trouvé: j'ai trouvé que de nombreux professeur:rs forment les étudiants sans se préoccuper de leur avenir professionnel*

41. Li : *ah*

42. Cécile : *et ce qui me semble en tort*

[...]

46. Cécile : [...] *se préoccuper de à quoi ils vont former leur... leurs étudiants ça veut dire que... euh / former: c'est pas juste / transmettre un contenu de savoir / c'est / euh... activer ce savoir aussi dans la pratique*

47. Li : = *d'accord*

48. Cécile : = *par exemple quand on forme des... professeurs de langue étrangère / ba c'est bien de se préoccuper: de savoir s'ils vont enseigner: où ils vont enseigner: d'essayer de les diriger vers / des lieux où ils peuvent postuler où ils peuvent / mettre en pratique le savoir qu'ils ont acquis:*

Avant d'expliquer ce qu'est le rôle de l'enseignant, Cécile évoque d'emblée le changement de celui-ci avec persuasion – « *c'est un rôle qui est vraiment en mutation* ». Cependant, lorsqu'elle tente de mettre à l'évidence cette mutation en effectuant une opération d'opposition temporelle et épistémique – « *je pense qu'autrefois* » (32.Cécile) / « *et qu'aujourd'hui* » (34.Cécile), nous constatons qu'un glissement de l'objet du discours s'opère dans les propos de l'enquêtée. En fait, la mutation dont parle Cécile ne repose pas sur le rôle de l'enseignant à proprement parler, mais il s'agit en réalité d'une transformation de la nature du savoir que les professeurs détiennent et transmettent. Effectivement, l'ensemble des discours dans l'interaction (34.Cécile) se rapporte uniquement à la représentation du savoir du professeur. Par conséquent, nous pouvons constater que le rôle du professeur d'université n'est pas réellement mis en question, il reste inchangé dans le discours de l'enquêtée en tant que « *garant d'un savoir* » (32.Cécile). Tout le changement qu'interprète Cécile consiste en un changement de la nature de ce « savoir ». Ainsi, à travers une opération d'opposition, Cécile construit de fait une dichotomie entre deux types de savoir : un « savoir théorique » et un « savoir pratique ». Nous allons maintenant étudier de plus près en quoi consistent ces deux genres de savoir, et de quelle manière la mutation de la nature du savoir affecte le rôle de l'enseignant.

En ce qui concerne le paradigme du savoir théorique, Cécile fait appel à trois termes : « *encyclopédique* » « *figé sur des grandes notions* » « *philosophique* » pour préciser la signification de « théorique ». L'articulation entre ces trois qualificatifs nous donne des indices significatifs de la perspective et du positionnement de l'enquêtée en ce qui concerne le savoir théorique. D'abord, l'adjectif « *encyclopédique* » met en lumière l'étendue et la complexité des connaissances, mais il peut également souligner une focalisation sur l'aspect descriptif des connaissances, autrement dit, à l'opposé d'un savoir-faire pratique. Quant à l'autre adjectif « *philosophique* », il fait ressortir la dimension conceptuelle du savoir et il contient un trait de sagesse et d'érudition, mais on a aussi tendance à lui associer une dimension absconse à cause de son abstraction. Alors, quelle acception exprime l'enquêtée à

travers ces deux qualificatifs ? L'élément « *figé sur des grandes notions* » va nous éclairer sur ce point car il indique la tonalité énonciative et ancre la position discursive du sujet. L'adjectif « *figé* » indique entre autre un état d'immuabilité et de rigidité qui véhicule généralement une valeur négative. Associé avec l'expression « *grandes notions* », il accentue une image de « figement dans le temps ». Ainsi, le terme « figé » réfère surtout à quelque chose d'archaïque et de dépassé. Par ailleurs, le qualificatif « grand » est employé dans un sens emphatique et ironique, qui rend encore plus saillante la dimension critique de l'expression dans son ensemble. Par conséquent, nous pouvons déduire que les qualificatifs « encyclopédique » et « philosophique » sont tous les deux mis en discours dans leur acception négative. La combinaison de ces trois termes dévoile ainsi une position dévalorisante de l'enquêtée vis-à-vis du savoir théorique.

Puisque le paradigme du savoir théorique est mis à l'opposé de celui du savoir pratique, nous déduisons naturellement que ce dernier est qualifié par des caractéristiques comme concret, opérationnel, observable, tangible, et facile à aborder. Donc, le substantif « pratique » qu'emploie Cécile dans l'énoncé « *un savoir qui est plus en lien avec la pratique* » (34. Cécile) est censé être entendu dans le sens de savoir-faire. De ce fait, il est plutôt curieux de voir que Cécile place ces deux types de savoir dans une relation oppositionnelle, car ils sont intimement liés notamment dans un contexte d'apprentissage institutionnel, où le savoir-faire provient d'un savoir conceptuel à travers un processus de mise en pratique. Par ailleurs, nous remarquons des ambiguïtés au sein du discours de l'enquêtée. Dans chaque énoncé qui décrit la nature du savoir que détiennent les professeurs, Cécile emploie des expressions de restriction à travers des locutions adverbiales de degré et d'intensité : « *un petit peu plus théorique* », « *presque encyclopédique* », « *un peu comme ça* », « *presque philosophique* », « *un peu plus en lien avec la pratique* ». Ainsi, dans cette marge de fluctuation, la frontière entre le savoir théorique et le savoir pratique s'estompe. Si l'enseignant était « garant d'un savoir un petit peu plus théorique », rien ne dit qu'un savoir pratique était inexistant dans son enseignement ; et vice versa, s'il détient maintenant « un savoir qui est un peu plus en lien avec la pratique », personne ne peut nier la transmission effective d'un savoir théorique. Par conséquent, nous pouvons constater qu'il s'agit ici moins d'un changement capital du rôle de l'enseignant que d'un infléchissement⁵⁹ du contenu de l'enseignement en ce qui concerne la proportion des deux types de savoir. Alors, pourquoi Cécile insiste-elle sur une « mutation »

⁵⁹ J'emploie le terme « infléchissement » pour le mettre en contraste avec le mot « mutation » qui réfère souvent à une transformation conséquente. Mais, je n'insinue pas que les effets issus de cet infléchissement sont dérisoires ou négligeables. Au contraire, je démontrerai un peu plus tard que cette modification du contenu d'enseignement est révélatrice du changement du rapport du sujet au savoir.

qui semble « vraiment » importante par rapport au rôle de l'enseignant ? La réponse réside en fait dans la signification du mot « pratique », dont l'usage qu'en fait l'enquêtée est loin d'être en lien avec le savoir-faire. Nous verrons dans les discours suivants que le terme « pratique » est en réalité utilisé avec une référence professionnelle. Si Cécile estime que le rôle de l'enseignant est en pleine mutation, c'est parce qu'avant tout le sens du mot « pratique » a connu un glissement significatif dans les discours de nombreux étudiants⁶⁰.

En effet, à la fin de l'interaction 46, Cécile formule une définition de l'acte de former : « *former: c'est pas juste / transmettre un contenu de savoir / c'est / euh... activer ce savoir aussi dans la pratique* », où le substantif « pratique » est de nouveau mis en discours. Si « transmettre un contenu de savoir » est considéré comme la partie théorique de l'enseignement, « activer ce savoir dans la pratique » s'entend naturellement comme étant la mise en application de la théorie. Ainsi, le terme « pratique » réfère, selon son usage usuel et selon le sens commun, à un processus où on actualise un savoir conceptuel dans la réalité pour le rendre opérationnel. Donc, la pratique consiste à transformer une pensée abstraite en une action concrète en vue d'interagir avec le monde extérieur. La pratique est en effet une étape indispensable de l'enseignement-apprentissage qui permet à l'apprenant d'assimiler et de s'approprier un élément de savoir. Pourtant, en nous appuyant sur l'exemple que donne Cécile, nous découvrons que, de son point de vue, la « pratique » ne consiste pas du tout en un processus d'apprentissage, mais qu'elle réfère à un contexte social où l'on pourrait mettre en pratique un certain savoir, en d'autres termes, il s'agit là du travail qui est la combinaison d'un milieu et d'une activité.

En définissant le devoir du professeur comme le fait « *d'essayer de les diriger vers des lieux où ils peuvent postuler où ils peuvent mettre en pratique le savoir qu'ils ont acquis* », Cécile laisse clairement entendre que le focus est orienté sur les « lieux », et non sur l'acte de mise en pratique du savoir. Autrement dit, la préoccupation première du professeur au moment d' « *activer ce savoir dans la pratique* » doit être de trouver ce fameux lieu de travail qui correspondrait à l'usage du savoir transmis. Quant à comment « *mettre en pratique le savoir qu'ils ont acquis* », ce n'est visiblement pas de son ressort. Ainsi, nous pouvons constater que le terme de « pratique » dans le discours de l'enquêtée se réfère manifestement

⁶⁰ Les divers usages du terme « pratique » se manifestent davantage dans les entretiens avec les étudiants chinois, mais ils ont été également observés dans les discours des étudiants français durant mes études à l'université. Deux acceptions principales sont à relever : l'une se rapproche du sens « commode » qui est largement utilisé dans les critiques des étudiants jugeant que la « prise en main » d'un tel savoir est trop difficile ; l'autre est liée à la dimension professionnelle, c'est-à-dire qu'un savoir « pratique » est un savoir qui est peut être immédiatement réutilisé dans un travail professionnel. Alors que sa signification première de « mise en application » est rarement mise en discours.

au travail. Par conséquent, lorsque Cécile déclare que le savoir que transmettent les professeurs est « *plus en lien avec la pratique* » (34.Cécile), elle fait en réalité référence à la présence de plus en plus forte de la dimension professionnelle par rapport au savoir. Dans ce cas, cela implique effectivement une mutation du rôle de l'enseignant, car celui-ci ne peut se contenter de transmettre des savoirs disciplinaires et d'instruire l'esprit des étudiants, mais il doit aussi « *se préoccuper de l'avenir professionnel* » de ces derniers. Pour y parvenir, le professeur doit non seulement se renseigner sur « *les lieux où les étudiants peuvent postuler* », mais surtout modifier le contenu de son enseignement en insérant de plus en plus d'éléments professionnels afin que le savoir à transmettre soit « *plus en lien avec la pratique* ».

Nous assistons là, non pas à une simple mutation du rôle de l'enseignant, mais à une (double) transgression de celui-ci. D'une part, les réformes éducatives modifient la fonction du professeur en lui attribuant des tâches extra-éducatives ; de l'autre, elles interfèrent dans son enseignement en lui imposant des éléments contingents et subsidiaires par rapport à l'objet savoir. Lorsque ce nouveau rôle de l'enseignant est approuvé et même réclamé de la part de l'apprenant, il est évident que le rapport au savoir de celui-ci connaît également un changement significatif suscité par un esprit utilitariste qui raisonne en termes de calcul et de profit. Le travail sur la compréhension et l'assimilation du contenu du savoir diminue ; à la place domine une recherche de performance qui vise à la mobilisation immédiate du savoir. L'apprentissage ne se conçoit plus comme un processus constitutif du développement intellectuel et culturel de l'individu, mais il est considéré de plus en plus comme une étape instrumentale de l'élaboration du projet professionnel.

Le changement du rôle de l'enseignant est rendu possible à cause de deux opérations : d'abord, un mouvement de dévalorisation a eu lieu sur la représentation du savoir savant que détiennent les professeurs ; puis, le terme « pratique » a subi une manipulation de sens, en étant réduit à l'unique activité de travail. Bien qu'un point commun existe entre le discours de Cécile et celui de Sam – tous les deux revendiquent la nécessité d'une nouvelle orientation du rôle de l'enseignant vers une prise en charge du projet professionnel des étudiants, la voie qui conduit à cette transformation se fait différemment. Tandis que Sam raisonne en termes d'objectif d'études pour obliger les professeurs à réagir en ce sens, il s'agit d'un appel venant de l'extérieur qui sollicite une adaptation plus ou moins impérative de la part de l'enseignant ; Cécile, elle opère un mouvement de l'intérieur qui bouscule les repères et les références traditionnels de l'enseignement-apprentissage, qui s'effectue de manière implicite et sous-jacente et qui a des effets encore plus insidieux. Car, le changement de représentation de la nature du savoir engendre une dégradation de l'image de l'enseignant : un professeur savant devient un « archaïsme ». Par conséquent, il s'avère, en apparence, pertinent et irréfutable de

remodeler le rôle de celui-ci face au défi de la modernisation. Ceci témoigne donc d'une déconstruction intérieure et profonde des éléments constitutifs de l'enseignement traditionnel, et cela constitue de fait le véritable défi pour les enseignants qui se trouvent dans une crise non seulement institutionnelle mais aussi existentielle qu'ils n'ont jamais connue.

2. En Chine

« Il est difficile d'être enseignant aujourd'hui »

Contexte : le professeur Jing enseigne la gestion des ressources humaines dans une université de finance et d'économie depuis quinze ans. Son expérience par rapport au système d'évaluation des professeurs est révélatrice du changement de rôle de l'enseignant.

106. Li : *Hum / et selon vous... quel est le rôle du professeur dans l'enseignement ? Et quel est le devoir de l'enseignant ?*

107. Jing : *alors de nos jours si / nous parlons en tant que professeurs / et bien notre devoir essentiel est bien sûr... la transmission du savoir / n'est-ce pas / ton rôle c'est-à-dire moi en tant que professeur j'encadre mes propres élèves / je suis... dans la classe... la personne principale / n'est-ce pas // mais maintenant de l'autre côté les étudiants d'aujourd'hui en fait... euh... par rapport aux étudiants de notre époque ils ont évolué / il te demande non pas seulement d'interagir avec eux individuellement en disant tu: as à faire ceci tu n'as pas à faire cela / alors que maintenant dans la plupart des cas / c'est la communication n'est-ce pas / alors est-ce que tu pourrais faire comme ça / si tu fais comme ça est-ce que ça marche : est-ce que c'est bien / il faut... il faut négocier n'est-ce pas // hum... je ne peux plus jouer le rôle d'un professeur sévère: te dire que tu dois faire ceci faire cela / il faudrait surtout... il faudrait... il faudrait... avoir une bonne entente / comme ce qu'on dit et donc il ne s'agit pas d'être dans une relation où tu es étudiant je suis professeur / n'est-ce pas*

(Après avoir discuté du système de qualification et les grades des enseignants, le professeur Jing m'explique comment fonctionne l'évaluation des professeurs effectuée par les étudiants.)

286. Jing : *il existe / maintenant nous sommes tous... parce qu'on utilise le réseau internet / pour noter les professeurs / et puis tu... après une année scolaire / les notes de l'« évaluation des enseignants par les élèves » vont... s'afficher / tes... quels cours / les étudiants t'évaluent / l'évaluation est élaborée selon certains critères... les savoirs théoriques... la tenue du professeur... l'attitude du professeur durant son enseignement... etc. etc. il y a quelques / quelques points d'évaluation / les étudiants vont t'évaluer / te donner une note // et puis l'université / du côté de l'institut / il y a aussi une politique /*

c'est... hum par exemple tu es dans les trois premiers / on va te donner... une récompense / c'est associé à... à...

287. Li : *c'est associé = au revenu*

288. Jing : *= c'est associé au revenu / associé à l'argent*

289. Li : *oh: c'est donc une sorte d'encouragement (rire)*

290. Jing : *oui oui oui / oui / une stimulation*

291. Li : *est-ce que vous pensez que ce système... est bien ?*

292. Jing : *hum... ça peut aller*

293. Li : *est-ce que des fois vous trouvez que=*

294. Jing : *= ça: peut: aller: parce que... si on regarde simplement le résultat de l'évaluation / je trouve en revanche qu'elle a des défauts / hé elle manque: de: impartialité / parce que je te donne un exemple je viens en cours / je te suis de près dans ton travail / en fait ça part d'une bonne intention*

295. Li : *oui*

296. Jing : *parce que c'est un bon professeur / très sérieux très... responsable*

297. Li : *oui*

298. Jing : *mais / l'étudiant est peut-être...*

299. Li : *il n'en est pas reconnaissant*

300. Jing : *oui: ! Quand les étudiants t'évaluent / ils te donneront une très mauvaise note // c'est pour ça qu'on dit qu'il est difficile d'être enseignant aujourd'hui c'est aussi pour ça / si tu / si tu critiques trop les élèves / ils te donnent tous une très mauvaise note / donc tu vas être classé parmi les derniers*

301. Li : *hum*

302. Jing : *tu te sens hon(teurs) / embarrassé n'est-ce pas*

303. Li : *oui oui*

304. Jing : *en fait ça part de... une bonne intention / alors que je... je vous suis de près et et / peut-être la méthode nécessiterait de l'amélioration // mais... je ne saurais le dire*

L'interprétation du rôle de l'enseignant de la part du professeur Jing est élaborée selon deux angles de vue différents (107.Jing) : d'abord « *en tant que professeurs* », puis « *de l'autre côté* » vis-à-vis des étudiants. A travers la mise en opposition de ces deux points de vue – introduite par la conjonction adversative « *mais* » (« *mais de l'autre côté* »), une posture ambivalente du sujet émerge face à l'évolution du métier de l'enseignant. Nous allons nous intéresser de plus près à la construction de cette ambivalence.

Dans un premier temps, le discours est construit à partir de la position du professeur et dans un processus de généralisation à travers l'emploi du pronom pluriel « *nous* » référant à l'ensemble des enseignants. Cela permet à l'enquête d'objectiver son propos et d'introduire son point de vue comme étant un fait établi. Donc, Jing présente le devoir de « *la transmission du savoir* » des professeurs comme une fonction auquel il adhère complètement – souligné par la locution d'intensité « *bien sûr* ». Ensuite, lorsqu'il évoque la place de l'enseignant au sein d'une classe, tout le discours est énoncé avec le pronom de première personne « *je* », ce qui souligne une approche plus subjective de l'enquête. Selon le professeur Jing, le devoir de transmission du savoir va de pair avec un statut d'autorité. L'utilisation du verbe « *encadrer* » – « *j'encadre mes propres élèves* » – indique bel et bien que « *je* » est dans une position de direction et de responsabilité dont l'autorité lui revient de plein droit. Ainsi, il laisse entendre que le professeur et les étudiants se situent dans une relation hiérarchique et inégalitaire. Cette autorité de l'enseignant est en effet indispensable et fondamentale dans un processus d'enseignement-apprentissage (nous avons déjà traité ce point dans la partie précédente sur la condition de double soumission). Jean-Pierre Le Goff a d'ailleurs affirmé que « *le rapport enseignant-élève est inégalitaire et implique l'autorité comme reconnaissance tacite de cette inégalité* » (id. p58). A partir du rôle de transmetteur du savoir et de la position d'autorité de l'enseignant, Jing conclut que le professeur occupe une place prédominante au sein de la classe – « *je suis dans la classe la personne principale* ». Ce qui résonne parfaitement avec le point de vue de Jean-Claude Milner : « *la classe où ces sujets-élèves sont mis ensemble n'a aucune homogénéité prédéterminée – pas de psychologie générale des enfants, pas de caractères raciaux, pas de religion, etc ; il en est, lui, le maître, en tant qu'agent du savoir à transmettre, le seul principe constitutif* »⁶¹. Donc, à partir de cette première description qui est élaborée du point de vue du professeur, Jing se situe dans un rôle d'enseignant à travers l'image d'un maître en position d'autorité. Cependant, lorsqu'il se tient

⁶¹ Minler J-Cl., 1984, rééd. 2009, *De l'école*, Verdier, p24

en face des étudiants, et prend en compte leurs nouvelles sollicitations, il est obligé d'effectuer quelques réagencements afin d'assurer son nouveau rôle d'enseignant.

Ce changement de rôle n'a pas été présenté comme la transformation d'un objet qui suit une évolution « naturelle ». Jing démontre que, sous le deuxième angle de vue basé sur la position de l'élève, il est déclenché par l'évolution des étudiants dans leur rapport à l'enseignant. Celle-ci est mise en discours à travers une opposition entre la « demande » des « *étudiants de notre époque* » qui peut se résumer comme une demande d'instructions, de consignes et de directives à suivre – « *tu as à faire ceci tu n'as pas à faire cela* », et celle des « *étudiants d'aujourd'hui* » qui réclame une forme de « *communication* » ayant un aspect de « *négociation* » – « *est-ce que tu pourrais faire comme ça / si tu fais comme ça est-ce que ça marche : est-ce que c'est bien / il faut... il faut négocier n'est-ce pas* ». Ces deux types de demande reflètent directement les modalités du rapport de l'étudiant à l'enseignant.

Lorsqu'il s'agit d'instructions, cela implique obligatoirement la figure de celui-qui-sait dotée d'un statut d'autorité et la figure d'un ignorant admettant l'autorité de l'autre. Ainsi, la relation tissée entre les professeurs et les étudiants s'inscrit ici dans un schéma traditionnel maître/élève, ainsi que l'indique clairement Jing : « *dans une relation où tu es étudiant je suis professeur* ». Mais quand le dialogue se transforme en un mécanisme de négociation, la relation hiérarchique entre les deux parties se défait et l'autorité s'efface. Car, l'acte de négocier s'effectue dans l'objectif de parvenir à un accord entre au moins deux parties. Lorsque l'on cherche un accord, on sous-entend qu'il y a eu un désaccord au préalable, c'est-à-dire qu'une partie désapprouve la proposition de l'autre. Dans ce cas, cette proposition ne peut être vue comme une instruction qui se caractérise par sa force d'imposition. Par ailleurs, la négociation est à l'origine une stratégie utilisée dans les milieux politique et économique, et dont les participants visent à tirer un maximum d'intérêts pour eux-mêmes, et donc à pousser l'autre à céder une part de ses propres intérêts. Transposée dans un contexte d'enseignement-apprentissage universitaire, la communication sous forme de négociation transforme radicalement la nature de la relation étudiants-professeurs qui revêt alors une dimension marchande. Ainsi, cette négociabilité a ouvert une brèche dans le rôle traditionnel de l'enseignant en le privant de son autorité et en érodant la prédominance de sa place au sein d'une classe. En effet, la négociation lancée par les étudiants vise à remanier la façon d'enseigner et à la réadapter à leur demande – « *est-ce que tu pourrais faire comme ça / si tu fais comme ça est-ce que ça marche : est-ce que c'est bien* ». Ainsi, ce n'est plus le professeur qui « *encadre* » les élèves, mais ce sont les élèves qui orientent en quelque sorte le professeur. Donc, l'enseignant n'est plus considéré comme « *l'élément constitutif* » de la classe et cela nous semble complètement irréaliste et absurde. En effet, si le professeur

essayait de s'adapter à chaque demande spécifique de chaque étudiant, la classe se transformerait en cour de récréation, et l'enseignement se disperserait dans une « structure » anarchique où aucune transmission de savoir ne serait possible.

Alors, comment en est-on arrivé là ? De quelle manière la négociation a-t-elle été rendue possible dans l'enseignement ? Deux indices sont apparus dans l'entretien avec le professeur Jing, dont le premier est lié à l'image du professeur et à la représentation du rapport enseignant/élève, et le deuxième concerne l'évaluation des enseignants. Ces deux éléments sont d'ailleurs intimement liés. Dans l'immédiat (à la fin de l'interaction 107.Jing), il construit une image négative du professeur qui est mise en mots par l'adjectif évaluatif-affectif « *sévère* ». La sévérité devient effectivement, dans la représentation collective, une caractéristique dominante de l'autorité. Cela dit, par le terme « *sévère* », Jing ne réfère pas uniquement au caractère strict du professeur, mais fait aussi allusion à la dimension de réprimande dans la démarche de correction de l'erreur et dans le travail de discipline. Car, cet adjectif comporte deux aspects principaux : le manque d'indulgence et la manifestation de la réprobation. Cette dernière est mise en mots de manière plus directe dans l'interaction postérieure au sujet de l'évaluation des enseignants – « *si tu critiques trop les élèves* » (300.Jing), nous y reviendrons plus tard. A l'opposé de la sévérité, le professeur Jing évoque « *une bonne entente* » qui demande à l'enseignant non seulement de témoigner de la bienveillance et de la sympathie envers les étudiants, mais surtout de restreindre (et même de renoncer à) son autorité et donc à son devoir d'évaluation et de correction – « *et donc il ne s'agit pas d'être dans une relation où tu es étudiant je suis professeur* ». Cependant, l'idée de la bonne entente sans autorité ne semble pas être si évidente pour l'enquêté, car, d'abord il montre ses hésitations par rapport à la mise en mots du terme – à travers la répétition de « *il faudrait* », puis il rajoute une incise « *comme ce qu'on dit* » qui marque une « hétérogénéité énonciative » (J. Authier-Revuz). A travers nos analyses, nous pouvons constater que cette réticence provient de la position ambivalente de l'enquêté : en assumant pleinement le rôle de l'enseignant, Jing se met dans la posture de maître instructeur, mais face à la demande des étudiants il se retire en position de coordinateur qui négocie. Si la représentation négative du professeur du modèle traditionnel a rendu possible la conception d'un enseignement sur le mode de la négociation, qu'est-ce qui a pu concrétiser la réalisation de cette démarche ? La suite de l'entretien nous en révélera la cause directe.

Depuis la généralisation de l'usage de la technologie informatique dans les universités et la propagation de la doctrine du développement des compétences, un système d'évaluation des enseignants a été mis en place. Ce système diffère de celui de la qualification des enseignants. La qualification a pour objet d'attribuer un grade aux enseignants universitaires

en fonction de la qualité de leur travail (en didactique et/ou dans la recherche), et elle est effectuée par des comités de professeurs qui sont habilités. Alors que la nouvelle évaluation consiste en une forme de notation employant des outils numériques, et elle est effectuée par les étudiants. Ce système s'intitule tout simplement « évaluation des enseignants par les élèves ». Mais en réalité, il serait beaucoup plus approprié de la définir comme un sondage de satisfaction que comme une réelle évaluation au sens stricte, et nous allons le démontrer à travers le contenu et le fonctionnement de cet outil d'évaluation.

En ce qui concerne les critères d'évaluation, le professeur Jing en mentionne trois dans l'entretien : « *les savoirs théoriques* » « *la tenue du professeur* » « *l'attitude du professeur durant son enseignement* » (286.Jing). Ces trois éléments révèlent de fait trois aspects d'une situation d'enseignement : le contenu d'enseignement, l'apparence du professeur, l'attitude et le comportement du professeur pendant ses cours. Il est tout d'abord déroutant de nous poser la question de savoir depuis quand le style vestimentaire du professeur joue un rôle dans son enseignement. Ensuite, il est aussi déconcertant de nous interroger sur la manière dont les étudiants, situés dans une position de non-savoir ou d'ignorants, parviennent à juger la qualité du contenu d'enseignement qu'ils doivent apprendre. Quelle représentation ou quelle norme opère derrière la question sur l'attitude de l'enseignant ? Nous pouvons déjà percevoir qu'il n'est même pas question de vérification de la pédagogie, mais qu'il s'agit d'une sorte de contrôle (à peine) dissimulé. A travers cette grille d'évaluation, il est clair que les dirigeants institutionnels tentent de mettre la main et sur la pédagogie et sur le comportement de l'enseignant, qu'ils essaient de modeler un idéal de professeur qui leur permettrait sans doute d'appliquer plus facilement leurs directives politiques. Ce dernier aspect est d'ailleurs renforcé par la mise en place d'un système de récompense et de sanction associé au résultat de l'évaluation – « *par exemple tu es dans les trois premiers / on va te donner une récompense* » (286.Jing), « *c'est associé au revenu / associé à l'argent* » (288.Jing).

L'ensemble des procédures de ce genre d'évaluation des enseignants par les élèves et du système de récompenses sont en réalité calquées sur le système d'évaluation des employés dans les entreprises qui organisent régulièrement des concours de prix du genre : « meilleur employé du mois » « meilleur vendeur de l'année » etc. Or, l'entreprise instaure ce système d'évaluation des employés dans l'objectif de créer une atmosphère de compétition afin de stimuler la productivité de chacun et d'augmenter le rendement, et tout ceci est dans l'ultime but d'enranger un maximum de profits. Quand on essaie d'implanter ce même esprit entrepreneurial au sein de l'université parmi les professeurs, quelle genre de productivité attend-t-on de la part des enseignants, s'il ne s'agit pas de transmettre des savoirs et des cultures ? Quel genre de profit souhaite-t-on générer dans un établissement scolaire, s'il ne

s'agit pas d'instruire de jeunes esprits et de léguer un héritage culturel de la société ? Et à quoi sert de mettre les professeurs en compétition les uns contre les autres ? Dans cette démarche, les enseignants ne sont plus considérés comme de précieux éléments qui incarnent l'esprit de l'université. Ils sont considérés comme des employés dont l'établissement dispose selon ses besoins. Dans la lutte contre la réforme des universités, le philosophe Jacques Bouveresse a déclaré à juste titre : « nous (les universitaires) ne sommes pas des employés de l'université, nous sommes l'université ». Certains chercheurs ont déjà mené des études sur les outils d'auto-évaluation et d'évaluation des compétences qu'utilisent les entreprises et révèlent un processus de déshumanisation du travail⁶². L'introduction de cette méthode de contrôle des salariés dans le champ de l'éducation aura inévitablement des conséquences désastreuses.

Bien que le professeur, Jing, n'ait pas mentionné de mesures de sanction imposées par l'université (mais elles existent et nous aborderons ce sujet dans l'entretien suivant), il dévoile à travers sa propre expérience les effets néfastes de ce système. Lorsque je lui demande son impression quant au système d'évaluation, il fournit une réponse équivoque : « *ça peut aller* » (292.Jing) qui exprime une évaluation relativement positive mais avec des réserves. Dans les discours suivants, quand Jing essaie d'expliquer pourquoi « *ça va* » – explication introduite par la locution de cause « *parce que* » (294.Jing), il interrompt son propos initial et s'évertue finalement à démontrer les « *défauts* » de l'évaluation. Cela révèle qu'au fond il se positionne de manière défavorable vis-à-vis de ce genre de pratique. En effet, Jing pointe immédiatement le « *manque d'impartialité* » de l'évaluation, mais celle-ci ne repose pas sur la forme de l'évaluation elle-même mais provient des évaluateurs – les étudiants. Le terme « impartialité » décrit un caractère d'objectivité et d'équité, donc, l'absence de cette qualité indique que l'évaluation s'effectue de façon non seulement subjective mais surtout, par certains, inappropriée et non pertinente. Ce défaut nous semble inévitable dans ce genre d'évaluation, car elle n'est pas élaborée dans une perspective « rationnelle », et parce qu'aucun critérium n'est établi pour conduire l'évaluation. Elle est tout simplement une version déguisée du sondage d'opinions qui donne aux étudiants une occasion de « se plaindre ». Les responsables institutionnels et les politiciens avancent que cette évaluation aide les professeurs à améliorer leur pédagogie, mais la réalité prouve que c'est bien le contraire qui se produit. Pire encore, ce système d'évaluation éteint la passion que les professeurs portent à l'enseignement et détruit

⁶² A ce sujet, nous renvoyons notamment au travail de :

- Françoise Ropé et Lucie Tanguy, *Savoirs et compétence, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, 1994, L'Harmattan, Paris.
- Jean-Pierre Le Goff, *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, 1999, rééd. 2003, La Découverte, Paris

le corps enseignant, car il porte atteinte à l'identité et au sentiment d'être du professeur : « *tu te sens hon(teux) / embarrassé n'est-ce pas* » (302 .Jing).

Pour décrire son propre ressenti, Jing utilise d'emblée un adjectif psychologique « *honteux* », mais sans l'énoncer entièrement. Sans doute trouve-t-il que le terme est trop fort ? Car, le sentiment de honte implique l'humiliation et le déshonneur, alors que le mot de substitution « *embarrassé* » exprime un sentiment de gêne et de trouble. Cela dit, si le terme « *honteux* » a traversé l'esprit du sujet, et surtout de façon spontanée, cela révèle que Jing éprouve au fond de l'humiliation, mais consciemment, il la rejette. En effet, ce que traverse le professeur n'est pas un simple embarras face au résultat décevant de l'évaluation – « *tu vas être classé parmi les derniers* » (300.Jing), ce qui pourrait provoquer de forts sentiments de gêne vis-à-vis de ses collègues. Mais, ce qui affecte profondément le sujet c'est :

- l'incohérence entre son investissement personnel – « *je te suis de près dans ton travail / en fait ça part d'une bonne intention* » (294.Jing) « *c'est un bon professeur / très sérieux très responsable* » (296.Jing) – et la réaction des étudiants – « *quand les étudiants t'évaluent / ils te donneront une très mauvaise note* » (300.Jing).
- la double condamnation : lorsque les étudiants attribuent une mauvaise note – ce qui représente une première sanction, l'institut ou l'université non seulement ne cherche pas à comprendre pourquoi, mais surtout attribue directement un classement et prend des mesures de sanction – ce qui constitue la deuxième condamnation.

Ainsi, le professeur est livré à lui-même sans aucun soutien ni aucune justification. Cette situation plonge l'enseignant dans une incompréhension et une solitude morale sans précédent. C'est ainsi que Jing déclare : « *c'est pour ça qu'on dit qu'il est difficile d'être enseignant aujourd'hui c'est aussi pour ça* »⁶³ (300.Jing). Sous la pression du contrôle et par crainte d'être sanctionnés, les professeurs sont contraints de repenser la pédagogie et d'enseigner autrement. Cependant, la nouvelle « *pédagogie* », si nous pouvons l'appeler ainsi, n'a nullement pour but de structurer l'enseignement et d'organiser les cours ; elle consiste en réalité à satisfaire les étudiants, à rendre l'apprentissage agréable et amusant. De ce point de vue, le système d'évaluation des enseignants par les élèves n'aide en aucun cas à améliorer la méthode de transmission des savoirs, mais elle altère et corrompt la véritable pédagogie. Car,

⁶³ Ce qui nous alarme dans cette énonciation c'est la mise en discours de l'adverbe « *aussi* », qui sous-entend que la difficulté rencontrée à travers le système d'évaluation des enseignants par les élèves ne représente qu'une partie des épreuves qu'affrontent les professeurs, et que la mutation du rôle de l'enseignant ne s'arrête pas là.

ce système d'évaluation intervertit le rôle du professeur et celui de l'étudiant, déshumanise⁶⁴ la relation enseignants/élèves, supprime l'autorité du professeur, et donc brise la structure traditionnelle de l'enseignement-apprentissage.

Bien que Jing ait dénoncé ouvertement les défauts du système d'évaluation, il n'a pas manifesté d'opposition ferme à ce sujet, en fait, il se trouve plutôt dans une position ambivalente et vacillante. A la fin de cette interaction, le doute commence à s'installer chez lui : « *peut-être la méthode*⁶⁵ *nécessiterait de l'amélioration* » (304.Jing). L'emploi du substantif « amélioration », qui désigne une évolution positive, laisse entendre que le sujet suppose que sa « méthode » n'est pas bonne et qu'elle devrait être modifiée. Mais la mise en discours de l'adverbe d'éventualité « *peut-être* » marque son hésitation, qui est d'ailleurs renforcée par la suite à travers la conjonction adversative « *mais* », exprimant le fait que le vraiment problème ne se trouve pas là. En vacillant entre les deux types de rôle de l'enseignant – un maître savant ou un coordinateur d'apprentissage, Jing n'arrive pas à se repérer dans cette transformation et ne trouve pas de réponse – « *je ne saurais le dire* ». Il est tellement profondément clivé et stupéfait qu'il ne peut que rester « sans voix ». Cette conclusion en suspens laisse un vide qui est en fait rempli par un sentiment de désarroi.

Le témoignage du professeur, Jing, nous démontre à quel point le changement de rôle de l'enseignant est bouleversant pour lui. Bien qu'il essaie de maintenir une vision « sacrée » du corps enseignant, les nouvelles mesures ont réussi à semer le doute en lui en le poussant à se remettre en question et à vaciller. Le changement de rôle de l'enseignant qui est déclenché par le nouveau système d'évaluation intervertit – les étudiants évaluent les professeurs – transforme fondamentalement le rapport enseignant/élève. Celui-ci va même au-delà d'un rapport de négociation ou de coordination, car le modèle d'évaluation des enseignants par les élèves (qui est calqué sur l'outil d'évaluation des employés) aboutit au fond à une marchandisation de l'enseignement-apprentissage que nous allons découvrir à travers l'entretien suivant avec le professeur Gao. Le rapport enseignant/élève et leur rapport au savoir subissent de ce fait une transformation radicale pouvant subvertir la nature fondamentale de l'acte d'enseigner.

⁶⁴ Lorsqu'un professeur est évalué comme un produit (un film, un aliment, un objet acheté en ligne, etc.) en fonction de l'appréciation et de l'humeur de chaque évaluateur, et que son résultat est résumé par des chiffres (sous forme de note de l'évaluation), nous ne voyons pas effectivement une démarche humaine et compréhensive dans ce système.

⁶⁵ La « méthode » dont parle le professeur Jing ne réfère pas à la méthode d'évaluation, mais à sa méthode d'enseignement.

« Les étudiants sont des clients »

Contexte : le professeur Gao travaille dans la même université que le professeur Jing, mais il exerce le métier d'enseignant depuis seulement cinq ans. Il nous livre un autre point de vue sur le système d'évaluation des enseignants par les élèves qui est particulièrement révélateur de l'impact qu'exercent les réformes sur le rôle d'enseignant.

432. Li : *hum... en général... comment ça se passe l'évaluation des enseignants ?*

433. Gao : *l'évaluation / alors premièrement c'est... l'autoévaluation // le système d'autoévaluation / c'est-à-dire tu examines toi-même si tu es capable d'accomplir une telle tâche mais dans ce système tout le monde se donne une note au-dessus de 90⁶⁶ / n'est-ce pas personne ne se donne une mauvaise note*

434. Li : *hum*

435. Gao : *le deuxième système c'est l'évaluation des enseignants par les élèves / les étudiants évaluent les professeurs / chaque semestre un peu avant l'examen de la fin du semestre / il y a une évaluation des enseignants par les élèves / c'est anonyme / les professeurs ne voient pas le résultat / donc les étudiants vont te noter / te donner une note / par rapport à ton cours y compris ton... dynamisme en cours ta tenue en cours et les méthodes d'enseignement etc. / euh il y a plus plus plusieurs dizaines de questions / puis à la fin ils te donnent une note globale / cette note va décider pour le semestre prochain / si ton cours sera maintenu ou annulé / ou bien si tu / si tu vas être récompensé ou être sanctionné*

436. Li : *(rire) est-ce que tu trouves ça judicieux ?*

437. Gao : *je trouve que c'est très judicieux / il faut faire comme ça / parce que les étudiants sont des clients / n'est-ce pas ? (rire)*

Dans l'entretien avec Gao, nous avons obtenu une présentation plus complète de la procédure d'évaluation des enseignants, qui se compose de deux systèmes de contrôle : l'auto-évaluation et l'évaluation par les élèves. En ce qui concerne le système d'auto-évaluation, il est fondé sur l'approche par compétences qui est centré sur la performance exprimée par l'action et le résultat de cette action – « *si tu es capable d'accomplir une telle tâche* » (443.Gao). Selon la description de l'enquêté, ce système-là est présenté davantage comme une formalité qu'un réel examen, puisque « *tout le monde se donne une note au-dessus de 90* » et que « *personne ne se donne une mauvaise note* » ; et il s'avère que Gao ne

⁶⁶ Dans le système de notation en Chine, la note totale s'élève à 100 points (sauf dans le Bac chinois). Lorsque l'on obtient 60 points, on atteint le niveau « passable ». Ce qu'il faut souligner ici c'est que, lorsque l'on obtient une note en-dessous de 90 points, on considère que c'est une mauvaise note.

consentit pas à cette modalité d'évaluation. En effet, l'emploi de la conjonction d'opposition « *mais* » (« *mais dans ce système tout le monde...* ») constitue un marqueur de subjectivité qui révèle une « irrégularité » énonciative. S'il s'agissait d'une simple description objective, il serait plus logique d'utiliser la conjonction d'addition « et » pour compléter les informations. Alors que la mise en discours du terme « *mais* » véhicule, de manière très subtile, un sentiment de désaccord par rapport à ce qui est énoncé. En fait, nous pouvons presque rajouter une proposition pour compléter le discours comme suit : « *mais ça ne sert à rien, puisque, "tout le monde se donne une note au-dessus de 90"* ». Cependant, Gao affiche clairement une position valorisante vis-à-vis du système d'évaluation des enseignants par les élèves qu'il estime « *très judicieux* » (437.Gao).

La mise en place de l'auto-évaluation rend encore plus saillante la prédominance de la gestion managériale au sein de l'université, et la formalité ou la superficialité de cette auto-évaluation démontre à quel point cette procédure est un non-sens. Alors pourquoi consacre-t-on du temps et de l'énergie à ce simulacre ? Parce que cette méthode est tout simplement dans l'air du temps, et qu'elle fait partie des opérations de modernisation de l'université et du rapprochement avec le monde du travail. En ce qui concerne le deuxième système d'évaluation, dont le contenu et le fonctionnement ont déjà été étudiés dans l'analyse précédente, il poursuit la même perspective managériale qui fait de l'évaluation des enseignants par les élèves un sondage de satisfaction calqué sur les formes d'évaluation des employés utilisée dans les entreprises. Donc, ces deux modalités d'évaluation sont élaborées sur le même fondement entrepreneurial, mais la deuxième modalité d'évaluation a directement un impact sur le rapport enseignant/élève à travers un système de récompense et de sanction qui accorde une valeur au résultat de l'évaluation.

La « *note totale* » ne sert pas uniquement à établir un classement des résultats, mais elle est dotée d'une fonction déterminante – « *cette note va **décider*** » – de la « *vie* » ou de la « *mort* » du cours en question – « *si ton cours sera maintenu ou annulé* » (435.Gao). Ainsi, la valeur de cette note place indirectement les étudiants dans une position de pouvoir. Bien que ce genre de « *décision fatale* » ne concerne généralement que les cours facultatifs, le principe de ce système de récompense et de sanction transforme la structure de l'enseignement en un système d'offre et de demande. En d'autres termes, l'élaboration et la mise en œuvre d'un cours ne se font plus en fonction de l'organisation des savoirs propres à une discipline, mais dépendent de la demande des étudiants, qui se traduit par la satisfaction ou l'insatisfaction de ces derniers à travers l'évaluation des enseignants. De ce fait, l'approche de l'enseignement se détache du cadre pédagogique et s'inscrit dans un cadre économique ; et le rapport enseignant/élève se transforme progressivement en une relation commerciale.

Par conséquent, si Gao approuve – « *c'est très judicieux* » – et préconise – « *il faut faire comme ça* » – le système d'évaluation des enseignants par les élèves, c'est parce que sa perception de la relation entre professeurs et étudiants coïncide avec le rapport interpersonnel que véhicule cette modalité de l'évaluation inscrite dans une démarche de marketing sous-jacente et dont le slogan est « le client est roi ». Cet aspect marchand est bel et bien mis en discours à travers l'énoncé suivant : « *parce que les étudiants sont des clients* » (437.Gao). A travers ce discours essentialisant, Gao effectue une opération d'assignation vis-à-vis des étudiants et des professeurs, car, en attribuant le statut de client aux apprenants, il place naturellement les enseignants dans un rôle de serveur ou de marchand. De ce fait, la mission du professeur ne s'est plus centrée sur la transmission du savoir, la dimension transférentielle disparaît, et le système de la dette symbolique s'écoule. Désormais, ce qui importe ce sont les besoins des étudiants et la satisfaction « du service rendu ». Dans ce rapport commercial entre enseignant et élève, on fait de la pédagogie un programme d'attractions – on entend de plus en plus un discours qui incite à rendre l'enseignement plus ludique et plus souple, afin de plaire aux apprenants et afin qu'ils puissent mettre une bonne note à l'évaluation. En ce qui concerne le contenu de l'enseignement, la cohérence et la cohésion des séances de cours, et le savoir que détient le professeur, on les met discrètement de côté. Pire encore, dans cette approche marchande de l'enseignement-apprentissage, les savoirs et les connaissances changent de nature en se transformant en des marchandises, qui devraient être façonnées selon le désir des apprenants et qui pourraient être possédées immédiatement par ces « clients ». On ne parle plus du travail intellectuel, et on ignore les processus et les efforts nécessaires à l'assimilation et à l'intériorisation des savoirs.

Désormais, le processus de marchandisation de l'enseignement-apprentissage n'opère plus dans l'ombre, et il est même possible le déclarer haut et fort sans susciter le moindre étonnement. Au sein de cette transformation radicale, il n'y a pas que le rôle de l'enseignant qui est touché ; mais c'est l'ensemble de la structure d'enseignement-apprentissage qui est en train de muter, tout comme l'a constaté Jean-Pierre Le Goff au sujet de l'école (id. p56) :

« (L'école) est de plus en plus considérée comme un organisme de service fournissant des "prestations éducatives" aux usagers que sont les jeunes et les parents. [...] Le rôle des enseignants se rapproche de celui d'un prestataire de service en savoirs et connaissances utiles à ces usagers avec "obligation de résultat". La qualité de la prestation se mesure de plus en plus au degré de satisfaction des usagers qui tendent de fait à être considérés, à l'instar de ce qui se fait dans les autres "services publics", comme des clients ».

Face au même événement, les deux enquêtés réagissent de manière fondamentalement différente car leur rapport au savoir diffère. Jing vit un véritable conflit intérieur en affrontant le changement du rôle de l'enseignant, parce qu'il a construit une position de maître et une position d'autorité dans un contexte d'enseignement universitaire. A partir de cette position, il est appelé à transmettre des savoirs et à instruire les étudiants. Il nous a montré une vision « sacrée » du corps enseignant, car il sait pertinemment que le professeur représente l'élément constitutif et le repère fondamental dans un processus d'enseignement-apprentissage. Tandis que Gao se met d'emblée dans une position de servitude, à partir de laquelle il se préoccupe avant tout de la convenance de son enseignement auprès des étudiants. Ainsi, nous assistons non seulement à une inversion du pouvoir concernant l'enseignant et l'apprenant, mais surtout à la marchandisation du rapport entre ces deux sujets. Si le sentiment d'embarras (et même de honte) du professeur Jing peut nous démontrer le terrible impact qui pourrait avoir lieu sur l'état psychologique du sujet et sur son sentiment d'intégrité, l'adoption immédiate de la servitude par le professeur Gao nous révèle l'effet insidieux de la « logique » entrepreneuriale : à partir du contrôle comportemental, on parvient imperceptiblement à une manipulation de l'esprit.

3. la mise en perspective comparative

A travers les études du rôle de l'enseignant sur les deux terrains d'investigation, nous constatons un mouvement commun de remodelage de ce rôle. Les récentes réformes éducatives présentent actuellement, en France et en Chine, une orientation professionnalisante de l'enseignement supérieur à travers des mesures de modernisation de l'université et de rapprochement avec le monde du travail. L'évolution du métier d'enseignant devient de ce fait un sujet principal et incontournable pour toutes les personnes travaillant dans le domaine de l'éducation, y compris les apprenants. Les diverses revendications véhiculées dans les discours ambiants convergent toutes vers un seul message : les professeurs ne peuvent plus se contenter de transmettre des savoirs, ils doivent s'adapter à la mutation sociale afin de se conformer aux nouveaux paradigmes du monde du travail (compétences, performance, efficacité, flexibilité), ainsi que pour former des jeunes dans le but de les préparer à répondre aux exigences du marché du travail et même de les aider à trouver du travail. En bref, on demande aux professeurs d'être au service des étudiants. Ce changement crée inévitablement un impact sur l'enseignement supérieur, qui se transforme progressivement en une sorte de

formation professionnelle académique à peine déguisée. Cette transformation se manifeste tant dans les contenus d'enseignement que dans le fonctionnement de l'enseignement-apprentissage. Les témoignages de nos enquêtés ont parfaitement démontré cette évolution.

L'étudiant Tony rejette le statut de maître du professeur en imaginant un apprentissage collectif, dans lequel le professeur n'est plus le garant du savoir mais coopère avec les étudiants. Dans ce schéma-là, le savoir est considéré comme objet extérieur et indépendant, et l'apprenant se comporte comme un « individu total »⁶⁷ qui est « auto-suffisant »⁶⁸ dans son apprentissage. En ce qui concerne Sam et Cécile, ils exigent une prise en charge de la part du professeur de leur projet professionnel, car tous les deux établissent un rapport utilitariste et instrumental au savoir, qui conduit à la dévalorisation et à la dégradation du savoir savant, ainsi qu'à la remise en question de la tâche du professeur. Quant aux deux professeurs chinois, Jing et Gao, prisonniers du système d'évaluation des enseignants par les élèves, ils ont dû renoncer à leur statut de maître et se mettre au service des étudiants dans leur apprentissage. Mais leur vécu par rapport à cette situation est différent, puisque leur rapport au savoir et leur rapport aux élèves diffèrent totalement. En essayant être un professeur responsable et sérieux, Jing vise avant tout à faire acquérir des savoirs aux étudiants en imposant son autorité ; tandis que Gao cherche davantage à satisfaire les étudiants en faisant un travail au « service à la clientèle ».

Bien que les politiques éducatives des deux pays convergent vers la même perspective de modernisation et de professionnalisation de l'enseignement supérieur, les réactions des personnes concernées sont différentes. Ainsi que nous avons pu le constater, le thème du changement du rôle de l'enseignant dans les entretiens est abordé de manière « asymétrique ». Dans les enquêtes effectuées en France, ce sont les étudiants qui évoquent une réadaptation du métier d'enseignant en réinvestissant, consciemment ou inconsciemment, les discours politiques et institutionnels. Alors qu'en Chine, ce sont les professeurs qui constatent une évolution de leur rôle dans l'enseignement universitaire.

En effet, tous les étudiants chinois⁶⁹ que nous avons interrogés affirment uniformément que les professeurs jouent un rôle de mentors, dont les devoirs se résument comme suit :

⁶⁷ J-M Prieur, 2017, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », in TDFLE, n°70, Source en ligne : http://revue-tdfle.fr/revue_publication_publication-31.html

⁶⁸ Id.

⁶⁹ Nous n'avons pas présenté d'entretiens avec les étudiants chinois dans ce chapitre, parce que tous les étudiants parlent de la même chose au sujet du rôle de l'enseignant – « *les professeurs sont des mentors* », et que personne n'évoque le changement de ce rôle. Cela donne l'impression que leur représentation des enseignants est complètement figée. Mais nous décidons de mettre en lumière ce constat ici, car ce discours homogène

transmettre leurs savoirs, guider les étudiants dans leur apprentissage en leur indiquant la direction à suivre, corriger leurs erreurs et les aider à s'instruire et à se cultiver. Même si, dans les études précédentes sur la question des savoirs et de l'acte d'apprendre, les étudiants chinois réclamaient également un apprentissage plus en lien avec la pratique, les compétences et le monde du travail, ils n'ont jamais remis en cause l'autorité (le statut de maître) des enseignants, et ne leur ont jamais assigné la tâche de la recherche d'emploi pour eux. Car, les étudiants chinois considèrent que c'est leur propre devoir et leur propre responsabilité de faire des efforts pour se procurer un avenir professionnel prometteur, et que les professeurs ne font que leur donner d'éventuels conseils lorsqu'ils les sollicitent. Cette représentation du rôle de l'enseignant se présente de façon homogène et constante, pourtant un paradoxe se révèle à travers les comportements des étudiants.

Dans un premier temps, le professeur Jing a évoqué le changement des étudiants d'aujourd'hui, qui se mettent de plus en plus à négocier avec les professeurs par rapport à la méthode d'enseignement. Ensuite, à travers le système d'évaluation des enseignants par les élèves, les étudiants se mettent à juger les professeurs selon leurs propres exigences (puisque cette évaluation se présente sous forme de sondage d'opinions dont la démarche est purement subjective et sans aucun cadre scientifique). Dans ces positions de négociateur et d'examineur, les étudiants ne se comportent plus comme des disciples vis-à-vis de leur maître, et donc les professeurs ne sont plus considérés comme des mentors à suivre. La façon dont les étudiants chinois agissent est à l'encontre de ce qu'ils prétendent penser. La contradiction est flagrante, pourtant personne ne s'en est rendu compte. Pourquoi ? Parce que leurs nouveaux positionnements par rapport aux professeurs résultent des comportements induits par les nouvelles mesures de la réforme de l'enseignement supérieur imprégnées d'une perspective professionnalisante et marchande. En d'autres termes, les étudiants ne font que suivre le fonctionnement du système éducatif, ils sont plutôt dans la réaction que dans l'action. Ils sont en quelque sorte enfermés dans un cadre où ils ne soupçonnent même pas l'existence d'une incohérence entre ce que le système met en application et l'idéologie⁷⁰ qu'il leur inculque depuis des millénaires. Ceci révèle de fait une autre forme d'« ignorance » que nous rencontrons régulièrement à l'heure actuelle : s'adapter au changement sans chercher à comprendre les fondements et les conditions dans lesquels se produit ce changement. Cela dit,

contenant un stéréotype est en lui-même un révélateur de la contradiction existant avec les comportements des étudiants dans leur apprentissage universitaire.

⁷⁰ De par le terme « idéologie », je me réfère notamment à la doctrine confucéenne qui soulève la question de l'autorité et de la supériorité du maître, ainsi que le respect envers celui-ci et son enseignement. Nous pouvons résumer cette « idéologie » avec un proverbe chinois qui dit « professeur un jour, père pour toujours ». Ce proverbe recoupe les remarques que fait Jean-Pierre Lebrun (*La perversion ordinaire*, 2015, p220) en ce qui concerne la problématique des « 3A » - Antériorité, Altérité, Autorité.

si les étudiants chinois font fi de ce qui affecte en ce moment le métier d'enseignant et ignorent leur participation passive à ce changement, cela ne veut pas dire qu'ils se désintéressent des nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage (nous avons bien vu dans les analyses précédentes que les étudiants chinois avaient un rapport utilitariste et professionnalisant vis-à-vis du savoir dans leur études universitaires). En réalité, s'ils ne réagissent pas, c'est parce que la direction des établissements se charge déjà de la transformation et met en place toutes les opérations nécessaires qui répondent bien aux attentes des étudiants. En dehors de quelques critiques timides de certains professeurs ayant encore leur lucidité d'esprit (ou bien ayant le courage de pointer du doigt cette transformation), nous pouvons dire que c'est une symphonie que l'on entend chanter en apparence dans le mouvement de réforme de l'enseignement supérieur en Chine.

Les autorités chinoises mettent directement en place des dispositifs concrets qui font bouger le positionnement des professeurs et qui font évoluer de façon sous-jacente la structure de l'enseignement, alors que les autorités françaises effectuent un travail considérable de communication à travers une série de « discours de l'Autrement »⁷¹ qui incite les gens à concevoir le rôle de l'enseignant et l'objectif de l'éducation d'une autre manière. C'est pour cela que nous sommes confrontés à une dynamique de revendications chez les étudiants français. En ce qui concerne les professeurs français que nous avons interviewés, s'ils n'ont pas évoqué la mutation de leur métier, c'est parce qu'ils ont focalisé leur discours sur la position de l'enseignant qu'ils tenaient à soutenir, celle d'un maître qui transmet ses savoirs. Ceci forme de fait un contraste par rapport aux revendications des étudiants. Comme deux camps qui s'opposent dont l'un souhaite maintenir une position que l'autre tente de faire bouger.

Peu importe la façon dont le mouvement de mutation du rôle de l'enseignant émerge et s'étend en France et en Chine, l'impact qu'il a sur les individus reste sensiblement le même. Ce qu'on tente de modifier ce n'est pas seulement le métier d'enseignant, mais c'est surtout notre rapport au savoir et notre rapport au monde qui sont en train de se modifier. Lorsque l'on attribue aux professeurs un rôle tantôt d'accompagnateur d'apprentissage, tantôt d'agent de la recherche d'emploi, tantôt de serviteur et ainsi de suite, l'on évacue immédiatement la question des contenus ou de la matière disciplinaire à enseigner et l'on écarte le savoir en tant qu'élément constitutif de l'être humain. L'on pourrait croire que les savoirs sont des objets

⁷¹ Le terme est proposé par J-CI Milner pour désigner le fait qu'« on ne dira pas que l'école doit disparaître, mais qu'elle doit continuer d'une Autre manière. [...] (qu')on ne dira pas que les enseignants sont l'appendice inutile d'une institution dangereuse et presque criminelle ; on dira seulement qu'ils doivent devenir Autres : animateurs, éducateurs, grands frères, nourrices, etc. ». (*De l'école, 2009, p 24*)

instrumentaux qui sont disponibles et accessibles à tout moment et dont on se sert pour accomplir des tâches quotidiennes. Lorsque l'on transforme la relation enseignant/élève en une relation marchande, on bannit immédiatement le système de la dette symbolique qui régit le processus d'enseignement-apprentissage, et on rompt le transfert entre étudiants et enseignants, indispensable à la transmission des savoirs. Dans cette condition inouïe de l'enseignement aujourd'hui, nous nous posons avec effroi la question suivante : quel genre d'héritage intellectuel et culturel pouvons-nous encore léguer aux jeunes qui, eux-mêmes, refusent d'être des héritiers et veulent simplement être servis comme des clients qui s'attendent à être satisfaits dans l'instant ?

En guise de conclusion : des réformes sociales à une « réforme anthropologique »

Cette partie de la recherche s'est consacrée à l'analyse des modalités du rapport au savoir des étudiants et des enseignants dans un contexte de réformes sociales qui touchent notamment le champ de l'éducation et la sphère de l'enseignement supérieur. A travers l'ensemble des analyses effectuées, nous pouvons constater que les changements sociaux – économique, professionnel, éducatif, technologique, communicatif, etc. – ne se limitent pas à un processus de modernisation de la société comme les politiciens veulent nous le faire croire, mais qu'ils impactent indéniablement chaque individu dans sa façon de penser, d'apprendre, d'agir et de vivre, et bouleversent au fond la structure psychique du sujet. Sous l'apparence des réformes sociales, se trame en réalité une « réforme anthropologique » dans laquelle est né un nouveau modèle de sujet postmoderne. Ce nouveau sujet rejoint l'« homme-nouveau »⁷², que révèle J-CI Milner, ce que J-M Prieur appelle « individu total »⁷³, et aussi ce que J-P Lebrun définit comme « néo-sujet »⁷⁴. Nous allons maintenant retracer les caractéristiques principales de ce nouveau sujet tout en récapitulant les modalités du rapport au savoir que nous venons de mettre en évidence.

Ce nouveau sujet est d'abord doté de la rationalité du modèle managérial qui est une rationalité calculante, utilitariste et instrumentale. Calculante, parce que les étudiants calculent leur choix d'études, leurs parcours universitaires et leurs comportements selon les bénéfices professionnels qu'ils peuvent escompter des disciplines. La prédominance de cette perspective professionnelle reflète justement l'aspect utilitariste du rapport au savoir chez les étudiants, puisqu'ils n'apprennent que pour développer leur « employabilité », pour améliorer leur compétitivité, et pour se procurer des opportunités sur le marché du travail. Lorsque l'apprentissage ne consiste plus à se former intellectuellement et culturellement, mais à s'informer de quelques unités de savoir pour dessiner un avenir professionnel, le rapport du sujet au savoir s'avère assurément instrumental. De ce rapport instrumental découle aussi une relation réifiante aux savoirs, puisque ceux-ci sont considérés comme des outils neutres

⁷² J-CI Milner, 2005, *La politique des choses*, Navarin

⁷³ J-M Prieur, 2017, « L'empire des mots morts », in *Revue TDFLE*, n°70-2017, source en ligne : http://revue-tdfle.fr/revue_public_id_public-31.html

⁷⁴ J-P Le Brun, 2015 (2007 pour l'édition originale), *La perversion ordinaire*, Flammarion

existant indépendamment de l'homme, qu'ils peuvent être découpés et morcelés en de multiples compétences et être remis en question dans leur (in)utilité. L'ensemble de ces aspects ont déjà été mis en évidence dans le premier chapitre qui se rapporte à la conception du savoir chez les étudiants et les enseignants. Il faut aussi noter que la dimension instrumentale de la rationalité managériale ne s'applique pas uniquement aux savoirs, mais aussi aux individus par le biais de l'évaluation. Dans le chapitre 3, en ce qui concerne le système d'évaluation des enseignants par les étudiants, d'ailleurs calqué sur le système d'évaluation des employés dans l'entreprise, nous pouvons constater l'existence d'une démarche déshumanisante de contrôle des enseignants ; puisque ceux-ci sont évalués à la manière d'un produit auxquels les étudiants peuvent attribuer une note selon leur satisfaction personnelle. Les sujets sont ainsi réduits en « choses », choses évaluables, contrôlables, manipulables, interchangeables, et donc, éliminables.

Parmi tous les outils d'évaluation, le plus pernicieux est celui de l'auto-évaluation, car il tente d'instaurer une forme de servitude chez les individus. Au nom du développement personnel, de la performance, de la compétitivité et de l'employabilité, l'auto-évaluation invite les gens de se soumettre à leur plein gré à des normes implicites qui leur échappent. En effet, ce genre d'auto-évaluation ne se présente pas toujours sous la forme d'un questionnaire ; elle se réalise aussi à travers les signes d' « adaptabilité » et de « flexibilité ». Dans le chapitre 2, en ce qui concerne l'acte d'apprendre, un bon nombre d'étudiants chinois déclarent qu'apprendre signifie s'adapter à la société. Ce qu'ils ignorent c'est que « s'adapter » c'est « s'accommoder aux règles imposées de l'extérieur », c'est-à-dire « se soumettre ». Ainsi, ce nouveau sujet est aussi qui, assujetti aux normes imposées par la société de l' « économie de la connaissance » (notamment par le marché du travail qui est lui-même soumis aux règles économiques), autrement dit, est un serviteur volontaire de la société post-moderne.

Cependant, ce nouveau sujet est aussi, paradoxalement, celui qui revendique son autonomie et sa liberté. Toujours dans le chapitre 2, à l'opposé de ce qui constitue la condition sine qua non de l'apprentissage – admettre que je ne sais pas, puis m'engager dans les savoirs de l'autre – les étudiants réclament soit un apprentissage coopératif où l'enseignant renonce à sa position de maître, donc à son autorité, pour accompagner les étudiants dans leur apprentissage ; soit un auto-apprentissage total où l'enseignant est tout simplement inexistant. Il s'agit donc d'un modèle d' « apprenant-expert » (Prieur, id. 2017) qui apprend par lui-même, corrige ses erreurs, établit seul ses stratégies d'apprentissage, construit par lui-même ses objectifs et s'auto-évalue. Il est régi par un fantasme de toute puissance qui conduit à une illusion de maîtrise. Dans ce cas, les savoirs sont naturellement considérés comme des ressources externes et indépendantes de l'homme et que l'on peut acquérir seul ; la dimension

de la dette symbolique du savoir est tout bonnement évacuée de ce genre d'apprentissage autonome. Ainsi, l'apprenant-expert, figure du nouveau sujet, n'est plus dans la relation à l'autre, mais dans « le commerce avec soi-même »⁷⁵.

Enfin, ce nouveau sujet est également celui qui agit sans délai et dans l'instant, un homme d'action qui veut être opérationnel et être satisfait immédiatement. Cet aspect se manifeste à travers la vision « horizontale » du savoir chez les étudiants, ainsi qu'à travers leur exigence de professionnalisation durant les études vis-à-vis des enseignants. Entreprendre simultanément plusieurs études mais de manière superficielle et se préoccuper de son avenir professionnel de façon « précoce » reflètent ce désir d'immédiateté. Courir après les diplômes, les brevets et les qualifications devient une banalité chez les étudiants, car ils cherchent à être « opérationnels » à tout moment sur le marché du travail ; et dès qu'ils réalisent une action, ils n'en attendent qu'un résultat immédiat et « couronné » de succès. Il s'agit également d'une question d'efficacité, qui est d'ailleurs un autre trait de la rationalité managériale. Cette efficacité rationnelle réduit le temps de réflexion chez les gens, c'est-à-dire qu'ils ne prennent plus le temps de penser par eux-mêmes. C'est ainsi que le déclin de l'« intelligence critique » s'accélère.

Dans de telles conditions, les étudiants n'apprennent plus à acquérir des savoirs, à s'instruire ; ils se contentent juste de traiter des informations et de les mobiliser, sans désir, sans affectivité, sans rêve, sans autre. Ceci constitue le nouveau schéma de l'enseignement-apprentissage : un enseignement sans autre – puisque l'enseignant est exclu de sa position de maître qui transmet des savoirs et que les savoirs eux-mêmes sont dissociés de leur fondement et de leur généalogie ; et un apprentissage sans sujet – puisque la singularité de l'acte d'apprendre est évacuée et que toute trace de subjectivité en est effacées.

A la naissance d'un nouveau sujet, nous assistons impuissants au déclin de l'esprit critique et à l'extinction du désir d'apprendre.

⁷⁵ H Arendt, 1989, *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Folio essais, Paris, p201

PARTIE III

DU RAPPORT AU SAVOIR AU RAPPORT A LA LANGUE EN DIDACTIQUE DU FLE

Apprendre une langue étrangère est devenu une activité ordinaire de nos jours. En effet, il s'agit de plus en plus d'une activité que d'une étude lorsque la politique conçoit, dans un contexte de mondialisation de l'économie, l'acquisition de langues étrangères comme un outil précieux pour conquérir les marchés internationaux et un atout pour développer l'employabilité⁷⁶ des « acteurs sociaux ». Les politiques linguistiques élaborées par le Conseil Européen et la Commission Européenne depuis la Stratégie de Lisbonne (2000) visent ouvertement le développement du plurilinguisme des citoyens et le multilinguisme des états. C'est dans cette optique politique qu'est né le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (2001), qui a pour objectif « de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères »⁷⁷. Mais l'enjeu du programme ne réside pas uniquement dans la construction d'une Europe multilingue et multiculturelle, il se situe surtout dans le développement économique de l'Europe en facilitant la mobilisation et les échanges des Européens. Le Préambule à la Recommandation R (98) 6 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe demandait d' « outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie ». Le CECR a été conçu pour être appliqué à l'intérieur de l'Europe,

⁷⁶ Plus récemment, le projet Langues et employabilité (LEMP), cofinancé par la Commission européenne dans le cadre du programme Éducation et formation tout au long de la vie (EFTLV), est porté par un consortium de quatre partenaires institutionnels français et piloté par le CIEP. Ce projet a été lancé le 1er mai 2014 pour une durée de 15 mois. L'objectif de LEMP est de contribuer à améliorer l'employabilité des jeunes par une meilleure prise en compte des besoins en langues étrangères des employeurs sur le territoire français.

⁷⁷ Présentation officielle du CECR sur le site du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

tout comme son titre l'indique – « cadre européen », pourtant, une fois mis en œuvre dans le champ de la didactique du FLE, il s'est rapidement répandu dans le reste du monde et est devenu LA référence du domaine. Face à l'engouement pour le cadre et son succès, le Conseil de l'Europe a sorti en 2018 un « Volume complémentaire au CECR avec de nouveaux descripteurs »⁷⁸ dans le but de répondre, disait-il, à « la demande de groupes impliqués dans l'éducation aux langues, qui sollicitaient des descripteurs supplémentaires venant compléter les échelles illustratives originales ». Mais en analysant le discours du Volume complémentaire, nous nous apercevons qu'il s'agit en réalité d'une justification, dissimulée derrière le prolongement du texte originel, face aux critiques adressées au CECR.

La perspective actionnelle que promeut le CECR exerce indéniablement une influence sur les modalités du rapport au savoir qui dominent dans le champ de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui. Celle-ci propose non seulement une nouvelle approche de l'apprentissage du français, mais elle véhicule surtout de nouvelles conceptions du sujet et de la langue. La particularité de l'apprentissage d'une langue, native ou étrangère, repose sur l'objet d'apprentissage lui-même. En effet, la langue est au-delà d'un objet de savoir qui nous serait extérieur et que nous pourrions observer et étudier en prenant de la distance, car elle est avant tout une composante constitutive de l'être humain qui nous habite de l'intérieur et qui nous institue en tant que sujet parlant. Par conséquent, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le rapport au savoir que propose la méthode d'enseignement aura un impact direct sur la construction du rapport à la langue de l'apprenant.

Dans le chapitre 1, nous allons analyser les modalités du rapport au savoir et du rapport à la langue qui se dégagent du CECR. Dans le chapitre 2, nous présenterons les particularités de la méthode d'enseignement du FLE utilisée dans les universités en Chine. Ensuite, dans le chapitre 3, nous analyserons les modalités du rapport à la langue que construisent les étudiants chinois, ainsi que leurs répercussions sur l'apprentissage du français. Puis nous mettrons en perspective un nouveau concept, celui de l'esthétique de la langue en didactique du FLE, pour insister sur l'enjeu de l'articulation entre le sujet, le langage et la langue dans l'émergence de la parole durant l'apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, nous aborderons dans le chapitre 4 quelques éléments fondamentaux de la perspective de l'esthétique de la langue en vue d'élaborer une approche empirique de l'enseignement des langues basée sur le retour à la matérialité de la langue qui est le premier lieu de l'altérité.

⁷⁸ Ce texte se trouve sur le site du Conseil de l'Europe : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Chapitre 1.

Les modalités du rapport à la langue inscrites dans le CECR

Depuis son apparition en 2000, le CECR a été rapidement et largement adopté et adapté dans le milieu de la didactique du FLE. Comme son titre l'indique, il revêt depuis un rôle de référence pour élaborer des manuels de langues et des programmes de cours, et il inspire la mise en pratique d'une nouvelle pédagogie dans la perspective actionnelle de l'apprentissage de langues. Rares sont les universitaires⁷⁹ qui questionnent et analysent de façon critique ce « cadre commun ». Ces critiques constructives ont été élaborées selon différents points de vue : certains s'interrogent sur le fondement idéologique du plurilinguisme que porte l'ensemble du programme du CECR ; certains mènent une étude approfondie des notions centrales de « communication » « approche actionnelle » « acteur social » et sur le statut de méta-méthodologie auquel prétend le cadre ; certains analysent avec précision l'écriture du CECR qui s'avère « technique, anonyme, impersonnel fondé à l'instar de la communication-action qu'il promeut sur l'effacement de toute énonciation » (J-M. Prieur, id., 2017). L'ensemble de ces critiques constituent une étude épistémologique du « cadre » considérable qui mérite d'être mise en avant. Nous souhaitons ici, en nous appuyant sur ces travaux critiques, entreprendre une analyse du discours du CECR à l'aide de la notion de rapport au savoir. Car, cette notion nous permet, non seulement de comprendre la conception des éléments fondamentaux du processus d'enseignement-apprentissage – le savoir, la méthode d'enseignement et d'apprentissage, le rôle de l'enseignant – dans leur ensemble, d'aborder la problématique d'une articulation entre le sujet et l'objet de savoir, mais surtout de saisir le rapport à la langue qui en résulte.

⁷⁹ Nous nous référons ici notamment aux travaux de :

- B. Maurer, 2011, *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éd. des Archives contemporaines
- Ch. Puren, 2015, « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », pp. 195-216 in : Defays Jean-Marc, Hammami Samia, Marechal Marielle et al. (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*. Vol. 1, Bruxelles : EME Intercommunications
- Revue TDFLE, 2017, n°70, *La pensée CECR*, sous la dir. de Maurer B, Prieur J-M, sources en ligne : http://revue-tdfle.fr/revue_numero.id_numero-6.html

1. Quel est l'objet d'apprentissage dans le CECR ?

Se poser la question de l'identification de l'objet d'apprentissage dans un contexte d'étude de langues semble inutile, et pourtant, dans l'approche du CECR, il s'avère plus que pertinent de poser cette question en premier lieu. En temps normal, la langue constitue l'objet premier d'un apprentissage de langues étrangères, car elle est la matière fondamentale sur laquelle se construit la parole. Celle-ci, étant la mise en fonctionnement de la langue et la création personnelle de chaque sujet parlant, est censée être l'objet sous-jacent de l'apprentissage et aussi l'objectif de l'apprentissage. Ce qui n'est souvent pas le cas dans la réalité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères de nos jours. Nous reviendrons sur ce point dans les derniers chapitres, mais nous allons maintenant analyser et identifier l'objet d'apprentissage que propose le CECR.

Dans le premier chapitre, les auteurs présentent d'emblée le cadre de politique linguistique et éducative dans lequel a été élaboré le CECR dont le but est de « promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen » (p.11). Ensuite, est fournie une définition « complexe » du plurilinguisme – les auteurs y ont consacré trois paragraphes pour expliquer de quoi il est question. Ces éléments notionnels nous permettent de ce fait d'obtenir un premier aperçu de l'objet d'apprentissage. L'approche plurilingue consiste à

« [construire] une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. [...] »

En l'absence d'un médiateur, ces personnes [qui n'ont aucune langue en commun] peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue.

Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. »

Selon ces définitions, il n'est plus question d'apprendre une langue dans son ensemble en tant qu'entité linguistique, mais il serait possible d'acquérir quelques connaissances de différentes langues et de les stocker ensemble pour en faire « un répertoire langagier » qui est perçu comme un « outillage langagier » permettant d'entrer en communication avec différents locuteurs, autrement dit, de réaliser l'action « communiquer ». Il pourrait donc s'agir d'une

communication approximative avec une langue approximative dans laquelle, comme l'indique le CECR, les locuteurs « (simplifient) radicalement leur usage de la langue ». Dans cette optique, la matérialité de la langue est atténuée au point d'être effacée, ce qui est mis en avant c'est la communication. Pour y parvenir, il faudrait ainsi une « compétence de communication ». Et en termes de communication, il s'agit inévitablement d'un acte verbal qui fait ressortir la dimension de l'action. Donc, il n'est pas étonnant que le CECR ait adopté une perspective dite « actionnelle » en tant que pivot de son approche de l'enseignement-apprentissage. Alors, que peut-il nous apprendre de cette perspective actionnelle ? Voici sa définition présentée dans le chapitre 2 (p.15) :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

Dans le premier énoncé, on indique immédiatement le principe fondamental de la perspective actionnelle à travers la locution d'intensité « avant tout ». Ce principe consiste en deux éléments, dont l'un concerne la conception du locuteur qui est défini comme « acteur social », et l'autre concerne la réalisation du locuteur qui est d' « accomplir des tâches » dans différents « domaines d'action ». Dans cette démarche, les concepteurs placent d'emblée l'homme dans un contexte social de manière exclusive, en d'autres termes, ils écartent complètement la dimension subjective de l'être humain. Ils ignorent intentionnellement que « l'usager et l'apprenant d'une langue » sont *avant tout* des sujets parlants ayant un psychisme et étant divisés (nous préciserons ce point dans les prochaines analyses). Nous employons l'adverbe « intentionnellement » car cette perspective a été choisie volontairement parmi tant d'autres. En effet, lorsqu'ils annoncent dès le début « la perspective privilégiée ici est », ils marquent leur préférence à travers l'adjectif évaluatif-axiologique « privilégié ». Puisque les apprenants sont des « acteurs sociaux » situés dans un contexte d'actions, ils n'ont qu'à agir et qu'à « accomplir des tâches » qui englobent donc la communication. Dans cette partie de la définition, la langue en tant que matière linguistique n'est même pas mentionnée. Si dans le deuxième énoncé, la langue fait son apparition sous forme d' « actes de parole », elle est aussitôt « engloutie » dans le champ d' « actions en contexte social ». Ce que nous pouvons retenir de la perspective actionnelle peut être réduit à une version post-moderne du titre d'un ouvrage d'Austin J. L. – « Quand dire, c'est faire ». La matérialité de la langue est

radicalement évacuée de cette approche, cela dit, ceci correspond pleinement à « l'idéologie plurilingue ». Donc, dans ce sens-là, le CECR a proposé une vision de l'apprentissage des langues pleinement adéquate.

Mais, cette perspective seule ne suffisait pas à réorienter les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues, il a fallu aussi définir une forme d'usage de la langue qui lui correspondrait pour convaincre les « praticiens » de la pertinence de l'approche du CECR. Les auteurs ont fourni par la suite les caractéristiques d'une telle forme d'usage de la langue dans « un discours total (qui) est animé d'une visée de complétude » (J.-M. Prieur, id, 2017) :

« Caractéristiques de toute⁸⁰ forme d'usage et d'apprentissage d'une langue :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »

Cette présentation, commençant par « l'usage d'une langue », ne se limite donc pas à la pratique des langues étrangères. Les auteurs prétendent connaître le « méta-processus » qui gouverne toutes les pratiques langagières des locuteurs de tout âge sans exception. Dans ce cas, nous les invitons humblement à nous démontrer, avec leur vocabulaire techniciste, les compétences et stratégies mobilisées consciemment par un enfant de cinq ans lorsqu'il joue à la dinette avec ses poupées : de quel domaine d'action s'agit-il ? Et quelles tâches l'enfant s'efforce-t-il d'accomplir ?

Puisque la matérialité de la langue est subtilement évacuée dans la perspective actionnelle, il fallait tout de même trouver quelque chose pour donner corps à l'apprentissage. Car, peu importe qu'il s'agisse de s'exprimer, de communiquer, ou d'accomplir des tâches en communiquant, il faut toujours passer par la langue, c'est-à-dire qu'on n'a pas d'autre possibilité que de parler avec des mots et des phrases régis par une « grammaire ». La langue

⁸⁰ J'ai souligné le terme « toute » pour démontrer le caractère de « complétude » du discours. Par contre, la mise en gras de certaines expressions a été effectuée par les auteurs du CECR.

ne peut être inexistante. C'est ainsi que le CECR a repris le paradigme des compétences qui a déjà émergé dans l'approche communicative dans les années 1970.

En nous appuyant sur l'analyse des modalités du rapport au savoir dans la Partie II, nous pouvons constater que, lorsque l'approche par compétences est adoptée dans un processus d'enseignement-apprentissage, quatre opérations y sont automatiquement impliquées. Premièrement, la parcellisation du savoir : dans le chapitre 5 du CECR qui est consacré à l'acquisition des « compétences de l'utilisateur/apprenant », nous retrouvons sans surprise des groupes et des sous-groupes de compétences pour parvenir à développer une compétence de communication. Lorsque l'on énumère minutieusement les compétences à acquérir, on évite tout simplement d'établir une progression de la matière à apprendre. Deuxièmement, le processus d'apprentissage est centré sur l'action. Selon la définition de la notion de compétence dans le CECR (p.15) – « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir », nous pouvons constater qu'une compétence n'existe que si l'on « agit », et qu'elle n'est observable qu'à travers la réalisation de tâches avec leurs résultats constatables. Troisièmement, l'objectif est axé sur la performance qui se manifeste à travers les compétences et qui est contrôlé par des grilles d'évaluation. Dans l'approche actionnelle, nous trouvons cette recherche de la performance dans l'accomplissement des tâches, qui est considérée comme le but de la communication. Quant aux grilles d'évaluation, elles constituent les éléments les plus connus et reconnus de tous les utilisateurs. Quatrièmement, l'instrumentalisation du savoir (en l'occurrence de la langue) s'opère en association avec les opérations précédentes. Basé sur l'approche par compétences, l'apprentissage ne consiste plus à se réappropriier les savoirs en réorganisant l'ensemble de ses acquis, à réfléchir et à penser, à développer un esprit critique, mais implique de mobiliser des ressources disponibles et utiles/utilisables pour résoudre une situation-problème ou pour accomplir une tâche. Les savoirs considérés comme des ressources sont devenus un outil. Dans le cas de l'approche actionnelle, nous retrouvons la même opération d'instrumentalisation de la langue, puisque celle-ci est mise en discours en tant qu' « outillage langagier » et qu'elle est au service de la communication.

Piloté par une politique linguistique promouvant le plurilinguisme, inscrit dans une perspective actionnelle, et enfin associé à l'approche par compétences, le CECR tente d'aboutir à une nouvelle didactique des langues dans laquelle la « matière-langue » à apprendre s'évapore discrètement. L'objet de l'apprentissage n'est plus la langue, mais se construit autour de la communication qui, différente de celle de l'approche communicative souvent limitée à la simulation d'interaction, est davantage inscrite dans des contextes professionnels dont la dimension actionnelle est accentuée. Sous l'influence des modalités

instrumentale et opérationnelle du rapport au savoir, se construisent des modalités communicationnelle, instrumentale et actionnelle du rapport à la langue. Les concepteurs du CECR ne peuvent pas (ou bien ne veulent pas) concevoir que la langue puisse avoir de l'intérêt pour elle-même.

Cependant, comme nous l'avons dit précédemment, même si la matérialité de la langue a été évacuée dans l'approche actionnelle, l'objet-langue ne peut disparaître puisque l'on communique toujours dans une langue. Dans ce cas, quelle conception de l'objet-langue y est-elle à l'œuvre ? Nous allons la découvrir à travers la conception de la compétence de communication.

2. La conception de l'objet-langue, de la parole et de l'homme selon le CECR

Outre les innombrables compétences à développer pour réaliser une tâche communicative, il faut un autre élément essentiel selon le CECR – celui de stratégie. Lors de la présentation des « caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue », les auteurs ont bien marqué la nécessité de « mobiliser les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer ». Dans le chapitre 4, une série de stratégies ont été élaborées en fonction des activités langagières. La définition de cette notion est ensuite fournie comme suit :

*« Les **stratégies** sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. »*

Lorsque les concepteurs visent le « succès » de l'exécution de la tâche, ainsi que l'efficacité des actions (qui est mise en discours à travers les deux locutions superlatives – « la façon la plus complète et la plus économique possible »), l'utilisation des stratégies revient ni plus ni moins à une opération de calcul emblématique de la rationalité managériale (J-M Prieur, 2017). Les stratégies ne peuvent être déployées avec des éléments incontrôlables et imprévisibles, puisque le calcul doit être fait avec une précision quasiment « algorithmique ». De ce fait, lorsque le cadre prétend pouvoir réaliser une communication efficace en mettant en œuvre des stratégies, il sous-entend que la langue peut être manipulée comme un code excluant toute équivoque.

Ensuite, il essaie d'établir un lien entre le paradigme des stratégies et le domaine du cognitivisme afin d'apporter quelque crédibilité scientifique à son approche. Mais nous n'y voyons qu'une accentuation du caractère mécanique de la communication :

*« On peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs : **Pré-planification, Exécution, Contrôle et Remédiation** des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation. »*

Nous retrouvons d'ailleurs ces « principes métacognitifs » à l'intérieur des « opérations de communication langagière » : **4.5.1 Planification** ; **4.5.2 Exécution** (4.5.2.1 Production, 4.5.2.2 Réception, 4.5.2.3 Interaction) ; **4.5.3 Contrôle**. Au sein du paragraphe « Réception », les auteurs ont bel et bien indiqué « des aptitudes au décodage » parmi les « les aptitudes mises en œuvre lors de ce processus de réception » (p.74).

A travers ce modèle cognitiviste, les auteurs du CECR cherchent à mettre en avant les processus mentaux en jeu dans l'apprentissage. Ils incitent ainsi au développement de nouvelles stratégies d'apprentissage en rendant l'apprenant actif grâce aux processus cognitif et métacognitif activés pour traiter et assimiler une nouvelle information. Ils ont d'ailleurs consacré deux sous-chapitres à cette approche cognitiviste – « 4.1.4 Le contexte mental de l'utilisateur / apprenant » « 4.1.5 Le contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs) ». De ce fait, en suivant les présupposés du cognitivisme, la langue est davantage considérée par eux comme une source d'informations ou un code (d'où les « aptitudes au décodage ») que l'appareil mental est capable de traiter et de manipuler. Selon le CECR, dans une interaction, il suffit acquérir que les locuteurs acquièrent une « conscience intellectuelle appropriée » (p.44), ils pourront ainsi surmonter « les différences de croyances et de valeurs, de convenances, d'attentes sociales, etc. » afin d'aboutir à « une communication efficace ». De ce point de vue, l'approche actionnelle qui se présente comme une méthode novatrice régresse en termes de conception de la langue et de la parole. Car, elle écarte, pour ne citer que les travaux les plus signifiants, les avancées de la linguistique de l'énonciation élaborée par Benveniste, et la « fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse » développée par Lacan, en ce qui concerne, entre autre, la notion de subjectivité.

Si nous suivons l'approche actionnelle, la parole serait le résultat de la manipulation d'un code linguistique à travers un processus de calcul stratégique exclusivement mental ; et la communication serait toujours « consensuelle et coopérative » et « sans expressivité » (J-M. Prieur, id., 2017). Car, dans un modèle incluant « compétences / actions / stratégies / tâches / réussites », les locuteurs communiquent sans émotions, sans désir, détachés de leur histoire

personnelle et familiale, et ils ne rencontrent ni l'inconnu, ni le malentendu, ni l'incompréhension. C'est ainsi que le CECR prescrit la procédure suivante pour « mener à bien » la parole (p.73), sans jamais oublier de l'associer avec les « besoins » et les « intentions » communicatifs :

« **Pour parler**, l'apprenant doit être capable

– de prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives)

– de formuler un énoncé (aptitudes linguistiques)

– de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques) »

Lorsque le CECR fait croire que la parole vient de notre volonté de communiquer pour pouvoir agir, il nie radicalement le fait que la parole jaillit le plus souvent d'une « communication » involontaire de notre désir. Et surtout, il ignore complètement que « l'altérité est dans la Langue »⁸¹, car, par sa fonction symbolique, la langue nous permet de prendre de la distance par rapport au réel. Ainsi, les mots ne correspondent jamais parfaitement aux choses. Il y a un écart, un ratage, un manque, irréductibles, dans la langue. C'est ainsi que la parole est le lieu de l'ambiguïté, du malentendu, de l'incompréhension, du conflit, mais aussi le lieu de la création, de l'amour, du désir ; en bref, elle est le lieu de devenir du sujet.

Cette perspective anthropologique est complètement absente dans le CECR. A la place, se dessine une langue instrumentalisée et réduite à un code qui existe sans sujet et sans autre, puisque l'apprenant/l'utilisateur peut planifier et organiser tout seul un message selon son intention de communication, en déployant des stratégies, pour atteindre son but avec succès. Il n'a nul besoin d'autre pour émettre une parole. « C'est un “homme-bloc”, un “indivis”, un sujet non divisé, auto-suffisant et auto-fabriqué, soustrait à la discontinuité et à l'incomplétude de la parole » (J-M Prieur, id., p.11). En forgeant cette conception de la langue, le cadre élabore dans le même temps une nouvelle conception de l'homme dont le profil rejoint celui de « l'individu total » que les réformes éducatives et l'idéologie managériale s'évertuent à construire. Nous avons déjà démontré dans la partie précédente que cet individu total doté d'une rationalité calculante évolue dans un univers positif où il croit avoir une maîtrise totale de ses actes.

⁸¹ Titre de l'ouvrage de J-P Lebrun et N. Malinconi, 2015, cité par J-M Prieur dans son article « l'empire des mots morts », id. p1

De ce fait, quel genre de rapport à la langue se dégage de ce cadre d'enseignement-apprentissage ? Lorsque la langue est considérée comme un code que l'on peut manipuler à sa guise, elle est devenue un instrument existant à l'extérieur de l'homme. Ce qui conduit à une modalité réifiante du rapport à la langue, dans le sens où la langue n'est plus un élément constitutif de l'être humain. Puisque l'acteur social peut réaliser des actions avec cette « langue-chose », qu'il peut l'utiliser comme un instrument, il croit naturellement que sa maîtrise va de soi. Ainsi, le cadre développe également un rapport de maîtrise ou de contrôle vis-à-vis de la langue qui relève du fantasme d'un « homme-communicant ».

3. En quoi consiste l'enseignement dans le CECR ?

Après avoir fixé LA forme d'usage de la langue ainsi que les compétences de l'usager de la langue pour atteindre l'objectif d'une communication efficace, il fallait également aborder la question de la méthode d'enseignement pour que le programme soit, comme l'indique le CECR tout au long de son discours, « aussi complet que possible ». Avant d'entrer dans le vif du sujet, les auteurs rappellent d'abord la directive du Conseil de l'Europe, pour ainsi donner une sorte de fondement « théorique » à leur développement (p.109) :

« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels. »

Cependant, le fait de se référer à la prescription du Conseil de l'Europe souligne, au contraire, l'absence de fondement épistémologique et de théories de référence dans le CECR. Car, premièrement, l'ensemble du programme du CECR a été construit sur une politique de développement du plurilinguisme, et la perspective actionnelle a été élaborée pour répondre à l'objectif de faciliter la mobilité des Européens en matière de langue ; deuxièmement, le Conseil de l'Europe est une instance politique dont toutes les directives ne relèvent que d'une perspective visant à la croissance économique et qui se manifeste à travers deux principaux critères : l'efficacité et la rentabilité. Lorsque les auteurs prennent appui sur un argument politique pour tenter de légitimer scientifiquement leur approche, ils ne peuvent attendre autre

chose qu'un échec. S'ils parvenaient à proposer une quelconque méthode d'enseignement, celle-ci ne pourrait être qu'« une maison sans fondation » qui ne résisterait à aucune épreuve. C'est pour cette raison que le CECR a pris une position soi-disant « non dogmatique » : « il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation » (p.13). Il vise à nous faire croire qu'il ne veut prendre parti pour aucune méthodologie et qu'il a choisi d'être « ouvert et neutre » (p.21), mais en réalité, il en va tout autrement ; car, le CECR a été écrit dans un « discours autoréférentiel » selon Prieur, dans ce discours « les termes et notions utilisés ne sont pas inscrits dans une discursivité disciplinaire attestée (Sciences du langage, Didactique ou autre...), parce que le cadre s'efforce d'abolir mémoire, généalogie, interdiscursivité, toute trace en lui d'altérité pour se présenter comme un discours total » (id. p.4).

Regardons maintenant de plus près le contenu de la directive du Conseil de l'Europe. Dire que « la méthode à mettre en œuvre doit être la plus efficace en fonction des situations », c'est dire qu'il n'y a pas de méthode modèle à suivre, puisque le principe essentiel se résume en un seul mot – « efficacité ». Nous sommes d'emblée ramené dans le discours managérial que nous avons déjà analysé et étudié dans la Partie II. Rappelons que, pour être efficace, il faudrait être flexible et compétent afin de pouvoir s'adapter à n'importe quelle situation pour réaliser l'objectif visé. Ainsi, les auteurs font entendre que c'est à l'enseignant de s'adapter aux besoins des apprenants et aux conditions d'apprentissage. L'explicitation qu'ils ont ensuite fournie de la notion d'« efficacité » confirme et renforce ce point de vue. Par conséquent, le CECR ne pouvait effectivement pas proposer une quelconque méthode d'enseignement à cause de la « grande variété d'objectifs » possible. De ce fait, dans une position « neutre » et « non-dogmatique », tout ce que le cadre peut dire sur l'enseignement est ceci⁸² (p.21) :

*« Il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager **tous** ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques. Afin de jouer ce rôle, il **dresse un inventaire de paramètres, de catégories, de critères et d'échelles** dans lesquels les utilisateurs peuvent puiser ; cet inventaire peut aussi éventuellement les stimuler à prendre en considération un choix d'options plus large ou à mettre en question les hypothèses traditionnelles sur lesquelles ils fonctionnent et qu'ils n'avaient pas examinées auparavant. »*

⁸² La mise en gras de certains termes a été effectuée par les auteurs du texte.

Plusieurs paradoxes sont présents dans ce discours. Tout d'abord, les concepteurs annoncent que le CECR « ne préconise pas une approche particulière d'enseignement », pourtant, tout le contenu du cadre a été développé tout autour de la perspective actionnelle qu'il « privilégiait » (le terme employé dès l'introduction de la perspective à la page 15). Par le biais de cette perspective, le CECR tente d'imposer une et seule manière d'interpréter et de concevoir l'apprentissage et l'enseignement des langues. Comme les concepteurs n'arrivent pas à construire une méthode pédagogique faute de fondements théoriques, ils laissent donc cette tâche ardue aux enseignants en leur faisant croire qu'ils ont la liberté et l'indépendance de choisir leurs références et d'explicitier leurs pratiques. Pour ainsi montrer leur « bonne foi », ils ont dressé « un inventaire de paramètres, de catégories, de critères et d'échelles dans lesquels les utilisateurs peuvent puiser », afin d'appuyer davantage l'argument selon lequel « le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (p.109). Lorsque nous cherchons ce soi-disant inventaire dans le sous-chapitre 6.4 « quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues », nous nous retrouvons devant une méta-description extrêmement générale et sommaire des composantes du processus d'enseignement-apprentissage des langues. Et le contenu de l'inventaire est construit sous forme de QCM (avec plusieurs options de réponses ou de sous-questions). Cette forme d'inventaire semble en apparence offrir des choix, mais elle n'est rien d'autre qu'une prescription déguisée qui délimite un cadre de réponses et qui ne laisse aucune place à la créativité de l'enseignant. En voici un exemple (p.111) :

« 6.4.2.4 *Quel usage doit-on faire des supports techniques (cassettes audio et vidéo, ordinateur, etc.) ?*

- a. *aucun*
- b. *pour des démonstrations, des répétitions etc. avec l'ensemble de la classe*
- c. *à la manière d'un laboratoire multimédias*
- d. *pour un enseignement individuel autoguidé*
- e. *comme base pour un travail de groupe (discussions, négociation, jeux coopératifs et compétitifs, etc.)*
- f. *dans un réseau scolaire informatisé international ouvert à des écoles, des classes et des particuliers »*

Toutes les questions sont formulées sous forme d'injonction à travers le verbe « devoir » au mode indicatif. Si le CECR avait vraiment eu l'intention d'être « ouvert » et « neutre » par rapport aux méthodes d'enseignement, il aurait dû au moins employer le verbe de possibilité « pouvoir » (au mode conditionnel dans le meilleur des cas). Ceci contredit fortement son intention d'être « non-dogmatique ».

Revenons à la présentation générale précédente. Pour terminer, les auteurs évoque l' « apport » de l'inventaire – « cet inventaire peut aussi éventuellement les stimuler à prendre en considération un choix d'options plus large ou à mettre en question les hypothèses traditionnelles sur lesquelles ils fonctionnent et qu'ils n'avaient pas examinées auparavant ». Le cadre de référence incite implicitement les enseignants à se remettre en question par rapport à leurs méthodes si elles ne s'inscrivent pas dans la perspective actionnelle. Bien qu'il ait employé l'adverbe de possibilité « éventuellement » pour ne pas brusquer les lecteurs et pour afficher une attitude « humble », le terme mis en discours pour désigner les méthodes classiques – « les hypothèses traditionnelles » – révèle une autre intention énonciative. En effet, une hypothèse est un ensemble de propositions des explications ou des conceptions provisoires d'éléments qui devraient être ultérieurement vérifiés, contrôlés, expérimentés ou prouvés. Il s'agit donc d'un mode conjectural. Lorsque les auteurs considèrent les autres méthodes d'enseignements existantes comme des hypothèses, ils soulèvent la question de vérité et rejettent (ou ignorent) leurs appuis théoriques. Ainsi, ils incitent les enseignants, toujours de manière subtile, à « examiner » leurs pratiques habituelles pour les faire douter, afin de leur faire adopter (ou au moins en « puiser » quelques éléments) l'approche présentée dans le CECR. A travers cette énonciation, le cadre fait passer un message subliminal : il faut absolument connaître notre approche de l'enseignement car le cadre est « suffisamment exhaustif, transparent et cohérent » (p.12). Ceci contredit de nouveau le principe de ne préconiser aucune approche particulière d'enseignement.

Ces paradoxes dévoilent un double discours dans le CECR qui semble vouloir jouer un double jeu, c'est-à-dire qu'il a bel et bien l'intention d'imposer son approche actionnelle aux acteurs de l'enseignement des langues, mais dans le même temps, il s'évertue de dissimuler cette prescription pour afficher une position neutre et ouverte, afin de donner l'impression aux lecteurs qu'ils choisiront cette approche de leur plein gré. Ce double jeu est rendu possible grâce à aux « stratégies de communication » employées par les auteurs. Le CECR a été conçu pour s'adresser à l'ensemble des acteurs de l'enseignement des langues étrangères – « administratifs, concepteurs de programmes, enseignants, leurs formateurs, jurys d'examens » (p.9), il est donc censé élaborer une théorie d'enseignement (il est vrai que certains utilisent ce cadre en tant que « pédagogie »). Pourtant, le contenu du cadre semble avoir été construit autour de l'apprentissage, il suffit de lire la présentation pour s'en rendre compte – « Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace » (p.9). Tout est focalisé sur ce que les apprenants « doivent apprendre/acquérir », et

rien n'est dit sur l'acte d'enseigner ou la transmission du savoir (ce terme est complètement absent dans le CECR). Donc, il s'agit au fond d'un vague discours sur l'apprentissage. Ce qui va de pair avec le principe de centration sur les apprenants qui se manifeste à travers la consigne de « garantir qu'ils (tous les acteurs impliqués dans l'enseignement) répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge » (p.9). De ce fait, les enseignants n'ont plus qu'à suivre toutes les descriptions et prescriptions qu'élabore le CECR pour enseigner. La boucle est bouclée ! Nul besoin de « préconiser une approche particulière d'enseignement », puisqu'il suffit de parler de l'apprentissage et d'enjoindre aux enseignants de satisfaire les besoins des apprenants, ces besoins étant exposés de manière « suffisamment exhaustive ».

Dans ce schéma d'enseignement qui se construit en fonction des besoins des apprenants en termes de compétences et qui ne se préoccupe point de l'acquisition de la matière disciplinaire, le rôle des enseignants pourraient n'être que secondaire. C'est-à-dire qu'ils n'ont plus pour mission de transmettre des savoirs, ni de faire passer un héritage culturel à travers la langue, mais qu'ils sont là pour accompagner les apprenants en leur fournissant toutes les informations dont ils ont besoin pour accomplir des tâches en communiquant. Voici comment les auteurs du CECR conçoivent la problématique du processus d'apprentissage et d'enseignement dans l'introduction du chapitre 6 (p.103) :

« – De quelle(s) façon(s) **l'apprenant** devient-il capable de mener à bien les tâches, les activités et les opérations et de construire les compétences nécessaires à la communication ?
– Comment les **enseignants**, aidés par tout le matériel pédagogique, peuvent-ils faciliter ces opérations ? »

Le verbe « faciliter », qui désigne l'acte qui simplifie et qui rend plus aisé une action, comporte une dimension d'aide et d'assistance. La mise en discours de ce verbe révèle que le rôle des enseignants consiste bel et bien à assister les apprenants qui doivent accomplir « les opérations » par eux-mêmes. Ce modèle d'enseignement fait écho au schéma de l'« apprentissage collectif » que préconisent les réformes éducatives (nous l'avons déjà abordé dans la Partie II) et dans lequel l'effacement symbolique de l'enseignant est requis. De ce fait, l'enseignant ne se situe plus dans une position d'autorité en tant que détenteur du savoir, mais il coopère avec les apprenants en tant qu'accompagnateur, animateur, tuteur, etc. D'ailleurs, les enseignants sont souvent mis en discours dans le cadre à travers le terme « partenaires ». Selon cette logique, en face d'un enseignement « vide », se trouve inévitablement un apprentissage « plein », c'est-à-dire un apprentissage construit et dirigé intégralement par les apprenants eux-mêmes. L'exposé du CECR sur l'apprentissage va à

juste titre confirmer notre hypothèse, et nous allons analyser plus en détails leur interprétation dans le quatrième point de ce chapitre.

4. Les modalités de l'apprentissage selon le CECR

Dès le premier chapitre, les auteurs ont exposé « les utilisations du CECR » (1.5.1, p12) qui consiste notamment à « mettre en place un apprentissage auto-dirigé ». L'emploi du qualificatif « auto-dirigé » révèle clairement une modalité de l'apprentissage basée sur l'autonomie totale de l'apprenant. En effet, l'adjectif « dirigé » comporte un effet de hiérarchie, c'est-à-dire qu'il y a d'un côté celui qui dirige et qui est dans une position d'autorité, et de l'autre celui qui est dirigé et qui est dans une position d'assujettissement. Ainsi, un travail « dirigé » est un travail qui est effectué sous l'ordre et/ou sous la supervision d'une autre personne. Alors que l'utilisation du préfixe « auto- » supprime toute relation avec un autre, annule tout mouvement et toute interaction entre soi et l'autre, et donc crée un circuit fermé dans lequel toutes les actions sont produites par soi-même et pour soi-même, sans l'intermédiaire d'un facteur extérieur. En associant ces deux unités lexicales, on bannit toute forme de hiérarchie par rapport à une autre personne, tout en créant un profil de sujet autonome doté de « pleins pouvoirs ». De ce fait, un « apprentissage auto-dirigé » est assurément un apprentissage « libéral », dans le sens où le retrait ou l'absence symbolique de l'enseignant est requise ; en d'autres termes, l'enseignant ne se situe plus dans une position de maître en tant que détenteur du savoir, mais doit assister l'apprenant qui agit de son propre chef. Donc, il ne faut pas confondre l' « auto-apprentissage » avec l' « apprentissage auto-dirigé », ce dernier consistant en un processus d'apprentissage sans aucune présence et intervention d'une autre personne, où l'apprenant apprend seul avec des supports pédagogiques. Ainsi, nous pouvons déjà constater que la nature de l'« apprentissage auto-dirigé » entre en parfaite résonance avec l' « enseignement vide » que nous avons analysé précédemment. Alors, de quelle manière le CECR envisage-t-il de procéder à cette modalité d'apprentissage ? Nous allons l'analyser plus en détail à travers les critères énumérés par le cadre :

- « *Mettre en place un apprentissage auto-dirigé qui consiste à*
- *développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire*
- *l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes*
- *lui apprendre à choisir du matériel*

L’idée de « développer (cette) prise de conscience » semble vouloir induire chez l’apprenant une sorte d’introspection, qui lui permette au fond de pouvoir faire l’inventaire de ses acquis. Cette idée repose de fait sur l’hypothèse que toutes les formes de savoir acquis peuvent ou doivent être « conscientisées ». Cela rejette l’existence de savoirs extra-conscients, c’est-à-dire de savoirs que possède un sujet et qu’il met en application sans s’en rendre compte. Par exemple, lorsqu’une personne écrit des phrases parfaitement structurées en effectuant correctement tous les accords en genre, en nombre, en temps et en mode, mais sans savoir expliquer les règles de grammaire qu’elle a utilisées, nous ne pouvons dire qu’elle n’a pas de savoir grammatical, ou bien qu’elle est « incompétente » en grammaire. Au contraire, elle a largement intériorisé des savoirs en grammaire et sait les mettre en application de manière spontanée. Ce qu’elle ne sait pas faire, c’est mettre des mots sur ces savoirs avec un vocabulaire spécialisé, développer une réflexion métalinguistique. Donc, le cadre induit chez les sujets l’illusion ou le fantasme de croire pouvoir tout savoir sur soi-même. Cet objectif de maîtrise s’inscrit en fait dans le profil d’un « individu total » qui prétend pouvoir « tout » savoir, « tout » contrôler, « tout » rendre observable, et qui est exempté « d’inconscient ».

Il se peut que les concepteurs du CECR répliquent que cette prise de conscience pourrait justement aider les apprenants à se rendre compte de leurs « compétences » latentes afin d’explorer davantage leurs capacités. Peut-être cela est-il vrai, mais la question n’est pas là. En réalité, le fait d’insister et de se focaliser sur « ce que je sais » pour créer une mentalité positive occulte la dimension fondamentale du processus d’apprentissage celle du « je ne sais pas ». Or, comme ce que nous l’avons démontré précédemment, la condition de double soumission est indispensable dans un processus d’enseignement-apprentissage ; il est primordial pour un apprenant d’admettre son ignorance et de permettre la réponse de l’autre pour pouvoir s’engager dans un apprentissage. En revanche, lorsque l’on a besoin de répertorier ou d’énumérer ce que l’on sait de manière explicite, c’est en général pour affronter une évaluation. Ainsi, nous pouvons constater que ce premier critère, qui demande à l’apprenant de prendre conscience de l’état actuel de ses acquis, est en réalité une étape préalable et indispensable de « l’auto-évaluation » (le quatrième critère). En effet, pour pouvoir s’évaluer, il faut d’abord connaître l’objet de l’évaluation et l’état de l’objet, puis le comparer avec la norme prescrite afin de fournir une estimation. Cette approche est d’ailleurs intimement liée aux caractéristiques de l’« individu total ». Nous reviendrons sur la question de l’auto-évaluation dans l’analyse du dernier critère.

Le deuxième critère se rapporte, non pas à l'objectif d'apprentissage au sens commun, mais à la gestion *des* objectifs que l'apprenant doit établir au fur et à mesure de l'avancement de son apprentissage. La question de la gestion est d'abord exprimée à travers les qualificatifs employés pour définir les objectifs – « objectifs valables et réalistes ». Ces deux adjectifs évaluatifs-axiologiques semblent attribuer une certaine valeur aux « objectifs », mais utilisés dans un énoncé sans contexte et sans interdiscursivité, leur référent reste abstrait et indéfinissable. Qu'est-ce qui est « valable » et « réaliste » ? Qui décide ? Selon quels critères ? Par rapport à quoi ? Et pour qui ? Nous avons plus de questions que de réponses face à cette indication. Au fond, cette qualification des objectifs consiste à inculquer à l'apprenant une rationalité calculante et à souligner la nécessité de contrôle et de réajustement (d'où le substantif au pluriel – « objectifs »). En effet, comment pourrait-on savoir si un objectif est « valable » et « réaliste » si on ne calcule pas à l'avance toutes les éventualités et si on n'évalue pas le résultat ? Donc, il ne s'agit clairement pas des objectifs que l'on établit par rapport à son désir de réaliser quelque chose, mais d'objectifs stratégiques qui permettent d'obtenir des résultats et de réussir une quelconque épreuve. Ces « objectifs valables et réalistes » se rapprochent davantage des « tâches » à accomplir.

Etablir de tels objectifs n'est que la première étape, le plus important est d'en faire une habitude ou un réflexe. En effet, le deuxième critère de l'« apprentissage auto-dirigé » se focalise avant tout sur le comportement de l'apprenant – « l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes ». L'emploi du verbe « habituer » indique clairement l'intention d'influencer le comportement d'une personne de sorte qu'elle « obéisse » à une manière d'agir jusqu'à ce que ce comportement devienne automatique. Donc, il ne s'agit pas d'une exigence ostensible de l'obéissance des apprenants, mais d'une imposition implicite de l'« autodiscipline ». A travers ce contrôle des comportements subtilement camouflé, le CECR cherche au fond à développer une auto-servitude chez l'apprenant.

En ce qui concerne le troisième critère – « lui apprendre à choisir du matériel », des confusions président toujours à l'énoncé à cause de son abstraction discursive. Ce « matériel » réfère-il aux outils d'apprentissage ou aux supports pédagogiques, ou bien aux deux ? Selon quels critères le « choix du matériel » est effectué ? En fonction de la nouveauté, du type de matériel, de son fonctionnement, ou de son contenu ? Si le CECR estime qu'il faut « apprendre » à l'apprenant à choisir du matériel, c'est qu'il sous-entend qu'il y a une norme ou un modèle à appliquer dans ce cas-là. Mais de quoi s'agit-il ? Une fois de plus, nous avons plus de questions que de réponses.

En fait, ce troisième critère a surtout pour le but de souligner la position active de l'apprenant dans un « apprentissage auto-dirigé », c'est-à-dire qu'il crée un profil d'apprenant qui agit de son propre chef en choisissant lui-même du matériel et qui gère et organise son apprentissage. Ce faisant, le CECR écarte subtilement les enseignants qui sont censés être les responsables de ce choix matériel, car, ce sont les enseignants qui élaborent les programmes d'études, qui organisent les séances de cours, qui détiennent les savoirs à transmettre, et qui connaissent le mieux le « matériel » pédagogique qui correspond à l'enseignement et à l'apprentissage. Le choix du matériel n'est pas anodin, car sa pertinence et sa cohérence par rapport aux cours jouent un rôle important dans le déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage. Alors que l'apprenant, qui est dans une position de non-savoir, aurait beaucoup de difficultés à saisir la pertinence du matériel (notamment s'il s'agit des supports pédagogiques). Cela dit, comme le CECR prône une modalité d'enseignement centrée sur l'apprenant, il ne pose donc pas la question de pertinence du matériel, puisque c'est à l'enseignant de s'adapter aux besoins et aux choix de l'apprenant. De ce fait, à travers ce troisième critère de l' « apprentissage auto-dirigé », on renforce la posture de l'individu total chez l'apprenant.

Enfin, pour assurer la mise en place de cet « apprentissage auto-dirigé », il faut également un système de contrôle « auto-dirigé » qui ne peut qu'être l' « auto-évaluation ». Mais celle-ci ne joue pas le rôle du partiel ou de l'examen final, elle se présente comme un inventaire en termes de compétences et de performances. D'ailleurs, l'auto-évaluation s'effectue de manière beaucoup plus régulière, car elle se fait en fonction des « objectifs valables et réalistes » préétablis. De la même façon que pour le deuxième critère, l'acte d'auto-évaluation ne constitue pas le focus du quatrième critère, car, ce qui importe c'est d'intégrer cet acte dans le comportement de l'apprenant pour en faire un automatisme ; pour y parvenir, il faudrait donc « l'entraîner à l'auto-évaluation ». L'acte d'« entraîner » implique des exercices intensifs et répétitifs qui impactent directement le comportement et l'attitude d'une personne. Ainsi, le but de cet entraînement à l'auto-évaluation consiste à développer chez l'apprenant l'habitude de contrôler constamment les résultats de son apprentissage, de vérifier l'accomplissement de ses objectifs, de se corriger ou de se réajuster en cas de besoin. De ce fait, il s'agit toujours d'un comportement d'auto-servitude que le cadre de référence essaie d'instaurer chez l'apprenant.

Ces quatre critères qui abordent quatre aspects différents du processus d'apprentissage convergent pourtant tous vers le même principe – encadrer le comportement de l'apprenant, ce qui semble contradictoire avec l'idée de l'apprentissage « auto-dirigé », selon laquelle l'apprenant est censé agir librement et organiser son apprentissage à sa façon. En fait, cette équivoque provient directement du « régime paradoxal de l'individu-total de la post-modernité »⁸³ (Prieur, id. p10) à partir duquel se dessine justement le profil de l'apprenant dans le CECR. D'un côté, les auteurs du cadre réclament l'autonomie de l'apprenant : il apprend par lui-même et gère entièrement ses acquis ; il est doté d'une rationalité calculante qui lui permet de planifier tout son parcours d'apprentissage et de définir des objectifs stratégiques ; il s'autoévalue et s'autocorrige afin d'atteindre ses objectifs et de réussir. Bref, c'est un apprenant libre qui maîtrise totalement son apprentissage. De l'autre côté, l'apprenant doit développer certains comportements et habitudes, et se soumettre à des normes ou des critères implicites ; il doit forger son auto-servitude afin de pouvoir se réajuster rapidement ; et il est tout aussi malléable et évaluable que ses objectifs ; au final, c'est un apprenant encadré qui se réadapte sans cesse. Nous sommes bel et bien face à la même figure d'apprenant que celle étudiée dans les entretiens précédents. Ainsi, nous nous retrouvons dans un enseignement sans autre et un apprentissage sans sujet. Cette modalité d'apprentissage impacte indéniablement le rapport au savoir et le rapport à la langue de l'apprenant, qui croit (ou plutôt le cadre l'entretient dans cette illusion) pouvoir apprendre seul et pouvoir tout communiquer en ayant seulement une bonne motivation, des compétences adéquates et des stratégies efficaces. C'est désormais un apprenant qui se construit seul et qui évolue seul dans un univers sans altérité ni négativité. Ce n'est plus un sujet-apprenant qui apprend à parler dans et par une langue, mais un « apprenant-chose » programmé qui exécute des tâches en traitant et en communiquant des informations.

5. Une petite parenthèse sur le volume complémentaire du CECR

Sorti en février 2018, le volume complémentaire du CECR se présente comme la « version amplifiée » des descripteurs du dispositif de 2001 afin d'en enrichir certains aspects.

⁸³ « Le régime paradoxal de l'individu 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. », J-M. Prieur, *L'empire des mots morts*, p10

S'il agit vraiment de compléter l'ancienne version, il nous paraît étonnant que le volume comporte plus de pages que le CECR (254 pages pour le Volume contre 196 pages pour le CECR). Serait-il possible qu'il s'agisse d'une tentative de réécriture masquée ? Il faudrait une étude comparative détaillée pour pouvoir répondre, et ceci ne concerne pas directement notre recherche. Nous allons juste relever ici quelques points significatifs pour mettre en évidence l'aspect défensif de justification du discours tenu par rapport aux critiques qui ont été adressées au CECR. Par ailleurs, il faudrait souligner que le volume amorce une démarche sous-jacente de « déseuropéanisation » du CECR, puisqu'il tente de généraliser davantage son approche afin de promouvoir l'adoption du cadre dans des pays non-européens. Cette démarche se révèle à travers la participation des instituts de 58 pays (cités dans les remerciements) à la validation des nouveaux descripteurs. L'engouement que le CECR suscite dans le monde constitue sans doute une autre raison qui a conduit à élaborer un volume complémentaire dans le but de mieux répondre aux besoins des autres pays non-européens et de renforcer sa notoriété.

Dans la « présentation du volume complémentaire du CECR », les auteurs déclarent d'emblée que « ce document ne modifie en rien le statut de la publication de 2001 » (p23) pour ainsi afficher leur position de soutien vis-à-vis de l'ancien dispositif. Cependant, le terme « statut » semble être employé intentionnellement pour faire diversion par rapport aux vraies modifications effectuées. En effet, nous pouvons modifier le contenu, le fondement, et la perspective d'un document tout en légitimant le statut de celui-ci. Ce volume complémentaire joue un rôle de « prothèse » qui essaie de compléter certains manques et de remédier à certaines faiblesses du cadre. Le simple fait d'élaborer un tel texte complémentaire démontre la nécessité de modification de l'ancienne version. Cela dit, les modifications effectuées dans le volume ne consistent pas à reconsidérer les propos du CECR en fonction des critiques émises, mais à apporter des arguments pour défendre celui-ci. Nous allons présenter quelques points significatifs de cette intention justificative.

Le contexte de création :

L'absence de précision quant au contexte d'élaboration du CECR a permis la mise en cause de ses fondements théoriques et de son écriture. Ainsi, le volume a-t-il brièvement complété cette information dans la partie « Eléments clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage » (p25). Les auteurs mentionnent que « des versions provisoires du CECR ont été expérimentées en 1996 et 1998 avant qu'il ne soit publié en anglais (Cambridge University Press) et en français (Hatier-Didier) en 2001 ». Ils ont essayé d'apporter quelques

éléments d'historicité pour conforter les fondements du cadre. Mais, ils ne disent rien de la langue dans laquelle a été élaboré le CECR, donc nous ne pouvons connaître les ressources et les références de base utilisées. Nous ne savons pas en quoi consistaient ces versions provisoires, et nous ne savons pas non plus dans quel pays, dans quels instituts, et avec quels apprenants ont été expérimentées les versions provisoires. Et surtout, nous ignorons les commentaires et les réactions des participants par rapport aux versions provisoires.

Les caractéristiques du CECR :

Le cadre de référence est aussi critiqué pour son abstraction et l'absence de fondements théoriques, qui fait que le cadre ne possède pas les caractéristiques d'une méthode pédagogique. Le volume fait donc référence au fait que dans la pratique le cadre « est également de plus en plus utilisé **pour la réforme de programmes et la pédagogie** » (p25) pour tenter de justifier le fondement de son approche de l'enseignement et de l'apprentissage – « ce développement reflète son fondement conceptuel avant-gardiste ». L'emploi de l'épithète « conceptuel » indique bel et bien que le contenu du CECR demeure programmatique, dans le sens où il s'agit d'un discours idéologique, et non d'une méthodologie murement structurée. Cependant, l'ajout du qualificatif « avant-gardiste » balaie cette faiblesse méthodologique, car, en se définissant comme quelque chose de radicalement innovant, le cadre propose une nouvelle perspective, c'est sur ce point que le volume clôt sur argumentation : « (ce développement) a ouvert la voie à une nouvelle phase de travail autour du CECR débouchant sur l'amplification des descripteurs publiés dans ce Volume complémentaire ». L'ensemble du discours laisse entendre en filigrane que les auteurs ont l'intention de faire du CECR une pédagogie à part entière. Cette idée est aussi présente dans l'« Avant-propos » du volume (p22) :

« Le fait que, grâce à cet apport, les descripteurs du CECR dépassent le cadre de l'apprentissage des langues modernes pour embrasser des aspects propres à l'enseignement des langues inscrit dans un programme, a été accueilli avec enthousiasme lors du processus de très large consultation réalisé en 2016-2017. Cela montre bien la prise de conscience croissante du besoin d'une approche intégrée de l'enseignement des langues dans l'ensemble du curriculum. »

Un autre signe de la démarche de concrétisation méthodologique du CECR réside dans la nomination de son approche. Lors de l'exposé du cadre version 2001, les auteurs ont proposé une « perspective actionnelle » ; tandis que dans le volume 2018, cette perspective est devenue officiellement l'« approche actionnelle » (p27). Cette modification subtile révèle de

fait un processus de transition – d’une idée ou d’une projection à une manière d’aborder l’objet à travers des actions.

Les contenus d’enseignement :

Alors que le CECR prétend être « aussi exhaustif que possible » pour étayer les compétences langagières et les usages de la langue, l’absence totale de la dimension littéraire a suscité inévitablement de vives critiques. Pour remédier à cette bévue, le volume a tenté de justifier cet oubli par un critère de neutralité :

« Le CECR est conçu comme étant aussi exhaustif que possible, car on y trouve les principales approches de l’enseignement des langues, et neutre, car il soulève des questions plutôt que d’y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière. Par exemple, l’arrêt de l’enseignement de la grammaire ou de la littérature n’est y nulle part suggéré. »

L’exemple a été intentionnellement choisi pour répliquer de manière implicite aux critiques. Cependant, cet argument est plein de maladresse ou d’ignorance. Premièrement, on confond l’approche de l’enseignement avec le contenu de l’enseignement. Les auteurs affirment de nouveau qu’ils ne prescrivent pas d’approche pédagogique particulière (ce qui est d’ailleurs faux, nous l’avons déjà démontré dans l’analyse précédente), ensuite ils en donnent un exemple. Logiquement, cet exemple devrait servir de preuve pour appuyer leur discours. Donc, il devrait être en rapport avec une approche de l’enseignement, par exemple : la méthode audio-visuelle ou l’approche communicative. Mais, contre toute attente, l’exemple traite de « l’enseignement de la grammaire et de la littérature », qui relèvent des contenus d’enseignement et qui font partie des éléments constitutifs d’une approche pédagogique. Cette erreur grossière démontre à quel point les auteurs du cadre et du volume manquent de connaissances en didactique. Deuxièmement, l’exemple constitue en lui-même une justification pour parer aux critiques sur l’absence de littérature dans le CECR. En effet, le cadre n’a jamais « suggéré **l’arrêt** de l’enseignement de la grammaire ou de la littérature », mais ce plaidoyer n’explique toujours pas **l’absence** de celles-ci. Lorsque l’on évite d’aborder un sujet, on a forcément une attitude plus ou moins forte de rejet. Cela dit, cette absence pourrait aussi être expliquée par un oubli. Or, puisque le CECR prétend être « suffisamment exhaustif », un oubli semble être difficilement acceptable. Dans tous les cas, les auteurs n’arriveraient pas à donner une raison valable à cette absence, sauf à reconnaître honnêtement et humblement la faiblesse de leur approche – impossible à admettre en l’état. Donc, pour éviter toute autre critique, le volume a ajouté dans ses nouveaux descripteurs « l’expression

des réactions à l'écriture créative et à la littérature » dont l'apprentissage, qui se focalise sur un mécanisme communicationnel d'action-réaction, ne prend toujours pas en compte la dimension affective et subjective de l'usage de la langue. Ce rajout des descripteurs concernant la littérature n'est qu'un ornement du CECR.

La langue en tant que matière :

De nombreux critiques ont révélé que la langue en tant que matière fondamentale du langage a été évacuée du CECR. L'objet de l'apprentissage n'est plus la langue, mais la compétence communicative. Face à ce genre de remarques, les auteurs tentent de légitimer cette nouvelle conception de l'objet d'apprentissage sous les auspices de « l'innovation ». C'est ainsi qu'ils se défendent dans le volume complémentaire (p27) :

« L'approche innovante du CECR tient dans la façon de considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude. »

« Considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue, implique un usage important de la langue cible en classe – il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage). »

« L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. »

Le volume affirme sans scrupules que l'approche actionnelle ne se préoccupe pas de la langue en tant que matière, et qu'elle vise avant tout l'utilisation de la langue, puisque les apprenants sont des utilisateurs et non pas des élèves en langue. Dans ce cas, il faudrait que les concepteurs répondent à la question suivante : comment pourrait-on apprendre à utiliser une nouvelle langue sans apprendre la langue elle-même ? En suivant leur raisonnement, cela revient à dire : lorsqu'un enfant apprend à lire, il ne se préoccupe pas de l'apprentissage des alphabets, puisqu'il est un lecteur et non pas un apprenant en alphabet. Nous sommes abasourdis devant une telle absurdité sur laquelle ils ont pourtant construit une « approche innovante ».

La métaphore :

Parmi les critiques effectuées sur l'écriture du CECR, nous relevons notamment celles de J-M. Prieur qui constate que « Le CECR est un discours sans parole, un discours technique, anonyme, impersonnel fondé à l'instar de la communication-action qu'il promeut sur

l'effacement de toute énonciation » (id. p4). Cette pauvreté énonciative se manifeste notamment à travers des formules abstraites et générales, l'auto-référentialité du discours (sans interdiscursivité), l'absence d'expressivité et de métaphore. Ainsi, pour compenser cette faiblesse, le volume utilise un bon nombre de schémas et de figures pour « animer » son écriture. Mais cela donne plutôt l'impression de lire un rapport de marketing. Parmi ces figures, nous avons trouvé une seule et unique métaphore visuelle pour démontrer la conception des échelles de compétences qu'élabore le CECR. Voici les deux figures et le commentaire correspondant (p35) :



Figure 4 – Un arc-en-



Figure 5 – Les six couleurs

« Que ce soit dans les sciences humaines ou les arts libéraux, les catégories correspondent toutes à des concepts conventionnels construits par la société. A l'image des couleurs de l'arc-en-ciel, la compétence langagière est en fait un continuum. Mais, comme dans l'arc-en-ciel, malgré le flou des frontières entre les couleurs, certaines ressortent plus que d'autres, comme dans la figure 4. Mais pour communiquer, on simplifie et on se concentre sur les six couleurs importantes comme dans la figure 5. »

De prime abord, cette métaphore semble apporter quelque éclaircissement sur la notion d'échelon, sur le schéma des six niveaux, ainsi que sur la question des « frontières » entre les différents niveaux. Mais ce qui nous interpelle c'est la métaphore en elle-même : « l'arc-en-ciel naturel » et « les six couleurs conventionnelles ». Nous aimerions emprunter cette métaphore visuelle pour démontrer l'aberration et le grotesque de l'approche actionnelle appliquée à l'apprentissage des langues. Dans un premier temps, nous invitons les lecteurs à imaginer la langue dans son état naturel à l'image de l'arc-en-ciel naturel, qui offre une palette riche de sons, de mots, de sens, de créations de phrases, et qui contient toutes sortes de nuances subtiles et indescriptibles. La vue d'un arc-en-ciel provoque toutes sortes d'émotions chez les gens et chaque personne l'interprète et le contemple à sa manière ; le contact avec une langue suscite tout autant d'émotions divers chez les locuteurs, chaque sujet parlant établit un rapport particulier avec la langue et la parle de différentes manières. Apprendre une langue

c'est entrer en contact avec elle dans son ensemble, c'est être pris entièrement par ses « splendeurs » et ses « ombres ». Tout comme pour la contemplation d'un arc-en-ciel : nous le regardons dans son intégralité, et ne fixons pas une des couleurs principales. En essayant d'extraire ou d'accentuer certains de ses composants, on détruit instantanément l'arc-en-ciel en le déformant. Il en est de même pour la langue. Ainsi, nous invitons, dans un deuxième temps, les lecteurs à imaginer l'objet d'enseignement de l'approche actionnelle du CECR à l'image des six couleurs conventionnelles. En découpant la langue en de multiples compétences langagières et activités communicatives, on détruit la langue en la rendant rigide, terne et instrumentale, et on perd toute « la magie » de la langue. Donc, apprendre une langue étrangère avec la méthode du CECR nous donne l'impression d'aborder une « langue-chose » déformée et dénaturisée. Ce sentiment d'écart peut être justement représenté par la comparaison des deux figures – entre un arc-en-ciel naturel et les six couleurs conventionnelles. Nous ne trouverons pas mieux que cette métaphore pour démontrer l'absurdité de leur approche et pour exprimer notre ébahissement.

Cette brève analyse du volume complémentaire révèle que son discours vise une justification et une légitimation de la version originelle du CECR. Mais ces arguments « tiennent à peine la route » et se sont construits maladroitement, puisqu'ils mettent davantage en évidence les erreurs et les failles au lieu d'y remédier. Toutes les modifications et les retouches du cadre de référence ne feront pas de miracle tant que l'illusion pédagogique perdurera ; et cette illusion réside dans le fondement de l'approche actionnelle qui croit frayer un nouveau chemin pédagogique en considérant les apprenants comme des acteurs sociaux et en faisant de la langue un instrument de communication et d'action. Peu importe les versions complémentaires qu'on pourra élaborer par la suite, on n'arrivera jamais à créer une véritable méthode d'enseignement des langues en faisant l'économie de l'apprentissage de la langue dans sa matérialité ; on ne réussira jamais à construire un authentique apprentissage des langues en refusant d'admettre que les apprenants sont avant tout des sujets qui sont dotés d'un appareil psychique comportant du conscient et surtout de l'inconscient et qu'ils sont animés par des désirs ; et on ne parviendra jamais à faire émerger de réelle parole chez les apprenants en ignorant la fonction symbolique de la langue et la présence irréductible et irremplaçable de l'autre/l'Autre.

Chapitre 2.

Le système d'enseignement du français dans les universités en Chine

Avant d'étudier le rapport à la langue chez les étudiants chinois qui apprennent la langue française, il nous semble nécessaire et pertinent d'observer dans un premier temps l'évolution du système d'enseignement des langues étrangères en Chine afin de mieux saisir les particularités de l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises. Ce qu'il faut rappeler ici c'est que notre recherche se concentre avant tout sur l'enseignement du français en tant que langue vivante 1 destinée aux étudiants dits « spécialistes de langue », et qu'elle s'inscrit dans un cadre universitaire ; donc nous ne traiterons pas des situations didactiques dans des instituts de formation des langues (par exemple l'alliance française ou un institut privé), ni celles dans l'enseignement scolaire du premier et du deuxième cycle.

1. Un survol de l'histoire de Chine moderne et de son enseignement supérieur

Un des événements les plus influents de la construction de la Chine moderne est la mise en œuvre de la politique d' « ouverture vers l'extérieur » lors de la troisième session plénière du XI^{ème} Comité central du PCC en 1978. Basée sur la perspective d' « édifier le socialisme à la chinoise » selon Deng Xiaoping, une série de réformes économique, politique, sociétale et professionnelle fut mise en œuvre dans le but de rebâtir le système économique et de dynamiser la productivité à travers les échanges internationaux qui se mettaient en place au fur et à mesure. Par conséquent, en 1979, le gouvernement décida de créer à titre d'essai des zones économiques spéciales dans les provinces du Guangdong et du Fujian. En 1980, les zones économiques spéciales de Shenzhen, Zhuhai, Shantou et Xiamen virent le jour. Ensuite, une dizaine de villes côtières furent ouvertes aux étrangers, des régions delta furent développées, puis l'ouverture s'étendit à d'autres villes intérieures jusqu'à l'ouverture totale lors de l'intégration à la WTO (World Trade Organization, en français : OMC – Organisation mondiale du commerce) en 2001. Donc, l'année 1978 fut le « moment tournant » de l'histoire de la Chine moderne et constitua le commencement d'une nouvelle ère de l'enseignement-

apprentissage des langues étrangères en Chine, et marqua ainsi son premier mouvement de transformation.

En effet, avant l'ouverture de la Chine, les universités de langues étaient principalement des écoles militaires qui avaient pour objectif de former des interprètes et des traducteurs de russe. La langue russe occupait une place prédominante dans l'enseignement des langues étrangères jusque dans les années 1960, où la Chine commença à établir des relations diplomatiques avec d'autres pays. Plusieurs universités (outre celles de langues) ont instauré des départements de langues étrangères. Mais l'essor de l'enseignement des langues fut rapidement interrompu à cause de la révolution culturelle (1966-1976) qui a provoqué une coupure pendant 10 ans. Depuis la politique d'ouverture, pour répondre aux besoins économiques, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères vit un renouvellement : le nombre de langues enseignées et d'étudiants ont grandement augmenté. Voici quelques constatations effectuées par Fu Rong (professeur de français à l'Université des Langues étrangères de Pékin) : « Jusqu'en 1997, des départements ou des sections de langue ont été mis en place dans environ 300 universités et instituts, dont 17 sont spécialisés en langue. Le nombre d'étudiants spécialistes de langue a atteint 75500, soit une augmentation de 189% par rapport à l'année 1965. Durant cette même période, il y avait une moyenne annuelle de 19000 diplômés titulaires d'une licence de langue, alors qu'avant 1965 ils n'étaient que 4800. »⁸⁴.

Durant cette période (de 1978 jusqu'aux années 1990), c'est la langue anglaise qui a connu le plus grand succès auprès des étudiants chinois. En effet, avec le développement de l'économie, l'évolution de la société, et l'intensification des échanges internationaux, l'anglais est devenu la première langue étrangère de tous les élèves chinois (de l'école primaire à l'université). En ce qui concerne d'autres langues « minoritaires », il a fallu attendre le début des années 2000 pour qu'elles connaissent un réel essor. Car, durant les années 1990, des réformes politiques d'envergure ont marqué l'évolution de l'économie et de l'enseignement supérieur chinois, et constituaient de ce fait un deuxième grand mouvement de transformation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

En ce qui concerne ces réformes politiques, il faut noter en premier lieu l'adoption officielle du système de l'« économie socialiste de marché » lors du 14e congrès du PCC en 1992, qui marqua l'accélération des réformes économiques et la fin du régime de planification. Ce régime impliquait une particularité de l'enseignement supérieur en Chine, qui reposait sur le système de recrutement des étudiants diplômés : c'était l'Etat qui se chargeait de la

⁸⁴ Fu, Rong, 2005, « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », in *Synergies Chine*, n°1, p28 ; source en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/fu.pdf>

distribution des emplois aux étudiants. Cela signifie que, à l'époque, dès qu'un élève avait réussi à entrer à l'université, son avenir professionnel était déjà dessiné, et que les notions de chômage et de concurrence étaient totalement inconnues pour les étudiants. Mais avec la mise en œuvre de l'économie de marché, le gouvernement a mis fin à ce système de distribution d'emploi en 1996. Ce qui a constitué la deuxième directive politique d'importance de l'époque, et qui a eu pour conséquence les réformes de l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'adaptation des objectifs d'enseignement-apprentissage aux besoins du marché du travail (bien que ces réformes aient déjà commencé peu après l'ouverture de Chine, la fin totale et définitive du régime de planification a accéléré le processus de transformation de la société). Ainsi, l'enseignement des langues étrangères ne pouvait plus se limiter à la formation des spécialistes de langue en littérature, en interprétariat ou en diplomatie, mais il fallait se rapprocher au monde du travail, notamment dans les domaines de l'économie et du commerce international. Enfin, ce qui a propulsé les réformes de l'ensemble du système éducatif ce fut la politique de massification de l'enseignement supérieur mise en œuvre dès 1999. En 1998, 3 200 000 élèves étaient inscrits au concours d'entrée universitaire, dont 1 080 000 étaient admis ; le taux d'admission était de 34%. En 2008, il y a eu 10 500 000 candidats, dont 5 990 000 sont entrés à l'université ; le taux d'admission a atteint 57%⁸⁵. L'augmentation fulgurante de nombre d'étudiants a provoqué inévitablement l'élargissement des disciplines universitaires, tant sur l'ampleur que sur la nouveauté. En ce qui concerne les départements de français, l'enseignement du français comme spécialité universitaire a connu une expansion spectaculaire : on est passé de 32 universités en 1999 à 143 en 2014. Cela signifie que, en moyenne, chaque année sept nouvelles universités offrent des études de français. Le changement de l'ensemble des structures universitaires a entraîné inévitablement une redéfinition de l'enseignement supérieur, notamment par rapport aux études de langues ; car, sous l'influence des mutations politiques, économiques et sociétales, les langues étrangères sont considérées comme un moyen indispensable d'établir des échanges internationaux et d'explorer les marchés mondiaux. Nous allons maintenant découvrir l'évolution de la perspective de formation en langues à l'université.

⁸⁵ La source d'informations vient du site chinois « encyclopédie Bai Du » : <https://baike.baidu.com/item/大学扩招/3705148>

2. L'évolution des objectifs de l'enseignement des langues étrangères et les modalités des cursus de langues

Avant d'aborder le thème des objectifs de l'enseignement, il est important de souligner que l'enseignement supérieur en Chine est fortement centralisé. L'élaboration des programmes d'études de toutes les langues dans les universités (surtout pour les deux premières années de la licence) est directement dirigée par le Conseil pédagogique national de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Celui-ci est sous la direction du Service des Langues étrangères, qui est une instance centrale de la Direction générale de l'Enseignement supérieur du Ministère chinois de l'Education. Le Service des Langues étrangères a pour principales missions de coordonner les politiques linguistiques nationales, d'orienter et d'élaborer les stratégies et les actions linguistiques dans l'enseignement-apprentissage supérieur des langues en Chine. Donc, tous les programmes d'études des langues sont tous construits en fonction des directives de l'Etat.

En 1984, le troisième plénum du 12^e comité central décida de mettre en place un système d'économie commerciale avec planification. Cette décision a marqué le début de la réforme des entreprises d'Etat, la préparation à la reconnaissance des entreprises « privées » et l'abandon total de la livraison à l'Etat de produits agricoles selon des quotas. Afin de répondre aux nouveaux besoins du développement économique du pays et aux exigences du marché envers les spécialistes de langues, l'Université des langues étrangères de Shanghai a pris l'initiative d'élaborer à titre d'essai la formation des étudiants de langue à « compétences composées » (à ce moment-là, cette notion n'est pas encore officialisée par les autorités). Ainsi, l'Université a admis des candidats non spécialistes de langues, comme par exemple des étudiants de journalisme. Ensuite, l'Université des Langues étrangères de Pékin a ajouté des cours de commerce, de journalisme et d'économie au sein de la spécialité d'anglais. De ce fait, les cursus sur le modèle « compétences composées » - « une langue étrangère + une autre spécialité » - commencèrent à se développer dans les universités. En dix ans, la perspective pluridisciplinaire de l'enseignement des langues étrangères s'est rapidement ancrée, et quelques modalités de cursus élaborées sur la base de la formation à « compétences composées » se sont bien dessinées dans le contexte universitaire.

Suite à l'établissement de l'économie socialiste de marché en 1992, et à l'arrêt de la distribution d'emplois aux étudiants par l'Etat en 1996, la Direction générale de l'Enseignement supérieur du Ministère chinois de l'Education a déclaré en 1998 dans « Les avis de la réforme de l'enseignement spécialiste des langues étrangères du premier cycle universitaire pour le 21^{ème} siècle » que : « les offres du marché aux étudiants diplômés de la

spécialité de langue et de littérature monodisciplinaire diminuent progressivement, les spécialités des langues étrangères doivent transformer leur modèle “académique” en un modèle “pluridisciplinaire” “pragmatique” et à “compétences composées” ». Ainsi, la notion de « compétences composées » est mise en évidence et est devenue officiellement le terme-clé qui marquait les réformes de l’enseignement des langues étrangères à l’université. En 2000, à la sortie du « programme national de l’enseignement supérieur d’anglais de spécialité » qui a souligné l’avènement de l’ « économie de la connaissance » au 21^{ème} siècle et le mouvement de mondialisation, l’objectif de l’enseignement universitaire de l’anglais a été officiellement défini comme celui de « former des spécialistes d’anglais à compétences composées ». Depuis, tous les programmes d’études supérieures de langues étrangères ont été élaborés en visant cet objectif. En suivant les directives du Ministère de l’Education, cinq principales modalités du cursus des langues étrangères ont été stabilisées, et les universités choisissent un des modèles pour le mettre en pratique en fonction des différents niveaux d’études de langues et des ressources que possède chaque établissement ; voici la récapitulation qu’a effectué Fu Rong (id. p31)

« 1. langue étrangère + savoir et savoir-faire d’une autre spécialité

2. langue étrangère à orientation professionnelle

3. langue étrangère + une deuxième spécialité proprement dite

4. une spécialité + langues étrangères

5. une langue étrangère peu pratiquée + l’anglais »

Les trois premiers modèles proposent, en général, des cours intensifs de langue en matière de linguistique durant les deux premières années de la licence, et pendant les deux dernières années les étudiants sont amenés à étudier, tout en continuant les cours avancés de langue, soit une matière en lien avec une activité professionnelle, soit une autre spécialité disciplinaire. Le modèle 4 propose un parcours à l’inverse du modèle 3. Quant au modèle 5, il consiste en un apprentissage de langues étrangères minoritaires peu pratiquées et peu demandé par rapport aux besoins de la société, telles que le vietnamien, le laotien, le polonais, etc.

Dans ce processus de réformes, la tendance à la marchandisation de l’enseignement des langues étrangères a commencé à se manifester, car le contenu et l’objectif de l’enseignement ont été fortement orientés en fonction des besoins du marché et de la société. Selon la constatation de Fu Rong, la perspective fondamentale de la formation des langues à

« compétences composées » consiste à faire acquérir aux étudiants « une base de savoir et savoir-faire liés à une spécialité professionnelle afin qu'ils soient davantage performants, flexibles et opérationnels une fois en poste dans le monde du travail. Ils disposeront ainsi d'un atout supplémentaire et pourront se montrer rapidement opérationnels dans leur futur poste de travail » (id. p30). Nous nous retrouvons ici les traces du discours managérial notamment à travers les termes-clés – « performant » « flexible » « opérationnel ». L'infiltration de l'idéologie managériale au sein du discours institutionnel en Chine révèle la transformation radicale et profonde de la politique chinoise et de son système éducatif. A une époque où la Chine cherche à entrer en contact avec le monde extérieur, à développer son économie, à moderniser la société, à entrer dans la compétition internationale, elle n'hésite pas à investir dans l'éducation sachant que ce sont les jeunes qui assureront l'avenir du pays, un avenir qui dépend, selon les autorités, de la puissance économique. C'est pour cette raison que l'Etat a entrepris des réformes inédites de grande ampleur en insistant que l'éducation devait impérativement former des talents qui s'adapteront à l'évolution de la société et qui répondront aux besoins économiques.

Durant la première décennie du 21^{ème} siècle, l'économie chinoise a connu une croissance sans précédent, et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a vécu une expansion considérable. Les débouchés des étudiants spécialistes de langues à « compétences composées » semblaient favorables. Mais, cette nouvelle modalité du cursus a aussi eu des conséquences néfastes. Premièrement, animées par une perspective pluridisciplinaire, les spécialités de langues étrangères semblaient perdre leur « focus » d'enseignement, en d'autres termes, la nature de ces disciplines s'est obscurcie car l'on avait tendance à accentuer l'effort sur les autres matières associées à la deuxième spécialité, et donc à négliger l'apprentissage des langues ou des matières linguistiques et culturelles correspondantes. Deuxièmement, la pluridisciplinarité a conduit à un processus de professionnalisation des études de langues et a provoqué une attitude utilitariste chez les étudiants mais aussi chez les autorités institutionnelles, puisque ces dernières focalisées sur après les taux de recrutement chez les étudiants diplômés ont imposé davantage de cours dits professionnels (par exemple : l'économie, la finance, la gestion, le journalisme, le tourisme, le droit, etc.) au détriment des études des langues. Par conséquent, le niveau en langues chez les étudiants a baissé. Troisièmement, les orientations pluridisciplinaires et professionnalisantes de l'enseignement des langues ont conduit inévitablement à l'instrumentalisation des langues, c'est-à-dire que les spécialités de langues étrangères se sont transformées en un « outil disciplinaire » servant à d'autres spécialités, et que les étudiants (comme la plupart des gens) ont d'abord considéré la langue comme un outil de communication. Cette tendance s'était déjà manifestée dans les

politiques linguistiques de l'époque. Selon « Les avis de la réforme de l'enseignement spécialiste des langues étrangères du premier cycle universitaire pour le 21^{ème} siècle » publiés en 1998 par le Ministère chinois de l'Education, les autorités indiquaient clairement que « la langue étrangère est fondamentalement une aptitude, un support ; seulement lorsqu'une langue étrangère est associée à un certain domaine, elle peut enfin devenir une spécialité disciplinaire ». Ces propos sont empreints des caractéristiques socio-économiques de la Chine, et correspondaient en quelque sorte aux besoins spécifiques de la société de l'époque ; mais, cette vision instrumentale de la langue a profondément « impacté » le fondement des disciplines de langues, et a considérablement affaibli la spécialité de langues et a obscurci la dimension académique de ces disciplines.

Avec l'abaissement du niveau de langue chez les étudiants, les autorités et les experts ont commencé à réexaminer les objectifs de l'enseignement supérieur des langues au modèle à « compétences composée ». Début 2018, le Ministère chinois de l'Education a promulgué la « Norme nationale de la qualité de l'enseignement supérieur des langues et littérature étrangères », dans laquelle l'objectif de formation des étudiants spécialistes de langues a été modifié : on soulignait l'importance de « l'acquisition solide des savoirs et savoir-faire en langue étrangère », et on a réintroduit la notion de « talents spécialistes de langue étrangère » sans pour autant abandonner complètement la notion de « talent à compétences composées en langue étrangère ». L'objectif de la « Norme nationale » consiste à encadrer les universités, à uniformiser certains systèmes, à standardiser les normes fondamentales de l'enseignement, afin de répondre aux stratégies établies durant le 19^{ème} Congrès du PPC en 2017, dont l'initiative de la « double excellence »⁸⁶. En ce qui concerne les principes de la « Norme nationale », ils s'organisent autour de trois piliers :

- la centration sur les étudiants ; il faut susciter les intérêts et les potentiels des étudiants, il faut réformer la pédagogie et mettre l'accent sur la pratique, il faut aussi encourager une transformation de l'enseignement supérieur du premier cycle du type « enseignement d'excellence » vers celui d'« apprentissage d'excellence ».
- l'orientation de l'enseignement en fonction du résultat/produit ; c'est-à-dire que l'enseignement doit s'aligner directement sur les besoins du développement économique de la société, que les cursus doivent être optimisés et que le contenu d'enseignement doit être renouvelé et modernisé.

⁸⁶ La « double excellence » consiste à, d'un côté, faire entrer certaines universités chinoise dans la première-classe mondiale à côté des universités renommées comme par exemple l'Université Oxford ; de l'autre, faire entrer certaines disciplines universitaires dans la première-classe mondiale, comme par exemple la technologie.

- l'amélioration permanente ; on souligne qu'il faut établir un système de garantie de la qualité de l'établissement, c'est-à-dire qu'il faut mettre en place un système de suivi habituel associé à un système d'évaluation régulière, afin d'augmenter continuellement la qualité de l'enseignement.

A travers ces éléments de réforme, nous pouvons constater qu'un mouvement d'internationalisation de l'enseignement supérieur chinois se met en marche. Les autorités cherchent à emprunter les nouvelles visions éducatives proposées dans les pays occidentaux afin d'optimiser et de moderniser le système éducatif en Chine. Bien que ces dernières stratégies politiques viennent tout juste de sortir, et que nous ne connaissions pas encore leurs impacts effectifs sur l'enseignement supérieur, des changements aux caractéristiques des trois principes de la « Norme » ont déjà émergé dans l'enseignement-apprentissage universitaire, et nous les avons d'ailleurs mis en évidence dans la Partie II à travers les analyses d'entretiens. Notamment dans le chapitre sur l'évolution du rôle de l'enseignant, l'entretien avec le professeur Xing nous a bel et bien démontré l'émergence pédagogique de la centration sur les étudiants à travers la possibilité de négociation des étudiants, ainsi que la marchandisation de l'enseignement à travers le système d'évaluation des enseignants par les élèves.

Ce qui nous interpelle également ce sont les similitudes entre les trois principes de la « Norme nationale » et les principaux traits du CECR qui, rappelons-le, est au fond un texte politique élaboré sous la direction de l'instance politique du Conseil de l'Europe. En effet, la « centration sur les élèves » constitue un des principes de l'enseignement du FLE depuis l'approche communicative. Ceci peut aussi être constaté à travers la définition du rôle de l'enseignant qui est de l'ordre de l'accompagnateur, de l'animateur, du tuteur, etc. L'« orientation de l'enseignement en fonction du résultat » se manifeste ouvertement dans l'approche actionnelle qui a pour objectif l'accomplissement de tâches sociales, et donc vise à la performance et au résultat en rapport avec les besoins sociaux de l'apprenant ou de la société. Quant à l'« amélioration permanente », les échelles d'évaluation du CECR sont justement élaborées dans le but d'évaluer et de s'autoévaluer en permanence afin de répondre au critère de l'« apprentissage tout au long de la vie ».

L'ensemble de ces réformes bouleverse considérablement le système de l'enseignement supérieur chinois, tant sur les objectifs de l'enseignement que sur les programmes d'études, et la structure des cursus. Quels sont, en ce qui concerne les méthodes et les contenus d'enseignement, les impacts de ces transformations ? Rappelons ici que le CECR a été publié en 2001, puis rapidement introduit en Chine, et ensuite traduit en chinois en 2008. Donc, ce cadre a eu au moins 10 ans d'avance par rapport à la « Norme nationale » dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE. Quelle est donc l'évolution de la didactique du FLE

dans le cadre universitaire chinois ? Comment le CECR est-il perçu par les enseignants ? Et quel genre de programme d'études envisage-t-on de mettre en place suite aux dernières directives du Ministère chinoise de l'Education ? Nous allons tenter de répondre à ces questions dans les analyses ci-dessous.

3. La méthodologie du FLE dans l'enseignement supérieur en Chine

Ainsi que nous avons pu le constater, le système d'enseignement des langues étrangères a connu de véritables remaniements à travers les réformes successives, et il évolue constamment en fonction des mutations sociales et économiques. Depuis la mise en œuvre de la perspective des « compétences composées », l'objectif professionnalisant de l'enseignement des langues semble bien ancré dans l'esprit des enseignants et des étudiants. Cependant, les changements de programmes d'études et de structure de cursus ne semblent pas mettre en cause les méthodes d'enseignement, notamment dans le cas des études de français de spécialité. Selon notre propre expérience et selon des recherches d'enseignants chinois, malgré quelques aménagements didactiques en vue de suivre les tendances pédagogiques françaises, depuis le début du 21^{ème} siècle, les principales démarches restent sensiblement les mêmes et se situent toujours dans le cadre méthodologique que beaucoup d'enseignants occidentaux nomment « méthode chinoise ». Alors, en quoi consiste cette méthode chinoise ? Elle se constitue de différents éléments méthodologiques appartenant à trois principales méthodes distinctes – la méthode traditionnelle, la méthode audio-visuelle et l'approche communicative. Nous allons analyser plus en détails la méthode chinoise en fonction de ces trois approches d'enseignement.

La méthode traditionnelle :

L'histoire de cette méthode remonte à l'ouverture du premier département de français dans l'enseignement supérieur après la fondation de la Chine nouvelle en 1949. Ce qu'il faut noter c'est que la méthode traditionnelle de FLE utilisé en Chine ne provient pas de celle du latin utilisée en France. Comme l'indique l'histoire chinoise de l'enseignement des langues étrangères, les écoles de langues avant la Chine moderne (1978) étaient des écoles militaires formant des traducteurs de russe et des diplomates. Donc, la méthode traditionnelle dans l'enseignement du français « a été directement transférée de la méthodologie de l'Union soviétique des années 50, par le biais de l'enseignement/apprentissage massif du russe en

milieu institutionnel chinois » (FU, id., p35). Dans le contexte de l'enseignement du français en URSS, l'apprentissage consistait à « parler en français L2 de leur propre pays, de ses réalisations et de ses progrès, à des francophones étrangers en leur donnant, autant que possible, une image positive du système éducatif et du régime politique dont ils bénéficiaient » (Henrie Besse, 2011, p253). Cela dit, les principaux traits de cet enseignement traditionnel concordent avec les caractéristiques de la méthode traditionnelle utilisée en France. Dans la pratique pédagogique, une place importante a été accordée à la correction phonétique, grammaticale et lexicale, et les études comparatives avec la langue1 jouaient un rôle important ; ainsi, on y trouve un enseignement bien structuré de la matière linguistique qui impliquait une progression rigoureuse. Depuis la mise en application de la méthode traditionnelle, celle-ci constitue le fondement de la méthodologie du FLE dans l'enseignement supérieur chinois jusqu'à nos jours et prédomine sur les autres méthodes. Nous allons maintenant découvrir la manière dont la méthode est mise en œuvre.

La méthode traditionnelle se nomme également « méthode grammaire-traduction ». Donc, comme son nom l'indique, il s'agit avant tout d'une étude rigoureuse de la structure linguistique du français. Cet apprentissage linguistique constitue le fondement des études de la spécialité de français et s'élabore dans les cours nommés « français élémentaire » ou « français fondamental » pendant les deux premières années de la licence. En général, on peut compter 160 heures de cours par semestre dans cette manière disciplinaire. En ce qui concerne le déroulement du cours, il correspond parfaitement à la description d'Henri Besse⁸⁷ :

« Le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 ; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2 ; il s'appuie, au moins au départ, sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements sur un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2 ou sur l'oralisation de ces formes. »

Pour assurer la structure et la progression de l'enseignement, il faut un support pédagogique adéquat qui permet de conduire l'apprentissage. Les manuels utilisés pour le cours de français élémentaire sont tous élaborés sous le contrôle du Ministère de l'Education ; les départements de français choisissent leur manuel parmi ceux qui sont proposés par le Ministère. Mais, un manuel semble bien dominer le champ du FLE dans les universités chinoises – depuis sa parution jusqu'à aujourd'hui, presque trois décennies se sont écoulées,

⁸⁷ Citation effectuée par FU Rong dans son article (id. p35)

mais les universités continuent à l'utiliser en tant que support pédagogique fondamental. Il s'agit du manuel « Le français » (4 volumes) élaboré principalement par le professeur Ma Xiaohong de l'Université des Langues étrangères de Pékin, et publié par l'éditeur de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères à Beijing. Il en existe une édition originale sortie en 1992, puis une nouvelle édition révisée publiée en 2007. Ce manuel a été élaboré dans l'objectif de moderniser et de réajuster les programmes d'études de français par rapport aux réformes politiques et économiques du pays, ainsi que d'unifier l'enseignement et les tests de français à l'échelon national. Ainsi, ce manuel a été d'emblée défini en tant que méthode unifiée mise en service pour les étudiants et les enseignants dans la spécialité de langue française.

Au fur et à mesure de l'élargissement et de l'approfondissement des réformes, du développement spectaculaire de la société chinoise, et de la progression didactique du FLE, un remaniement du manuel paraissait nécessaire et inévitable. Parue en 2007, la nouvelle édition énonçait ses objectifs comme suit :

- accroître la compétence de communication en langue étrangère des étudiants
- parfaire leur structure du savoir
- élargir leur horizon de connaissances afin de réaliser une formation globale de qualité

L'orientation communicative de l'approche de l'enseignement a été mise en avant, sans pour autant atténuer les études de la structure de la langue ; bien au contraire, la rubrique de la grammaire a été davantage renforcée et enrichie en vue de mieux intégrer une grammaire descriptive et de faciliter un apprentissage déductif et analytique.

La méthode traditionnelle est la méthode principale et conductrice du manuel « Le français », car l'ensemble des leçons sont construites en fonction de la progression grammaticale. Mais elle n'est pas la seule méthode utilisée, car d'autres éléments du manuel sont inspirés d'autres approches de l'enseignement, à savoir, la méthode audio-visuelle et l'approche communicative.

La méthode audio-visuelle :

En ce qui concerne la méthode audio-visuelle, il s'agit surtout de la méthode SGAV (structuro-globale-audio-visuelle) en raison de la mise en pratique d'un grand nombre d'exercices structuraux de grammaire et de répétition mécanique à l'oral. En outre, le manuel « Le français » recourt à beaucoup de dessins et d'icônes ; certaines images sont organisées en séquences pour illustrer une scène de dialogue. En ce qui concerne la pratique audio, les textes sont accompagnés de cassettes ou de CD (en fonction des différentes éditions). Lors de

la phase exploratoire d'une nouvelle leçon, l'enseignant suit en général les quatre étapes caractéristiques de la méthode SGAV, à savoir : 1. il fait écouter aux étudiants l'enregistrement audio du texte, ou bien il lit le texte dans son ensemble, il peut éventuellement poser quelques questions par rapport à la compréhension du texte ; 2. les étudiants répètent phrase par phrase après le professeur, et celui-ci peut effectuer en même temps la correction phonétique ; 3. une grande partie du cours est consacré au travail de la compréhension du texte ; ayant recours à la méthode traditionnelle, le professeur fait appel en général à la langue 1 pour expliquer le texte ; 4. une fois l'étude du texte terminée, les étudiants sont amenés à effectuer un travail de mémorisation qui se présente souvent sous forme de devoir, qui comprend l'assimilation du vocabulaire, de la grammaire et du texte.

Les composants de la méthode audio-visuelle sont peut-être les moins présents dans le matériel pédagogique, mais l'organisation séquentielle des cours est empreinte de cette méthode, et les exercices sont principalement construits sur le modèle structural, dont les plus connus sont : les exercices de substitution, les exercices de transformation, et les exercices de répétition orale ; sans oublier la correction presque immédiate de la part du professeur. Avec l'essor de la technologie informatique qui accompagne l'intensification des échanges internationaux, la possibilité d'accéder à des ressources authentiques de français augmente rapidement, ce qui a sans doute facilité l'adoption de l'approche communicative, dont quelques éléments sont présents également dans le manuel « Le français », mais les plus importants sont intégrés dans un cours d'ensemble qui s'intitule « le français visuel-audio-oral ». Nous allons maintenant découvrir la mise en application de cette dernière méthode, composante, de la « méthode chinoise ».

L'approche communicative :

Nous aimerions d'abord dire quelques mots sur la polémique méthodologique liée à cette méthode d'enseignement du FLE. En effet, il n'est pas tout à fait judicieux ou pertinent de définir l'approche communicative en tant que méthodologie au sens strict, car, « l'absence de noyau dur théorique »⁸⁸ met directement en cause la dimension méthodologique de cette approche. Puisque l'approche communicative a servi de fondement de l'approche actionnelle que propose le CECR, les critiques que nous avons établies par rapport à cette dernière dans les analyses précédentes s'appliquent également aux éléments correspondants à l'approche

⁸⁸ Ch. Puren, 1994, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, CREDIF-Hatier, Paris, p.32

communicative. Ceci étant dit, pour faciliter l'analyse du cadre d'enseignement supérieur du français en Chine, et en prenant en compte la représentation collective des méthodes d'enseignement du FLE, nous décidons d'aborder l'approche communicative en tant que méthodologie.

Par ailleurs, des composants de cette approche apportent un renouveau à la didactique des langues mais devraient à notre avis être explorés et approfondis davantage ; il s'agit notamment des actes de parole et des documents authentiques. Ce sont d'ailleurs ces deux éléments principaux qu'on a ajoutés dans la nouvelle édition du manuel « Le français » et intégrés dans l'enseignement. En effet, les actes de parole ont souvent servi à établir des thèmes de situations de communication pour construire un enseignement-apprentissage modulaire, c'est-à-dire regrouper des séquences de cours en module sur un thème de communication précis (ce qui est cependant peu utilisé en Chine) ; l'ensemble des cours est composé d'objectifs bien définis, d'un contenu spécifique, d'une évaluation et il vise l'acquisition d'une compétence. Les actes de parole sont loin d'être pris en compte dans leur dimension implicite selon la théorie d'Austin ; par exemple, l'énoncé « il y a un cheveu dans mon plat » constitue une assertion, mais il peut être interprété comme un reproche, ou plus encore, comme une requête implicite telle que « changer mon plat ». Quant aux documents, ils restent souvent au stade de l'exploration, c'est-à-dire qu'ils servent à apporter une source authentique de français écrit ou parlé pour améliorer la maîtrise linguistique des étudiants. Rares sont ceux qui les utilisent pour construire une interaction discursive, par exemple, avec à partir d'un article de journal, au-delà d'une étude des structures des phrases, du vocabulaire, de la stylistique et au-delà d'un objectif de tenter de produire de manière analogique un article du même genre, le professeur aide les étudiants à mettre en lumière la position de l'auteur, puis à construire leurs propos opinions, et même à argumenter ou à débattre du sujet avec d'autres étudiants qui ont un point de vue différent⁸⁹. En ce qui concerne les activités en classe, nous ne pouvons pas ne pas mentionner les jeux de rôles dans le cadre de l'approche communicative. Bien que la pratique des jeux de rôle soit de plus en plus fréquente et répandue, leur fonction est souvent réduite à l'oralisation de textes appris par cœur. Cette

⁸⁹ Cette méthode est davantage mise en pratique par les enseignants français, mais beaucoup sont découragés par les réactions passives des étudiants qu'ils jugent trop timides ou bien entravés par la culture chinoise. Ceci constitue en effet une partie de la réalité du terrain pédagogique en Chine, cependant, il faudrait aussi noter que, premièrement, le choix du sujet de débat importe beaucoup, il vaut mieux éviter les sujets politiques sensibles. Ne dit-on pas « à Rome, il faut vivre comme des Romains » ? Deuxièmement, un changement d'attitude et de comportement a lieu progressivement chez les étudiants de la jeune génération. Ayant plus de possibilités d'accéder aux informations via internet et de voyager à l'étranger, les étudiants d'aujourd'hui gagnent en confiance et en ouverture d'esprit. De ce fait, nous constatons chez eux une participation plus active et plus dynamique en classe.

activité a donc tendance à transformer les dialogues en une sorte de rituel verbal tombé dans la routine de l'apprentissage. De ce fait, les jeux de rôles utilisés en Chine relèvent davantage d'un exercice oral de répétition appartenant à la méthode SGAV que d'une mise en situation de communication ainsi que le préconise l'approche communicative. De ce point de vue, cette pratique prouve en revanche ses bienfaits dans la systématisation des faits de langue.

En dehors du manuel « Le français » qui s'inspire partiellement de l'approche communicative, un cours qui s'intitule « le français visuel-audio-oral » se consacre pleinement à la communication à l'aide de cette méthode. Les manuels destinés à ce cours sont exclusivement des manuels élaborés en France mais en édition chinoise (c'est-à-dire qu'une partie du livre est traduite en chinois), dont les plus répandus sont : « Reflets » « Alter ego » « Le nouveau taxi ! ». Certaines universités confient l'enseignement de cette matière aux enseignants français, d'autres aux enseignants chinois. Par ailleurs, l'utilisation du multimédia est exigé dans ce cours. Bien que la compréhension orale et l'expression orale soient les visées principales du cours, les contenus d'enseignement se rapportent également à la culture française et à la mise en pratique de la grammaire et du vocabulaire appris dans les cours de français élémentaire. Donc, les cours de français visuel-audio-oral jouent un rôle de complément par rapport à ces derniers afin de bien répondre aux critères des réformes en ce qui concerne le développement de la compétence de communication en langues étrangères. Ce caractère de complément du cours se reflète également dans la durée, on compte seulement 50 heures de cours par semestre.

Compte tenu des analyses effectuées ci-dessus, nous pouvons constater que la « méthode chinoise » d'enseignement du français se résume à une méthode mixte qui s'inspire des trois courants existants – la méthode traditionnelle, la méthode SGAV et l'approche communicative. Certains la classent dans la catégorie de l'éclectisme, ce qui est en réalité une erreur épistémologique. Car, l'approche éclectique est construite sur une absence de repères qui ne permet pas d'ancrage méthodologique. Elle est souvent utilisée dans un cadre d'apprentissage par objectifs – par exemple, apprendre la langue pour un métier. Dans la pratique, les enseignants sont livrés à eux-mêmes avec une photocopieuse pour « bricoler » leurs propres supports pédagogiques. Il s'agit au fond d'une « anarchie » méthodologique qui englobe toutes les approches existantes mais sans rigueur, c'est-à-dire qu'elles sont mises en pratique de manière arbitraire et désordonnée. Tandis que la « méthode chinoise » a les caractéristiques contraires de celles de l'approche éclectique, parce qu'elle est justement ancrée dans une structure presque figée de combinaison de trois méthodes clairement

identifiables. La stabilisation des supports pédagogiques va dans le même sens que la fixation méthodologique.

De ce fait, il existe un courant d'opinion publique qui s'oppose fermement à ce figement méthodologique en critiquant la façon d'enseigner le français dans les universités chinoises, la considérant comme désuète et ne répondant pas aux besoins des étudiants. Mais nous ne sommes pas de cet avis. Certes, la « méthode chinoise » présente des lacunes et a besoin de rafraîchissement en ce qui concerne les textes des manuels, mais, elle fait partie des méthodes qui ont su garder une place importante à l'étude de la langue. Selon mes propres expériences d'enseignement de FLE, je trouve rarement ailleurs un enseignement aussi bien structuré et organisé, et je considère cela comme un atout. La prédominance de la méthode traditionnelle comble justement « le trou » de l'enseignement du français qu'ont laissé les méthodes fonctionnelles d'enseignement des langues (à commencer par l'approche communicative puis par l'approche actionnelle).

Face à cette particularité, certains chercheurs et enseignants tentent de trouver une explication. Les hypothèses les plus répandues reposent sur, premièrement, la volonté politique chinoise qui impose à l'enseignement-apprentissage des langues une formation linguistique rigoureuse ; deuxièmement, sur le manque de formation des enseignants à d'autres méthodes, ce qui fait que les enseignants reproduisent dans leur pratique ce qui a présidé à leur propre apprentissage ; troisièmement, la prédominance de la culture chinoise/confucéenne qui désapprouve l'exaltation de la parole (un fameux proverbe dit « les malheurs proviennent de la bouche ») et qui est régie par la question de la « face » : elle peut entraver la participation active et l'initiative de la prise de parole chez les étudiants. Toutes ces hypothèses sont plausibles et même valables. Mais, personne n'a pointé (ou osé pointer) une évidence : si la « méthode chinoise » régie par la méthode grammaire-traduction a pu être pratiquée depuis au moins 30 ans, c'est tout simplement parce qu'elle fonctionne bien ! Si on s'appuie sur les échelles d'évaluation du CECR, on peut constater que la plupart des étudiants diplômés en licence de langue et littérature françaises ont le niveau B2, et que les meilleurs peuvent atteindre le niveau C1. Cependant, il manque souvent un certain équilibre entre les quatre composantes principales (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites) de la compétence langagière des étudiants ; par exemple : chez certains, leur niveau de compréhension orale est plus faible que leur niveau de compréhension écrite. Néanmoins, il faudrait noter que ce genre de déséquilibre ne concerne pas uniquement les étudiants chinois, mais qu'il s'agit d'un phénomène général chez un grand nombre d'apprenants de langues, surtout au début de leur apprentissage.

Face à cette particularité, nous ne savons cependant pas expliquer pourquoi on ne reconnaît pas, ou bien on ne veut pas reconnaître, l'effet positif de la « méthode chinoise ». Et nous nous demandons pendant combien temps encore elle pourrait être appliquée, car, la « Norme nationale de la qualité de l'enseignement supérieur des langues et littérature étrangères » établie par le Ministère chinois de l'Éducation en 2018 a clairement pour objectif de révolutionner l'enseignement des langues étrangères. Comme nous l'avons déjà démontré précédemment, les trois principes de la « norme nationale » coïncident curieusement avec la « philosophie » du CECR. Est-il alors possible qu'une tentative d'adoption de l'approche actionnelle soit en train de se développer au sein de l'enseignement-apprentissage du français dans les universités en Chine ? Nous allons faire une brève analyse de l'introduction du CECR dans les études supérieures en Chine pour essayer d'étayer notre hypothèse.

4. Comment le CECR est-il perçu dans l'enseignement supérieur chinois ?

Après la sortie du CECR en 2001, ce document était connu et reconnu en Chine surtout pour sa fonction d'évaluation à travers ses six niveaux de compétences. Cette référence était utilisée dans des tests linguistiques (TCF, TEF, DEFL, DALF, etc.) destinés aux étudiants chinois qui préparaient leur séjour en France, donc, pour ceux qui poursuivaient leurs études en Chine, peu d'entre eux avaient entendu parler du cadre. En ce qui concerne les enseignants et les chercheurs, seule une poignée de professeurs connaissaient l'existence du document et peu d'entre eux s'y intéressaient pleinement à cause du contexte d'élaboration et d'utilisation du CECR – le cadre est destiné aux pays membres de l'Europe. Donc au début, la plupart de ces enseignants se sont montrés plutôt réticents et s'interrogeaient sur la compatibilité du cadre européen avec le système d'enseignement-apprentissage des langues en Chine ; mais simultanément, ils prévoyaient une influence plus ou moins inévitable du cadre en raison du mouvement d'internationalisation des universités chinoises.

Un changement a cependant rapidement eu lieu, notamment après la parution en décembre 2008 de la version chinoise du CECR. De plus, avec la promotion du cadre effectué par les Alliances françaises, de plus en plus d'enseignants et de chercheurs s'y sont intéressés de manière enthousiaste, et n'hésitent pas à souligner le potentiel du cadre ainsi que l'intérêt

qu'il pourrait avoir pour l'enseignement-apprentissage des langues en Chine. Selon le recensement de Sun Juan⁹⁰, l'enseignante de l'Université Sun Yat-sen (Chine/Canton), via la Bibliothèque numérique chinoise Chaoxing, il existe plus de 200 publications sur le thème du CECR (articles, livres, mémoires ou thèses) depuis 2008. Beaucoup considèrent le cadre comme un outil de référence pour réformer l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine selon plusieurs aspects : élaborer et encadrer les programmes d'études nationaux ; construire un système d'évaluation unifié de l'apprentissage des langues à l'échelon national ; réadapter les manuels en fonction des besoins sociaux des étudiants d'aujourd'hui ; moderniser la pédagogie en se centrant davantage sur les étudiants. Les notions de l'approche actionnelle : les « tâches », l'« acteur social », le « pouvoir faire » sont accueillis comme des « idées novatrices »⁹¹. Durant l'année scolaire 2009, l'enseignante de l'Université du Peuple de Chine, Xu Yan, a organisé un test blanc du TEF auprès d'environ 300 étudiants chinois spécialisés en français, dans le but d'enquêter sur :

- *le niveau des étudiants chinois selon la grille de niveaux établie par le CECR*
- *les volumes d'heures d'enseignement – apprentissage de français nécessaires aux institutions universitaires locales pour atteindre chaque niveau conçu par le Cadre européen commun de référence pour les langues »*

L'objectif de cette enquête consistait à « faciliter les travaux de conception de cours et/ou de programmes aux acteurs de terrain envisageant d'intégrer le CECR dans leur système de formation, en leur fournissant un recueil de données de base » (id. p169).

Nous constatons que se développe une véritable demande d'adaptation du CECR dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues dans les universités chinoises. Cette demande ne se limite pas aux départements de français, mais touche presque l'ensemble des départements de langues occidentales. Par ailleurs, la version chinoise du document était très attendue par le Bureau national pour la Promotion du Chinois langue étrangère de Chine, selon le professeur Fu Rong, qui est l'un des principaux traducteurs du texte ; car le Bureau

⁹⁰ Sun Juan, présente lors du colloque qui a eu lieu les 28 et 29 septembre 2017 à l'Université de Lorraine, l'article « Le CECRL en Chine : réception, influence et perspective d'adaptation » a été publiée sur le site du Carnet des jeunes chercheurs sur Crem : https://ajccrem.hypotheses.org/444#_ftn2

⁹¹ Xu Yan, 2011, « Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CECR au milieu universitaire de Chine », in Synergies Chine n° 6, p. 167-176, source en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Chine6/xu.pdf>

était « en train de concevoir un système d'évaluation des compétences linguistiques des apprenants de chinois langue étrangère »⁹².

En octobre 2014, le Ministère de l'Éducation a commencé le projet de China's Standards of English (CSE) – Cadre commun chinois pour l'anglais, dont la publication a vu le jour en fin 2017. Et selon des sources officielles, un test de niveau d'anglais conforme à la norme CSE sera mise en œuvre vers l'année 2020. Après avoir parcouru le contenu du CSE, nous pouvons affirmer qu'il s'est fortement inspiré du CECR. Les similitudes reposent non seulement sur l'élaboration des 9 échelles de compétences et dans la mise en forme du texte, mais surtout sur la mise en œuvre des descripteurs dans un discours caractéristique du CECR, ainsi que sur la perspective actionnelle. Nous y relevons facilement : l'utilisation dominante de l'expression « pouvoir faire » ; la mise en œuvre des stratégies langagières organisées en quatre étapes – « planifier, exécuter, évaluer, remédier » ; un discours sans sujet et sans expressivité ; un discours abstrait et sans références théoriques ; une conception totale de l'individu en vue de la maîtrise de la langue et de l'autonomie totale de son apprentissage. Pour donner un aperçu du CSE, nous avons traduit ci-dessous le descripteur de la compétence générale de communication du niveau 1 :

« Pouvoir comprendre les matières langagières familières de la vie quotidienne, identifier les informations basiques des activités ou des événements, comprendre les significations du vocabulaire élémentaire. Pouvoir communiquer avec les autres avec des phrases basiques et simples, se saluer, se présenter ou décrire, raconter les informations fondamentales des choses, et exprimer son attitude, etc. Quelques fois pouvoir répéter ou recourir à des moyens non communicatifs tels que les gestes, mimiques etc. »

Ces programmes de standardisation de l'enseignement des langues révèlent non seulement une nouvelle vague de réforme, mais surtout une tendance à la coordination internationale dans le champ de l'éducation qui est favorisée par les mobilités de plus en plus fréquentes des étudiants à travers le monde. Si de nombreux enseignants et chercheurs du FLE souhaitent l'adaptation du CECR au programme d'études, c'est parce qu'ils sont séduits avant tout par l'idée d' « intégration » promue par le cadre à travers l'idéologie plurilingue. Ainsi que nous l'avons analysé dans le premier chapitre, l'approche actionnelle s'est proposée comme un moyen efficace pour faciliter la mobilité des européens. De ce fait, les pédagogues chinois voient dans le CECR un outil pour préparer les apprenants à s'intégrer dans les pays européens. Voici ce que proclame Fu Rong :

⁹² Fu Rong, 2010, « Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du Cadre européen commun de référence du français en chinois », *Synergies Chine*, n° 5, p.172, source en ligne : https://gerflint.fr/Base/Chine5/fu_rong.pdf

« On ne doit plus se contenter de former nos étudiants seulement comme étant “capables de communiquer dans des situations attendues” (Rosen, 2007 : 23) lors de leurs séjours courts ou occasionnels à l'étranger comme touristes par exemple. Nous devons nous aussi aider nos étudiants à devenir des utilisateurs de la langue, du français en l'occurrence, des acteurs sociaux qui sachent s'intégrer efficacement dans un pays francophone pendant leur séjour d'études ou même de recherche en commun au sein d'une équipe multinationale. » (id.p172)

Cette perspective de mobilité des étudiants chinois semblerait constituer un nouvel objectif de l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités chinoises, mais au fond elle rejoint toujours le principe même des réformes éducatives – répondre aux besoins économiques et sociaux du pays qui est en plein milieu de la mondialisation. Même si la plupart des enseignants et chercheurs considèrent le CECR comme une innovation didactique, son fondement nous ramène toujours vers un français instrumental et vers un enseignement-apprentissage par objectifs et par compétences. Tant que l'on continue à regarder l'apprentissage d'une langue étrangère sous l'angle du profit, de l'utilité et de l'employabilité, on ne porte jamais de regard sur la langue elle-même en tant qu'élément constitutif de l'être humain, et on continue d'ignorer l'importance de la place de l'autre et de l'indomptable désir dans le devenir du sujet parlant. Il s'avère donc important d'étudier le rapport à la langue que construisent les étudiants pour connaître les impacts de ces mutations sociales.

Chapitre 3.

Analyse des modalités du rapport à la langue et mise en perspective de l'esthétique de la langue

Après avoir étudié les différentes modalités du rapport au savoir présentes chez les étudiants et véhiculées dans des textes institutionnels et politiques, nous pouvons constater que « le rapport au savoir n'est pas un trait comme un élément de caractère, n'est pas une substance, mais un processus ou une relation entre des éléments » (J. Beillerot, 2000, p49). Lorsque nous apprenons un élément de savoir, nous apprenons également à construire une relation avec celui-ci, tout en réorganisant nos anciens savoirs et en remaniant notre rapport au savoir. La nature de ce rapport peut être influencée par notre propre histoire et nos expériences de vie, par l'environnement socio-économique dans lequel nous vivons, par le rapport au savoir des autres (enseignants, parents, autres apprenants, etc.), par nos nouveaux acquis et par les changements perpétuels de tous ces éléments. Notre rapport au savoir participe activement à la construction de notre façon de percevoir le monde, à notre relation avec les autres, à notre manière de penser, d'agir et d'être. C'est un élément constitutif de l'homme. C'est ainsi que Jacky Beillerot affirme qu'« on “n'a pas” un rapport au savoir, on “est” son rapport au savoir ».

Lorsque l'objet de savoir est une langue, l'aspect constitutif du rapport du sujet au savoir prend une double épaisseur, puisque notre point de vue consiste à concevoir que c'est dans et par la langue que nous existons en tant que sujet. Entrer en contact avec une autre langue qui nous est étrangère affecte consciemment ou inconsciemment la partie la plus intime de notre être et interfère avec nos modes d'interprétation du monde (ou du réel). Car, chaque langue naturelle possède son propre système de symbolisation du réel, dans lequel se construisent, au fur et à mesure de l'évolution de la communauté, des visions et des valeurs partagées par l'ensemble des locuteurs, et ces visions et valeurs deviendront ce qu'on appelle communément la culture. Mais, avant d'entrer dans cette culture communautaire, nous sommes d'abord parlés par la parole des autres (les parents en premier lieu), qui nous conduit d'emblée à une confrontation avec l'autre, donc à l'altérité. Lacan parle de l'écart entre l'ordre des mots et le réel ; il existe, d'une part, une non-coïncidence (J. Authier-Revuz), une perte constitutive du langage, un défaut foncier de la lettre ou du signifiant par rapport à l'objet qui contribue à la « mélancolie du langage » (J-M Prieur) ; d'autre part, du fait même d'être parlants les sujets sont divisés, dans l'impossibilité de parcourir point par point ce qui

les a constitués, et confrontés à un manque qui est « au cœur » du langage. C'est dans la relation à l'autre et animés par leur désir qu'ils sont voués à la recherche de « l'objet perdu », recherche vaine mais qui contribue, dans la parole, à leur devenir de sujets.

La langue n'est donc pas uniquement une création collective véhiculant une culture propre à la communauté pour interagir avec le monde, mais elle est aussi une composante constitutive de l'individu qui permet à chacun de sentir le monde, d'interpréter la réalité à sa façon, et de faire sa propre expérience de sujet. Par conséquent, nous sommes dans le même temps des sujets individualisés et socialisés. En prenant appui sur cette conception anthropologique du langage, nous postulons que l'apprentissage d'une langue étrangère est, en dehors de sa dimension institutionnelle et sociale, d'abord une expérience personnelle et subjective. Au-delà d'un apprentissage intellectuel des savoirs et des savoir-faire, il s'agit également d'une découverte de soi ou d'une recherche de son devenir en tant que sujet. Lorsque l'on étudie le rapport au savoir dans un processus d'apprentissage des langues, il est incontournable de s'interroger sur la question du rapport à la langue. Notamment à une époque où prédominent un rapport utilitariste et instrumental au savoir, une vision parcellisante et réifiante des savoirs, une préoccupation obsédante pour l'emploi et pour la performance, et enfin une focalisation sur de la communication, on peut se demander quels impacts cela aura sur le rapport à la langue des étudiants de nos jours. Comment perçoivent-ils la langue ? Comment construisent-ils leur apprentissage ? De quelle manière mettent-ils en pratique une langue étrangère ? Nous aborderons ces questions dans les analyses des entretiens avec les étudiants chinois.

1. La question du désir dans le rapport au savoir

Pendant notre investigation sur le terrain, l'ensemble des enquêtés ont mentionné la fonction instrumentale de la langue qui a été mise en mots à travers le terme « outil ». Mais, la conception de l'outil n'est pas toujours associée à la communication, c'est-à-dire que certains étudiants considèrent la langue comme un outil tout court qui leur servirait à se procurer davantage d'opportunités professionnelles, donc, leur vision instrumentale de la langue va au-delà de sa mise en pratique verbale. Telle est l'opinion de l'étudiante Zhao que nous allons analyser ci-dessous.

Contexte : l'université où étudiait Zhao proposait la modalité « compétences composées » dans l'enseignement des langues étrangères, et a modèle de cursus – « langue + spécialité ».

Le programme d'études dans lequel s'est inscrite l'enquêtée combinait la spécialité de la langue française et celles de la finance internationale et de la communication médiatique. En raison de son résultat du concours d'entrée à l'université, Zhao s'est inscrite dans cette spécialité par défaut ; donc elle n'avait pas envisagé d'entreprendre des études de langues, encore moins de français. Dans ce cas de figure où le désir d'apprendre une langue étrangère est quasi absent, le modèle d'enseignement et le rapport au savoir des enseignants jouent ainsi un rôle fondamental dans la construction du rapport à la langue de l'étudiante.

189. Li : *alors selon toi quel est le rôle du professeur dans l'enseignement-apprentissage ?*

190. Zhao : *le professeur... en fait honnêtement je trouve qu'à l'université la plupart des choses on apprend par soi-même // je trouve vraiment que... le professeur... sauf si le professeur est vraiment extrêmement excellent / il peut te transmettre des choses** le reste je pense qu'il faut toujours apprendre par soi-même // par exemple... le français: maintenant nous: les manuels que nous utilisons sont « Cours de français » / et... « Alter ego » // donc les cours avec les professeurs chinois... en fait le « Cours de français » je pense pouvoir parfaitement l'apprendre par moi-même // parce que j'ai déjà un certain niveau d'apprentissage / en général je / c'est-à-dire... j'ai déjà compris comment ça fonctionne / donc beaucoup de choses je je j'ai trouvé mes propres manières d'apprendre alors c'est possible que je peux apprendre par moi-même / par exemple maintenant / en fait maintenant beaucoup d'étudiants sèchent les cours pour étudier par eux-mêmes parce que peut-être ils trouvent que / c'est plus efficace d'étudier par eux-mêmes que de suivre les cours avec un professeur*

191. Li : *hum... c'est comme ça*

192. Zhao : *hum / c'est bien comme ça / oui // de plus la langue elle est un outil ce genre de discipline / elle n'est pas comme / la physique les maths c'est une logique de pensée pour résoudre des problèmes / ils transmettent une logique de pensée ou bien telle que la politique / les maths ce genre de disciplines transmet une sorte de pensée / mais la langue je trouve que c'est juste un outil // cet outil dès que j'ai compris la méthode / et bien je peux l'apprendre par moi-même / n'est-ce pas comme ça*

[...]

247. Li : *euh... selon toi quel est l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère ou quelle est sa fonction ?*

248. Zhao : *hum... // la langue je pense qu'elle est juste un outil... un outil au final / maintenant beaucoup de gens qui étudient la langue n'apprennent pas que la langue ils apprennent aussi autre chose / c'est-à-dire une autre spécialité / il ne faut pas s'enfermer dans la langue sinon... sinon je pense que désormais / je serais condamnée à servir d'interprète pour les autres ah ! Donc... tu as besoin de plus d'aptitudes / la langue n'est qu'un outil je pense / il n'y a rien d'autre // ah peut-être tu peux connaître un peu la culture du pays mais / c'est tout // Elle ne peut pas... être considérée comme une fin en soi / elle ne peut qu'être... une sorte de... un moyen une méthode qui te permet d'atteindre ton objectif final // ou bien te permet / c'est-à-dire par rapport aux autres / par exemple*

on étudie tous le journalisme mais... on étudie tous la communication médiatique mais je sais parler français / j'ai un avantage par rapport à toi / hum peut-être dans ce sens-là // mais la langue peu importe quelle langue je ne pense pas qu'elle puisse être / le contenu principal // sauf si on apprend une langue minoritaire extrêmement rare / ah / je pense que c'est peut-être possible mais tel que le français / le français je pense qu'elle n'est plus une langue minoritaire // trop de gens apprennent le français / hum

249. Li : *d'accord d'accord / donc tu trouves que la modèle du cursus de cette université est plutôt bien*

250. Zhao : *hum... = c'est pas mal*

251. Li : *= il y a une autre spécialité // = dans... dans les programmes*

252. Zhao : *oui il y a = une autre spécialité / hum c'est très important*

253. Li : *hum... alors est-ce que tu aimes le français ?*

254. Zhao : *ça va honnêtement / je ne l'aime pas et je ne le déteste pas c'est... c'est juste comme ça*

- L'illusion d'une autonomie totale d'apprentissage :

Lors de la conversation sur le rôle de l'enseignant, l'étudiante Zhao a donné un aperçu de son rapport à l'apprentissage qui, par la suite, révélerait son rapport à la langue. En déclarant que l'auto-apprentissage est la méthode dominante des études universitaires, elle dévoile non seulement une vision amoindrie de la place de l'enseignant dans le processus d'apprentissage, mais aussi de manière très implicite une vision réifiante de l'objet de savoir ; c'est-à-dire que le savoir est considéré comme une chose neutre et immuable qui existe indépendamment de l'individu et qui lui est extérieur. En disant qu' « à l'université la plupart des choses on apprend par soi-même » (190.Zhao), Zhao met directement en question l'« utilité » de l'enseignant, tout en critiquant subtilement la compétence de celui-ci – « *sauf si le professeur est vraiment extrêmement excellent / il peut te transmettre des choses*** ». L'emploi de l'adjectif évaluatif-axiologique « excellent » marque sans doute l'empreinte du discours managérial et du système d'évaluation des enseignants. L'abstraction du mot ne permet nullement de saisir les qualités du professeur, car le terme « excellent » n'est ni délimité par un champ spécifique (tel que le savoir de l'enseignant, la pédagogie mise en œuvre, la relation avec les étudiants, etc.), ni défini par aucun critère (donc nous nous posons

la question : qu'est-ce qu'être excellent ?). De la même manière, des confusions règnent dans l'énoncé suivant en ce qui concerne la « transmission des choses ». De quoi s'agit-il ? qu'entend-elle par « des choses » ? Consistent-elles en des savoirs ? Ou renvoient-elles à réalités ? Pourquoi faut-il que le professeur soit « *vraiment extrêmement excellent* » pour pouvoir « *transmettre des choses* » ? Nous n'avons aucune référence pour connaître les réponses à ces questions. Il se peut que l'étudiante Zhao ait entendu des propos similaires et en ait fait un réinvestissement discursif, ou bien il peut s'agir de son imaginaire fortement marqué par son fantasme d'autonomie de l'apprentissage.

En effet, le type d'auto-apprentissage que revendique Zhao est au fond semblable à l'apprentissage « collectif »⁹³ où l'autorité de l'enseignant est mise à l'écart car, le fait d'« apprendre par soi-même » est fondé sur le fantasme du refus de l'enseignement effectué par le professeur, qui est mis en discours à travers le fait que « *beaucoup d'étudiants sèchent les cours pour étudier par eux-mêmes* » (190.Zhao). Il s'agit d'un fantasme pour l'enquêtée, car l'ensemble de son discours portant sur sa capacité à apprendre par elle-même est construit selon un schéma imaginaire, qui se manifeste à travers l'utilisation répétitive des locutions d'opinion qui décrivent des activités psychologiques – « je pense que » « je trouve que ». Par ailleurs, lorsqu'elle constate que beaucoup d'étudiants sèchent les cours, Zhao emploie le pronom de la troisième personne du pluriel « ils » pour tenter d'expliquer les raisons de cette fuite de l'enseignant – « *parce que peut-être ils trouvent que c'est plus efficace d'étudier par eux-mêmes que de suivre les cours avec un professeur* ». Ce pronom « ils » met d'emblée une distance entre la locutrice – notre enquêtée – et les étudiants qui sèchent les cours, en d'autres termes, « je » ne fait pas partie de ces étudiants-là et « je » n'ai jamais séché de cours jusqu'à présent ; sinon l'enquêtée aurait utilisé le pronom « on ». De ce fait, le raisonnement que révèle Zhao ne peut qu'être une supposition, une hypothèse. L'utilisation de la locution de potentialité « *peut-être* » indique à juste titre l'incertitude du sujet, puisqu'elle n'a jamais demandé à ses camarades le motif de leur acte de « fuite ».

Dans ce cas, pourquoi Zhao a-t-elle interprété la cause de l'absentéisme en termes d'« efficacité » ? Parce que tout simplement son hypothèse provenait de son propre raisonnement sur l'auto-apprentissage, raisonnement qui se fonde sur une conception du « savoir apprendre ». En effet, lorsqu'elle parle du manuel « Cours de français », elle estime pouvoir l'étudier toute seule pour les raisons suivantes : « *j'ai déjà un certain niveau*

⁹³ Le terme d'« apprentissage collectif » a été employé par l'étudiant français Tony dans l'entretien. Il désigne par-là un apprentissage coopératif où l'enseignant se met en retrait et ne fait qu'accompagner les étudiants qui organisent leur apprentissage selon leur désir.

d'apprentissage » « *j'ai déjà compris comment ça fonctionne* » « *j'ai trouvé mes propres manières d'apprendre* ». Ces trois éléments se rapportent à l'aspect « technique » de l'apprentissage, et reflètent une représentation plutôt mécanique et procédurale de l'acte d'apprendre qui exclut ou ignore la dimension subjective de celui-ci. Nous sommes de nouveau face à un registre de « discours total » prononcé par une figure d'« individu total » qui croit pouvoir tout maîtriser, qui ne connaît pas d'incompréhension, d'erreurs, ou de désir, et surtout qui pense pouvoir évoluer seul, sans d'autres personnes.

- les modalités patentes du rapport au savoir et du rapport à la langue chez l'enquêtée :

Sous l'apparence d'un discours logique et rationnel qui montre l'assurance et l'autonomie du sujet se cachent cependant deux paradoxes. Tout d'abord, si la réalité est conforme à ce que prétend l'enquêtée en ce qui concerne l'efficacité de l'auto-apprentissage (ou l'inutilité de l'enseignant) et le motif d'absentéisme de ses camarades de classes, pourquoi Zhao n'a-t-elle jamais manqué de cours pour étudier par elle-même ? Ensuite, lorsqu'elle a pris l'exemple des manuels et des cours de français pour argumenter sur la pertinence de l'auto-apprentissage, pourquoi s'est-elle focalisée exclusivement sur le manuel chinois et sur les cours de français dispensés par un professeur chinois ? En effet, Zhao affirme sa conviction d'être capable d'étudier le manuel « Cours de français » toute seule, mais sans dire un mot sur le manuel « alter ego » ni sur les cours avec un enseignant francophone. Cet évitement révèle que l'enquêtée ne réagit pas de la même manière face à deux cours différents, qu'elle ne se sent certainement pas capable d'apprendre par elle-même le manuel « alter ego » et qu'elle ne peut se passer de l'enseignant francophone pour réaliser son apprentissage. Ces deux contradictions entre le discours et les actes révèlent un clivage chez le sujet qui ne se rend pas compte que l'autonomie totale de l'apprentissage n'est qu'une illusion, et que le souhait de l'absence physique ou symbolique de l'enseignant provient d'un fantasme de toute-puissance.

Par ailleurs, le deuxième paradoxe retient particulièrement notre attention, car il contient des éléments-clés pour éclaircir la construction du rapport du sujet à la langue. En effet, la langue française est l'objet d'enseignement commun aux deux types de cours et aux deux manuels, alors pourquoi Zhao affiche-t-elle deux positions différentes et même contrastées ? La réponse se trouve justement dans les modalités du rapport à la langue. Mais

avant de pouvoir mettre en évidence cette réponse, il faudrait que nous analysions en premier lieu le rapport au savoir de l'enquêtée, puis son rapport à la langue.

L'ensemble des discours de la séquence énonciative (190.Zhao) apportent un argument sur l'autonomie de l'apprentissage sous l'angle du rôle de l'enseignant, dans l'interaction qui suit (192.Zhao), l'enquêtée rajoute un deuxième argument qui se rapporte à la perception de l'objet de savoir – la langue. Ceci révèle non seulement le rapport du sujet au savoir mais surtout son rapport à la langue. Lorsque Zhao introduit le deuxième argument – « *de plus la langue elle est un outil* » (192.Zhao), elle réalise un discours essentialisant qui définit la langue en tant qu'instrument, c'est-à-dire en tant qu'objet neutre et objectif qui sert à l'homme en cas de besoin et qui lui est extérieur. Cette énonciation succincte pose immédiatement les fondations du rapport du sujet à la langue qui s'inscrit dans sa vision réifiante de l'objet de savoir. Cependant, les discours suivants vont révéler que cette vision-là ne concerne pas tous les types de savoirs et que le rapport au savoir de l'enquêtée est plus complexe.

La comparaison entre la discipline des langues et des disciplines dites scientifiques comme la physique, les maths et même la politique révèle au fond une catégorisation des savoirs que l'enquêtée a effectué en amont. A la différence de la catégorisation en fonction de « l'utilité » des savoirs qui est souvent mise en discours dans d'autres entretiens à travers le terme « pratique » associé à des critères économiques et sociaux, dont l'emploi⁹⁴, l'étudiante Zhao effectue ici une catégorisation en fonction de la valeur des savoirs, dont les critères semblent reposer sur la dimension intellectuelle ou cognitive du savoir. Lorsque l'enquêtée décrit les savoirs scientifiques comme « *une logique de pensée pour résoudre des problèmes* » et qu' « *ils transmettent une logique de pensée* » ou « *une sorte de pensée* » tout court, elle fait allusion au fait que ces savoirs-là instruisent notre esprit, affectent notre façon d'appréhender et d'interagir avec le monde, et, une fois assimilés, deviennent une partie de nous-même. Bien que la « logique de pensée » mette en avant la rationalité mentale du sujet, et que la « résolution des problèmes » souligne l'utilité ou la valeur performative des savoirs, le rapport que Zhao construit vis-à-vis de ces savoirs-là est un rapport intime, qui est le contraire du rapport réifiant au savoir véhiculé dans l'auto-apprentissage qu'elle revendique. De ce fait, nous pouvons constater que le rapport au savoir chez l'étudiante Zhao n'est pas monolithique, sa complexité dépend du rapport à chaque type de savoir qu'elle identifie selon

94 Nous renvoyons aux entretiens avec l'étudiante chinoise Jin et l'étudiante française Cécile dans la Partie II, dont une partie des analyses ont abordé la catégorisation des savoirs en fonction de leur « utilité ».

ses catégorisations. Donc, son rapport à la langue joue un rôle décisif dans son apprentissage du français.

Dans le discours qui suit, Zhao aborde de nouveau la définition de la langue, et elle la situe immédiatement à l'opposé des savoirs scientifiques – « *mais la langue je trouve que c'est juste un outil* ». L'utilisation de l'adverbe de degré « juste » souligne davantage la « pauvreté » de la langue aux yeux de l'enquêtée. En effet, réduite à un outil, la langue n'est même pas considérée comme un objet de savoir, mais plutôt comme un simple support matériel qui a une fonction de médiation. Puisque l'enquêtée oppose la langue aux disciplines scientifiques, elle insinue que la langue ne contient pas de contenus de savoir, ne constitue pas de pensée, et ne transmet rien en elle-même. Ainsi, Zhao voit dans la langue juste un outil dont le fonctionnement peut être appris par lui-même une fois qu'elle « *a compris la méthode* ». Ces modalités réifiante et instrumentale du rapport à la langue de l'enquêtée ne se limite pas à sa conception de la langue, il s'inscrit également dans l'usage de la langue qui se manifeste à travers son objectif d'apprentissage du français langue étrangère.

Dans la suite de l'entretien, en parlant de son objectif d'apprentissage du français, Zhao remarque immédiatement la modèle pluridisciplinaire des études des langues étrangères – « *maintenant beaucoup de gens qui étudient la langue n'apprennent pas que la langue ils apprennent aussi autre chose / c'est-à-dire une autre spécialité* » (248.Zhao). Ce discours constatif laisse entendre que le sujet croit que ce sont les étudiants qui choisissent intentionnellement la voie de pluridisciplinarité, seulement la réalité est que ces étudiants ont été induits sur cette voie qui leur a été imposée par l'université qui a suivi les instructions de la politique éducative. Comme nous l'avons déjà présenté dans le chapitre précédent, le modèle universitaire de la formation des langues à « compétences composées » s'est établi dans les années 1990s, et il s'est profondément ancré dans les programmes d'études jusqu'à nos jours. Cette perspective pluridisciplinaire de l'apprentissage des langues étrangères a conduit inévitablement à une vision instrumentale de la langue qui s'est largement répandue dans la société, au-delà du contexte universitaire.

L'instrumentalisation de la langue se manifeste d'abord à travers la place de la langue dans le cursus pluridisciplinaire. Lorsque l'enseignement des langues étrangères est combiné avec une autre spécialité qui a en général une forte connotation économique ou professionnelle, les étudiants ont tendance à privilégier l'autre spécialité puisque celle-ci est censée les aider à « ouvrir plus de portes » au niveau du travail. Dans le même temps, la langue est réduite à un accessoire, pire encore, à cause d'une vision étroite des débouchés de

la discipline, la langue est considérée comme une cloison qui rétrécit le champ des possibles sur le marché du travail. Ce point de vue est fortement présent dans le discours de l'enquêtée : « *il ne faut pas s'enfermer dans la langue sinon... sinon je pense que désormais / je serais condamnée à servir d'interprète pour les autres ah !* » (248.Zhao). L'emploi des termes « *s'enfermer* » et « *condamnée* » révèle une position dévalorisante du sujet, qui perçoit littéralement la langue à l'image d'une « prison ». Mais cette « prison » désigne moins la langue en elle-même que l'apprentissage monodisciplinaire d'une langue, ainsi que l'aboutissement professionnel de cet apprentissage (mis en discours à travers la profession d' « interprète »). Ce discours laisse entrevoir que Zhao a non seulement une représentation négative du métier d'interprète, mais aussi une représentation étriquée des débouchés professionnels de la spécialité des langues étrangères – comme si tous ceux qui apprennent une langue étrangère en tant qu'unique spécialité ne pouvaient qu'être interprètes. L'image d'enfermement née de l'imaginaire de l'enquêtée la sollicite à chercher des « ouvertures » dans d'autres spécialités disciplinaires, c'est pour cette raison qu'elle déclare avoir « *besoin de plus d'aptitudes* » (248.Zhao).

Jusqu'à présent, l'étudiante Zhao affiche une position dévalorisante vis-à-vis de la langue, à partir de laquelle elle affirme et réaffirme sans cesse que « *la langue n'est qu'un outil (et qu'il n'y a rien d'autre)* » (248.Zhao). Même si elle réalise ensuite que la culture constitue une composante inséparable de la langue, elle y accorde peu d'intérêt – « *ah peut-être tu peux connaître un peu la culture du pays mais / c'est tout* » (248.Zhao). Cette dévalorisation est due à son ignorance totale des valeurs intrinsèques de la langue, qui créent un monde symbolique et permettent à l'être humain d'exister en tant sujet parlant et sujet pensant. Cette ignorance entraîne de ce fait une vision pauvre et « aride » de la langue, c'est ainsi que l'étudiante est convaincue qu'« *elle (la langue) ne peut pas... être considérée comme une fin en soi / elle ne peut qu'être... une sorte de... un moyen une méthode qui te permet d'atteindre ton objectif final* » (248.Zhao). Le fait de nier que la langue puisse être une « fin en soi » revient à nier sa possibilité d'être un objet de savoir, d'avoir un intérêt en soi, et d'être désirée pour elle-même. C'est pour cette raison que Zhao conclut plus tard dans l'entretien que « *peu importe quelle langue je ne pense pas qu'elle puisse être le contenu principal* ».

Puisque l'enquêtée ne conçoit la langue qu'en termes d'outil, qui d'ailleurs ne l'intéresse pas, et qu'elle est dans l'obligation d'apprendre une langue étrangère dans son cursus universitaire, elle ne peut dans ce cas que lui trouver un intérêt extérieur ou une valeur extrinsèque attribués par la société afin de se donner une raison de continuer son apprentissage. Cette raison est mise en discours à travers le deuxième énoncé de l'extrait cité

ci-dessus, elle concerne la valeur de médiation ou d'assistance de la langue pour « atteindre l'objectif final ». L'objectif en question va au-delà des objectifs d'études, il se réfère notamment à des objectifs professionnels. L'exemple suivant va à juste titre démontrer cet aspect professionnel de « l'objectif final ». Et par-là même, Zhao effectue de manière très subtile un remaniement positionnel vis-à-vis de langue que nous allons analyser en détail.

« Par exemple on étudie tous le journalisme mais... on étudie tous la communication médiatique mais je sais parler français / j'ai un avantage par rapport à toi » (248.Zhao). L'utilisation du substantif « *avantage* » qui est un terme mélioratif révèle une position valorisante du sujet par rapport au fait de savoir parler une langue étrangère. C'est la première fois que Zhao exprime une attitude positive vis-à-vis de la langue. Néanmoins, le terme « *avantage* » dévoile dans le même temps une position utilitariste du sujet. Car, un avantage représente également un bénéfice, un intérêt, un atout qui attribue à la personne un privilège ou une supériorité par rapport aux autres. Donc, si l'enquêtée se montre ici favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère c'est parce qu'elle y trouve un certain intérêt qui est implicitement associé au domaine de l'emploi. En effet, si la comparaison avait été basée sur la dimension intellectuelle, Zhao aurait utilisé l'expression « plus de connaissances » au lieu d'« *avantage* ». Cet exemple révèle un deuxième processus d'instrumentalisation de la langue qui se manifeste à travers son utilisation. Et derrière ce rapport instrumental à la langue se dissimule un raisonnement utilitariste qui calcule tout acte en termes de bénéfice.

Par rapport aux deux processus d'instrumentalisation de la langue, dont l'un affecte la nature même de la langue et l'autre interfère avec l'objectif d'apprentissage et l'usage de la langue, l'enquêtée établit pourtant deux positionnements opposés. Ce contraste positionnel du sujet rend encore plus saillant son rapport utilitariste à la langue. Car, même si elle est face à une discipline auquel elle accorde peu d'intérêt et peu de valeur, elle l'apprend volontiers parce que celle-ci pourrait lui apporter un avantage plus tard sur le marché du travail. La vision instrumentale de la langue et l'approche utilitariste de son usage sont sans doute les conséquences les plus dévastatrices des réformes de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre de la formation à « compétences composées ». Celle-ci développe chez les étudiants un rapport purement pragmatique à la langue, et fait fi des aspects affectifs et subjectifs dans la rencontre avec une langue étrangère. Dans ce genre de contexte d'enseignement-apprentissage, la question du désir est tout naturellement exclue. C'est ainsi que l'enquêtée se confie « *honnêtement* » en ce qui concerne sa relation à la langue française : « *je ne l'aime pas et je ne le déteste pas c'est... c'est juste comme ça* » (254.Zhao). Cette attitude neutre révèle au fond une indifférence chez l'étudiante, ce qui indique de ce fait l'impact du rapport au savoir (rapport à la langue inclus) sur le sujet ; et inversement,

l'absence de désir et d'affection du sujet pour l'objet d'études peut conduire au développement d'un rapport instrumental et utilitariste au savoir.

- Un rapport à la langue sous-jacent et le désir du sujet :

Ces modalités du rapport au savoir et à la langue de l'enquêtée sont les aspects les plus manifestes qui s'articulent fortement à son fantasme d'autonomie totale de l'apprentissage, mais d'autres types de rapport à la langue dont elle ignore l'existence sont présents pourtant également chez elle. Pour mettre en évidence cet aspect latent (et probablement inconscient) du rapport du sujet à la langue, il faudrait reprendre l'analyse du deuxième paradoxe que nous avons relevé dans les analyses précédentes. Rappelons-nous que ce paradoxe consiste en deux attitudes opposées de l'enquêtée vis-à-vis des deux cours de français, dont l'un est dispensé par un professeur chinois avec le manuel « Cours de français », l'autre dispensé par un enseignant francophone avec le manuel « Alter ego ». Face au premier type de cours, Zhao est convaincue de pouvoir l'apprendre par elle-même ; alors qu'elle ne dit rien du deuxième type de cours. Cet évitement énonciatif révèle l'incertitude du sujet quant à l'auto-apprentissage du deuxième type de cours, pourtant, l'objet d'apprentissage des deux cours est le même – la langue française. Alors, pourquoi réagit-elle de manière différente ? Non seulement parce que les méthodes d'enseignement-apprentissage diffèrent l'une de l'autre, mais surtout parce que les modalités du rapport au savoir et du rapport à la langue inscrites dans les deux cours sont différentes.

En ce qui concerne le cours dispensé par un professeur chinois selon la « méthode chinoise », le français est avant tout étudié dans son système linguistique, c'est-à-dire avec la phonétique, la grammaire, les structures syntaxiques, et des listes de vocabulaire. Le but du cours vise avant tout à la maîtrise de ce système linguistique et à la préparation des étudiants au TFS (Test national de français de spécialité) niveau 4 et niveau 8. Les inconvénients de la « méthode chinoise » apparaissent rapidement dans le cours. A cause d'une focalisation intense sur la maîtrise du système linguistique, le cours de français se transforme en un « rituel » mécanique et technique – le déroulement de chaque séance de cours est organisé de manière structurée mais aussi rigide et se répète cours après cours ; sans omettre que des contrôles continus sont effectués de manière régulière pour consolider l'acquisition des savoirs linguistiques des étudiants. Cette méthode d'enseignement-apprentissage favorise et renforce la construction d'un rapport instrumental à la langue, car elle met en relief les aspects

structuraux et fonctionnels de la langue. Par ailleurs, les professeurs chinois ont eux-mêmes suivi le même mode d'apprentissage du français, et donc ont développé (chez la plupart d'entre eux, notamment pour ceux qui n'ont jamais séjourné en France) consciemment ou inconsciemment, totalement ou partiellement, un rapport instrumental et/ou utilitariste au français, qui est d'ailleurs renforcé par les exigences du programme d'enseignement imposé par l'université visant à un large taux de réussite aux tests. Lors de la transmission de leur savoir selon la même méthode d'enseignement traditionnelle, ils transmettent inévitablement aux étudiants une part de ce genre de rapport au savoir et à la langue. Par conséquent, dans les cours de français donnés par des professeurs chinois, l'acte d'apprendre est souvent réduit à une manipulation de l'objet, et la langue est rarement abordée comme un objet de désir (l'objet de désir est généralement incarné par les savoirs sur le français, et non par la langue française), et donc l'expérience et l'expression singulières des étudiants en tant que sujets parlants sont tout simplement ignorées.

Quant au cours de français dispensé par un enseignant francophone, l'objectif de l'enseignement ne se concentre ni sur la maîtrise du système linguistique ni sur la préparation du TFS, il est plutôt orienté vers la pratique du français et la transmission de la culture française. Puisque le cours est dispensé par un francophone, l'incompréhension ou l'accès partiel au sens de la parole de l'enseignant constitue, non pas uniquement une difficulté, mais d'abord une première étrangeté pour les étudiants chinois. Cette étrangeté représente l'autre et donc l'altérité, qui permet d'échapper immédiatement la vision instrumentale et utilitariste de la langue, car le français n'est pas une aptitude langagière de l'enseignant mais une partie intégrante de son être (ce cas de figure peut aussi se présenter chez les professeurs chinois, mais cela dépend encore et toujours de leur propre rapport à la langue). Dans ce cas, la langue se situe même au-delà d'un objet de savoir, elle est une forme de rencontre ; et c'est dans cette rencontre avec l'autre que le désir de la langue française pourrait naître chez les étudiants. Par conséquent, la question de maîtrise n'est plus la préoccupation centrale des étudiants, à sa place s'ouvre un espace de découverte. Il s'agit non seulement d'une découverte de l'autre mais aussi d'une découverte de soi en tant que sujet parlant, car la parole de l'enseignant consiste à – au-delà d'informer, c'est-à-dire de faire passer des éléments de savoir linguistique aux étudiants – évoquer. Tout comme Lacan l'indique dans ses « Ecrits » : « car la fonction du langage n'y est pas d'informer, mais d'évoquer. Ce que je cherche dans la parole, c'est la

réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question. »⁹⁵. De ce fait, si l'étudiante Zhao insinue qu'elle ne peut se passer de l'enseignant français pour apprendre par elle-même, ce n'est pas parce qu'elle a besoin d'un professeur natif pour atteindre la maîtrise du français, mais c'est parce que l'objet de son désir ne concerne plus les savoirs linguistiques du français, ni la réussite aux examens, ni les diplômes, ni les projets professionnels ; son objet du désir c'est l'autre, et elle a besoin de l'autre pour advenir en tant que sujet dans la langue française. Dans cette situation d'apprentissage, il ne s'agit plus d'un désir des savoirs de l'autre, mais d'un désir d'être autrement. Cependant, ce désir est complètement inconscient. Néanmoins, nous avons bien constaté que, à travers son acte d'évitement énonciatif, l'enquêtée sentait au fond d'elle-même qu'il y avait quelque chose de différent, et que cette chose-là était indicible et non-identifiable à cause de son rapport instrumental et utilitariste à la langue prédominant dans son apprentissage et à cause de son ignorance de la « fonction » du langage.

A travers l'ensemble des interactions discursives de cet entretien et à travers les analyses précédentes, nous constatons que le désir est un élément-clé qui détermine en grande partie le type d'apprentissage ainsi que le rapport au savoir qu'un sujet-apprenant va construire. Par cette question du désir, nous sommes amenés à nous questionner sur deux problématiques didactiques – celle de l'autre ou de l'altérité, et celle du transfert. Les analyses de l'entretien avec l'étudiante Zhao ont débouché sur le concept de l'altérité qui renvoie à ce qui est autre, à ce qui est à l'extérieur de soi. C'est sous le signe d'altérité que je peux me saisir comme un « je » à travers la découverte de l'autre, de l'étrangeté, d'un « moi » qui n'est pas moi mais qui me ressemble, et par là même que je peux éprouver le manque dans lequel je peux déployer mon désir. L'altérité s'incarne dans une réalité de référence représentée par un individu, un groupe, un lieu, une chose, un événement, une relation, etc., donc y compris par le rapport au savoir d'une personne. Comment opère le rapport au savoir de l'enseignant pour susciter le désir d'une langue étrangère chez les étudiants ? Pour répondre, nous nous sommes penchés sur la question du transfert dans le champ de l'enseignement. Nous allons maintenant aborder cette question à travers un extrait d'entretien avec une autre étudiante chinoise.

⁹⁵ Jacques Lacan, *Écrits I*, dans « Fonction et champ de la parole et du langage », Nouvelle édition 1999, Seuil, Paris, p297.

2. Les effets transférentiels dans l'évolution du rapport du sujet à la langue

- Les effets transférentiels et le rapport au savoir:

En ce qui concerne la question du transfert en didactique des langues, nous préférons employer le terme d'« effets transférentiels » dans notre recherche, car nous l'étudions surtout dans le sens du « transfert didactique » employé par Claudine Blanchard-Laville⁹⁶, plutôt que dans le sens psychanalytique. Nous allons donc dans un premier temps expliciter les deux usages du terme de « transfert » ; ensuite, nous étudierons les effets transférentiels du rapport au savoir dans un processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Dans le champ de la psychanalyse, le transfert fut découvert par Freud dans la relation avec ses patientes hystériques. Il constitue une répétition chez l'analysant qui consiste à faire revenir des figures anciennes et à les transposer sur l'analyste. Donc, le transfert représente ainsi une sorte de renouvellement de l'histoire du sujet. Dans « Le vocabulaire de Freud »⁹⁷, la notion de transfert est définie comme « le processus de déplacement, au cours de l'analyse, d'affects, venus de la “préhistoire” affective du sujet, sur la personne de l'analyste. ». Dans le domaine de la didactique, nous n'assimilons pas l'enseignant à l'analyste en matière relation maître-élève, bien que ce genre de transfert existe notamment en ce qui concerne la figure parentale de l'enseignant : c'est-à-dire que l'étudiant peut transposer sur l'enseignant ses affects, sentiments, émotions, son amour ou sa haine vécus durant sa vie infantile. En nous appuyant sur le questionnement de Roland Barthes – « imaginons que je sois professeur : je parle, sans fin, devant et pour quelqu'un qui ne parle pas [...] je suis celui qui, sous couvert d'exposer un savoir, propose un discours, dont je ne sais jamais comment il est reçu, en sorte que je ne peux jamais me rassurer d'une image définitive, même offensante, qui me constituerait : dans l'exposé, mieux nommé qu'on ne croit, ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet »⁹⁸, nous comprenons alors l'hypothèse selon laquelle « le climat transférentiel

⁹⁶ Blanchard-Laville, Cl, 2003, « Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes », in Sylvette Maury & Michel Caillot (Eds), *Rapport au savoir et didactiques*, Fabert, Paris

⁹⁷ Assoun, P-L., 2002, *Le vocabulaire de Freud*, Ellipses, Paris

⁹⁸ R.Barthes, 1971 *Ecrivains, intellectuels, professeurs*, Tel Quel, n°47 Automne ; Cité par Françoise Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre*, 2005, La découverte, Paris, p131-132.

est instauré par l'enseignant et (que) les effets contre-transférentiels sont à chercher du côté des élèves »⁹⁹. Voici la définition du « transfert didactique » proposé par Blanchard-Laville :

« [...] j'ai montré que le rapport au savoir de l'enseignant s'actualise, de manière singulière pour chaque enseignant, dans l'espace psychique de la classe, creuset de la transmission, et qu'il façonne cet espace pour le groupe d'élèves. À partir de l'analyse fine de séquences de cours enregistrées nous avons eu la possibilité d'identifier cette empreinte qui signe la topographie de l'espace didactique pour un enseignant particulier, en mettant l'accent sur la double dimension du lien didactique en situation d'enseignement, à la fois relationnel avec les enseignés et lien au savoir à enseigner, issu de toute l'histoire du rapport au savoir de l'enseignant, et c'est ce que j'ai appelé son transfert didactique. » (p152)

Il y a donc effectivement des effets transférentiels lors de la transmission des savoirs par l'enseignant. Nous préférons le terme d' « effets transférentiels » pour les deux raisons suivantes : premièrement, pour le différencier de la problématique classique du transfert en ce qui concerne la relation élève-maître ; deuxièmement, pour mettre en avant et pour soutenir la position d'autorité de l'enseignant dans un processus de transmission du savoir. Ainsi, après avoir délimité le concept que nous employons ici, nous allons entreprendre l'analyse d'un entretien pour démontrer la façon dont évolue le rapport à la langue de l'étudiant à travers les effets transférentiels du rapport au savoir de l'enseignant.

Extrait d'entretien :

Contexte : l'étudiante Zhou s'est inscrite dans la spécialité de français par défaut à cause de ses notes au concours de l'entrée à l'université, mais tous les vœux qu'elle a effectués étaient en rapport avec la langue, en d'autres termes, elle avait envie d'apprendre une langue étrangère mais le français n'était pas son choix préférentiel. En première année de licence, elle éprouvait beaucoup de difficultés dans l'apprentissage et pour les fuir elle passait des journées entières à la bibliothèque pour lire des romans qui n'avaient aucun rapport avec le français. Mais à partir de la deuxième année, sa vision de la langue française commença à changer et Zhou s'est mise à l'étudier avec passion. Elle envisageait alors de travailler dans le domaine de l'interprétation simultanée.

30. Zhou : *en première année de licence je me disais / est-ce que j'allais changer de spécialité parce que ce truc était trop embêtant je n'avais plus envie de l'apprendre // (rire) et puis... comme je n'avais pas d'autres choix alors je me suis dit / en première année j'ai déjà pensé à m'inscrire dans une licence secondaire / ensuite je ferais des métiers en rapport avec cette licence secondaire // après avoir réfléchi // ça ne vaut pas le coup //*

⁹⁹ Cl. Blanchard-Laville, id, p152.

parce que... en plus je trouve que ce n'est pas nécessaire / et puis petit à petit avec tous ces temps passés en contact avec le français / par exemple tu en as découvert certaines choses // petit à petit je trouve que... c'est après que j'ai eu l'idée du métier pour faire quelque chose dans ce domaine

1 200.Zhou¹⁰⁰ : *oui / comme... en première année de licence / beaucoup d'étudiants sont*
2 *comme moi // je ne savais pas ce qu'était le français n'est-ce pas // et puis... je pense que*
3 *la fonction du professeur ne consiste pas à t'exiger d'apprendre par cœur un texte // parce*
4 *que tous les étudiants qui ont réussi à entrer à l'université / je pense que ce sont des*
5 *étudiants qui savent : apprendre : // c'est-à-dire des étudiants qui sont capables*
6 *d'apprendre parce que le concours de l'entrée à l'université / n'est pas facile je trouve //*
7 *tu dois les guider tu dois lui dire que cette langue est très belle // je veux dire dans ta*
8 *classe il y a une vingtaine d'étudiants si tu arrives à les faire tomber amoureux du*
9 *français / je pense que durant cette première année de licence / tu as très bien réussi //*
10 *donc il ne faut pas demander aux étudiants de... leur dire d'apprendre ceci d'apprendre*
11 *cela tu dois obtenir quelles notes aux examens en fin du semestre ça n'a aucun intérêt // tu*
12 *dois faire savoir aux étudiants que / le français est beau // après les études / même si tu ne*
13 *travailles pas avec cette langue / tu sais parler français j'ai / je pense que... durant les*
14 *quatre ans universitaires j'ai appris une chose de toute beauté // j'ai envie de l'apprendre*
15 *je l'explore // tu as réussi à me faire l'aimer je pense alors... ça c'est bien utile // ça c'est*
16 *donc un professeur... [...] je déteste énormément énormément ce que l'enseignant me dit*
17 *qu'aujourd'hui tu dois apprendre ce texte par cœur demain je vais te contrôler // je ne*
18 *sais-je pas le mémoriser si je je pense que c'est utile pour moi ? Si la mémorisation du*
19 *texte m'était utile je le ferais / n'est-ce pas je vais le faire / ne me dis pas qu'il faut*
20 *apprendre ceci par cœur tu dois me dire pourquoi je dois l'apprendre par cœur // qu'est-*
21 *ce que ça m'apporte si je le mémorise par cœur ? Est-ce que c'est amusant ? Pourquoi je*
22 *dois l'apprendre par cœur ? N'est-ce pas // je pense que ça c'est la fonction de*
23 *l'enseignant // ah du moins je pense que c'est la fonction des professeurs universitaires*
24 *(rire)*

[...]

273. Li : *hum... alors selon toi quels sont l'objectif et la fonction de l'apprentissage d'une langue ? Pourquoi apprenons-nous des langues étrangères ?*

274. Zhou : *l'apprentissage des langues étrangères ?*

275. Li : *oui*

276. Zhou : *oh..... // l'objectif et la fonction // je je ne me suis jamais dit que je devais absolument apprendre une langue étrangère // je veux dire que... je ne suis pas obligée d'apprendre ça (rire) // je n'ai jamais pensé à ça // par exemple du genre je veux*

¹⁰⁰ Etant donné la longueur de cette séquence d'interaction, j'ai décidé de numéroter les lignes pour faciliter l'analyse de l'entretien.

absolument oh : je n'apprendrai rien d'autre que les langues étrangères // non ce n'est pas ça / c'est simplement j'ai appris ça / et puis ça m'a appris à // ah... puisque je l'apprends alors j'apprends avec application // de plus c'est plutôt intéressant // la fonction... // je me dis que je dois de toute façon apprendre à faire quelque chose ah (rire)

277. Li : *ah : c'est-à-dire que tu la considères comme... un... une aptitude*

278. Zhou : *non // non non // ah... elle n'est pas qu'une aptitude / elle est... pratiquement ce que je sache c'est mon... c'est déjà ma totalité déjà*

279. Li : *ah*

280. Zhou : *oui // c'est pratiquement... ma totalité / elle est mon... sa fonction est de servir d'un atout... très très précieux / pour que j'accède à une profession // je... c'est donc mon / une partie de ma qualité // oui // ça c'est une fonction je pense / si l'on parle de la fonction // si tu veux absolument que je lui définisse une fonction // hum / c'est comme beaucoup de... étudiants en sciences et technologie ils / en fait... leur objectif final est toujours le travail n'est-ce pas // l'objectif final est le travail pour faire quelque chose // c'est pour ça que tu vas étudier // peut-être c'est ça la fonction // hum / s'ils... en tant que... les attitudes sont différentes / peut-être tu peut-être tu la considères comme un métier // mais je pense que... hum... je la considère comme une partie de moi-même // hum / je trouve que... c'est amusant / de toute façon na ne ferait pas de mal*

L'expérience de l'étudiante Zhou démontre bel et bien une évolution de son rapport à la langue qui est influencée par ses enseignants. Au tout début de son apprentissage, elle rejetait le français à un tel point qu'elle voulait « *changer de spécialité* » ou de s'inscrire « *dans une licence secondaire* » afin d'abandonner complètement le français en rapport avec sa future profession, car elle trouvait que « *ce truc était trop embêtant* » (30.Zhou). L'utilisation de l'adjectif évaluatif-affectif « embêtant », qui provient du participe présent du verbe « embêter », laisse entendre un discours sous-jacent qui déclare littéralement que le français « embête » l'étudiante. Cette énonciation évaluative révèle non seulement une représentation négative de la langue française, mais aussi un sentiment de contrariété et d'irritation chez le sujet, démontrant ainsi son attitude de rejet et sa position dévalorisante vis-à-vis du français. Par ailleurs, l'objet de la critique – le français – n'a même pas été explicitement mis en mots, il est mis en discours à travers le substantif « *truc* » qui, employé dans un registre familier de la langue, véhicule implicitement une attitude subjective de dépréciation envers l'objet du discours. Donc, l'enquêtée se trouvait au début dans une position d'opposition vis-à-vis de l'apprentissage du français et son rapport à cette langue s'avérait fort négatif, mais la situation a évolué au fur et à mesure de l'avancement de ses études.

Si l'étudiante Zhou n'a pas conduit jusqu'au bout son projet de réorientation, c'était non seulement à cause des circonstances et des conditions extérieures – « *pas de choix pour*

changer de spécialité » « *ça ne vaut pas le coup d'entreprendre une spécialité secondaire* » « *ce n'est pas nécessaire* », mais surtout en raison du changement de son rapport à la langue française qui est une cause intérieure. Ce changement ne s'est pas produit de façon soudaine, les liens entre la langue et le sujet se sont créés avec le temps – « *et puis petit à petit avec tous ces temps passés en contact avec le français* ». L'expression « en contact avec » révèle justement l'état du sujet qui crée une relation avec la langue de manière plutôt dynamique, autrement dit, il ne s'agit pas d'un rapport instrumental d'un sujet à un objet, mais d'une relation plus intime du point de vue anthropologique qui conduit à des échanges et des transformations. Lorsque l'enquêtée évoque par la suite « *par exemple tu en as découvert certaines choses* », elle se réfère évidemment à ses propres expériences à travers l'usage implicatif du pronom « tu » qui est une forme discursive de « je », et la « découverte de certaines choses » renvoient de fait aux échanges et aux transformations qui résultent de son « contact » avec le français. De plus, à la fin de cette interaction, Zhou mentionne que son projet professionnel ne s'est élaboré qu'après le changement de sa perception de l'apprentissage du français, ce qui signifie que l'évolution de son rapport à la langue ne dépend pas non plus d'un rapport utilitariste basé sur une perspective professionnelle. Dans ce cas, qu'est-ce qui a pu déclencher cette transformation intérieure du sujet ? Ce dernier, partant d'un rejet du français, a réussi à entrer en contact avec lui, et finalement est arrivé à l'aimer et à l'incorporer ? Son discours sur le rôle de l'enseignant va révéler le déclencheur d'apprentissage.

Pour établir un contraste avec la figure positive et valorisante du rôle de l'enseignant, Zhou aborde d'emblée une représentation négative de celui-ci, soit ce qu'il ne doit pas être – « *je pense que la fonction du professeur ne consiste pas à t'exiger d'apprendre par cœur un texte* » (200.Zhou, lignes 2-3). Ce que l'étudiante conteste n'est ni l'autorité du professeur, ni la méthode d'apprentissage par mémorisation, mais le fait que le professeur lui ordonne d'accomplir une tâche sans explication, et plus précisément, c'est le fait d'exécuter tout bonnement une tâche imposée par le professeur que Zhou conteste. En effet, dans les énoncés suivants (200.Zhou, lignes 4-6), lorsque l'enquêtée montre son assurance par rapport à la capacité d'apprendre chez les étudiants (par identification, elle parle également pour elle-même), elle insinue qu'il n'est pas nécessaire de leur imposer ce genre de devoir puisqu'ils « savent apprendre ». Ce point de vue est renforcé plus tard par sa question rhétorique (ligne 18) – « *ne sais-je pas le mémoriser si je pense que c'est utile pour moi ?* ». Ce mode de prescription de tâche relève d'une méthode d'enseignement, mais pas seulement ; car, la mise en application des méthodes et des activités d'enseignement est toujours effectuée de manière singulière par les enseignants. Le même exercice conduit par deux professeurs différents sera

réalisé de manière différente ; car les connaissances, la parole, la perspective et les affects mobilisés par l'enseignant dans cet exercice sont subjectifs et empreints de son rapport au savoir. Donc, « exiger les étudiants d'apprendre un texte par cœur » est au fait la « signature de l'enseignant »¹⁰¹ qui véhicule des effets transférentiels de son rapport au savoir, un rapport technique, rigide et visant à la réalisation d'un résultat mesurable. Il s'agit au fond d'un rapport au savoir basé sur une culture de la maîtrise tendant vers une recherche de performance ; c'est ce que Zhou critique sévèrement dans l'entretien : « *leur dire d'apprendre ceci d'apprendre cela tu dois obtenir quelles notes aux examens en fin du semestre ça n'a aucun intérêt* » (lignes 10-12). Dans cet espace transférentiel didactique, a ainsi eu lieu un phénomène contre-transférentiel du côté de l'étudiante : « *je déteste énormément énormément ce que l'enseignant me dit qu'aujourd'hui tu dois apprendre ce texte par cœur demain je vais te contrôler* » (lignes 16-18).

Dans la suite de l'entretien, Zhou dévoile ses attentes par rapport au modèle de la prescription de tâche : « *ne me dis pas qu'il faut apprendre ceci par cœur tu dois me dire pourquoi je dois l'apprendre par cœur* » (lignes 20-21). Le terme « pourquoi » renvoie au raisonnement du professeur, ce qui signifie que l'enquêtée ne se contente pas d'exécuter la tâche ordonnée par l'enseignant, mais qu'elle cherche à connaître le point de vue du professeur sur la tâche. Et ce point de vue ne se limitent pas à un raisonnement rationnel – « *qu'est-ce que ça m'apporte si je le mémorise par cœur ?* » (ligne 21), mais elles touchent également à la dimension affective – « *Est-ce que c'est amusant ?* » (ligne 22). Le point de vue représente de ce fait l'aspect subjectif du rapport au savoir de l'enseignant. Donc, à travers la recherche des « perspectives » du professeur, c'est au fond le contact ou les échanges avec le professeur que Zhou a envie d'explorer, et c'est un rapport intime au savoir qu'elle a envie d'établir. Et c'est justement dans ce sens-là que son rapport au français a pu évoluer, car son ou ses professeur(s) a/ont pu lui transmettre l'amour ou la passion qu'il(s) a/ont pour la langue française à travers son/leur enseignement qui porte la signature de son/leur rapport au savoir ayant des effets transférentiels. L'ensemble des discours portant sur la beauté du français et sur l'amour pour le français peuvent à juste titre exemplifier cet aspect de la relation à la langue.

¹⁰¹ Le terme de « signature de l'enseignant » est évoquée par C. Blanchard-Laville dans *Pour une clinique du rapport au savoir*, (Berdot & Blanchard-Laville), 1996. Ce terme peut être considéré comme le précurseur de la notion de « transfert didactique ».

- L'esthétique de la langue :

Cette partie de l'entretien est en réalité une sorte de « retranscription » de l'expérience personnelle de l'enquêtée. Dès le premier énoncé – « *tu dois les guider tu dois lui dire que cette langue est très belle* » (ligne 7), nous remarquons une incohérence dans l'utilisation des pronoms. En nous référant aux énoncés précédents, nous savons que le pronom personnel au pluriel « *les* » renvoie aux étudiants, y compris l'enquêtée. Mais dans l'énoncé suivant, Zhou a utilisé un pronom personnel singulier « *lui* » au lieu de « *leur* ». Cette incohérence révèle que, lorsqu'elle émet cet énoncé, elle pense à un/une étudiant(e) en particulier qui est en fait elle-même. En ce qui concerne le pronom personnel « *tu* », il réfère au professeur sans ambiguïté. Nous ne savons pas si le professeur a réellement prononcé ces mots – « *cette langue est très belle* », mais ce que nous pouvons affirmer c'est que l'étudiante a réellement « entendu » ce discours. En effet, quand elle reprend plus tard le même énoncé, elle le reformule comme suit : « *tu dois faire savoir aux étudiants que / le français est beau* » (ligne 12). L'expression « *faire savoir* » peut référer à une manière implicite de transmettre le message, autrement dit sans le verbaliser directement. Par ailleurs, la structure syntaxique de l'expression indique que l'initiateur de l'action est le professeur – mis en mot par le pronom personnel « *tu* », ce qui signifie que c'est de celui-ci qu'émane cette vision esthétique du français, et que c'est celui-ci qui instaure un climat transférentiel.

En ce qui concerne la « beauté du français », il ne s'agit pas simplement d'une représentation de cette langue, mais cela touche à l'esthétique de la langue. Nous appréhendons « l'esthétique » dans le contexte de notre recherche non pas au sens de la philosophie de l'art ou de la théorie du beau, mais nous nous référons à son étymologie grecque *aisthesis* signifiant « sensation ». Ainsi, nous sommes amenés à nous intéresser au domaine de l'esthétique, et plus particulièrement à l'esthétique transcendantale de Kant dans la *Critique de la raison pure* (1781), puisque sa théorie se rapproche le plus d'une étude de la sensibilité ou des sensations. Selon lui, l'esthétique se rapporte au jugement du goût et est à l'opposé de la logique, autrement dit, il ne s'agit pas d'un jugement de connaissance mais d'une interrogation sur la nature du sentiment esthétique. Cela signifie que le jugement du beau est subjectif et que « le goût est la faculté de juger d'un objet ou d'un mode de représentation sans aucun intérêt, par une satisfaction ou une insatisfaction. On appelle beau

l'objet d'une telle satisfaction »¹⁰². Donc, selon Kant, le beau se distingue de l'agréable et du bon, et se rapproche du plaie. Cependant, il n'est pas question de stipuler « à chacun ses goûts », ni de se contenter de dire « ça me plaît » ; car Kant introduit également dans l'esthétique une caractéristique d' « universalité », dans le sens où mon jugement du « beau » ne me concerne pas seul, mais engage aussi toute autre personne, puisque j'attribue aux autres la même satisfaction que celle que j'éprouve pour l'objet. En effet, lorsque je regarde la peinture « Femme à l'ombrelle » de Monet, j'attends que les autres éprouvent le même jugement du beau que moi.

La caractéristique d' « universalité » de l'esthétique kantienne est sans doute un élément porteur pour notre recherche, car nous y voyons une dimension transférentielle. En effet, le fait de postuler que les autres devraient juger de la même manière que moi une chose que je trouve belle consiste au fond à transposer mon ressenti sur les autres. Ce phénomène entre en résonance avec le discours de notre enquêtée Zhou, en ce qui concerne le fait qu'elle appréhende la perception de son professeur selon laquelle « le français est beau ». Cependant, le « beau » dans le discours de l'étudiante et aux yeux du professeur ne peut être corrélé à la « satisfaction désintéressée » que définit Kant, car « l'intérêt est la satisfaction liée à la représentation de l'existence d'un objet. Il a un rapport avec la faculté de désirer »¹⁰³. Donc, dans la théorie kantienne, le terme d'« intérêt » ne s'entend pas au sens de bénéfice, mais renvoie à l'idée du désir personnel. Kant met l'accent sur un plaisir esthétique libre qui est un plaisir sans désir, alors que l'apprentissage des langues est régi par le désir. En ce qui concerne l'esthétique de la langue, il ne s'agit pas d'une esthétique contemplative, et il ne s'agit pas non plus de la « beauté adhérente » au sens évoqué par Kant, qui suppose un concept de fin représentée pour atteindre une perfection.

La particularité de l'esthétique de la langue est sans doute déterminée par la singularité de l'objet langue, car la langue n'est pas une chose ni un mode de représentation artistique, elle est ce qui nous conditionne en tant qu'être humain et ce qui nous constitue en tant que sujet, elle est une composante de nous-même. Par conséquent, l'esthétique de la langue peut s'entendre, selon mon point de vue et selon l'étymologie du terme, comme la sensibilité du sujet parlant en contact avec une langue, éprouvant des émotions et des sensations, animé par le désir d'être (conscient et inconscient) qui transcende la raison et qui fait émerger en lui une

¹⁰² Évelyne Buisnière, 2006, *Kant – jugement de l'esthétique et humanité*, Chapitre II. Kant : analyse du jugement esthétique, sources en ligne uniquement : <https://www.lettres-et-arts.net/arts/art-objet-pensee-philosophique/kant-jugement-esthetique-humanite/kant-analyse-jugement-esthetique+143>

¹⁰³ Id.

force d'ouverture et une force de vie. Ces deux forces se sont manifestées dans l'expérience de l'enquêtée : « la découverte de certaines choses » (30.Zhou) et « l'envie d'apprendre et d'explorer le français » (200.Zhou, ligne15) réfèrent à la force d'ouverture ; le fait de « tomber amoureux du français » (200.Zhou, lignes8-9) de « l'aimer » (ligne15) réfèrent à la force de vie.

L'amour pour la langue française qui s'est réveillé en Zhou résulte des effets transférentiels du rapport au savoir du professeur et de sa vision esthétique du français qui constitue son rapport à cette langue. Cet amour est animé par un sentiment esthétique de la langue, et transcende la raison – notamment celle d'une rationalité calculante, instrumentale et utilitariste – et donc dépasse toute perspective professionnelle qui est pourtant le pivot de l'enseignement-apprentissage universitaire des langues étrangères en Chine. Voici le témoignage de l'enquêtée (200.Zhou, lignes 12-16) :

« après les études / même si tu ne travailles pas avec cette langue / tu sais parler français j'ai / je pense que... durant les quatre ans universitaires j'ai appris une chose de toute beauté // j'ai envie de l'apprendre je l'explore // tu as réussi à me faire l'aimer je pense alors... ça c'est bien utile »

A travers l'amour du français, c'est le désir du sujet qui s'exprime. Son envie d'apprendre et d'explorer la langue a complètement réécrit son rapport à celle-ci qui était établi sur un sentiment de rejet. Cette transformation profonde ne peut être rendue possible qu'à travers les effets transférentiels véhiculés par le rapport au savoir et à la langue du professeur. L'avant dernier énoncé – « tu as réussi à me faire l'aimer » – indique bel et bien que le facteur déclencheur de cette transformation repose sur le professeur, qui est mis en discours à travers le pronom « tu ». Guidée par l'amour et la beauté du français, l'étudiante Zhou finit inévitablement par construire une nouvelle compréhension de la « fonction » de la langue.

- L'incorporation d'une langue étrangère :

Dans la dernière séquence discursive (de 273.Zhou à 280.Zhou), nous avons discuté de l'objectif et de la « fonction »¹⁰⁴ de l'apprentissage d'une langue étrangère. A cause d'une

¹⁰⁴ Le terme de « fonction » j'ai employé dans l'entretien est emprunté celui qu'a employé Lacan dans ses *Ecrits* – « fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse ». Donc, il s'agit pour moi d'une fonction intrinsèque de l'apprentissage des langues, et non pas de son utilité.

mauvaise interprétation de la question, l'enquêtée a tenté donner une réponse à une question du genre « pourquoi apprends-tu une langue étrangère ? » - nous nous référons à l'interaction 276.Zhou. Mais de cette réponse fortuite s'est dégagé un discours fort intéressant qui dévoile le rapport à la langue de l'étudiante.

Lorsque j'ai interprété son propos sur l'objectif de son apprentissage – « *je me dis que je dois de toute façon apprendre à faire quelque chose ah (rire)* », j'ai cru comprendre que, comme pour la plupart des étudiants, parler une langue étrangère relevait d'une aptitude servant à construire un avenir professionnel, puisque « apprendre à faire quelque chose » met l'accent sur l'action et donc désigne indirectement l'exercice d'un métier. Mais Zhou conteste immédiatement et fermement cette interprétation en répétant trois fois « non » ; cependant, en révélant son point de vue elle remanie son positionnement d'opposition à travers la négation partielle du discours – « *elle n'est pas qu'une aptitude* » (278.Zhou). Ce réagencement discursif permet à l'enquêtée de développer ensuite sa compréhension de la « fonction » de l'apprentissage d'une langue étrangère, par laquelle elle entend uniquement l'utilité pragmatique de celui-ci (je reviendrai sur ce point ci-dessous), alors que j'attendais un point de vue sur la fonction intrinsèque de celui-ci, autrement dit sur la transformation que peut opérer l'apprentissage d'une langue étrangère sur le sujet.

Ce décalage discussif est dû à notre interprétation personnelle du terme « fonction », en d'autres termes, le signifié de ce signifiant est perçu et compris de manière différente par l'enquêtée et moi-même. Ce qui démontre bel et bien que la langue n'est pas un mode d'étiquetage du monde, mais un système de symbolisation du réel. Par cette fonction de symbolisation, la langue instaure un fossé entre le réel et le sujet, ce qui constitue une altérité foncière et irréductible dans la langue. C'est aussi grâce à cette altérité langagière que nous pouvons déployer notre désir et notre imaginaire. La langue, donc, ne peut jamais exister en dehors de nous en tant qu'outil.

Dans la dernière interaction (280.Zhou), l'enquêtée élabore un nouveau discours sur la fonction de son apprentissage du français qui consiste, dit-elle, à « *servir d'un atout très précieux pour que j'accède à une profession* ». De prime abord, il semblerait que Zhou garde une vision utilitaire de la langue – mise en mots par l'expression « servir de » – avec une visée professionnelle ; mais en réalité, cette vision n'est pas exprimée de manière naturelle et spontanée par le sujet, autrement dit, Zhou s'est efforcée de fournir une réponse à ma sollicitation – « *si tu veux absolument que je lui définisse une fonction* ». L'adverbe « absolument » indique l'imposition ou l'exigence ressentie par l'enquêtée, et révèle que sa réponse est la meilleure qu'elle ait pu donner malgré ce qu'elle en pense réellement. Ce que Zhou pense réellement se cache en filigrane dans cette énonciation qui laisse justement

entendre un discours sous-jacent indiquant qu'elle ne pense pas qu'il y ait vraiment une fonction de l'apprentissage d'une langue étrangère, car la « fonction » renvoie toujours, selon elle, à une utilité ou une fin pragmatique, alors qu'elle trouve sans doute que le terme n'est pas très adéquat en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue. C'est pour cette raison que l'enquêtée a effectué une comparaison avec les « *étudiants en sciences et technologie* », car ceux-ci se trouvent dans une approche de l'apprentissage régie par la raison, la logique et des finalités pragmatiques. Puisque Zhou insinue que le terme de « fonction » n'est pas adéquat en ce qui concerne la langue, et que malgré tout elle a tenté de donner une description de cette fonction, elle ne peut être dans l'incertitude par rapport ce qu'elle avance – « *ça c'est une fonction je pense* » « *peut-être c'est ça la fonction* ». La mise en discours du verbe à la modalité épistémique « je pense » et de l'adverbe d'éventualité « peut-être » démontre une attitude d'hésitation, et l'ensemble des énoncés repose sur un discours tâtonnant.

Bien que le concept de « fonction » qui ne convient pas à l'enquêtée n'ait pas réussi à lui faire dévoiler sa vision de la langue, l'incertitude de celle-ci lui a cependant permis d'approfondir sa réflexion, et elle a fini par exprimer à sa façon la transformation qui a eu lieu en elle à travers son apprentissage du français, ainsi que son rapport à la langue. Au début, elle tente de me transmettre sa vision de la langue française, c'est-à-dire ce que le français représente ou signifie pour elle. Faute de concepts, la mise en discours de ses ressentis et de sa perception ne se fait pas sans difficulté : « *elle est... pratiquement ce que je sache c'est mon... c'est déjà ma totalité déjà* » (278.Zhou) ; « *oui // c'est pratiquement... ma totalité* » (280.Zhou). Même dans sa langue utilisée durant l'entretien – le chinois, ces deux énoncés ne sont pas tout à fait intelligibles. Mais à travers l'idée de « totalité » d'une personne – « ma totalité », nous pouvons déduire qu'il s'agit d'un sentiment d'unité et d'entièreté dans le rapport du sujet à la langue.

Après un temps de réflexion et de tâtonnement, Zhou a fini par fixer les points essentiels de son raisonnement. A la suite d'une comparaison avec les étudiants en sciences et technologie, elle a réalisé qu'il s'agit d'une question d' « attitude » de chacun. Le terme « attitude » est à saisir dans le sens de l'opinion adoptée par une personne et qui détermine une façon d'agir, donc il se rapporte à la pensée, à la perception et au point de vue de la personne. Le contraste que Zhou illustre par la suite va justifier cette interprétation – « *peut-être tu peut-être tu la considères comme un métier // mais je pense que... hum... je la considère comme une partie de moi-même* ». L'acte de « considérer » implique l'activité de penser qui conduit à une opinion, une estimation ou un jugement, ce qui engage une position subjective de la personne. Donc, à travers « l'attitude » du sujet vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue étrangère, Zhou tente de dévoiler la position du sujet vis-à-vis de la langue. Le

fait de « considérer la langue comme un métier » revient à dire que la personne met en avant une approche utilitaire et pragmatique de son apprentissage de la langue, et qu'elle se trouve dans une position externe vis-à-vis de la langue ; alors que « la considérer comme une partie de moi-même » souligne d'emblée un engagement intime du sujet impliquant l'intégralité de son être ; ce qui dévoile une position interne du sujet et révèle de ce fait une modalité que nous qualifions d'incorporation du rapport à la langue.

Cette incorporation n'a rien à voir avec la question de maîtrise, et n'est pas tout à fait assimilable au mode de l'« appropriation » qui souligne le fait de faire de quelque chose sien ; l'incorporation met l'accent sur l'entremêlement ou l'enlacement entre le sujet et la langue (ou les langues), un « dialogue » (Fr. Cheng¹⁰⁵) qui conduit à une sorte de « transcendance ». Donc, il ne s'agit pas d'incorporer une autre langue en soi, mais de s'incorporer dans une autre langue, ou d'« habiter une langue » comme l'indiquent Cheng et Mizubayashi¹⁰⁶.

- Le lien entre l'esthétique et le rapport d'incorporation :

Pour que l'incorporation se fasse, il faudrait un « vide » dans l'autre langue afin que le sujet puisse s'y installer. Dans le cas de Zhou, ce vide est aménagé à travers l'esthétique de la langue véhiculant toute la charge affective. Zhou s'est laissée transportée par le sentiment de beau transmis par son professeur, et est partie à la quête du beau, mais rien n'a été dit sur l'objet du beau. Il est probable que l'enquêtée a n'a jamais su précisément ce qui a suscité le sentiment du beau chez son professeur, ou que l'objet du beau qu'elle a trouvé n'a rien de semblable à celui qu'estime son professeur, ou peut-être même l'enquêtée elle-même n'a pas su décrire concrètement ce qu'est la beauté du français pour elle. Mais tout cela importe peu, et j'ai même à dire que l'objet du beau heureusement n'a pas été défini ou fixé, et qu'une sorte d'énigme subsiste. Car, c'est bien de cette ignorance et de ce manque qu'une brèche s'est ouverte, où s'est forgée une place du « vide » dans la langue pour que l'étudiante puisse déployer son propre désir et construire un rapport d'incorporation à la langue française.

C'est bel et bien cette perspective de l'esthétique de la langue que nous devrions explorer davantage dans le domaine de la didactique, car elle offre une piste concernant l'aménagement d'« un espace d'altérité » (Patrick Anderson) dans l'enseignement pour y

¹⁰⁵ Fr. Cheng, 2002, *Le Dialogue*, Presses littéraires et artistiques de Shanghai, Desclée de Brouwer, Paris

¹⁰⁶ A. Mizubayashi, 2013, *Une langue venue d'ailleurs*, Folio, Paris

développer la question du désir – la langue en tant qu’objet du désir et l’apprenant en tant que sujet du désir. Dans le concept d’ « esthétique » que je propose, deux éléments sont mis en avant : le premier concerne sa dimension transférentielle manifestée à travers la caractéristique « universelle » du « jugement du goût » ; lorsque nous estimons une chose belle, nous supposons que « *la même chose doit être pour chacun la source d’une semblable satisfaction* »¹⁰⁷, ce qui révèle la dynamique des effets transférentiels dans le fait que nous essayons de transposer nos ressentis du beau sur autrui. Le deuxième élément se rapporte à la singularité et à la subjectivité de l’objet du beau ou de la beauté. Référons-nous aux propos de David Hume dans *La norme au goût* (1757) : « la beauté n’est pas une qualité inhérente aux choses elles-mêmes, elle existe seulement dans l’esprit qui la contemple et chaque esprit perçoit une beauté différente. ». Pour éviter toute confusion avec le terme « esprit » référant à une pensée rationnelle, logique et analytique, j’aimerais reprendre la deuxième partie du discours et la reformuler comme suit : (la beauté) existe seulement dans la sensibilité de celui qui la contemple et chaque sujet perçoit une beauté différente. En effet, il se peut que nous trouvions tous que la peinture de Monet « Femme à l’ombrelle » est belle, mais les éléments qui ont suscité notre sensation du beau pourraient être complètement différents. Peut-être certains trouvent-ils la beauté dans la composition des couleurs, d’autres la voient dans le jeu de la lumière et de l’ombre, alors que je perçois la beauté dans le mouvement du vent représenté dans la peinture. Bref, l’objet du beau naît de la sensibilité du sujet qui est influencée par sa personnalité, son histoire familiale, ses connaissances, la culture du pays où il vit, sa perception du monde, etc.

Ce qui est notable dans le concept d’ « esthétique » c’est cette double articulation entre l’universalité et la singularité. En le transposant en didactique des langues étrangères, nous disposerons d’une clé qui permettra aux enseignants d’aborder la langue étrangère sous un angle « familier » et évocateur – qui ne possède pas une faculté de jugement du goût ? Qui n’est pas attiré par une chose qui lui paraît belle ? Et qui n’est pas sensible aux charges affectives impliquées dans la perception esthétique de l’autre à travers ses paroles ? L’universalité de l’esthétique pourrait être le levier de l’enseignement des langues étrangères. En ce qui concerne l’objet du beau, celui-ci renvoie à la dimension de singularité de l’esthétique. Il ne s’agit pas de définir la beauté d’une langue étrangère en cherchant une réponse à la question « qu’est-ce qui est beau ? », mais d’inviter les étudiants à cultiver leur propre sensibilité du beau dans leur expérience de contact avec une langue étrangère en se

¹⁰⁷ Cité par Stéphane Pellicier, dans son article « le beau chez Kant », sources en ligne : http://www.maphilosophie.fr/telechargements/Kant,Le_beau.pdf

laissant guider par la question « qu'est-ce qui ME paraît beau ? ». C'est sous cet angle d'énigme que les enseignants pourront aménager un « espace d'altérité » au désir des étudiants.

L'esthétique de la langue est une perspective empirique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères que je souhaite mettre en lumière dans cette recherche. J'ai choisi le terme « perspective » au lieu d'« approche » par souci de l'incomplétude méthodologique, car, au stade actuel de ma recherche, toutes mes propositions demeurent sous forme d'hypothèse et aucune expérience n'a été menée sur le terrain. Et sans doute un tel projet méthodologique ne pourrait-il être accompli par moi-même seulement. Mais face à la prédominance actuelle des modalités instrumentale et utilitariste du rapport au savoir, à la dégradation de la langue (passer de la langue à la langue-outil), à l'effacement du sujet, à la promotion de la rationalité calculante et stratégique et à la valorisation du faire, mon envie d'élaborer une perspective empirique dans l'enseignement du français est ardente. C'est ainsi que je vais exposer de manière succincte, en guise de conclusion de la Partie III, quelques points principaux de la perspective de l'esthétique de la langue en didactique du français langue étrangère.

***En guise de conclusion :
quelques éléments fondamentaux de la perspective esthétique
d'enseignement de la langue***

Par ses caractéristiques foncièrement anthropologique et empirique, la perspective esthétique de la langue constitue en elle-même une réponse pour contrecarrer l'emprise de la rationalité managériale, de son discours total et de son nouveau modèle de sujet – « l'individu total » actuellement prégnant dans le champ de l'enseignement supérieur, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'exposer les principes fondamentaux de cette perspective en guise de conclusion de manière à réfuter l'instrumentalisation de la langue dans l'approche actionnelle et ce qui la caractérise – le rejet de la matérialité langagière, le positivisme rationnel, l'absence du maître. Je souhaite mettre en avant la dimension constitutive de la langue dans la construction du sujet, et souligner l'enjeu du désir dans son émergence en une langue étrangère, ainsi que l'importance de l'implication affective de l'enseignant dans les processus de transfert et de transmission du savoir.

1. Une esthétique de la matérialité de la langue

La perspective de l'esthétique de la langue pourrait offrir une « manière » sensible et subjective d'aborder une langue étrangère, au-delà d'un rapport intellectuel et rationnel vis-à-vis d'un objet de savoir. Qu'importe le niveau ou le stade de l'apprentissage, tous les étudiants pourraient s'appuyer sur cette perspective pour mener un apprentissage empirique animé par leur désir. Rappelons-nous que « la beauté existe dans la sensibilité de celui qui la contemple », donc la beauté d'une langue ne se réduit pas à l'expression artistique de celle-ci, mais elle se manifeste dans chacune de ses composantes. De ce fait, il faut distinguer l'objet du beau inscrit dans l'esthétique de la langue de celui de « l'esthétique littéraire ». C'est ainsi que j'aimerais dans un premier temps mettre en avant une esthétique de la matérialité de la langue.

Lorsque le terme « beau » est évoqué dans le domaine linguistique, il a tendance à être associé à la littérature, ou plus généralement à la création langagière de façon artistique. Donc,

dans les représentations collectives (notamment chez les étudiants chinois), la beauté de la langue est liée de manière spontanée à l'expression langagière qui se rapporte aux champs sémantique et stylistique de la langue. Cette perspective conditionne l'« accès » à la beauté de la langue avec deux contraintes : l'accès au sens et le niveau de langue. De ce fait, un étudiant débutant, qui n'a jamais entendu parler le français auparavant, ne pourra saisir ce type de beauté langagière. Je vais exposer ci-dessous deux témoignages que j'ai recueillis durant mes enquêtes pour démontrer la mauvaise mise en application de la littérature dans l'enseignement du français en Chine, et l'inaccessibilité du beau au sens de l'esthétique littéraire.

Témoignage 1 :

274. Hao : [...] je pense qu'il faudrait / attendre en deuxième année de licence pour / donner des cours du genre littérature // en première année on pourrait / enseigner des choses plus simples / ou bien il faut d'abord consolider =la base

275. Li : = la base

276. Hao : oui // en attendant la deuxième année pour / donner ce genre de cours parce que / il y a certains // en fait parce que la plupart des étudiants n'ont pas en réalité / c'est-à-dire qu'ils n'ont jamais eu de contact avec le français auparavant ah ces choses-là / si dès le début on donne / ce genre de culture il n'arrive pas à comprendre même je récite / je veux dire je n'ai même pas encore réussi à retenir les conjugaisons / comment ça c'est beau ?

277. Li : ah : ...

Témoignage 2 :

301. Ting : mais... après avoir lu ce genre d'extraits de l'œuvre je ne ressens rien // je ne ressens rien

302. Li : oui parce que... après tout ce n'est qu'un petit paragraphe

303. Ting : oui un un petit paragraphe / alors... le professeur va présenter le contenu général de cette œuvre / ce qu'elle présente principalement // et puis il donne un petit paragraphe / et présente ce qu'il raconte // mais après tout je ne l'ai pas lu moi-même / donc après avoir lu ce petit paragraphe / à l'instant j'ai tout oublié // de plus il y a beaucoup de vocabulaire inconnu / quand on cherche les mots dans le dictionnaire tu ne fais que

chercher les mots tu ne cherches même pas à les comprendre / et donc après l'avoir traduit je... je ne ressens pas grand-chose

304. Li : *hum il... c'est principalement / hum / la traduction / du paragraphe c'est ça ?*

305. Ting : *oui*

306. Li : *il n'y a pas vraiment un travail d'appréciation et d'analyse ce genre de...*

307. Ting : *maintenant le... plus gros problème est là c'est-à-dire / quand on apprend cette chose... quand nous traduisons / le texte... c'est vraiment de la traduction pure / on ne fait que traduire // quand je finis de traduire de la phrase précédente à la phrase suivante je ne sais même pas ce que j'ai raconté précédemment*

308. Li : *hum : je vois*

309. Ting : *la plupart du temps c'est ça = je trouve*

310. Li : *= je comprends*

311. Ting : *si tu veux vraiment lire / faire un vrai travail d'appréciation et d'analyse d'une œuvre littéraire // soit tu dois atteindre un très haut niveau de langue / soit tu vas lire la version chinoise / (sourire) je pense qu'il n'y a que ces deux moyens*

312. Li : *ah :*

313. Ting : *ça c'est vraiment / tout d'abord tu dois comprendre (le texte) // après l'avoir compris on peut l'analyser et l'apprécier / mais je ne le comprends pas ah ! // maintenant (rire) il est même très difficile de le comprendre*

Au-delà des critiques, les discours de ces deux étudiants témoignent surtout de leurs sentiments de regret et de frustration ; car ils avaient envie de découvrir la beauté que transmettent les œuvres littéraires. Hélas, l'exigence d'un certain niveau de français et le prérequis des connaissances en critique littéraire font obstacle à cette expérience de l'esthétique. Car, la beauté au sens de l'esthétique littéraire ne peut être perçue sans la sollicitation de la pensée intellectuelle, qui est de l'ordre de l'« entendement » qu'évoque Kant. Je souhaite donc mettre à la disposition de tous les publics une perspective de l'esthétique empirique qui relève de la sensibilité du sujet et qui est accessible aux débutants. C'est ainsi que l'idée d'une esthétique de la matérialité langagière m'est venue. Il s'agit donc d'une esthétique et de la forme et du contenu de la langue que nous pourrions mettre en perspective en fonction du niveau et du stade de l'enseignement. Cette esthétique de la langue

touche les sons (la phonétique), les lettres (l'orthographe), les structures syntaxiques, la morphologie, le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire, les expressions idiomatiques, la parole, la poésie et bien sûr la littérature (non dans l'analyse littéraire, mais plutôt centrée sur le ressenti personnel). Ceci implique donc que le programme d'enseignement du français soit ancré dans la matière langagière, avec une progression grammaticale bien structurée. Afin de mieux illustrer mes idées, je vais présenter ci-dessous une approche parmi d'autres pour introduire la première leçon de français et pour enseigner la phonétique.

- La musicalité de la langue :

Lorsque nous apprenons une langue étrangère dans un contexte institutionnel, ce sont les sons et la mélodie de celle-ci (dans de rares cas c'est l'écriture) qui sont perçus dans un premier temps. Cette dimension acoustique de la langue constitue souvent la première matière langagière pour les étudiants, et suscite chez eux différents ressentis et sensations sous forme de représentations. N'entendons-nous pas des discours comme « je trouve que l'allemand est rigide et froid », ou bien « j'ai l'impression que l'italien chante comme leur opéra », ou encore comme disait une de mes copines de langue japonaise : « on dirait des poules qui picorent par terre ». Ces représentations relèvent de la musicalité de la langue qui constitue la première entrée non seulement dans une langue étrangère mais aussi dans l'esthétique de la langue, car, en exprimant nos représentations musicales d'une langue, nous recourons déjà à un jugement de goût par rapport à cette musicalité. Ce qui est à noter c'est que, quand deux étudiants établissent le même genre de représentation acoustique d'une langue, leur impression esthétique peut être différente, car les critères du goût sont d'ordre personnel et subjectif.

De mon point de vue, la mélodie d'une langue ne peut être perçue que lorsqu'elle m'est étrangère, que lorsque je n'ai pas aisément accès à la signification dans son ensemble. Je ne pense pas que nous puissions entendre la musicalité de notre langue maternelle (ou de la langue que nous parlons le plus couramment). Par ailleurs, avec l'avancement et l'approfondissement de la pratique d'une langue étrangère, il me semble bien que nous perdons au fur à mesure notre perception de la mélodie représentative de la langue. Mais dans le même temps, un autre genre de musicalité va naître à l'« intérieur » de la langue, c'est-à-dire que nous pouvons saisir la prosodie et les différences phonétiques et mélodiques entre différents parlars et dialectes. Par exemple, nous pouvons facilement distinguer s'il s'agit

d'un discours de journal télévisé ou de la lecture banale d'un journal. Ces deux formes de musicalité – que je qualifie d'« externe » et d'« interne » – constituent une ressource pour appliquer la perspective esthétique de la langue en didactique. J'exposerai ci-dessous un exemple pédagogique que j'aimerais proposer au premier cours de français aux débutants.

Proposition :

Dans un premier temps, je ferai écouter aux étudiants des extraits de journal télévisé (ou de conversation quotidienne) dans plusieurs langues européennes (y compris le français), en les laissant deviner à quelle langue correspond chaque enregistrement. Et dans le même temps, je leur demanderai leurs impressions et sensations sur la musicalité « externe » de la langue (sans évoquer le concept de musicalité). Une fois cette étape terminée, je reviendrai sur le français pour approfondir la discussion sur la mélodie et les sons qui marquent le plus les étudiants. Ensuite, je leur parlerai de mes propres expériences dans la perception de la musicalité du français, ainsi que de l'effacement de celle-ci. A cette occasion, je mentionnerai le concept de la musicalité de la langue, afin de leur présenter un autre genre de « musique interne » de la langue française qui ravit mes oreilles tous les jours, qu'ils n'entendent pas pour l'instant mais qu'ils découvriront au fur et à mesure de leur apprentissage. Cette deuxième partie du cours est très importante, car c'est elle qui devrait créer le manque chez les étudiantes et qui susciterait leur désir d'apprendre.

2. L'incontournable « laideur »

Tous ceux, qui veulent s'appuyer sur la perspective de l'esthétique de la langue pour enseigner une langue étrangère, pensent devoir à tout prix creuser toutes les pistes du « beau », ne montrer aux étudiants que ce qui est beau, et éviter (ou même éliminer) ce qui est laid ; ils ont très mal compris le concept de l'esthétique (du moins dans la perspective que j'essaie de mettre en place), et ils risquent de tomber dans le positivisme au discours total véhiculé par la rationalité managériale.

Le laid s'oppose au beau, mais il n'a aucune connotation négative en soi, sauf dans les sociétés qui attribuent des valeurs à chacun de ces termes. Laid et beau sont les deux faces d'une même pièce, ensemble ils constituent le concept de l'esthétique. Ces deux notions sont situées dans une relation de dualité, mais non dans une relation de rivalité ; bien au contraire, elles sont complémentaires. Pour bien saisir cette idée, je me réfère au concept de Yin et Yang

dans la philosophie taoïste (chinoise). Il suffit de regarder le symbole Taiji – dans une sphère où se séparent le blanc (yang) et le noir (yin), chacun des deux porte en lui le germe de l'autre – donc yin et yang se trouvent dans une relation de dualité, de complémentarité et d'interdépendance. L'excès ou la défiance vis-à-vis de l'un ont inévitablement des conséquences sur l'autre et brisent l'équilibre de la totalité. Le concept de Taiji est utilisé pour interpréter le fonctionnement de l'univers et de la vie ; selon la doctrine Taoïste, toute chose possède son opposé sans lequel aucune expérience n'est possible. En effet, c'est par la laideur que la beauté prend sens, et c'est grâce à la notion de « laid » que nous pouvons faire l'expérience du « beau ». Donc, ce que je veux souligner par là c'est que le laid n'est pas une chose négative en soi, bien au contraire, il est constructif. Ce point de vue constitue le deuxième élément fondamental de la perspective esthétique de la langue ; par ailleurs, le principe de dualité complémentaire peut aussi être utilisé pour appréhender d'autres concepts. Pour mieux démontrer le caractère constructif du laid, j'aimerais raconter ici une anecdote relative à mon apprentissage du français à l'université en Chine.

C'était au tout début de l'apprentissage, nous n'avions pas encore abordé la conjugaison ni les structures syntaxiques (mais nous savions que la conjugaison existait par nos connaissances en anglais), et tout le monde était immergé dans une représentation romantique de la langue française. Alors que l'enseignante nous demandait si nous avions des questions, n'importe quel genre de question, une étudiante souhaita savoir comment dire en français « je t'aime ». L'enseignante ne répondit pas directement à la question, elle commença à nous donner la forme infinitive du verbe « aimer ». Tout le monde tentait de répéter d'après l'enseignante et semblait être submergé par une sensation de douceur. En effet, la mélodie du mot était moelleuse et douce, et le souffle semble être transporté par un nuage lorsqu'on le prononce. Cette sensation est toujours présente en moi, mais avec du recul, je me suis aperçue que cela dépendait beaucoup de la façon dont on prononce le mot. Ensuite, l'enseignante nous expliqua qu'il fallait conjuguer le verbe et placer le pronom « tu » avant le verbe tout en transformant sa forme, et cela donna : « je t'aime ». Tout le monde semblait être déçu. Le son était saccadé et pas du tout mélodieux, comme si la phrase était tranchée d'un coup sec ; bref, presque tout le monde trouvait que ce n'était pas joli à l'oreille, surtout par rapport à l'infinitif « aimer ». Après un court échange à propos de nos ressentis sur la sonorité de la phrase, l'enseignante nous confia qu'elle avait la même impression que nous au début, mais qu'avec le temps sa vision changeait. Elle trouvait que la tonalité sèche manifestait la conviction et la certitude, comme si on déclarait un serment. Et elle disait que peut-être la mélodie de la phrase ne correspondait pas à notre imaginaire du romantisme français, mais que lorsque nous « plongerions » dans cette langue, nous découvririons de nouvelles choses qui seraient

magnifiques. Nous étions émerveillés par le discours de l'enseignante malgré la déception que nous éprouvions.

Voici un excellent exemple qui montre comment nous pouvons nous appuyer sur la sensation du laid pour ouvrir la discussion et envisager un nouvel angle de vue. Cette nouvelle ouverture permettrait aux étudiants de réorienter leur désir. D'après cette anecdote, nous pouvons constater le rôle crucial de l'enseignante, qui a su articuler les ressentis des étudiants à son propre expérience pour créer une atmosphère transférentielle, et aménager un espace d'altérité pour qu'ils puissent projeter leur manque et leur désir. Ceci nous amène au troisième élément fondamental de la perspective esthétique de la langue, qui concerne l'implication de l'enseignant.

3. L'indispensable implication affective du maître

Lors de l'élaboration de la théorie de l'esthétique de la langue dans le chapitre précédent, j'ai déjà explicité la dimension transférentielle du concept qui doit d'ailleurs s'entendre dans le sens des « effets transférentiels didactiques », c'est-à-dire que c'est l'enseignant qui instaure un climat de transfert à travers son discours. De ce fait, pour que le transfert puisse se réaliser, la présence d'un enseignant dans la classe est indispensable. Cette présence renvoie moins à une présence physique qu'à une présence symbolique, c'est-à-dire à une reconnaissance de la position du maître par les étudiants. Ceci constitue la base de tout processus d'enseignement-apprentissage et la garantie de toute transmission. Cependant, la position d'autorité seule ne suffit pas, il faut également une implication affective de l'enseignant vis-à-vis de l'objet enseigné qui, au-delà d'un objet du savoir, constitue surtout un objet de désir et d'amour. C'est à partir de cette « affection » pour l'objet d'enseignement que les effets transférentiels didactiques peuvent avoir lieu.

Témoigner de l'amour pour l'objet enseigné consiste à montrer la passion que l'enseignant nourrit pour celui-ci. Cela dit, montrer sa passion ne signifie pas émettre des discours élogieux sur cet objet ; il s'agit aussi de parler des difficultés, des obstacles, des erreurs, des doutes et des échecs dans la relation à l'objet, ainsi que du dépassement de ceux-ci ; car c'est dans les moments d'affrontement que nous découvrons le courage et l'envie de nous dépasser, signes de la force de notre désir.

L'implication affective de l'enseignant s'inscrit dans son rapport au savoir et se manifeste à travers sa façon d'enseigner ; tous ceux qui ont un rapport instrumental et

utilitariste à la langue ne peuvent simplement pas transmettre l'amour d'une langue qui leur manque fondamentalement, et ne peuvent pas montrer à leurs étudiants la beauté singulière (aux yeux de chacun) de la langue qui leur échappe manifestement.

4. Points forts et limites

La perspective de l'esthétique de la langue s'appuie fermement sur l'approche d'anthropologie du langage, qui se focalise sur l'articulation entre le sujet et la langue et qui postule que la langue est la composante constitutive de l'homme en tant que sujet parlant. De ce fait, l'esthétique de la langue s'intéresse entre autre au sujet en contact des langues et à la subjectivité, mais elle s'ancre également dans les dimensions de la langue qui font appel aux domaines de la linguistique et de la sociolinguistique. Donc, cette perspective esthétique de la langue met en avant la question du sujet et propose une approche empirique de l'enseignement des langues.

Lorsque nous entreprenons l'apprentissage d'une langue étrangère, nous n'avons pas affaire qu'avec cette langue inconnue, mais aussi avec notre langue maternelle. Car, la rencontre avec une autre langue bouleverse inévitablement notre rapport avec notre langue par le simple fait de questionner et de comparer les deux langues ; ainsi, la situation d'apprentissage aménage dans le même temps un espace de contact entre différentes langues. La perspective esthétique de l'enseignement des langues étrangères trouve également ses ressources dans ce contexte de contact de langues en quête d'une « beauté exotique ». La mise en relief de cet « exotisme » ne peut se réaliser qu'avec la prise en compte d'une « beauté autochtone ». Donc, cette perspective d'enseignement nous permet aussi de poser un autre regard sur notre langue maternelle qui créerait de nouvelles ouvertures, mais qui pourrait également avoir des conséquences sur nos manières de s'exprimer et d'être ; car l'altérité ou l'étrangeté que nous rencontrons à travers l'autre langue rompt brusquement nos habitudes de percevoir et de dire le monde, et ouvre immédiatement un espace de questionnement non seulement sur la langue mais aussi sur nous-mêmes. De ce fait, la perspective esthétique de la langue sort complètement d'un cadre fonctionnel d'enseignement de la langue que préconisent les méthodes communicatives, elle a pour objectif de faire émerger le sujet dans la langue étrangère.

La préoccupation pour l'émergence du sujet marque sans doute le point fort de la perspective de l'esthétique de la langue, mais elle a aussi des limites. Premièrement, pour pouvoir échanger aisément avec les étudiants sur leurs ressentis et impressions au contact de la langue étrangère, notamment avec des étudiants débutants, il faudrait que l'enseignant ait une certaine maîtrise de la langue maternelle des étudiants. Ceci entraîne immédiatement une deuxième limite qui concerne l'homogénéité de la classe. En effet, si la « maîtrise » de la langue maternelle des étudiants est souhaitable pour l'enseignant, il est impossible, du moins difficilement praticable, de conduire une classe hétérogène ; à moins que l'enseignant soit polyglotte, ce qui est trop idéaliste ou même irréaliste. Ces deux principales limites sont dues au cadre de ma recherche, qui s'inscrit dans un contexte universitaire où les classes sont toujours homogènes, et avec des enseignants non-natifs qui parlent la même langue que les étudiants. Mais, la perspective esthétique de la langue n'a-t-elle vraiment pas sa place dans une classe hétérogène qui constitue une espace de contact de langues par excellence ? Les échanges qui auraient lieu dans la classe par rapport à « la beauté » de la langue enseignée ne seraient-ils pas davantage diversifiés et stimulants ? A partir d'un niveau médium en langue étrangère, le recours à la langue maternelle des étudiants pour l'enseignant serait-il vraiment indispensable ? Et pour les débutants ? N'y aurait-il pas une alternative ? Pour répondre à ces questions de manière pertinente, il faudrait sûrement mener d'autres recherches et des expériences sur le terrain, que j'espère avoir l'occasion d'accomplir un jour.

CONCLUSION GENERALE

Commencés il y a environ 40 ans en France, de nombreux changements se sont succédé les uns après les autres dans tous les secteurs de la société. Ils ont généré et accompagné l'arrivée d'une nouvelle ère économique post-moderne qui s'intitule l'« économie de la connaissance ». Depuis l'année 2000, dans le cadre de la mondialisation, ce nouveau modèle économique s'étend à l'ensemble des pays du monde, y compris à la Chine. L'« économie de la connaissance » semble devenir le lien entre toutes les sociétés modernes. Ce modèle économique est constituée de trois piliers fondamentaux : la Recherche-Développement et Innovation ; les Technologies de l'information et de la communication ; l'Education. Si les deux premiers éléments semblent aller de soi, l'implication de l'éducation nous laisse quelque peu perplexe. Certes, lorsque le nouveau modèle économique pousse toutes les sociétés à entamer un nouveau processus de modernisation, l'ensemble des secteurs sociaux sont concernés. Cependant, ce mouvement de modernisation ne se limite pas à une transformation matérielle ou à une rénovation des infrastructures de la société, il touche au fond à une reconfiguration de la structure et du fonctionnement de la société qui a un impact sur chaque individu dans ses façons de penser, d'agir et d'être.

De ce fait, incluse dans la vague de modernisation, avec ses caractéristiques économiques, l'éducation (y compris l'enseignement supérieur) est ouverte au monde (surtout au monde du travail) et désormais soumise à la loi du marché. Lorsque ces deux univers fondamentalement différents s'entrecroisent – l'univers du travail est régi par les principes de rentabilité, de performance, d'efficacité ; alors que l'univers de l'éducation est régi par le système de la dette symbolique – tous les acteurs du secteur éducatif sont confrontés à une perte de repères inouïe, à une confusion bouleversante. Perte de repères, parce que les « ressources humaines » gèrent désormais le fonctionnement des établissements selon une idéologie managériale, qui provient directement du monde du travail, avec son vocabulaire d'expertise et son système d'(auto)évaluation informatisée. Confusion, parce que la mission fondamentale de l'école est remise en question : elle ne consiste plus à instruire les enfants ni à leur transmettre l'héritage culturel de la société, mais à développer leurs compétences dès le

plus jeune âge et à les préparer à relever les défis du monde du travail et d'une société en perpétuel changement. En ce qui concerne l'université, elle semble également en difficulté quant à sa mission de transmettre les savoirs savants, surtout en ce qui concerne ceux des disciplines nommées « les humanités » qui constituent le fondement la société humaine ; et quant à sa capacité à assurer pleinement un travail libre d'analyse, de critique et de recherche, puisque le Parlement européen enjoint aux instituts de recherche d' « identifier et (de) gérer les ressources en connaissances présentant un potentiel économique ».

Inquiets, face à ces changements radicaux et sans précédent, nous avons donc entrepris une recherche, **dans un premier temps**, sur l'évolution du rapport au savoir des étudiants et des enseignants en contexte universitaire et sur deux terrains d'investigation – la France et la Chine, afin d'étudier, dans une perspective comparative, les modalités du rapport au savoir et leurs impacts sur la conception du savoir, sur l'acte d'apprendre et sur le rôle de l'enseignant. Notre travail d'analyse met en évidence le fait que le discours managérial prédomine dans le champ de l'enseignement supérieur, et qu'il se manifeste à travers l'exercice de la « rationalité managériale » chez les étudiants et les enseignants. Il s'agit d'une rationalité calculante, utilitariste et instrumentale qui interfère profondément avec la construction du rapport des sujets au savoir. Les étudiants calculent leur choix d'études, leurs parcours universitaires, et leurs projets professionnels selon la rentabilité et les bénéfices escomptés des disciplines universitaires, avant d'agir. La prédominance de la perspective professionnelle dans leurs études reflète l'aspect utilitariste du rapport au savoir chez les étudiants, puisque leur apprentissage ne vise qu'à développer leur « employabilité ». Lorsque l'acte d'apprendre ne consiste plus à s'instruire, à se former, à réfléchir par soi-même et à se dépasser, mais à s'informer de quelques unités de savoir « utiles » pour se procurer plus tard un emploi, le rapport au savoir s'avère assurément instrumental. Par-là même, les savoirs sont réduits en outils et sont considérés comme des objets neutres qui existent à l'extérieur de l'homme, ce qui conduit à un rapport réifiant au savoir. L'ensemble de ces changements témoigne irréfutablement du déclin de l' « intelligence critique » et de l'extinction du désir d'apprendre.

A travers l'analyse des modalités du rapport au savoir, nous avons pu constater l'avènement d'un nouveau modèle de sujet. Ce nouveau sujet est un sujet doté d'une rationalité managériale ; un serviteur volontaire assujetti aux normes imposées à la société par l' « économie de la connaissance » ; un « homme nouveau » (Le Goff), qui est évaluable, contrôlable, interchangeable et éliminable ; un homme « libre » qui revendique une autonomie totale et vit dans l'illusion de maîtrise et de toute-puissance ; un « individu-total » (Prieur) auto-fondé, cause de lui-même, sans désir, sans angoisse, sans affectivité, sans fantasme, sans autre et donc sans inconscient ; un « néo-sujet » (Lebrun) qui agit constamment, qui

consomme sans compter et qui exige d'être satisfait immédiatement, parce qu'il vit dans une économie psychique de jouissance où le manque et le désir n'ont pas leur place.

Ce nouveau sujet post-moderne revêt une image d'« apprenant-expert » dans l'apprentissage. Il apprend par lui-même et est capable de s'auto-corriger, de définir ses objectifs et stratégies d'apprentissage, et de s'autoévaluer. Parce qu'il figure dans les réformes de l'enseignement des langues étrangères, des conséquences ont lieu inévitablement sur le rapport à la langue des étudiants. Ainsi, pour comprendre l'évolution actuelle de la conception de la langue et du langage, les défis existant en didactique des langues étrangères et la question du sujet dans l'apprentissage des langues, nous avons, **dans un deuxième temps**, réinvesti notre analyse dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère afin d'étudier le rapport du sujet à la langue.

L'analyse du CECR, qui est considéré comme *la* référence pour la pédagogie des langues étrangères, montre que l'approche actionnelle répond parfaitement à la politique plurilingue de l'Union européenne, politique qui s'inscrit dans le programme du développement de l'« économie de la connaissance ». Cette approche de l'apprentissage des langues véhicule un nouveau profit d'apprenant – acteur social – qui participe du « nouveau sujet », une conception de la langue sous forme d'outil et de code, et une nouvelle vision de la communication, consensuelle, irénique et inscrite dans une « société de l'information ». L'apprenant n'apprend pas à parler dans et par une langue, il exécute des tâches en communiquant et en traitant des informations avec des intentions et des stratégies de communication « efficaces ». C'est un apprenant qui se construit seul et qui évolue seul dans un univers sans altérité ni négativité. La matérialité de la langue à apprendre est évacuée de l'approche actionnelle, laissant place à la communication qui est posée comme une évidence ; communication sans incompréhension, sans malentendu, sans équivoque, sans désir et sans sujet. Le CECR représente un projet « parfait » pour instaurer un rapport utilitariste et instrumental à la langue chez les étudiants, et pour construire un « individu total » pris dans une illusion de maîtrise tout en ignorant que le langage n'a pas de maître, puisque le sujet est d'emblée divisé d'avec lui-même.

Cette approche soi-disant avant-gardiste est une régression par rapport aux avancées théoriques en linguistique et en psychanalyse qui concernent la dimension constitutive du langage dans la construction du sujet parlant et sa fonction symbolique. Bien que la « méthode chinoise » ignore également cette dimension anthropologique du langage, elle a su du moins garder une place centrale pour l'apprentissage de la « matière » langagière du français. Cependant, le modèle de cursus à « compétences composées » régnant dans le domaine de l'enseignement des langues étrangère en Chine s'inscrit au fond dans une

perspective utilitariste et instrumentale, et il a un impact direct sur la construction du rapport à la langue des étudiants. A travers l'analyse des modalités du rapport à la langue des étudiants chinois, nous avons découvert l'importance des effets transférentiels du rapport au savoir de l'enseignant dans l'apprentissage des étudiants, la nécessaire implication affective du maître dans le processus de transmission, ainsi que l'enjeu primordial du désir dans la construction d'un rapport d'« incorporation » à la langue chez les étudiants, autrement dit, dans l'émergence du sujet dans une langue étrangère.

C'est en étudiant les questions du désir, de l'altérité et de l'esthétique que nous avons eu l'idée d'élaborer une perspective empirique d'« esthétique de la langue » dans l'enseignement du français langue étrangère. Cette perspective va à contre-courant de toutes les méthodes communicatives actionnelles et fonctionnelles en vogue, et s'appuie fermement sur une approche anthropologique qui interroge l'articulation étroite entre le sujet et la langue. L'émergence du sujet dans la parole en langue française est la préoccupation première de notre perspective, le réveil du désir des étudiants constitue son ressort, l'aménagement d'un espace d'altérité est le moyen pour conduire au réveil du désir ; la notion d'« esthétique » au sens de sensibilité offre une clé pour entrer dans cet espace d'altérité, et la matérialité de la langue constitue la matière fondamentale et indispensable pour développer cette perspective.

Au regard de notre étude sur les transformations de la société et de l'éducation, et sur la « réforme anthropologique » de la subjectivité, il semblerait que les dimensions du désir et de l'affectivité soient la clé de sortie de l'impasse sociale actuelle. Beaucoup de travaux sont consacrés à la question du désir, ils nous montrent l'importance de l'autre/Autre et du manque dans la transmission du savoir ; or, la question de l'affectivité est rarement mise en avant, elle est souvent escamotée. Alors qu'elle mérite une attention particulière, et devrait être étudiée en tant que telle.

Nous avons appris que le désir naît d'un manque irréductible causé par le langage, par sa structure même, car la langue est avant tout un système de symbolisation qui crée d'emblée une distance avec le réel, et qui nous permet de le signifier en construisant un « monde signifiant ». Puisque le sujet est institué dans ce « monde signifiant » par la parole de l'autre qui est lui-même marqué par ce manque qui est au cœur du langage, dans la relation à l'autre, le sujet croit donc que son « objet perdu » est caché chez l'autre. Il se met donc à chercher à savoir quel est le désir de l'autre, et par-là même ce qui constitue ainsi son propre désir. Comme Lacan l'indique, on désire toujours le désir de l'autre. Puisque cet « objet perdu » est perdu d'avance et que ce manque ne peut jamais être comblé, le désir est masqué par les

objets qu'il vise, objets qui représentent pour le sujet ce qui peut potentiellement combler ce manque. Dans le processus d'enseignement-apprentissage, le savoir peut représenter un objet du désir. Mais, pour que le savoir devienne l'objet du désir des apprenants, il faudrait que ceux-ci identifient ce savoir comme l'objet du désir de l'enseignant, et que le désir de l'enseignant entre en résonnance avec le désir des étudiants. Comment y arriver ? C'est à travers l'amour, l'affection ou la passion que l'enseignant porte à ce savoir que les apprenants peuvent appréhender cette dimension du désir. Tout désir est articulé à « l'affectivité » (émotions et sensations), sans laquelle, le désir ne peut prendre corps. C'est pourquoi la signification de « sensibilité » est mise en avant dans la notion d' « esthétique », et que « l'implication affective du maître » constitue l'un des principes de la perspective de l' « esthétique de la langue ».

J'ai le sentiment qu'on sous-estime le rôle de l'affectivité dans la construction du sujet. Or, elle est aussi une composante constitutive de l'homme. Le langage nous permet de signifier le monde réel et de vivre en tant que sujet dans une réalité organisée et subjectivée ; l'esprit rationnel nous permet de raisonner et de penser de ce monde ; l'affectivité – l'ensemble de nos émotions et sensations – nous permet de sentir ce monde et de le comprendre de manière intuitive et physique. Les émotions ont d'ailleurs une particularité : elles débordent le langage. Lorsqu'une émotion est trop forte, trop soudaine ou trop complexe, nous avons du mal à la verbaliser, d'où l'expression « je n'ai pas de mot ». Vivre en tant qu'être humain, ce n'est pas faire une expérience de la matérialité du monde, mais faire une expérience émotionnelle et sensitive à travers la matérialité du monde. Prenons un exemple : un jour de pluie, vous buvez un café italien dans un bistro et discutez avec le barman d'un match de football, dans ce même contexte, vous ne vivrez pas la même expérience si ce jour est celui de votre mariage ou le jour de l'enterrement d'une personne que vous aimez ; d'ailleurs, vous tiendrez probablement deux discours différents quant au match de foot, car les pensées sont aussi affectées par les émotions, elles ne relèvent pas que du domaine intellectuel.

Les émotions humaines ou plutôt le « système affectif » de l'humain n'a pas encore révélé tous ses mystères, peu de recherches se rapportent à l'étude de l'affectivité articulée à la subjectivité et au langage. J'ai pourtant le sentiment qu'elle constitue une pièce manquante du puzzle de l'être humain. Alors que la pensée, et donc aussi le savoir, sont construits dans et par le langage, qu'en est-il des émotions et des affects ? Quel est leur rôle dans la construction du sujet et le développement du langage ? Par rapport au sujet parlant, où et comment se situe le sujet sensible ? La voie est ouverte.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah Pretceille, M., 1986, « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », *La civilisation*, Nathan, Paris p. 71-87

Abdallah Pretceille, M., 1996, « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *Le Français dans le Monde*, n° spécial "Recherches et applications", janvier, p.28-38

Abdallah Pretceille, M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris

Anderson, P., 1999, *La Didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses universitaires Franc-Comtoises diff. par les Belles lettres, Besançon Paris

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

Andrade, A.-I., 2007, « Réflexion autour de l'identité professionnelle : un projet de formation », in *Le français dans le monde/Recherches et applications n°41*, FIPF/CLE International, Paris, pp. 116-124.

Assoun, P-L., 2002, *Le vocabulaire de Freud*, Ellipses, Paris

Arborio, A.-M., Fournier, P., 2005, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, 2ème éd. refondue, Armand Colin, Paris (coll. "Sociologie 128")

Arendt, H., 1983, *Conditions de l'homme moderne*, Calmann Lévy, Paris

Arendt, H., 1989, *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Folio essais, Paris

Atienza J.L., 2003, « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée*, n°131, p. 305 - 328

Augé, M., 1999, *Pour une anthropologie des mondes contemporain*, Collection Champs, Flammarion, Paris

Authier-Revuz, J., 1984, « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », *Langages*, Vol.19(73), pp.98-111

Authier-Revuz, J., dir., 2002, *Figures d'ajout : phrase, texte, écriture*, [colloque du 4 et 5 juin 1999 à la Sorbonne dans le cadre de l'Université Paris 3], Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris

Authier-Revuz, J., 2013 [1995], *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Lambert-Lucas, Limoges

Babault S., Bento M. et Spaëth V. (éds), 2016, *Tensions en didactique des langues : entre enjeux globaux et enjeux locaux*, Peter Lang, Bern-Bruxelles

Bachelard, G., 1989 [1983], *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin, Paris,

- Bally Ch., 1965 [1932], *Linguistique générale et linguistique française*, A. Francke, Berne
- Barthes, R., 1971, « Ecrivains, intellectuels, professeurs », *Tel Quel*, n°47, ed. Seuil
- Beacco, J.-C., 1995, « La méthode circulante et les méthodologies constituées », *Le français dans le monde/Recherches et applications n° spécial*, Hachette Edicef, Paris, pp. 42-49
- Beacco, J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris
- Beillerot J., Blanchard-Laville Cl., 1989, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*, Éd. universitaires, Paris
- Benveniste E., 1975 [1969], *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes, 1. Economie, parenté, société*, Les Éditions de Minuit, Paris
- Benveniste E., 1989 [1969], *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes, 2. Pouvoir, droit, religion*, Les Éditions de Minuit, Paris
- Benveniste E., 1980 [1966], *Problèmes de linguistique général*, 2 volumes, Gallimard, Paris
- Bel, D., Ren, H., 2007, « Pour un enseignement en binôme sino-français », in *Synergies Chine n°2*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 95-105
- Blais, M-Cl., Gauchet, M., Ottavi, D., 2003, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Hachette Pluriel Référence, Paris
- Blanchard-laville, C., 2001, *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, Paris
- Blanchard-Laville Cl., Beillerot J., Mosconi N., 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris
- Blanche-Benveniste Cl., 2010, *Approches de la langue parlée*, Ophrys, DL, Paris
- Blanchet, A., Gotman, A., 2006, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Armand Colin (coll. "Sociologie 128"), Paris
- Bolton S., 1991, *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier, Didier, collection LAL, Paris
- Bonnet, M.F. 1998. « Le savoir des langues », *Cliniques Méditerranéennes*, n° 55-56, Érès, Ramonville Saint-Agne
- Breton, R., 2003, *Atlas des langues du monde : une pluralité fragile*, Autrement, Paris
- Cao, D., 2005, « L'Association Chinoise des Professeurs de Français » in *Synergies Chine n°1*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, p. 25-26
- Carlo M. de, 2003, « Affectivité et acquisition du langage », *Études de linguistique appliquée*, n°131, p. 275 - 290, Klincksieck, Paris

- Cambra Gine, A., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier (coll. “Langues et apprentissages des langues”), Paris
- Camilleri C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, Unesco , Paris
- Carré ph., 2005, *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris
- Castellotti, V., DE Carlo, M., 1995, *La formation des enseignants de langue*, CLE
- Cheng, Fr., 2002, *Le Dialogue*, (Presses littéraires et artistiques de Shanghai), Desclée de Brouwer, Paris
- Citton Y., 2010, *L'avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, La Découverte, Paris
- Cliche A-E, 2012, *Ce que nous avons oublié – lettre aux collègues et aux étudiants de l'université*, UQAM
- Colleyn J-P., 1998, *Éléments d'anthropologie sociale et culturelle*, Éd. de l'Université de Bruxelles, Bruxelles
- Coulon, A., 2002, *L'ethnométhodologie*, 5ème éd., Presses Universitaires de France (coll. “Que sais-je ?”), Paris
- Courtés J., 1991, *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Hachette supérieur, DL, Paris
- Danon-Boileau L., 1987, *Le sujet de l'énonciation : psychanalyse et linguistique*, Ophrys, Paris
- Dervin, F., « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets », *Synergies Roumanie n° 4 - 2009 pp. 165-178*
- Demougin F., 2008, « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes », *Tréma*, n°30, p. 101-111
- Dorais L-J., 1979, « L'anthropologie du langage », *Perspectives anthropologiques*, pp. 91 à 117, Les Éditions du Renouveau pédagogique, Montréal
- Dreyfus, M., et Prieur J-M., (dir.), 2012, *Hétérogénéité et variation, perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Michel Houdiard, Paris
- Dufaye L., Gournay L., 2010, *L'altérité dans les théories de l'énonciation*, Ophrys, Paris
- Dumont L., 1983, *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Seuil, coll. Esprit-Seuil Paris
- Filloux, J. 1996. *Du Contrat pédagogique*, Harmattan, Paris
- Freud S., 1989 [1922], *Introduction à la psychanalyse*, Payot, Paris

- Freud S., 2009 [1998], *Œuvres complètes : psychanalyse, Volume XI, 1911-1913*, Presses universitaires de France, Paris
- Freud S., 2010, *Œuvres complètes : Psychanalyse, Volume XX, 1937-1939*, Presses universitaires de France, Paris
- Freud S., 2004 [1930], *Le malaise dans la culture*, Presses universitaires de France, Paris
- Freud S., 2011[1923], *Le moi et le ça*, Presses universitaires de France, Paris
- Fu R., 2005, « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergies Chine*, n°1
- Fu R., 2010, « Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du Cadre européen commun de référence du français en chinois », *Synergies Chine* n° 5
- Galisson R., 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE international, Paris
- Galisson R., 1995, « En matière de culture le ticket AC-DI (approche communicative-démarche interculturelle) a-t-il un avenir ? », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc., p. 79-98.
- Germain, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International (coll. "Didactique des langues étrangères"), Paris
- Giordan, A. ; De Vecchi, G., 1987, *Les origine du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris
- Grosbois, Ch., 1962, « Regards sur "l'éducation nationale en Chine populaire" », *Politique étrangère*, N°1, 27e année, p. 15-37.
- Hatchuel, F., 2007, *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*, La Découverte, Paris
- Henkel, M., 2004, « La relation enseignement-recherche », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, n°16-2, Editions de l'OCDE, p. 21-36
- Hirtt, N., 2009, « L'approche par compétence : une mystification pédagogique », Aped (sources électroniques), Bruxelles
- Huberman, A.M., Miles, M.B. (2003), *Analyse des données qualitatives*, 2ème éd., De Boeck Université, Bruxelles
- Jonnaert Ph., 1988, *Conflits de savoirs et didactiques*, De Boeck-Wesmaël, Bruxelles
- Jullien, Fr., Marchaisse Th., 2000, *Penser d'un dehors (la Chine) : entretiens d'Extrême-Occident*, Éditions du Seuil, Paris
- Jullien, Fr., 2006, *Si parler va sans dire : du logos et d'autres ressources*, Seuil, Paris

- Jullien, Fr., 2009, *Les transformations silencieuses*, B. Grasset, Paris
- Kant, E., 2006 [1781], *Critique de la raison pure*, Flammarion, Paris
- Kaufmann J-Cl., 2004, *L'entretien compréhensif*, Paris : A. Colin
- Lacan J., 1958, *Le séminaire : [Livre VI], Le désir et son interprétation (1958-1959)*, éd. du Seuil, Paris
- Lacan J., 1994, *Le séminaire de Jacques Lacan, [Livre IV], (La relation d'objet : 1956-1957)*, éd. du Seuil, Paris
- Lacan J., 2001, *Autres écrits*, éd. du Seuil, Paris
- Lacan J., 2001, *Le séminaire de Jacques Lacan, [Livre VIII]. (Le transfert : 1960-1961)*, 2e édition corrigée, éd. du Seuil, Paris
- Lacan J., 2006, *Le séminaire de Jacques Lacan, [Livre XVIII], (D'un discours qui ne serait pas du semblant, 1971)*, éd. du Seuil, Paris
- Lacan J., 1999 [1966], *Ecrits I*, éd. du Seuil, Paris
- Lacan, J., 1999 [1966], *Ecrits II*, éd. du Seuil, Paris
- Larre, C. 1977, *Le Livre de la Voie et de la Vertu* traduit de Lao Zi, Dao De Jing. Paris, Desclée de Brouwer
- Laterrasse, C., 2002, *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, l'Harmattan
- Le Goff, J-P., 1995, [1992], *Le mythe de l'entreprise : critique de l'idéologie managériale*, La Découverte, Paris
- Le Goff, J-P., 2000, [1996], *Les illusions du management. Pour le retour du bon sens*, La Découverte, Paris
- Le Goff, J-P., 2003, [1999], *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La Découverte, Paris
- La Pacherie, J-G., 2009, « L'altérité dans la langue », in *La langue de l'autre* (27 et 28 octobre 2005), Publications de l'Université de Pau
- Lebrun, J.-P., 1997, *Un monde sans limite, essai pour une clinique psychanalytique du social*, Érès, Toulouse
- Lebrun, J.-P., 2001, *Les nouveaux désarrois du sujet*, Érès, Toulouse
- Lebrun, J-P, 2010, *La condition humaine n'est pas sans condition*, entretien avec Vincent Flamand, Denoël, Paris
- Lebrun, J-P., 2015, [2007], *La perversion ordinaire*, Champs essais, Flammarion, Barcelone
- Lebrun, J-P. ; Malinconi N., 2015, *L'altérité est dans la langue : psychanalyse et écriture*, Érès, Toulouse

- Lévi-strauss, C., 1958, « L'analyse structurale en linguistique et en anthropologie », *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, p. 37-62
- Lévi-strauss, C., 1958, « Linguistique et anthropologie », *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, pp. 77-91
- Lévy M., Jouyet J-P., 2006, *L'économie de l'immatériel : la croissance de demain : rapport de la commission sur l'économie de l'immatériel* (au Ministre de l'économie, des finances et de l'industrie), La Documentation française, Paris
- Lévy P., 1999, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, La Découverte, Paris
- Lortholary, B., Suquet, E. (2007), *La Chine en chiffres*, Ambassade de France en Chine, Pékin
- Maingueneau, D., 1983, *Sémantique de la polémique*, l'Age d'Homme, Lausanne
- Maingueneau, D., 2017, « Parcours en analyse du discours », *Langage et société*, Vol.160-161(2), pp.129-143
- Maingueneau, D., 2007, *L'énonciation en linguistique française*, Hachette Supérieur, Paris
- Marchioni-Eppe J., 2005, « L'école : toujours entre enseignement et éducation ? », *Les désarrois nouveaux du sujet*, Erès coll. « Point Hors Ligne », p. 255-263
- Martinez P., Moore D. et Spaëth V. (dir.), 2008, *Plurilinguismes et enseignement, identités en construction*, Riveneuve éditions, Paris
- Maulini O., 2005, *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*, ESF, Issy-les-Moulineaux
- Maurer, B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Éd. des Archives contemporaines, Paris
- Maurer, B., Prieur, J-M, 2017, « La pensée CECR », *Travaux de didactique du français langue étrangère - TD du FLE*, n°70
- Maury S., et Caillot M., 2003, *Rapport au savoir et didactiques*, Fabert, Paris
- Mendel, G., 2002, *Histoire de l'autorité*, La Découverte, Paris
- Michéa, J-Cl., 1999, *L'enseignement de l'ignorance : et ses conditions modernes*, Climats, Paris
- Michéa, J-Cl., 2001, *Les valeurs de l'homme contemporain* (avec Alain Finkielkraut et Pascal Bruckner), éd du Tricorne-France culture
- Michéal, J-Cl., 2010, [1998], *Les intellectuels, le peuple et le ballon rond*, Climats, Paris
- Milner J-Cl., 1984, *De l'école*, Seuil, Paris
- Milner J-Cl., 2005, *La politique des choses*, Navarin, Paris

- Milner J-Cl., 2009, *L'amour de la langue*, Seuil, Paris
- Misubayashi, A., 2013, *Une langue venue d'ailleurs*, Folio, Paris
- Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville Cl., 2000, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan
- Pechberty B., 2003, «Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond», *Études de linguistique appliquée*, n°131, p. 265-273
- Pêcheux, M., 1975, *Langages : analyse du discours langue et idéologies*, Paris: Larousse
- Prieur, J-M., 1996, *Le vent traversier : langage et subjectivité*, publications de l'Université Paul Valéry, Montpellier
- Prieur, J-M, 2005, *Linguistique barbare*, PULM (Presses universitaires de la Méditerranée)
- Prieur, J-M, 2006, «Contact de langues et positions subjectives», *Langage et société*, n° 116, p. 111-118
- Prieur, J-M, 2008, «Entre les langues : apprentissage, bilinguisme et inconscient», *Travaux de didactique du français langue étrangère - TD du FLE*, n° 60, p. 23-34
- Prieur, J-M, 2012, «Eléments d'anthropologie de la parole », *Hétérogénéité et variation : perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, M. Dreyfus et J-M. Prieur, (dir.), Michel Houdiard, Paris
- J-M Prieur, 2017, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », *Travaux de didactique du français langue étrangère - TD du FLE*, n°70
- Prieur, J-M ; Djordjević-Léonard, K, 2017, *L'enseignement du français en situation de crise ou de conflit*, dans *Travaux de didactique du français langue étrangère - TD du FLE*, n°71, 115 p.
- Puren, Ch., 1994, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, CREDIF-Hatier, Paris
- Puren, Ch., 1995, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc., Klincksieck, p. 129-149
- Puren, Ch., 1997, « Concepts et conceptualisation en didactique des langues. Pour une épistémologie disciplinaire », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars, Klincksieck, p. 111-125
- Puren, Ch., 1998, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 109, Klincksieck, p. 9-37
- Puren, Ch., 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde n°347*, FIPF/CLE International, sept.-oct., pp. 37-40.
- Puren, Ch., 2015, « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », pp. 195-216 in :

Defays Jean-Marc, Hammami Samia, Marechal Marielle et al. (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*. Vol. 1, EME Intercommunications, Bruxelles

Rastier Fr., 2013, « Idéologie managériale et sciences de la culture », *Faut-il brûler les sciences humaines ?*, Presses universitaires de Montpellier

Rastier Fr., 2013, *Apprendre pour transmettre – l'éducation contre l'idéologie managériale*, Presses universitaires de France, Paris

Ropé Fr. et Tanguy L., 1994, *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan

Rossi J-G., 1989, *La philosophie analytique*, PUF, Paris, coll. Que sais-je ?, n° 2 450

Saillard, C. ET Alii, 2006, « L'enseignement des langues étrangères en Chine : l'enseignement du français en Chine », *Note de synthèse*, Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie), juin, Pékin

Saillard, C., Martin, E., 2005, « Mise en place d'un plan de formation continue pluriannuel pour les enseignants de FLE/FOS du supérieur en Chine », *Document de travail*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie), octobre

Sauvage, A. et Sauvage-Déprez, O., 1998, *Maternelles sous contrôle. Les dangers d'une évaluation précoce*, Syros, Paris

Sarfati, G-E, 2012, *Eléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin

Tardif M., 2000, « L'internationale des réformes », *Le Monde des débats*, n° 17, septembre

Whorf, B.L., 1969, *Linguistique et anthropologie*. Paris, Denoël

Xu Yan, 2011, « Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CECR au milieu universitaire de Chine », *Synergies Chine*, n° 6, p. 167-176

Vion, R., 1992. *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*, Collection Hachette Université : Communication. Paris, Hachette Supérieur

Zhu X., 2008, L'enseignement supérieur en Chine, *Synergies Chine* n° 3, p. 153-158

- **Les textes officiels et les articles trouvés sur internet :**

Agence Edufrance Chine (2004), *Le système éducatif chinois*, octobre, [En ligne]
<http://www.edufrance.net/promotion/chine/docs/EnsupChine.pdf>

Ambassade De France En Chine (2007a), « Publication du 11e plan quinquennal sur le développement de l'éducation », 13 février, [En ligne]
<http://www.ambafrancecn.org/spip.php?article2399&lang=fr>

Ambassade De France En Chine (2007b), « Grands axes de travail du Ministère chinois de l'Éducation en 2007 », 23 janvier, [En ligne]

<http://www.ambafrancecn.org/spip.php?article2465&lang=fr>

Ambassade De France En Chine (2007c), « Valorisation des 'langues étrangères moins parlées' », 13 février, [En ligne] <http://www.ambafrancecn.org/spip.php?article2444&lang=fr>

Buissière, E., 2006, *Kant – jugement de l'esthétique et humanité*, Chapitre II. Kant : analyse du jugement esthétique, sources en ligne uniquement : <https://www.lettres-et-arts.net/arts/art-objet-pensee-philosophique/kant-jugement-esthetique-humanite/kant-analyse-jugement-esthetique+143>

Cao, G. (2006), *Le système éducatif chinois*, Interview télévisée diffusée le 21 mai sur CCTV EF, [En ligne] www.cctv.com/program/rencontres/20060522/100875.shtml

Cadre européen commun de référence pour les langues, Strasbourg, Didier, 2001, [en ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Chambre De Commerce Et D'industrie Française En Chine (2006), *Présentation de la Chine*, France-Chine express, 6 juillet, [En ligne] http://fce.ccifc.org/2006-07/doc/Presentation_Chine.pdf

Culturelle (Coopération universitaire), mars, [En ligne]

http://www.ambafrancecn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc

Domenach, J.-L., Dong, Q., (2007), *Confucius et nous*, Interview télévisée diffusée le 07 janvier sur CCTV EF, [En ligne] www.cctv.com/program/rencontres/20070108/101894.shtml

Dubois, D., Leloup, V. (2006a), *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action

Dubois, D., Leloup, V. (2006b), *Le concours d'entrée à l'université*, Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), avril, [En ligne] http://www.ambafrancecn.org/IMG/doc/Le_concours_d_entree_a_l_universite.doc

Floury N., *La subversion lacanienne du sujet moderne* [en ligne] :

http://www.nicolasfloury.fr/Files/2.floury_la_subversion_lacanienne_du_sujet_moderne.pdf

Hume, D., 1757, *La norme au goût*, [en ligne] :

http://philotextes.info/spip/IMG/pdf/regle_du_gout.pdf

Institut Des Relations Internationales De Pekin (2006), « Bulletin sur la conférence du groupe de français du Conseil Pédagogique National de l'enseignement/apprentissage des Langues Étrangères dans le Supérieur et de l'Association des professeurs de français / 高等学校外语教学专业教学指导委员会法语组和中国法语教学研究会会议通报 », 21 novembre, [En ligne] http://bbs.uir.cn/rifa/show_news.php?id=249

- Leclerc, J. (2006), *L'aménagement linguistique dans le monde – Chine*, Université de Laval, 10 octobre, [En ligne] <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asia/chine.htm>
- Li, P. (2005), « Un expert explore le concept de société harmonieuse », 15 mars, [En ligne], <http://www.10thnpc.org.cn/french/163546.htm>
- Lopez, J. S. (2001), « Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques du FLE », [En ligne] <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html#JavierSuso>
- Pellicier, S., « le beau chez Kant », sources en ligne : http://www.maphilosophie.fr/telechargements/Kant,Le_beau.pdf
- Perrenoud, PH. (1999b), « De quelques compétences du formateur experts », [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.htmlcopyright
- Quotidien Du Peuple (2006b), « Les élèves chinois aspirent ardemment à la réussite », 29 décembre, [En ligne] <http://french.peopledaily.com.cn/Sci-Edu/5231321.html>
- « Rapport sur le dialogue université-entreprise: un nouveau partenariat pour la modernisation des universités en Europe (2009/2099(INI)), Commission de la culture et de l'éducation, 2009. En ligne : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML%20REPORT%20A7-2010-0108%200%20DOC%20PDF%20V0//FR>
- Richer, J.-J. (2006), « Quelle cohérence didactique en contexte d'éclectisme méthodologique ? », *Premier Séminaire 2005-2006 du Centre d'Études en Didactique Comparée des Langues Cultures*, St-Étienne, 3 février, [En ligne] [http://www.mayeticvillage.fr/QuickPlace/ujmrecherchefle/PageLibraryC1256E4F006AC317.nsf/\\$defaultview/FFD470162CC9F97B412570EB003FA73D/\\$File/06%20Richer_audio.wav?OpenElement](http://www.mayeticvillage.fr/QuickPlace/ujmrecherchefle/PageLibraryC1256E4F006AC317.nsf/$defaultview/FFD470162CC9F97B412570EB003FA73D/$File/06%20Richer_audio.wav?OpenElement)
- Sun J, « Le CECRL en Chine : réception, influence et perspective d'adaptation », article présenté au colloque 28 et 29 septembre 2017 à l'Université de Lorraine, l'article a été publiée sur le site du Carnet des jeunes chercheurs sur Crem : https://ajccrem.hypotheses.org/444#_ftn2
- Volume complémentaire au CECR avec de nouveaux descripteurs, 2018, [en ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Xing, K. (2003), « Moralisante ou moralisée ? Politisante ou politisée ? Éducation traditionnelle en Chine », *Symposium sino-français en sciences de l'éducation*, Paris, 5-6 décembre, [En ligne] <http://www.barbier-rd.nom.fr/edutradXingChine.pdf>

ANNEXES

Sommaire des annexes

ANNEXES	288
1. <i>Trois autres grilles de questions</i>	290
Enquête auprès des enseignants de FLE.....	290
Enquête auprès des étudiants d'autres disciplines.....	292
Enquête auprès des enseignants d'autres disciplines	293
2. <i>Les entretiens français intégraux</i>	296
Tony	296
Cécile.....	308
Sam.....	328
Rachel.....	376
Bertrand.....	398
3. <i>Les extraits des entretiens chinois</i>	410
Wen	410
Xing.....	412
Xing.....	412
Wen	413
Qi.....	414
Fan.....	414
Gao	415
Wen	417
Yang	418
Jin	421
Jing	424
Gao	427
Zhao.....	428
Zhou	430
Hao	433
Ting	434

1. Trois autres grilles de questions

Enquête auprès des enseignants de FLE

La biographie ou le parcours universitaire :

1. En quelle année êtes-vous entré à l'université pour étudier ?
2. Qu'avez-vous fait comme études ? (y compris à l'étranger)
3. Pourquoi avez-vous choisi cette spécialité ? S'il y a eu un changement de discipline, pourquoi vous êtes-vous réorienté ?
4. Quels étaient vos objectifs en entrant à l'université ? Ont-ils changés au fil du temps ?
5. Cela fait combien d'années que vous travaillez en tant qu'enseignant ?
6. Dans quels genres d'établissements avez-vous enseigné ? Si vous avez travaillé dans différents genres d'établissements, est-ce que les manières d'enseigner étaient semblables ? Si ce n'est pas le cas, pourriez-vous donner quelques exemples.
7. Quels cours enseignez-vous ?

Les matériels et les pratiques personnelles d'enseignement :

8. Quels genres de supports et d'outils utilisez-vous en cours ?
9. Avez-vous utilisé des outils informatiques en cours (ex : PowerPoint) ? Si oui, comment ?
10. En comparant avec les cours classiques, lorsque vous utilisez ces outils informatiques, les réactions des étudiants sont-elles différentes ?
11. Est-ce que l'université encourage les professeurs à utiliser ce genre d'outils informatiques ?
12. Que pensez-vous de ces outils (ex : PowerPoint) ?
13. Trouvez-vous que les étudiants d'aujourd'hui utilisent de plus en plus les outils informatiques dans leurs études ? Dans quelle perspective, selon vous ?
14. Est-ce que vous les encouragez à utiliser ce genre d'outils ? Pourquoi ?
15. Selon vous, est-ce que la maîtrise de l'informatique est indispensable dans les études des langues ?
16. Aujourd'hui lorsque les étudiants préparent leur mémoire, ils cherchent en général les informations sur internet, êtes-vous d'accord ? Qu'en pensez-vous ?
17. Avez-vous participé aux cours en ligne (pour apprendre ou pour enseigner) ? Si oui, pourriez-vous parler de vos expériences ?
18. En comparant avec les cours traditionnels, quel est votre point de vue sur ces cours à distance ?
19. Que souhaitez-vous transmettre le plus aux étudiants (des savoirs ? développer leurs capacités / compétences ?) Pourquoi ?

20. Pourriez-vous préciser le sens des mots « pratique » / « compétence » (si l'enquêté a utilisé ces termes dans la réponse précédente) ? Pourriez-vous donner des exemples ?
21. Durant votre carrière d'enseignant, trouvez-vous que les manières et les attitudes d'apprendre chez les étudiants ont changé ? Si oui, pour quelle raison d'après vous ?
22. Etes-vous d'accord sur le fait que les étudiants d'aujourd'hui lisent de moins en moins ? Qu'en pensez-vous ?
23. Concernant les examens, sous quelles formes se présentent-ils ?
24. Qu'est-ce que vous évaluez chez les étudiants ?
25. Quel est votre point de vue sur les tests nationaux du français de spécialité niveau 4 et niveau 8 ? Pensez-vous qu'ils puissent refléter réellement et objectivement le niveau linguistique des étudiants ? Voyez-vous un rapport entre ces tests et le travail ?
26. Connaissez-vous le CECR (cadre européen commun de référence pour les langues) ? Si oui, que pouvez-vous en dire ?
27. Connaissez-vous les tests DELF, DALF, TCF ? Si oui, pourriez-vous les présenter rapidement ?
28. Pensez-vous que l'enseignement-apprentissage du français à l'université en Chine se rapproche de ce cadre ?

Les interprétations personnelles des notions-clés de l'enseignement-apprentissage :

29. Selon vous, que signifie « enseigner » ?
30. Selon vous, que signifie « apprendre » ?
31. D'après vous, quel est le rôle du professeur dans l'enseignement ?
32. En ce qui concerne l'apprentissage, pour vous : c'est le savoir, les invariants à connaître de la discipline qui sont les plus importants ? Ou bien, c'est ce dont les étudiants ont besoin pour progresser, pour développer leurs capacités / compétences ?
33. Quels sont les nouveaux termes que vous avez vu apparaître dans les réformes de l'enseignement des langues ? le terme de compétence en fait-il partie ?
34. Est-ce que ces nouveaux termes ont un sens pour vous ?
35. Y a-t-il de nouvelles instructions concernant les professeurs ? Si oui, pourriez-vous donner des exemples ?
36. Y a-t-il une évaluation des professeurs ?
37. Quel est l'objectif de l'enseignement supérieur selon vous ?
38. Quelle est la première tâche des étudiants ?
39. Selon vous, quel est l'objectif ou la « fonction » de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Pourquoi apprend-on une langue étrangère ?
40. La langue en elle-même, quelles sont ses fonctions ?

La réflexion sur sa propre expérience de l'enseignement universitaire :

41. Depuis que vous enseignez ici, y a-t-il eu des changements au niveau du cursus ? Si oui, trouvez-vous que le cursus réponde de plus en plus à la demande du marché du travail ? Qu'en pensez-vous ?
42. Si vous pouviez planifier les cours, y a-t-il des cours que vous voudriez supprimer ou rajouter ? Pourquoi ?

43. Quelle importance accordez-vous à la littérature dans l'apprentissage du français ?
44. Aimez-vous la langue française ? Pourquoi ?
45. Depuis que vous enseignez, trouvez-vous que le niveau linguistique des étudiants en général a baissé ? Si oui, pourquoi ?
46. Quel est votre point de vue sur l'avenir de cette discipline ?
47. Comment définiriez-vous l'université ? Quel genre de lieu devrait être l'université ?
48. Qu'est-ce que les études universitaires vous ont apporté le plus ?

Enquête auprès des étudiants d'autres disciplines

La biographie ou le parcours universitaire :

1. En quelle année es-tu entré à l'université ?
2. Que fais-tu comme études ? S'il y a eu une réorientation, pourquoi ?
3. Pourquoi as-tu choisi cette spécialité ?
4. Est-ce que tu pourrais présenter rapidement ta discipline ?
5. Quels étaient tes objectifs en entrant à l'université ? Et au jour d'aujourd'hui, les objectifs ont-ils changé ? Si oui, quels sont-ils maintenant ? Et pourquoi ?
6. Est-ce que tu avais un projet professionnel en entrant à l'université ? Si oui, quel était ton projet professionnel ? Et maintenant ?

Les matériels et les pratiques personnelles d'apprentissage :

7. Comment travailles-tu à l'université (pendant les cours, après les cours) ?
8. Quel genre de supports et d'outils utilises-tu durant tes études ?
9. Utilises-tu souvent un ordinateur dans tes études ? Pourquoi et dans quelle perspective ?
10. As-tu utilisé des logiciels pour faire tes devoirs et tes exposés ? (PowerPoint, Word, etc.)
11. Que penses-tu de tels outils informatiques ? Notamment dans l'apprentissage des langues ?
12. Selon toi, est-ce que la maîtrise de l'informatique est indispensable dans ta discipline ? Pourquoi ?
13. Est-ce que tes professeurs utilisent ce genre d'outils pour enseigner ? Si oui, aimes-tu cette façon d'enseigner ? Pourquoi ?
14. Lorsque tu préparais le mémoire, comment as-tu effectué ta recherche ? (où cherchais-tu les informations ?)
15. Si tu cherches les informations sur internet, comment sélectionnes-tu ce dont tu as besoin ?
16. Comment as-tu utilisé ces informations trouvées dans ton mémoire ?
17. Quel est ton point de vue sur l'utilisation d'internet dans les études ?
18. Est-ce que tu as déjà suivi des cours sur internet ou à la télévision ? si oui, pourrais-tu décrire tes expériences ?

19. En comparaison avec les cours classiques (avec un professeur en face à face), que penses-tu de ces cours à distance ?
20. Durant tes études, qu'est-ce que tu souhaites apprendre le plus ? (acquérir des savoirs ? développer des capacités pratiques / des compétences ?) pourquoi ?
21. Pourrais-tu préciser le sens des mots « pratique » / « compétence » (si l'enquête a utilisé ces termes dans la réponse précédente) ? Peux-tu donner des exemples ?
22. Concernant les examens, sous quelles formes se présentent-ils ?
23. Quel genre d'examen préfères-tu ? Pourquoi ?

Les interprétations personnelles des notions-clés de l'enseignement-apprentissage :

24. Selon toi, que signifie « apprendre » ?
25. Selon toi, quel est le rôle du professeur dans l'apprentissage ?
26. En ce qui concerne l'apprentissage, pour toi : c'est le savoir, les invariants à connaître de la discipline qui sont les plus importants ? Ou bien, c'est ce dont les étudiants ont besoin pour progresser, pour développer leurs capacités / compétences ?
27. Quel est l'objectif de l'éducation supérieur à l'université selon toi ?
28. Quelle est la première tâche des étudiants ?

La réflexion sur sa propre expérience de l'apprentissage universitaire :

29. Es-tu satisfait du cursus ? Pourquoi ? (est-ce en rapport avec le travail ?)
30. Comment conjugues-tu ce que tu as appris à l'université avec ton projet professionnel ?
31. Si tu pouvais planifier les cours, y a-t-il des cours que tu voudrais supprimer ou rajouter ? Pourquoi ?
32. Quel est ton point de vue sur l'avenir de ta discipline ?
33. Comment définissais-tu l'université ? Pour toi, quel genre d'endroit devrait être l'université ?
34. Comment définissais-tu l'université ? Pour toi, quel genre de lieu devrait être l'université ?
35. Qu'est-ce que les études universitaires t'ont apporté le plus ? Est-ce que tu te sens « transformé » après la formation universitaire ? Si oui, qu'est-ce qui a changé ?

Enquête auprès des enseignants d'autres disciplines

La biographie ou le parcours universitaire :

1. En quelle année êtes-vous entré à l'université pour étudier ?
2. Avant de devenir professeur, qu'est-ce que vous avez fait comme études après le Bac ?
3. Pourquoi avez-vous choisi cette spécialité ? S'il y a eu un changement de discipline, pourquoi vous êtes-vous réorienté ?
4. Quels étaient vos objectifs en entrant à l'université ? Ont-ils changés au fil du temps ?
5. Cela fait combien d'années que vous travaillez en tant qu'enseignant ?

6. Dans quels genres d'établissements avez-vous enseigné ? Si vous avez travaillé dans différents genres d'établissements, est-ce que les manières d'enseigner ont été semblables ? Si ce n'est pas le cas, pourriez-vous donner quelques exemples.
7. Quels cours enseignez-vous ?

Les matériels et les pratiques personnelles d'enseignement :

8. Quels genres de supports et d'outils utilisez-vous en cours ?
9. Avez-vous utilisé des outils informatiques en cours ? ex : PowerPoint) ? Si oui, comment ?
10. En comparant avec les cours classiques, lorsque vous utilisez ces outils informatiques, les réactions des étudiants sont-elles différentes ?
11. Est-ce que l'université encourage les professeurs à utiliser ce genre d'outils informatiques ?
12. Que pensez-vous de ces outils (ex : PowerPoint) ?
13. Trouvez-vous que les étudiants d'aujourd'hui utilisent de plus en plus les outils informatiques dans leurs études ? Dans quelle perspective, selon vous ?
14. Est-ce que vous les encouragez à utiliser ce genre d'outils ? Pourquoi ?
15. Selon vous, est-ce que la maîtrise de l'informatique est indispensable dans cette discipline ?
16. Aujourd'hui lorsque les étudiants préparent leur mémoire, ils cherchent en général les informations sur internet, êtes-vous d'accord ? Qu'en pensez-vous ?
17. Avez-vous participé aux cours en ligne (pour apprendre ou pour enseigner) ? Si oui, pourriez-vous parler de vos expériences ?
18. En comparaison avec les cours classiques, quel est votre point de vue sur ces cours à distance ?
19. Que souhaitez-vous transmettre le plus aux étudiants (des savoirs ? développer leurs capacités / compétences ?) Pourquoi ?
20. Pourriez-vous préciser le sens des mots « pratique » / « compétence » (si l'enquête a utilisé ces termes dans la réponse précédente) ? Pourriez-vous donner des exemples ?
21. Durant votre carrière d'enseignant, trouvez-vous que les manières et les attitudes d'apprendre chez les étudiants ont changé ? Si oui, pour quelle raison d'après vous ?
22. Êtes-vous d'accord sur le fait que les étudiants d'aujourd'hui lisent de moins en moins ? Qu'en pensez-vous ?
23. Concernant les examens, sous quelles formes se présentent-ils ?
24. Qu'est-ce que vous évaluez chez les étudiants ?
25. Selon vous, quel genre d'examen peut être défini comme « facile » et « difficile » pour les étudiants ? Pourquoi ?

Les interprétations personnelles des notions-clés de l'enseignement-apprentissage :

26. Selon vous, que signifie « enseigner » ?
27. Selon vous, que signifie « apprendre » ?
28. D'après vous, quel est le rôle du professeur dans l'enseignement-apprentissage ?
29. En ce qui concerne l'enseignement, pour vous : c'est le savoir, les invariants à connaître de la discipline qui sont les plus importants ? Ou bien, c'est ce dont les étudiants ont besoin pour progresser, pour développer leurs capacités / compétences ?

30. Quels sont les nouveaux termes que vous avez vu apparaître dans les réformes de l'enseignement des langues ? le terme de compétence en fait-il partie ?
31. Est-ce que ces nouveaux termes ont un sens pour vous ?
32. Y a-t-il de nouvelles instructions concernant les professeurs ? Si oui, pourriez-vous donner des exemples ?
33. Y a-t-il une évaluation des professeurs ?
34. Quel est l'objectif de l'enseignement supérieur selon vous ?
35. Quelle est la première tâche des étudiants ?

La réflexion sur sa propre expérience de l'enseignement universitaire :

36. Depuis que vous enseignez ici, y a-t-il eu des changements au niveau du cursus ? Si oui, trouvez-vous que le cursus réponde de plus en plus à la demande du marché du travail ? Qu'en pensez-vous ?
37. Si vous pouviez planifier les cours, y a-t-il des cours que vous voudriez supprimer ou rajouter ? Pourquoi ?
38. Depuis que vous enseignez, trouvez-vous que le niveau disciplinaire chez les étudiants en général a baissé ? Si oui, pourquoi ?
39. Quel est votre point de vue sur l'avenir de cette discipline ?
40. Comment définiriez-vous l'université ? Quel genre de lieu devrait être l'université ?
41. Qu'est-ce que les études universitaires vous ont apporté le plus ?

2. Les entretiens français intégraux

Tony

1. L : bonjour
2. T : bonjour
3. L : euh... depuis quelle année tu étudies à l'université ?
4. T : euh... depuis... deux mille-sept
5. L : deux mille sept /
6. T : m
7. L : et tu as fait quoi comme études ?
8. T : j'ai fait une licence de psychologie / à Montpellier: / j'ai fait un master... un de psychologie clinique à Montpellier et un master deux de recherche / et professionnel à... l'université de... à l'Aix Marseille / et parallèlement j'ai fait un master un et master deux: / recherche en étude psychanalytique et esthétique
9. L : (rire) d'accord
10. T : parcours psychanalyse
11. L : très riche (rire) / d'accord et pourquoi tu as choisi euh... la psychologie / en licence ?
12. T : euh... j'hésitais un moment entre la psychologie et la philosophie / je me suis dit qu'en... choisissant la psychologie choisi un... un choix de raison parce que je croyais / que ça donnerait des... ouvertures... au niveau du... du travail un peu plus amples / la psychologie après ça reste... un domaine assez intéressant: qui ** et puis on y va un peu à l'aveugle à l'université donc j'y allais sans trop savoir ce qui allait se passer // voilà
13. L : d'accord / et quels étaient tes objectifs ? dans tes études
14. T : euh... j'ai été sans prétention à l'université
15. L : (rire) c'est-à-dire ?
16. T : c'est-à-dire que j'ai pas été dans l'objet de... // j'étais / pour apprendre quelque chose / pas pour avoir un diplôme
17. L : d'accord / donc... y a.... c'est encore moins lié... à un métier euh...

18. T : encore moins lié à un métier aujourd'hui hen ben... je peux me revendiquer psychologue par le titre / donc je peux trouver un travail: euh... avec cette... ce ce... terme-là / mais c'était pas l'objectif de... de mes études // aujourd'hui je trouve ça pas désagréable parce que je me dis: quand même que d'avoir un diplôme ça ouvre des perspectives / que je n'aurais pas sans
19. L : et qu'est-ce que tu cherches alors exactement ?
20. T : et ben... là euh j'aimerais bien pouvoir travailler entre... la clinique et la théorie c'est-à-dire le pouvoir travailler à la fois sur le terrain / et à la fois... la littérature les ouvrages // et faire de la recherche / il me semble que l'un: a... nourrit l'autre notamment en psychologie / et c'est... de cette manière que je... travaille: avec un... contre balancement entre la clinique et la théorie
21. L : d'accord
22. T : voilà
23. L : super / et... comment tu travailles à l'université ? en cours après cours...
24. T : euh... ben... pendant mon cursus j'ai eu / plusieurs... manières de travailler: plusieurs méthodes de travail / euh... // en première année / euh... je me souviens... aller en cours retravailler... ne pas travailler les cours réécrire tous les cours / pensant que ça allait m'aider... à les assimiler ce qui était une erreur // en deuxième année... j'ai... fait... des... emplois du temps // drastique / puisque... je calculais chaque heure pour chaque jour / qui * bien faire / etc. donc ça était euh... c'est obsessionnel / et... c'était... vraiment efficace / ça était vraiment mais ça laissait peu / euh de place à la spontanéité c'est ce qui est un peu dommage // après j'ai fait des choses plutôt~ en fonction du moment à la dernière minute c'était plutôt en licence trois ou master un / master deux après comme j'étais en double cursus / c'était... il fallait bosser tout le temps donc... j'avais pas de... je pensais plus: y a plus de weekend plus de vacances / y avait simplement le travail / qui... était... assez obsédant // et pas trop de vie sociale d'ailleurs / mais euh... m... voilà ça peu* des fruits mais c'est pas des années fin ces dernières années en tout cas et c'est un travail permanent // j'ai pas été très convaincu: je pense que je le recommence pas
25. L : (rire) d'accord // et quel genre de supports et d'outils tu as utilisé dans tes études ?
26. T : alors moi j'étais assez adepte du papier et crayon / papier stylo / * [temps]: était du... des feuilles volantes quoi A4 / avec des classeurs / euh... donc... qui était triés par... par matière
27. L : d'accord
28. T : après euh... je me suis * acheté un ordinateur ça devait être en... deuxième ou troisième année parce que ça me paraissait indispensable puisque j'étais toujours là avec / un dictionnaire: un dictionnaire de psychanalyse un psycho un dictionnaire de psychologie un [dici] dictionnaire de philosophie / ça a commencé *dans mon sac / et puis euh... ce qui me permettait l'ordinateur déjà d'avoir donc... genre des dictionnaires en ligne / ça

me permet de trouver rapidement sur internet / euh... certaines définitions / et puis ça me permet de stoker euh... les fiches de lecture que je [veux]

29. L : d'accord / c'est-à-dire que tu cherches des... = articles

30. T : donc les fiches de = lecture c'était euh... y avait des articles aussi que je pouvais télécharger dont je me servis / les fiches de lecture était / lorsque je... et ça a été très pratique / surtout sur la fin de mon cursus / donc je prenais des livres / je... je vais passer une première fois au... crayon / donc je surlignais ou soulignais euh / ce qui m'intéressait / après tous les passages soulignés j'ai retranscrits dans mon ordinateur / ce qui permettait pour chaque ouvrage d'avoir une base de données un peu...

31. L : d'accord

32. T : intéressantes et sur laquelle je pouvais faire surtout la recherche / donc dans... / Word / on peut chercher des mots particuliers donc en cherche un concept / dans une certaine œuvre / j'arrivais à y trouver... une définition mais ça était... un gain de temps... assez fondamental oui

33. L : et et tout ce que tu as souligné tu tu retranscris c'est-à-dire que tu... tu le... cites pas / mot à mot c'est euh... = tu le

34. T : non non je le... je le m... saisis tel quel

35. L : ah d'accord

36. T : donc... parfois alors y a alors soit je entre guillemets quand ce sont des choses / qui sont issus du texte /soit quand ce sont des idées simplement / euh... ça m'arrive de les retranscrire selon... ma traduction à moi / et donc là il faut que je fasse attention à bien mettre les limites etc. parce que quand je dois réciter plus tard / il faut que les choses soient claires que j'ai pas euh / à réciter soit ce que je dis / soit euh... penser euh... écrire quelque chose de moi alors que c'est... en fait une citation de l'auteur

37. L : d'accord

38. T : alors donc pour... pas faire d'erreur... j'essaie d'être claire là-dessus / ça m'arrivait de me tromper malheureusement mais... c'est comme ça

39. L : d'accord (rire) / ben c'est efficace ça a l'aire

40. T : oui c'était... c'est une méthode qui fonctionnait... pas mal / un peu / elle prend du temps alors pour que: elle soit un peu plus efficace // ce que je faisais c'est d'accord je... faisais d'abord tous les livres /et puis j'attendais euh... quelques jours / pour... que... les idées un peu d* et après je les reprenais quelques jours plus tard / et à ce moment-là / j'avais l'impression quand même / de réapprendre les choses avec un fond qui était... pas très ancien / et ça réactivait des souvenirs qui étaient... déjà en... toujours en train de se faire et ça c'était euh... // je trouvais ça vraiment efficace

41. L : d'accord

42. T : et je continue à travailler comme ça d'ailleurs

43. L : // et est-ce que tas déjà utilisé le... Powerpoint pour faire des exposés ou des choses comme ça ?
44. T : // à l'université: j'ai pas utilisé le Powerpoint / euh... je l'ai utilisé dans... quand j'avais entamé un cursus de... de communication de gestion tout ça là ce sont des... des filières dans lesquelles il faut utiliser le Powerpoint / euh... pour moi le Powerpoint c'est un outil que j'utiliserai pas / euh... c'est un outil assez réducteur / euh... = il peut être...
45. L : = pourquoi ?
46. T : utile je pense parce que... pour illustrer quelque chose seulement la tendance générale c'est quand même de... décrire des choses que... l'orateur dit
47. L : m
48. T : donc c'est... simplement une... [p] pour moi la ça [v] / c'est à ce moment-là on peut l'appeler plutôt PauvrePoint qu'autre chose // (rire) et... il reste un outil intéressant pour des graphiques seulement dans mon... travail j'ai pas: donné de photos j'ai pas... graphique
49. L : mm
50. T : après on peut même pas forcément utiliser un... un... Powerpoint on peut utiliser / un... un diaporama pour montrer quelques images
51. L : oui
52. T : le po... le Powerpoint en lui-même c'est un outil euh / qui est devenu tellement classique tellement usuel / qui / perd tou/te son... intérêt pour nous
53. L : d'accord
54. T : quand bien même certains doivent utiliser très proprement mais comme j'assiste peu à des conférences où les gens l'utilisent je peux pas trop [juger]
55. L : ok / très bien (rire) / et est-ce que tas dé...jà suivi des cours en... ligne par exemple sur internet ou à la télé ?c'est c'est c'est...
56. T : ouais / ouais ouais
57. L : ça se fait de plus en plus
58. T : m exactement euh: j'ai suivi des cours en ligne parce que / euh... [ko] faisais deux masters à la fois le second / que... études psychanalytiques et esthétiques je m'étais inscrit en l'enseignement à distance / alors que j'allais aux... en présentiel aux cours / la plupart / donc... sur internet y avait les cours / pour ceux qui sont à l'étranger par exemple
59. L : d'accord
60. T : euh... // je trouve que leur plateforme était bien fait parce que... on se sentait dirigé / et non pas laissé avec des textes à commenter

61. L : mm

62. T : // après dans le fond: l'idée des cours en ligne / euh... ... y a [deux choses] y a d'une part / si l'université met des cours en ligne / de manière gratuite et populaire / je suis assez partisan de ça / c'est-à-dire que ça soit accessible à tous et ça... enrichisse / euh le savoir scientifique mondiale et... je serais très heureux de pouvoir suivre des cours quand bien même ils soient en anglais / * université d'Harvard / de char** ou une autre tu vois

63. L : oui

64. T : euh... leur revers de la médaille / et c'est ce qu'on voit d'ailleurs actuellement: c'est... l'intérêt des cours en ligne c'est aussi... d'alléger les coûts / donc c'est de faire en sorte que les étudiants n'aillent plus: à l'université / ne rencontrent plus leurs professeurs: ne rencontrent pas leurs camarades / et c'est... ce... versant-là qui... me paraît dangereux parce que je pense que l'université / en plus d'être... un lieu évident... de création / euh... doit quand même: proposer à chacun de se rencontrer / d'avoir du lien social / et créer quelque chose ensemble parce que c'est pas... par internet / où les étudiants sont... sans contacte que ça peut [donner] quelque chose

65. L : et euh... pour toi s / en... qu'est-ce que c'est apprendre ?

66. T : // apprendre ?

67. L : em

68. T : // c'est une question * très compliquée quand même (rire)

69. L : (rire)

70. T : // apprendre est bien... * [di] / vous pouvez le voir sur / plusieurs versants hen~ // versant un peu... classique / je dirais / c'est euh... qu'on dit l'acquisition des connaissances // euh... mais pour acquérir des connaissances / c'est pas aussi simple il faut apprendre et puis / pour apprendre il faut apprendre à apprendre plus tôt / donc c'est un peu le rôle: de la petite école

71. L : d'accord

72. T : voilà et je prends... donc l'acquisition des connaissances oui mais... il s'agit pas simplement... de l'apprentissage / c'est / pas: seulement euh... entasser: des connaissances etc. parce qu'on voit bien qu'avec le temps on les oublie / euh... apprendre pour moi c'est avoir des modèles structuraux de pensée / des... méthodes conceptuelles / qui permettent quand même / euh... d'être... // de pouvoir réfléchir finalement de / proposer une pensée face à un problème quel qu'il soit / et c'est selon juste des... des modèles... cognitifs / * des pensées * des [avancements] ~ neuronaux~ qui permettent de... de de d'avoir // euh... d'avoir un réflexe / lorsqu'on est face à une nouvelle situation / et c'est euh... le réflexe c'est au fond la manière dont on a [t'apprend] qui... qui surgit à ce moment-là et qui permet qu'on ait... l'acquisition d'une connaissance

73. L : oui // hen... et quel est le rôle du professeur dans l'apprentissage ?

74. T : // ah pour moi: euh... c'est parce que j'ai expérimenté c'est parce que j'ai vu c'est parce que j'ai vécu / mais je pense que... le professeur: / est là pour s'effacer / c'est-à-dire qu'il doit se désengager // ça veut pas dire qu'il doit être absent / c'est-à-dire qu'il doit être là sans / être dans une position de maîtrise / malheureusement c'est ce qu'on voit: // depuis toujours / c'est-à-dire qu'y en a un qui sait l'autre qui sait pas y a un maître et un élève / je pense pas du tout que ce soit: une bonne manière d'apprendre quoi que ce soit / je pense que c'est euh... on [pas] étant en compétition les uns contre les autres mais... y a une coopération que y a vraiment un apprentissage collectif / qui est possible // je pense que... le... l'enseignant / est là pour / être le porte-parole de quelque chose // mais c'est tout / mais... il n'est pas là pour donner une quelconque injonction: travail: ou d'apprentissage / et c'est après / aux étudiants: de venir piocher selon leur désir dans le discours qui leur est proposé / de ce qui va impacter pour eux / donc quel mot va impacter pour eux

75. L : d'accord

76. T : que y a quelque chose * ils vont apprendre // donc... le savoir normatif c'est-à-dire / euh... d'avoir tous les mêmes connaissances en quittant... un enseignement c'est une vieille illusion / qui pourrait [rester dérisoire]

77. L : d'accord très bien / et entre: les étudiants le professeur et le savoir / qui se situe au... au centre de l'apprentissage ?

78. T : // et bien en fait c'est... ... entre... le sujet fin / l'étudiant / le professeur / et savoir / y a... un mouvement permanent // pas que dialectique / c'est-à-dire que le savoir se construit / euh... à la rencontre / du singulier: / et l'étudiant // et euh... de l'enseignant qui est au fond représente le pluriel c'est-à-dire / le grand Autre de manière plus général puisqu'il porte-parole d'autre chose

79. L : oui

80. T : qui l'a lui-même appris: de l'extérieur de la rue de... / les mouvements dans lesquels il se porte aussi // donc le le le... ce qui compte c'est... le savoir parce que... (bruit de la bouche) si tu veux t'as... / le plus fragile c'est l'étudiant

81. L : d'accord

82. T : c'est lui qui est le plus fragile / donc... face à ça / il a un savoir qui se constitue en permanence / et... ce savoir / comme on dit: ben... plutôt inconscient / ce savoir-là il est quand même / euh... imposé / en partie / c'est l'extérieur qui va lui do... lui dire / ce qu'il a un savoir / euh ce qu'il sait de... lui-même / donc c'est... le professeur qui est à ce moment-là dans une pose à:/ position de hiérarchie de maître / qui va donner des signifiants maître / S1 dirait Lacan // et... ça là // c'est là où c'est très dangereux / c'est pour ça je disais tout à l'heure qu'il faut qu'il s'efface / qui... soit pas / dire la vérité / sur un étudiant / et sur ce qu'il doit savoir de... d'un tel précis... d'une matière / ou d'une expérience ou shais pas quoi /// oui // s s c'est tout se crée en ce moment

83. L : d'accord

84. T : y a pas de dichotomie y a pas trop de séparation de mon côté je dirais
85. L : donc tout est lié ensemble les trois
86. T : oui / les structures inconscientes qui se partagent quoi / c'est pas un inconscient collectif [idéaux] c'est... juste l'inconscient de chacun s se: construit sur l'autre
87. L : d'accord
88. T : donc... c'est... // ça se construit
89. L : ok
90. T : c'est en construction
91. L : très bien / je pose cette question parce que / maintenant on entend de plus en plus... parler de... du développement: des compétences / des évaluations des compétences / on entend / tellement de compétence / et tu entends par ce terme en comparant avec le... le savoir
92. T : oui alors... là on est... moi je parle beaucoup plus d'un savoir inconscient mais... qui me paraît être quand même fondamental / euh... les compétences // s- ça parle d'un autre savoir ça parle du savoir on va dire... savoir / du côté on va dire du Moi finalement de... de la représentation sociale / de ce que les gens portent / ce qu'ils montrent / [sistérise] parfois // ce côté-là... c'est le savoir comme / accumulation // de compétences // on peut ah je connais ça: ça: ça: / la date de truc: et puis c'était lui qui à l'époque machin / et puis on peut pas faire un preuve de maths comme si faut le faire comme ça: // ça: c'est simplement parce que s s pour moi c'est... c'est bien sûr c'est valorisant bien sûr sur le... dans le... lien social c'était / on le dit * il est intelligent / on exagère peut-être un peu // disons qu'il sait beaucoup de choses / mais ces compétences-là pour moi elles correspondent beaucoup plus à un savoir / euh que... chacun se construit au niveau... moi du moi c'est-à-dire de... voilà de... du contact social / et euh... ça... comme viser / pour chacun / pour celui qui fait ça / c'est pour... correspondre / pour s'identifier à un idéal narcissique / pas plus
93. L : d'accord (rire)
94. T : (rire)
95. L : et le savoir ?
96. T : le savoir c'est quelque chose d'inconscient qui échappe toujours et c'est... euh... le rapport du sujet: / euh ce que Lacan appelle le réel / quand même // le rapport du sujet au réel / dans la structure des... signifiants / et la répétition de celle-ci / et ça c'est... finalement ce qui ce qui... au fond c'est ce qui met en mouvement le sujet / le savoir c'est ce qui met en mouvement le sujet
97. L : très bien // et dans ta discipline... toutes les acquisitions que t'as eues tu tu penses plus du côté / compétences ou... ou savoir ?

98. T : et ben au fond euh... comme y a une dynamique permanente / euh de l'inconscient / et que l'inconscient est pas séparé / du préconscient du conscient du moi de * de moi / tout se pense ensemble / donc bien sûr j'ai: des compétences puisque je / peux / te citer euh... shais pas la date de la révolution française / par exemple // mais aussi: je sais que des mots / que des... théories / ont... travaillé / euh de manière beaucoup plus inconsciente / mon rapport // à l'autre / et... ça c'est était par certains livres qui m'ont touché / personnellement / ces livres on peut pas me les imposer / c'est c'est pas prédictible / c'est... c'est ce qui se passe / à quelqu'un pour un... un moment c'est... ça survient / ça tombe sur moi / c'est un événement / et... ça / aucun professeur aurait pu le prévoir // c'est... le hasard / c'est pas du hasard en vérité mais / m... on pourrait / penser que c'est du hasard // et ça nous... ça c'est du côté du savoir inconscient de quel: et après du / des compétences oui: je peux je peux faire plein de choses: / citer des auteurs... travailler: fait une dissertation de philosophie: les les choses comme ça / et... les comme ça se travaille ensemble c'est très important je vois bien que certains / travaux que j'ai pu faire: / ont... complètement: changé mon rapport: / à une discipline / mon rapport à un problème mon rapport / à... un engagement / et... c'est / lire / la littérature ça travaille les résistance / donc / les phénomènes d'inhibition: d'angoisse... de stresse on va dire aujourd'hui / euh peuvent se traiter par la littérature donc vous si êtres dépressif / lisez des romans

99. L : (rire) très bien / ok c'est noté // et jusqu'à maintenant est-ce que tu es satisfait de... de l'enseignement... à l'université ?

100. T : // non: pas du tout

101. L : pas du tout ?

102. T : non pas du tout // ben non euh... j'ai... eu rencontré des... cer / qui ont su me toucher // euh... c'est pas les mêmes que mes camarades / et... pour certains: j'ai trouvé... voilà qu'y avait... [montrer]... création malheureusement // enseignement que j'ai reçu: c'est... un peu / * un contexte quasiment clérical parce que... on est sur un modèle... assez religieux au fond / qui est la répétition lui-même / que l'université / on s'est dit depuis toujours en sociologie et que c'était la reproduction: des classes sociales etc. / c'est aussi une reproduction d'une élite c'est aussi la reproduction d'une bourgeoisie c'est aussi la reproduction d'*dariat // c'est... la reproduction permanente des mê:mes choses et lorsque j'entends certains professeur:s / faire les mêmes cours qu'y a dix ans j'avoue que je me sens un peu dépassé //

103. L : (rire)

104. T : puisque euh... c'est obsolète // quand bien même c'est... ça soit vrai / c'est obsolète // on ne travaille plus comme ça // et puis c'est c'est... très embêtant pour eux parce que ça les décrédibilise m... j j: je te parle pas comme y a dix ans //

105. L : oui

106. T : on progresse / faut espérer donc s'ils progressent pas / c'est bien: qu'ils sont dans le réseau universitaire / ça ça le prouve

107. L : mm

108. T : donc pour moi: // je crois que l'université reproduit // elle est dans un processus /mortifère / de répétition / dans une / compulsion de répétition / l'éternel retourne du même / quelque part tiens / toujours ça
109. L : d'accord
110. T : pour moi l'université c'est ça donc oui j'ai pas trouvé quelque chose puisque j'ai trouvé la même chose que... y a prédé*daires comme y a prédécesseurs / que des anciens / et... malheureusement shuis... pas né dans la même année qu'eux / et dans l'autre *texte je suis pas la même personne qu'eux / et donc on peut pas apporter la même réponse à chacun
111. L : d'accord et qu'est qu'est-ce que tu attends le plus ?
112. T : euh... moi j'aurais aimé qu'y aurait... moi après ça dépend des filières mais dans ma filière on était extrêmement nombreux on aurait dû faire des sélections beaucoup plus tôt / on pouvait pas se retrouver à trois cents... et quelque en...
113. L : trois cents !
114. T : en master un / et huit cents ou neuf cents en première année / ça me paraît des conditions de travail / très difficile je crois qu'aujourd'hui l'université mérite mieux / que... ce qu'elle est aujourd'hui // je pense qu'on pourrait faire une université beaucoup plus large beaucoup plus étendue / on peut réduire les coûts sur certaines choses / et euh... transférer l'argent sur certains investissements / on peut avoir des logos de qualité / on peut avoir des enseignements de qualité on peut avoir des professeurs qui... sont en contact avec les élèves / on peut avoir des projets qui se montent / seulement y a un désengagement / de l'état dans l'université de manière générale depuis quatre-vingt-cinq / et... aujourd'hui on est: euh... un peu: dans * ce processus... dans dans cette *chine-là qui continue / d'avancer et on a / une université qui... est loin d'être à la hauteur des... gens qui la fréquentent
115. L : mm / d'accord
116. T : les gens qui ont des potentiels faut les... faut les mettre en avant
117. L : m
118. T : faut pas réduire les étudiants à des numéros... d'étudiant
119. L : (rire)
120. T : crois pas
121. L : d'accord / hen / concernant les... les examens / à l'université / euh... dans ta discipline ils sont présentés sous quelles formes ?
122. T : alors je crois que j'ai eu droit aux examens probablement les plus catastrophiques de l'université parce que jusqu'en master un / on * des disciplines de réflexion: / euh on a encore eu droit des QCM c'est-à-dire que... = j'ai été évalué sur des

123. L : = ah oui
124. T : ouait qui se* choix multiples pendant... toute ma scolarité quasiment / donc... euh là j'ai trouvé que... l'université faisait... vraiment pas preuve / de bon sens // et... je pense pas d'ailleurs que certains... vieux qui m'ont [été] enseigné qui ont après été euh... évalué sous forme de QCM / euh... là c'était n'importe quoi je me souviens on a * pour parler à des professeurs:... mettent quand même... ma réaction par rapport à ça~ euh / mon dégoût de... de... la façon dont ça a été fait / ça peut... pas être entendu / puisque je... tu es qu'un étudiant et qui as rien de forme de hiérarchie à l'université qui est bien cultivée / donc pour... donc il faut se taire / et:... accepter / donc... j'ai accepté par contre je suis contre
125. L : d'accord
126. T : je m'oppose / d'une manière assez violente: aux QCM je pense que c'est vraiment / l pour un zéro de la pensée et... c'est vraiment faire... une insulte aux étudiants que leur proposer ça comme... euh... res / comme moindre restituer leur connaissance //
127. L : très bien / euh est-ce que t'as remarqué que... les modalités d'évaluation a quand même changé depuis le temps... ?
128. T : j'y étais // ce sont les mêmes // dans ma filière etc. / euh... c'est la même chose ça se passe toujours comme ça parce que... toujours plein d'étudiants: et que: ils ont toujours pas réglé ce problème / et que comme les profs sont désengagés / comme l... l'administration: s'en fout comme je crois que d'une manière générale y a pas une volonté de... créer un savoir plus riche et complexe / que le simplisme règne à l'université et la médiocrité en est sa sœur / donc... // non je crois que ça continuera comme ça
129. L : d'accord (rire)
130. T : je suis assez pessimiste mais... je... j'ai une bonne raison d'être (rire)
131. L : ok / donc c'est à... c'est à nous en tant qu'étudiant qui... qui s'améliore alors
132. T : euh... je j'aimerais que les étudiants oui oui / j'aimerais que les gens qui viennent [dernière] soient meilleurs
133. L : m... d'accord / et si je... si je te demande / de dire quelques mots su/pour décrire ta discipline / m... qu'est-ce que tu diras ?
134. T : // euh... /// ben je j'aimerais dire quand même que ma... discipline est indisciplinée / qu'elle traverse les... disciplines qu'elle est inter / même pas qu'elle est transdisciplinaire / qu'elle est même pas interdisciplinaire parce que / interdisciplinaire ça voudrait dire qu'on s'arrêterait au point d'un choc entre les les les... disciplines donc... la transdisciplinarité c'est là où des gens voient des points de ruptures il faut voir de la *et la... des ponts // que le travail c'est quasiment d'être contenu entre plusieurs disciplines / quelles qu'elles soient / euh... moi pour mon... pour ma part c'est... la psychologie: la philosophie: la phénoménologie: la psychiatrie... euh... la pensée politique: / voilà ça traverse tout ça / donc c'est... une construction / je pense que / y a eu... une grosse erreur

qui était faite à l'université je pense / simplement que... l'idée / de morceler les sciences humaines / a été... une catastrophique / c'était une très très mauvaise idée / je crois pas que les... sciences humaines se morcellent / je pense pas que l'humain est découpable / donc... y a le champs des humanités / qu'il faut... penser ensemble // il faut le penser ensemble / avec des critiques bien sûr: avec... des p/des différences entre plein de... d'approches / qui s'opposent ou des fois qui se rejoignent et moi shuis / plutôt à voir comment elles se rejoignent / et comment on peut penser euh / tout ce qui englobe / ben du coup~ euh... [l'un] dans son... contexte // je... ma discipline c'est celle-ci que... y a pas de nom et... elle est construite [elle] pense que chacun construit une discipline au final / que... personne est vraiment... psychologue: des sociologues ou philosophes / crois que ça ce sont des titres qui sont donnés euh: sur des bouts de papier / et en vérité ça dit jamais / ça n... dira jamais / euh... qu'est-ce que l'être qu'est-ce que la pensée... de la personne qui se revendique être... /// [qu'elle cette filière-là]

135. L : ok // et et d'après toi qu'est-ce que... quel / quel sont les objectifs de... l'enseignement universitaire ?

136. T : /// /// ben l'université pour moi... c'est un lieu de la cule/enfin de la culture au... sens du terme allemand quoi la... la kultur c'est... de... // comment pou/c'est c'est... processus de civilisation // c'est-à-dire que... on voit... à quel point est catastrophique le lycée etc. donc... pour sortir de cette merde là y a l'université / faute de respect: / euh... l'université comme je t'ai décrite tout l'heure shuis: pas partisan de... la fon... de la manière dont elle fonctionne aujourd'hui / seulement dans... l'idéal / euh... je la veux... déjà gratuite / ce qui est pas le cas / la* ouverte / à toutes / et à tous / c'est pas le cas non plus / euh... * déjà y a... des des... des phrases j'avou...je la voudrais populaire de cette université // et puis au niveau du savoir / euh.. j'aimerais qu'on puisse piocher davantage / entre les disciplines ce qui est pas le cas / là c'est morcèlement // et... pour moi la visée y en a aucune / je pense que... comme tous services publics elle est là / sans raison / sans principe (mouvement des mains) // l'université est anarchiste / anargu...anarcho c'est euh / sans... sans principe / hen / l'université est anarchiste tant on le reconnaîtra pas: on aura notre université //

137. L : (rire) d'accord

138. T : (rire)

139. L : très bien / est-ce que tu proposerais ta: discipline aux autres étudiants ?

140. T : ça m'arrivait de le faire et je continue à le faire parce que... quand bien même elle soit... mauvaise / ah je parle de la psychologie: beaucoup / parce que... ça c'est assez anecdotique cette... psychanalyse... ça c'est... deux ans... qui est bien très ça c'est / un des... une des rares choses qui était... poétique dans mon cursus / parce que oui bien sûr il faut... parce que... à un côté le * il faut que étudiants essaient parce que... c'est à eux de travestir / ce qui est proposé / essaient de subvertir / ce qui est proposé / euh... donc je leur dis... allez-y mais engagez-vous

141. L : hemhen

142. T : allez-y... n'écoutez pas ce qu'on vous dit // (rire)
143. L : hem (rire) / même pas les professeurs ?
144. T : *si... bien sûr il faut écouter mais critiquer / c'est-à-dire que... il faut pas avaler / il faut... entendre / et... retravailler // cette chose-là c'est-à-dire c'est en montant des groupes ensemble d'étudiants: euh... les étudiants sont pas cons en fait * / on pense que c'est un a priori qu'on a~ que les étudiants doivent écouter quelqu'un pendant cinq ans et puis op / tout un coup être... capable eux-mêmes de réfléchir de faire par exemple une thèse ou un doctorat / qui... ce qui voudrait dire que d'un coup il passe dans un autre statut // les statuts s'empêchent les gens travailler ça les... les freine / je pense pas du tout que ce soit comme ça il faut... penser les choses d'ailleurs j'ai... cette idée qui est des années à passer aux si***iote / une sorte de méritocratie ** je ne sais où / c'est... il faut supprimer ça il faut que les gens viennent / travaillent / aient le choix / se regroupent / et par là / ils pourront... créer leur discipline comme je disais peut-être des commissions plus tard peuvent dire / euh... à doubler: quelqu'un en disant oui ben... vous vous... oui est-ce que... peut te dire bon maintenant je me sens... psychologue voilà peut-être pour certains ça prend quinze ans des fois ça prend deux ans / mais euh... c'est... comme ça c'est... / après c'est... utopique mais bon / est-ce que tu [as/vas] demander (rire)
145. L : (rire) ***bien / bon ben... dernière questions c'est que comment tu fais pour acquérir un savoir / un nouveau savoir qui vient de... d'être enseigné ?
146. T : pour le... l'approprier ?
147. L : oui
148. T : /// pas sur le savoir inconscient bien sûr le savoir plus narcissique ben... je pense que j'ai une mauvaise méthode de ce côté-là c'est-à-dire que quand y a quelque chose que je veux savoir
149. L : mhen
150. T : euh... que je veux comprendre un ouvrage ou quoi euh... j'ai tendance à... à lire: à essaie de réécrire ce que j'ai compris sur une feuille / euh déchire cette feuille / recommencer / garde la feuille et recommencer / etc. / donc... j'ai j'ai vraiment une mauvaise méthode pour ça mais... je pense que c'est = un acharnement
151. L : = pour quoi tu dis que c'est mauvais ?
152. T : euh... c'est mauvais parce que je // je... pe/cette manière assez personnelle je dirais que celui que a écrit a plus [raison] que celui qui restitue / de mon côté je suis encore / soumis / (rire) à * [dictate] de l'auteur / et... je: arrive pas à m'en sortir je je j'essaie / j'ai j'y arrive pas donc quand je lis un truc... je... j'essaie de bien comprendre / et c'est difficile / difficile je pense que d'autres ont... des... d'autres facilités / et tant mieux pour eux / euh... moi je / lis: je... / tente de restituer: de réfléchir autour: / mais souvent ce que... au fond je vais dire s... s... c'est plutôt comme ça que ça se passe pour moi // je lis un ouvrage / et... je vais tomber sur une phrase: un mot... euh... * une réflexion fin... et à l'arrière-plan tout ce qui était dit avant et d'un coup une phrase sort //

et lorsque c'est ça ça me permet de penser de sortir / moi je sors des livres / c'est ça / le problème... l'avantage / c'est que je sors des livres / prends une phrase / c'est... là ça me touche // donc c'est plutôt dans... la spontanéité dans l'événement dans laisser-faire / dans la mise en forme permanente / et puis d'un coup y a quelque chose qui... sort / après quand j'essaie d'apprendre à savoir... claire net pour restituer de façon claire nette / l'apprentissage / [paschage] on dit pourquoi que... l'apprentissage peut être méchant // je peux le faire j'a... mais j'y... j'y engage très peu de moi-même je... j'oublie rapidement / j'oublie rapidement ça me reste pas longtemps / donc... aujourd'hui je [tape] beaucoup plus sur un savoir qui se met en forme en permanence / comme ça / de manière assez... par phénomène / et... sans préparation sans visée / juste en... en... en marchant quoi / c'est... // il faut... faut laisser faire le hasard on verra si l'événement se passe

153. L : d'accord

154. T : voilà / et c'est c'est le cas tant mieux

155. L : (rire)

156. T : c'est le cas tant mieux là y a l'apprentissage / du savoir qui se fait / se fabrique quoi // et après bien sûr y a un travail qui paraît le... tout ce qui est plus classique et littéraire avec des ouvrages devant les yeux~ une page qui se tourne

157. L : m

158. T : ça... on peut pas trop... échapper fin... mon côté quoi / si quelqu'un a une autre... proposition à faire... je suis preneur (rire)

159. L : d'accord / ben c'est très en tout cas c'est très intéressant / je te remercie

160. T : ben pas de quoi (coupé)

Cécile

1. L : m... depuis combien de temps que... vous... vous étudiez à l'université ?

2. C : à l'université c'est depuis 1997

3. L : 1997/ d'accord // et dans quel = domaine...

4. C : = ça fait dix-sept ans là

5. L : ça fait dix-sept ans ben c'est long / et c'est dans quel = domaine ?

6. C : = non / oui c'est presque oui // dans quel domaine ? alors j'ai commencé d'abord... l'art du spectacle

7. L : d'accord

8. C : avec une... spécialité euh... théâtre // à partir de la... la licence / et ensuite... j'ai fait des sciences du langage avec une spécialité en français langue étrangère /
9. L : d'accord
10. C : m
11. L : donc maintenant c'est...
12. C : voilà et maintenant... je suis euh... plutôt dans les sciences de l'éducation suis inscrite en sciences de l'éducation
13. L : d'accord
14. C : donc voilà (rire)
15. L : (rire) // et le dernier diplôme acquis c'est... ?
16. C : un master 2: de sciences du langage
17. L : sciences du langage // et euh... donc / selon vous qu'est-ce qu'une école ? en terme général ?
18. C : // une école ? euh... une école déjà pour moi ça serait faire... // à l'école primaire en fait hen
19. L : d'accord oui
20. C : // après: y a... les écoles de langues mais le côté école c'est euh... ça me rappelle... les premiers pas euh... dans l'éducation en fait
21. L : d'accord donc pour vous c'est l'entrée à... dans l'éducation
22. C : voilà
23. L : d'accord // et université alors c'est... ?
24. C : ben université ça serait l'autre bout de la chaîne finalement // ça serait quand on arrive... à la fin...
25. L : donc ça plutôt signifie la fin de l'étude et après on... on accède euh... dans le travail...
26. C : la fin des études / en sachant que: ça peut se prolonger euh... très longtemps / moi c'est mon cas par exemple // et que: c'est aussi un endroit l'université / on peut revenir / après... ce qui est aussi mon cas après avoir / été euh... dans le monde professionnel on peut revenir aux études via l'université: / on peut s... se reformer continue à se former: et
27. L : d'accord
28. C : et les politiques actuelles vont vachement dans ce sens avec l'idée de... / « long life learning » / apprentissage tout au long de la vie / c'est vraiment: l'idée qu'on va revenir / se former au fur et mesure / pas forcément à l'université ah ça peut être //

29. L : donc pour vous c'est plutôt un endroit qui lie entre / l'étude fin formation / et la société ? fin... c'est une...
30. C : non je dirais pas la société ah... / c'est un endroit ouvert où on peut... après avoir travaillé revenir / on peut garder aussi un dialogue avec... les professeurs... de l'université y a y a quand même... oui ça serait... ça correspond assez à une interface / entre le monde professionnel et... / le monde... scolaire mais... disons que c'est beaucoup plus ouvert surtout depuis qu'y a les masters pro: // qui a de / qui a... des initiatives au niveau du gouvernement: de faire le lien entre monde professionnel et / et... et... la formation universitaire ou... en école ingénieur etc. c'est déjà le cas mais... // que ce soit s/un... savoir moins théorique et plus... en lien avec la/les réalités professionnelles *
31. L : d'accord / et donc du coup le rôle de professeur... à l'université / c'est... pour vous c'est quoi ? c'est...
32. C : euh m... je pense qu'y est... c'est un... rôle qui est vraiment en mutation // je pense qu'ature fois: euh... un professeur d'université était euh... garant: d'un savoir un petit peu... euh... plus théorique /
33. L : mhum
34. C : euh... euh... presque encyclopédique / un savoir un peu comme ça figé: euh / sur des grandes notions: euh... // savoir presque philosophique je dirais sur les disciplines / et qu'aujourd'hui c'est... un / un savoir qui est plus en lien avec la pratique
35. L : d'accord / je résume c'est avant / vous pensez c'est plutôt... du côté abstrait / et maintenant c'est plutôt du concret // et qui nous aide à... à faire des... des pratiques...
36. C : en schématisant oui on peut dire ça
37. L : (rire)
38. C : (rire)
39. L : d'accord // et euh... et d'un point de vue... d'étudiant / euh qu'est-ce que vous attendez d'un professeur à l'université ?
40. C : euh m... // j'ai trouvé: j'ai trouvé que de nombreux professeurs forment les étudiants sans se préoccuper de leur avenir professionnel
41. L : ah
42. C : et ce qui me semble en tort
43. L : d'accord
44. C : parce que... on forme pas des gens juste pour la beauté de les former un... certain savoir / on les forme... pour que... euh... pour que de ce savoir de la spécialité / que... donne ce savoir / ils puissent en faire quelque chose de créatif /
45. L : mhum

46. C : et euh... (bruit de la bouche) quelque chose de créatif ça peut être / ne serait-ce que publier // publier: avoir une vie intellectuelle autour de ce qui a été appris / en échange avec d'autres chercheurs / mais aussi de trouver euh... trouver un poste trouver un... emploi euh / c'est quand même la réalité de tout le monde hen:/ c'est qu'on peut pas... // voilà je trouve que m... y a un peu un manque d'implication des professeurs... sur ce rôle-là qui je pense leur incombe // se préoccuper de à quoi ils vont former leur... leurs étudiants ça veut dire que... euh / former: c'est pas juste / transmettre un contenu de savoir / c'est / euh... activer ce savoir aussi dans la pratique //
47. L : = d'accord
48. C : = par exemple quand on forme des... professeurs de langue étrangère / ba c'est bien de se préoccuper: de savoir s'ils vont enseigner: où ils vont enseigner: d'essayer de les diriger vers / des lieux où ils peuvent postuler ou ils peuvent / mettre en pratique le savoir qu'ils ont acquis: et // un professeur de... langue étrangère qui n'a: jamais enseigner euh... ça me semble complètement absurde complètement fou / et malheureusement ça arrive ben c'est souvent en fait /
49. L : mhum
50. C : parce que... c'est / quand même le terrain qui permet de se poser des questions / sur la matière // et de... de trouver des solutions / de mettre en place des solutions
51. L : d'accord
52. C : voilà / sinon... effectivement ça reste un savoir très abstrait euh... qui sera difficile à... à activer en fait hen c'est c'est ça pour moi
53. L : d'accord donc vous trouvez ça manque un peu de... fin de pratique pour... du côté professeur ils préoccupent assez
54. C : ben... là c'est en train de changer avec les masters pro effectivement mais euh... peut-être un manque de... responsabilisation des professeurs / par rapport à la formation des étudiants: ils... les forment pas pour la beauté du geste ils les forment / choisir des carrières hen: c'est c'est ça quoi
55. L : et et du coup... d'après vous qu'est-ce qu'il attend de... de l'étudiant alors ? en tant que... prof
56. C : et ben... les personnes qui sont / impliquées dans la formation pratiques des étudiants dans leur avenir professionnel / attendent / qu'ils qu'ils le... qu'ils cherchent des opportunités de... euh... d'appliquer ces savoirs et les personnes qui sont / purement dans la transmission d'un contenu / attendent que: euh... on leur livre... pendant les examens: le contenu de... qu'ils ont donné
57. L : m (rire)
58. C : plus ou moins: rendu pratique dans les exercices qu'ils ont demandé mais / y a encore / très très souvent euh: des partiels qui sont justes... euh... on demande juste de réciter le cours hen /

59. L : mhum
60. C : ça arrive quand même encore très souvent /
61. L : d'accord
62. C : peut-être moins euh... en spécialité FLE peut-être moins / parce que... c'est peut-être plus concret et direct plus ancré dans la pratique mais quand même...
63. L : d'accord // et donc... quand vous êtes à l'université quel genre de supports / ou euh... genre d'outil / vous utilisez pour apprendre ? c'est principalement comme des livres / ou euh...
64. C : ben / la base c'est: les cours: effectivement et de ces cours on articule une bibliographie / euh... qui permet de compléter les cours qui permet de... de les enrichir: / on apprend aussi beaucoup dans les exercices qu'on nous demande / tous les dossiers qu'on nous demande c'est de la mise en pratique du savoir qui est... qui est... enseigné donc... // je dirais qu'y a pas... // ça compte autant euh le contenu du cours donc qui va être la base du travail / sur une matière / que la bibliographie / que ce qu'on nous demande à nous de réinvestir en faisant des dossiers etc.
65. L : d'accord
66. C : mais euh... les dossiers ça apprend beaucoup c'est-à-dire on se met dans un cas pratique on développe nous-même... un travail créatif autour de ce qu'on nous enseignait / et là ça oblige forcément à réinvestir ce qu'on a appris: / à le réfléchir / dans ses perspectives personnelles // = voilà
67. L : = d'accord / et donc pour vous c'est quoi l'apprendre justement euh...
68. C : l'apprendre /// euh je dirais euh... bon quand on a un cours: / d'accord on comprend des idées /
69. L : mhum
70. C : et apprendre c'est euh... savoir les mettre en pratique / je pense qu'on a appris une fois qu'on... sait mettre ses idées en pratique qu'elles font sens pour nous en fait
71. L : d'accord
72. C : on arrive à... à leur attacher des situations: euh... des cas pratiques m... // voilà qu'elles prennent de l'épaisseur / elles sont plus juste au niveau d'idée mais elle... elle devient une réalité / voilà
73. L : d'accord dans le concret
74. C : m
75. L : et vous aimez apprendre ?
76. C : oui: j'aime bien apprendre / je pense que si à 36 ans je fais encore des études c'est que... j'aime apprendre et j'aime réfléchir

77. L : ben c'est chouette (rire)
78. C : (rire)
79. L : et euh... dans ton apprentissage... fin universitaire notamment /
80. C : m m
81. L : euh... quels sont... vos objectifs ?
82. C : euh m... là euh... très concrètement: c'est une thèse donc... c'est euh... c'est un travail sur la durée / c'est un travail sur la longueur la durée avec du temps / avec... des moyens puisque c'est une thèse financier: euh financée / et euh... (bruit de la bouche) et c'est intéressant quand on a été sur des formats d'études / d'un an / à chaque fois / ou alors de six mois: pour un cours de six mois: / oh c'est plutôt ça d'ailleurs six mois // euh... de savoir... de reprendre une démarche qui va / qui va être dans le temps qui va être vraiment murie euh... euh... ça demande aussi beaucoup d'organisation parce que trois ans finalement c'est pas tant de temps que ça // mais... c'est intéressant de se dire que pendant trois ans on a ce focus-là /
83. L : d'accord
84. C : on a ce sujet-là qu'on va creuser qu'on va... on le fait pas de de manière superficielle / ça demande d'une rigueur ça demande... un esprit de synthèse qui est... qui est important: // de collaborer aussi avec des gens / d'avoir un terrain d'avoir... des paires qui vont... nous relier à nos conseillers bon... des encadrants de la thèse mais ça peut être d'autres personnes /
85. L : mhum
86. C : euh m... et ça moi j'aime bien / j'aime... j'aime ce travail sur la durée oui
87. L : oui donc c'est un besoin plutôt personnel...
88. C : oui = c'est je
89. L : = t'as envie
90. C : euh... je fais / pas ça euh... dans un esprit euh... que la thèse va... bon c'est le parcours aussi qui... qui dit ça hen: je sais que c'est un peu difficile d'avoir un poste en université j'ai pas trop d'illusion par rapport à ça / euh... non c'est vraiment euh... /// disons qu'à mon âge il était hors de question de continuer à étudier euh... en travaillant à côté à plein temps / donc... la solution c'était euh... faire une thèse en étant financé: donc c'est ce que j'ai / et euh... // donc / je suis payée pour faire de la recherche bon d'autres activités complémentaires mais de la recherche et euh... / pour moi... ça a autant de valeur que... de faire un autre travail... un autre CDD euh // c'est comme un CDD c'est... de la recherche euh... et ça / ça poursuit euh... un parcours une réflexion une expérience que j'ai déjà / et en même temps j'ai un diplôme supplémentaire / mais je f / je fais pas ça en me disant: j'ai pas envie de le faire: / mais après j'aurais un poste en université c'est l'inverse / c'est j'ai envie de le faire /

91. L : d'accord
92. C : j'ai envie de faire ce travail-là: euh... ça m'apporte beaucoup / intellectuellement parlant euh... à plein de niveaux / c'est aussi euh: de l'expertise parce que / je fais aussi de la formation: à travers ma thèse / euh m... ce sur quoi je travaille est adapté sur le... la thématique alimentation et santé /
93. L : mhum
94. C : et je travaille aussi à former du personnel... hospitalier /
95. L : d'accord
96. C : euh... dans le lien avec le patient dans le service de la communication... autour du repas en fait / et euh... donc ça m'apporte de l'expérience dans le domaine de la formation:... ça m'apporte plein de choses qui pourront être valorisables après / mais l'envie première c'est euh... c'est de faire la thèse et après / ça me donnera ou pas des choses mais... // pour / du moins j'aurai... un diplôme supplémentaire et...
97. L : d'accord
98. C : vu que... pendant mes... m... pendant ma formation / au début: euh quand j'ai commencé l'université: et d'avoir une licence / c'était déjà un avantage dans le monde du travail / et puis très très rapidement: / euh... la licence était / pas suffisante on demande un master 1 /
99. L : ouais (rire)
100. C : et très rapidement le master 1 était pas suffisant maintenant c'est master 2
101. L : ouais
102. C : donc je me dis quand même: / d'être arrivée à une thèse / je pense pas que ça soit / tellement euh... répandu que ça que tout le monde ait des thèses pour que ça soit caduc et déjà dans un ou deux ans et qu'il faille: je sais pas: // mais / ça arrive déjà à un / à un bout de... du parcours universitaire: on peut pas aller plus loin donc...
103. L : ouais
104. C : ça me sécurise aussi par rapport à ça donc dire bon ben... // euh si j'avais... si j'arrêtais avant... au master 2: voilà si ça se trouve dans cinq ans euh... tout le monde aura des thèses et ça sera la...
105. L : ouais
106. C : don voilà / et c'est vrai que... / de ce que j'ai connu moi en travaillant à l'étranger en université à l'étranger / les profs / euh... se reformat / régulièrement / parce qu'ils avaient vu que la demande de diplôme / et que même ça les bloquait dans leur carrière pour avoir... une augmentation de l'avancement à un meilleur poste / parce qu'ils n'avaient qu'une licence... et ils enseignaient depuis dix ans hen: ce qui est // maintenant

aussi y a la validation: des acquis d'expérience en France qui / qui permet aussi de valoriser l'expérience...

107. L : m

108. C : parce que je pense que... à partir de la thèse on commence vraiment: avoir... on peut pas euh... échapper au terrain à la réalité du terrain // avant dans tous les travaux qu'on fait: on peut rester / relativement dans l'abstrait

109. L : mhum

110. C : surtout si on choisit la linguistique pure /

111. L : ouais

112. C : mais euh... on reste dans l'abstrait: / complètement détaché du... du milieu professionnel de la réalité des pratiques des personnes dans leur vie quotidienne et professionnelle // dans la thèse... / y a quand même beaucoup de terrain encré dans la réalité après oui si... on étudie les particules / particules de: du discours on reste toujours dans ça mais... // et et ça m'intéresse aussi euh... / euh... dans ce travail c'est vraiment... une possibilité de de lier euh... pratique et réflexion // à un haut niveau... qui correspondrait finalement au niveau qu'on a / dans la pratique de travail moi en université j'ai énormément appris j'ai... beaucoup plus appris que pendant mes années de master 1 ou 2 en fait hen / et euh... // et je trouve que la / dans la thèse je retrouve ce contact avec... le milieu du travail: le fait d'être actif / de... l'influencer finalement / mon / je sais que mon travail va servir aux gens qui forment / et je les aide et on travaille ensemble et et... ça pour moi c'est important

113. L : d'accord

114. C : d'être déconnectée complètement de la réalité du... du monde de travail qui me correspond ça me dérange

115. L : d'accord / donc vous chercher aussi le lien avec... avec les autres

116. C : oui oui

117. L : ça c'est super important

118. C : m

119. L : moi moi c'est pareil quand j'ai choisi la thèse j'ai pensé aussi après pour le diplôme justement / maintenant on demande de plus en plus haut: / si je veux retourner en Chine pour travailler: il faut... il faut un... doctorat minimum

120. C : ben il vaut mieux ouais (rire)

121. L : donc... apparemment donc 'est une tendance... = internationale:

122. C : = pour faire la différence / oui voilà

123. L : et et vous pensez pourquoi c'est... cette... cette évolution justement / qui demande de plus en plus haut euh... diplôme ?
124. C : parce que: l'accès à l'éducation a été généralisé / euh... // ici en France le but du gouvernement: ça a été sans arrêt... que tant de personnes aient leur BAC /
125. L : mhum
126. C : que que tant de personnes aient eu un niveau d'éducation élevée donc...
127. L : y a quota (irre)
128. C : à partir du moment où... beaucoup plus de personnes ont des licences ça repousse le... ceux qui vont faire la différence c'est ceux auront des masters: / si tout le monde a ou / une grande majorité de personnes a un master 1 ben /
129. L : m
130. C : et: l'effet pervers de ça c'est que / les gens ont / ont accédé de / plus en plus à... un niveau d'éducation élevé ils ont travaillé de plus en plus tard / euh... en restant... fin en étant financé avec leur parents ou en travaillant à côté: / et euh... le monde du travail lui c'est... vraiment rétréci / avec la crise avec des problèmes de chômage des problèmes de /d'emploi donc y a beaucoup de gens / sont très qualifiés /qui trouvent pas euh... d'emploi
131. L : m
132. C : donc ils sont prêts à prendre un emploi de / caissière: et euh: prendre un emploi de caissière / beaucoup de gens ont des licences... voire des masters ce qui... qui moi paraît assez fou / en fait euh = parce que
133. L : = oui pareil
134. C : y a besoin de... ce degré de spécialisation... pour ce genre d'emploi /
135. L : ouais
136. C : mais un employeur... si pour le même travail ils peuvent avoir quelqu'un euh... qui a... plus de compétences même si ces compétences ont pas réellement à servir bon ils se disent oh ben tiens si je peux avoir quelqu'un qui a master / je prends quelqu'un qui a master // qui gagne / il trouvera des trucs: peut-être ils vont inventer des trucs: peut-être il travaillera plus vite j'en sais rien /
137. L : m (rire)
138. C : et c'est le raisonnement: que j'ai entendu plein de fois hen:
139. L : et voilà / c'est la réalité (rire) malheureusement // et euh... comme vous faites la thèse je suppose vous... devez euh... lire beaucoup
140. C : ah oui (rire)
141. L : donc vous passez beaucoup = de temps pour lire (rire)

142. C : = comme vous (rire) / oui
143. L : et euh... donc vous lisez euh... principalement des livres qui... concernent... votre thèse ou aussi des livres / périphériques entre guillemets
144. C : s... ah... fin moi // ah... comme shuis à cheval sur plusieurs disciplines c'est-à-dire je viens des sciences du langage / euh... forcément d'éducation aussi puisque j'enseignais mais euh... / de la spécialité français langue étrangère / et là je suis sur de la didactique professionnelle // donc je change un petit peu de terrain /
145. L : m
146. C : ça correspondrait à du français sur objectif spécifique finalement / sauf que c'est avec des français: ou un public francophone en tout cas / euh... mais du coup: j'ai forcément un bagage / bibliographique / qui correspond aux sciences du langage / avec un nouveau bagage en didactique professionnelle et forcément y a des choses de sciences du langage que je garde / qui... vers lesquels je serais pas allée / si euh... si dès le départ j'étais encrée en didactique professionnelle j'aurais / donc forcément j'ai un bagage hybride / interdisciplinaire / à la base / qui m'intéresse toujours et que j'aime bien creuser parce que je vois beaucoup de parallèle en fait / je me dis tiens c'est dommage les gens restent / très encrés: et cloisonnés dans leur discipline / alors que cette personne fait euh / à peu près la même chose / mais d'un point de vue différent et ça amène d'autres choses et... c'est intéressant de faire ce croisement en fait
147. L : et d'accord donc la lecture vous... vous permet de / élargir la perspective
148. C : ouais
149. L : dans... dans vos études
150. C : oui tout à fait et en plus le centre de recherche dans lequel je suis basée / à l'institut Paul Bocuse / est un centre interdisciplinaire / donc y a des gens qui viennent... bon tout le monde travaille sur l'alimentation // moi je suis plus sur le service de l'alimentation que l'alimentation elle-même / mais y a beaucoup de personnes qui ont des points de vue euh... de psycho: euh... d'autres de l'économie: / euh d'autres de l'analyse sensorielle / donc y a des gens qui ont des... des approches et des... méthodologie: euh... tout à fait différentes en fait // donc c'est assez intéressant de voir / y a aussi en / ah une différence entre... beaucoup de chercheurs qui sont... accès méthodes quantitatives / moi qui suis plutôt sur du qualitatif / y a des gens qui viennent de la... s / sociologie de l'ethnol / de l'ethnologie ethnographie aussi // avec lesquels je serai plus proche dans ma démarche donc c'est assez intéressant de... de / j'entends forcément dans les séminaires j'entends euh... d'autres types de recherche et des préoccupations totalement différents de la mienne et / et comme on échange pas mal: ça permet aussi d'ouvrir un petit peu à... les points de vue euh: et de côté c'est intéressant
151. L : ah c'est super (rire)
152. C : m

153. L : c'est... vraiment une opportunité:
154. C : m oui oui c'est bien
155. L : c'est chouette // et donc... pour vous: qu'est-ce que c'est un livre qu'est-ce que... qu'est-ce qu'il représente pour vous ? le / un livre en général c'est-à-dire c'est du savoir ou c'est des...
156. C : euh m... /// que représente un livre ?
157. L : m
158. C : euh... un livre c'est une personne qui a réfléchi sur un sujet: et qui fait part de sa réflexion: à d'autres personnes // que ce soit des spécialistes des non spécialistes qui vont s'intéresser à ça / donc... j'aime cette idée de transmission dans le savoir en fait
159. L : d'accord donc le livre... fin y a / on peut apprendre du savoir dans le livre ?
160. C : qu'est-ce que...
161. L : fin on peut acquérir quelque chose au moins / quelque chose de nouveau
162. C : on peut y trouver son compte ou pas y trouver son compte oui on peut... on peut... ça peut nous stimuler nous donner des idées nous euh... nous... nous aider à murir... nos préoccupations / nous apporter des... des points de vue différents / mais on peut trouver aussi ça / totalement stérile et trouver que la personne amène rien de nouveau: et que
163. L : = ouais
164. C : = que le travail n'est pas sérieux: et... et que c'est juste... du flan (rire)
165. L : d'accord (rire) c'est pas faux (rire) // et euh... maintenant est-ce que vous trouvez que... les étudiants: fin maintenant en licence ou en master / ils... passent plus de temps à chercher sur internet que dans les livres ?
166. C : euh... // c'est pas: c'est pas incompatible // ça me paraît pas incompatible en fait hen:
167. L : d'accord
168. C : je pense que ce que nous permet internet fin moi je vois dans ma manière de procéder: / c'est j'ai beaucoup accès à des revues et des articles par internet
169. L : d'accord donc c'est en fait... un forme de livres qu'on peut trouver sur internet
170. C : euh... ce qu'on trouve sur internet c'est un lien entre des savoirs multiples en fait / des ouvrages multiples des savoirs multiples et... moi ça me paraît très important hen: c'est plus rapide / que quand on prend un livre et on regarde la bibliographie du livre / pareil on se dit tiens telle personne a écrit ça ça serait bien que j'aie vu: / quand un livre nous a plu c'est ce qu'on fait hen: dans la recherche... on se dit tiens / avec / de quelle personne il s'inspirait qu'est-ce qu'il a lu / alimenté sa réflexion / et donc on va chercher comme ça / euh m... aujourd'hui avec internet / on a accès à énormément d'articles / on

peut aller voir / les publications des chercheurs... leur bibliographie:// ça me semble un outil euh... qu'il faut pas mépriser internet en fait /

171. L : mhum / d'accord

172. C : même... même si on va avoir des choses de base... qui sont des... des moteurs de recherche comme Wikipédia ou de définition : euh... faut pas s'en tenir là mais déjà ça débroussaille des choses... de tout façon / toutes sources on doit la vérifier hen: / que ce soit trouvé sur internet ou même dans un livre hen / on est amené à à mettre en question: la parole des personnes donc... non non ça me semble un outil intéressant et qui permet: à un niveau universitaire de faire le lien entre / plein plein de recherche et ça c'est intéressant

173. L : d'accord donc fin... le plus important c'est... il faut savoir comment utiliser l'internet et pas...

174. C : m m

175. L : parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui... pour faciliter euh... la lecture par exemple... il lit que le résumé qu'on peut trouver sur internet

176. C : m

177. L : et ne pas lire le... le livre entier / ou euh... juste regarder les commentaires des... des autres

178. C : ouais / ça dépend: ça dépend y a des livres on aura besoin / de lire seulement... un résumé pou... se faire une idée : / euh... de ce sur quoi travaille la personne / après si on utilise vraiment pour... pour enrichir et au fait son étude là ça me semble... euh... inéluctable de de de... lire le... le livre lire l'ouvrage même si euh... même si on lit en diagonal ou euh... voilà chacun a sa lecture

179. L : d'accord / le plus important c'est de / trouver ce qu'il cherche

180. C : oui

181. L : savoir ce dont il a besoin

182. C : voilà après c'est... juste prendre sur internet pour faire du copier-coller euh... ça me semble pas... très intéressant en fait

183. L : d'accord (rire) c'est sûr

184. C : ça... faire du copier-coller c'est juste une fonction... d'illustration /

185. L : mhum

186. C : ça a pas trop ah... c'est comme mettre des images en fait hen: / c'est qu'on colle des textes

187. L : (rire) oui / c'est vrai // et... donc pour vous euh... qu'est-ce que c'est le savoir ?

188. C : j'ai l'impression qu'on avait déjà posé la question: euh... m... le savoir // euh... // pour moi le savoir ça fait référence aux différentes formes d'intelligence en fait // euh... le savoir c'est pas forcément un livre par exemple
189. L : m
190. C : le garant: du savoir c'est pas forcément un livre ça serait plus des personnes
191. L : des personnes
192. C : euh... comme... comme on a on a / découvert... démontré qu'il y a plusieurs formes d'intelligence... / l'intelligence logique mathématiques l'intelligence interpersonnelle / personnelle de relation entre les personnes / pour moi y a plusieurs formes de savoir:
193. L : d'accord
194. C : quelqu'un qui sait travailler le bois: un savoir après on peut on peut... épiloguer savoir-faire... savoir... / mais pour moi c'est un savoir / c'est un savoir c'est que la personne a... a réfléchi sur comment on pouvait travailler cette matière: / a mis en place des euh... des processus des techniques... en tant que chercheurs nous on... on met en place des protocoles des méthodologies: / y a un côté très technique aussi // dans la manière de procéder c'est pas parce qu'on... on a affaire à des idées: nécessairement que... / y a pas un côté technique... aussi développé que pour de... l'artisanat ou de / moi je fais pas trop la différence en fait
195. L : d'accord
196. C : ça m'intéresse pas de faire la différence / quelqu'un euh... là donc je travaille avec des aides-soignantes / leur manière de / de prendre des patients de savoir les prendre de... d'observer et de comprendre quel est leur état euh: qu'est-ce / qu'elles doivent mettre en place dans leur relation: / pour les apaiser: / pour les calmer: / pour les raisonner: euh // pour moi c'est du savoir
197. L : d'accord donc c'est... savoir et savoir-faire c'est très... lié ensemble...
198. C : ouais...
199. L : ouais
200. C : oui / ouais // parce que... y a rien qui ne soit que technique / que manuel // et y a rien qui ne soit que intellectuel en fait // que au niveau du... de la réflexion ou l'esprit / tout euh: tout est lié / pour moi: vraiment: deux manières... inséparables // c'est juste / le savoir pour moi c'est à un moment donnée euh... // être confronté à une situation nouvelle inconnue / et développer: une réflexion: développer des techniques pour... maîtriser cette situation
201. L : d'accord // et donc comparer: / avec / la compétence / euh... quelle définition vous pouvez donner: à la compétence ?
202. C : ben la compétence c'est un peu un savoir morcelé en fait //

203. L : d'accord
204. C : on a un savoir général et:... de ce savoir général... euh... par exemple un professeur de français langue étrangère: // il il développe / nécessairement: tout un paradigme de savoir lié à son métier euh: // il doit développer une compétence relationnelle / avec les étudiants: il doit: avoir un bagage intellectuel qui lui permette d'enseigner de transmettre... un contenu
205. L : mhum
206. C : mais pas seulement un contenu c'est aussi une manière de travailler ce contenu: qui doit... inculquer à ses élèves donc / euh... oui effectivement euh... /// euh... on parle de compétences pour faire le lien avec le milieu professionnel et p p / isoler des tranches de savoir je dirais ou des... des carrés de savoir mais euh: // ff ça me dérange pas tellement que ça de parler de compétences /
207. L : d'accord
208. C : c'est juste qu'il faut être claire / il faut être claire avec le fait que / les compétences sont inter-reliées
209. L : d'accord
210. C : que c'est très complexe de... d'isoler une compétence / qu'elle fait appel à... à énormément de savoir / euh... euh... pourvoir enseigner c'est avoir... déjà un bagage / un contenu scientifique / à transmettre / mais c'est aussi avoir réfléchi à des notions de pédagogie: avoir été confronté à des problèmes dans la classe qui fait qu'à un moment donné / on était pas... à même de transmettre ce savoir et on a développé des moyens de / de comprendre comment on fonctionne les relations au sein d'une classe comment on peut se positionner: et // on on peut pas isoler ça: les/la compétence scientifique //
211. L : mhum
212. C : et la compétence relationnelle elle / elles peuvent pas être séparé / mais / pour recruter quelqu'un on peut ça on peut... dire bon ben / je vais vérifier si: il a... le bagage le contenu du poste / est-ce qu'il a ce savoir scientifique que ça nécessite / je vais le mettre en situation l'observer et voir si avec les étudiants / on / et les profs / à l'université ils ont des grilles de notation / qui aussi isolent différentes compétences / mais toutes liées au même savoir / et finalement euh... détenir ce savoir / c'est avoir... un niveau: c'est avoir acquis ces compétence à certain degré / et ç/et euh... sans ces compétences-là on peut pas dire qu'on a... ce savoir / s'il est seulement... encyclopédique s'il est seulement... voilà / après: / y a peut-être une confusion euh... à l'université chez de nombreux professeurs entre eux euh: // le savoir encyclopédique / qui serait la compétence en fait / l'unique et seule compétence parce que: / on va pas vérifier euh... si les autres compétences qui sont nécessaires pour transmettre ce savoir entre * professeurs: sont là / on a identifié que c'était euh... le contenu / qui était le savoir / et ça se résume à ça // je pense pas que ça soit le cas

213. L : d'accord / et d'après ce que j'ai compris: c'est... comment dire / les compétences sont plutôt comme un savoir... retranché / et euh pour... obte/
214. C : qu'on aurait découpé pour pouvoir étudier isoler noter / vérifier / pour un employeur / si la personne... est capable / de euh:
215. L : d'accord / donc c'est plus... facile à mesurer justement: la compétence qu'il a acquis: c'est plus/plus facile à contrôler / dans ce sens...
216. C : bah disons qu'on isole... des facettes du savoir / donc... ça permet de... de de d'avoir des critères finalement
217. L : d'accord
218. C : si on... savoir général... il va être: difficile qu/qu'est-ce qu'on regarde /
219. L : mhum
220. C : et ça demande de la rigueur de pouvoir isoler euh: des choses... et de les vérifier ça demande... // je pense que... c'est pour ça qu'on est arrivé à des grilles d'évaluation en se disant bon bah là / ce qu'on s'apercevait que d'un prof à l'autre / y avait des critères trop différents / il fallait les... les préciser / et c'est encore le cas parce que c'est subjectif /
221. L : = d'accord
222. C : = mais euh... euh... je vais dire bon bah je l'évalue comme ça globalement // s... on va toujours faire attention à quelque chose de spécifique sauf qu'on... s'en... on l'aura pas... on l'aura pas conscientisé en amont / on va pas dire je vais regarder ça mais on sera toujours sensible à une chose plutôt qu'une autre / on va toujours prioriser une chose plutôt qu'une autre... //
223. L : ok
224. C : parce qu'on a un regard... partiel / toujours
225. L : mhum / d'accord // et vous entendez f... aussi très souvent... le terme de compétence... dans les discours institutionnels
226. C : oui
227. L : oui
228. C : ah oui
229. L : tout le temps... (rire)
230. C : tout le temps oui tout le temps
231. L : d'accord

232. C : mais: ça / voilà ça me dérange pas euh: si on est conscient que euh... ce sont... des parties infime d'un... // d'un savoir... général qui demande / qui... demande énormément de... de choses différentes /
233. L : mhum
234. C : pour avoir une réelle existence une réelle... ouais
235. L : mais est-ce que dans... d'un domaine à un autre / est-ce que... ce terme / fin compétence / fin on entend plus... par exemple dans un domaine et moins dans... dans un autre ?
236. C : ça je suis pas capable de le dire parce que je... shuis/j'ai pas été dans tous les domaines professionnels et /
237. L : oui d'accord
238. C : bien sûr je m'en rend bien compte que dans tout ce qui est euh... /// ah... dans les métiers euh:... euh... ouais peut-être... commerciaux et économique / on parle plus de ça: / que dans d'autres métiers mais bon
239. L : oui par exemple dans littérature peut-être on n'a / du mal à parler justement de compétence / euh...
240. C : mais on parle de compétence ou qu'on parle de capacité à /
241. L : mhum
242. C : je vois pas trop la différence en fait
243. L : d'accord (rire) / donc c'est...
244. C : pareil pour quelqu'un pour un littéraire bon bah... si on prend une... une étude de texte /
245. L : mhum
246. C : on va voir / est-ce qu'il capable de... repérer telle ou telle chose est-il capable de... d'analyser telle ou telle chose //
247. L : d'accord
248. C : c'est pareil euh: quand on passe le CAPES ben on a une grille d'évaluation de compétences est-ce que le candidat est capable de le faire ou pas hen:
249. L : d'accord
250. C : *que... je pense que aucun métier: n'échappe pas à ça: après euh: même dans les formations professionnelles on parle de compétences /
251. L : mhum oui

252. C : isole des compétences mais // que maintenant on utilise le terme de compétence et qu'avant euh... le formateur disait bon ben oui: je pense que maintenant... il peut avoir le diplôme parce qu'il est capable de euh: scier... correctement... euh... fin... je je dis n'importe quoi mais faire telle tâche ou telle tâche pour moi c'est euh... c'est la même chose en fait hen:
253. L : d'accord
254. C : y a toujours eu besoin d'évaluer est-ce que... l'autre était capable de faire ou pas donc...
255. L : ok / donc vous êtes pleinement dans... une approche par compétence si je peux... si je peux le dire
256. C : bah une approche quand moi j'entends approche par compétences... c'est euh... dans le domaine de l'enseignement du FLE c'est euh... // c'est signifiant pour moi donc c'est pas... comment dire // c'est pas innocent d'entendre ce terme-là il il a... il est lié avec... avec ce domaine
257. L : d'accord
258. C : euh... mais je dirais que... non de parler... de parler... d'un domaine professionnel... en parlant de compétences non ça... ça me semble... inévitable en fait
259. L : d'accord
260. C : ça me semble un outil euh... qui: qu'il faut: relativiser mais euh... dans un cadre général global / d'un savoir mais... à côté duquel on peut pas passer oui
261. L : d'accord
262. C : je vois pas... de quelle manière on pourrait revenir en arrière je trouve pas ça souhaitable non plus en fait
263. L : ok // et euh... et maintenant quand... vous faites vos études vous utilisez beaucoup de... PowerPoint ? des... des outils informatiques ?
264. C : ouais ! des... des PowerPoint oui pour faire des présentations / ouais
265. L : pour faire des présentations et euh... et pourquoi vous choisissez euh... cet... cet outil-là ? on peut très bien présenter avec des papiers / par exemple
266. C : en distribuant des papiers aux personnes ?
267. L : voilà ou euh... on distribue rien et on on... on fait la présentation...
268. C : parce que... je trouve que le PowerPoint il... il tient compte de... des différences de perception des... des gens / y a des personnes qui sont... auditifs / qui vont très bien comprendre ce qu'on leur dit: euh: qui vont s'accrocher sur les mots euh: et l'oral / et y a d'autres personnes qui sont visuels / qui retiennent les informations de manière visuelle qui ont besoin d'un support visuel / donc... pour ça je trouve ça intéressant: de la même

manière quand un professeur / va se servir de son tableau pour écrire pour / pour ses élèves qui euh... euh... // qui vont: avoir besoin de ce support-là écrit pour retenir les choses

269. L : d'accord

270. C : après moi j'aime / utiliser * tous les aspects c'est-à-dire à la fois l'oral / à la fois le déplacement bouger expliquer // pour les gens qui sont kinésique // et euh... qui ont une mémoire plutôt euh... de ce côté-là / et euh... un support visuel et après le PowerPoint il est beaucoup plus pratique / ça va être beaucoup plus soigné que si on écrit au tableau: on écrit deux trois vers on se met du feutre dessus de la craie dessus: euh: / on est / plus disponible pour... après y a des gens qui dans leur PowerPoint / vont mettre tout ce qu'ils disent dedans: on a le PowerPoint comme ça on peut pas lire: ils passent d'une diapo à l'autre donc ça sert à rien: /

271. L : d'accord

272. C : mais si on utilise le PowerPoint / en mettant juste des titres / des idées principales voilà / où la diapo elle a le temps de rester assez longtemps pour que les gens: / se figurent et ne soient pas scotchés à lire comme ça donc nous écoutent plus // c'est aussi: ces outils-là il faut savoir les utiliser

273. L : d'accord donc justement: euh... en parlant de ne pas écrire les phr/phrases complètes / dans le PowerPoint / donc... c'est c'est des idées principales c'est comme des mots-clés ou des termes clés

274. C : mumhum

275. L : et euh... en f/ce genre de discours / m... par rapport aux phrases complètes / euh... shais pas comment dire / m... vous en pensez quoi ? fin... en utilisant ces... ces mots clés // c'est plutôt du côté pratique ? ou euh... /// parce que en fait en en... effaçant les... fin pas effaçant mais en... en écrivant plus les phrases complètes / souvent on... on efface par exemple des... subjonctifs ou fin... des... des conditionnels par exemple / donc là... comment dire la mo/la mode / ou la modalité de... d'expression un peu modifiée aussi //

276. C : // euh... ben // on met pas de PowerPoint sans parler /

277. L : oui

278. C : donc je veux dire ces phrase on les dit si on met euh... juste les mots clés: oui les gens vont comprendre en gros l'idée mais ils ont/ils seront pas sûrs non plus / de ce qu'on dit euh... moi je pense que ça permet de souligner: des notions qui sont clés / dans notre discours // et que... elles sont pas à prendre pour argent comptant c'est-à-dire qu'elles doivent s'accompagner d'une explication ou d'explication orale /

279. L : d'accord /

280. C : donc non je trouve pas que ça réduit le discours / shi... ça le... euh... c'est plutôt que ça... ça le renforce en fait // ça le renforce en... en mettant comme un petit projecteur sur certaines notions: sur ce qui nous a paru euh: important dans notre travail /

281. L : d'accord / donc pour vous c'est plutôt pour souligner les... les points importants:
282. C : voilà / ça réduit pas du tout le discours
283. L : d'accord
284. C : sinon: si ça réduisait le discours c'est... on serait muet à côté quoi //
285. L : = ouais
286. C : = on met juste le PowerPoint / c'est pas ce qui se passe en général
287. L : d'accord / fin oui je je comprends donc c'est pour la... la personne qui... présente / forcément ça réduit pas son discours / mais est-ce que ça peut influencer les... les auditeurs ? parce que ils... ils voient que les points essentiels et euh...
288. C : mais / de la même manière quand on parle / euh... la personne qui écoute / en tient pas: / cent pour cent de ce qu'on dit donc je veux dire ce phénomène il a lieu euh...
289. L : d'accord
290. C : quel que soit l'outil qu'on utilise / quand on lit un livre / on ne retient pas cent pour cent du contenu du livre on / on... on retient certaines choses et pas d'autres pourquoi ? parce que: la mémoire fait un tri / par rapport à ce qui a fait sens pour nous: euh / les passages qu'on a... compris: euh / les passages aux quels on a adhéré ou
291. L : d'accord
292. C : de la même manière
293. L : très bien (rire) / pas faux // et m... alors /// et tout à l'heure on avait parlé de... d'évaluation justement
294. C : mumhum
295. L : euh... qu'est-ce / fin / d'un point de vue du professeur / qu'est-ce qu'on est censé d'évaluer chez un étudiant ?
296. C : // ah je peux pas répondre d'une manière générale ça dépend de la... la matière
297. L : d'accord
298. C : et ça f/et la matière va faire qu'on va évolu/évaluer des choses différentes //
299. L : d'accord
300. C : m
301. L : ok / donc principalement faut / si on dit on évalue une compétence ou un savoir / pour vous c'est... c'est presque la même chose parce que d'après ce que j'ai compris les compétences c'est euh... c'est les savoirs... retranchés:

302. C : ouais c'est un savoir morcelé: ou... c'est / plus une peut-être mise en pratique du savoir mais moi je trouve pas que ça soit... négatif quoi // je trouve pas que ça soit... [oh grand dieu:] il faudrait que le savoir reste pur comme il est euh... inutile //
303. L : m... ouais...
304. C : sans... sans pensée utilitarise derrière / je pense que c'est complètement utopique de penser ça parce que moi: si je lis un roman // pourquoi je continue à lire ce roman ? c'est parce que: il me nourrit / il me nourrit il me fait penser à des aspects de ma vie: je me dis tient: ça j'y avait jamais pensé euh / j'aime trop: parce que il m'apporte /euh... ça me fait rire il m'apporte de l'humour ou du suspense ou / forcément: / tout ce qu'on fait on... on fait parce que ça... a une utilité pour nous: sinon on fait pas à les gens qu'on fréquente c'est parce qu'on pense qu'ils nous apportent quelque chose / quelqu'un qu'on trouve plat ennuyeux: on va pas le fréquenter c'est...
305. L : ouais (rire)
306. C : c'est... assez logique
307. L : ok (rire) très bien // et euh... comment savez-vous si vous avez acquis un savoir ?
308. C : euh m... /// euhm... si on a acquis un savoir ? euh... // ben... déjà pour savoir si on a acquis un savoir il faut avoir identifié le savoir
309. L : d'accord //
310. C : euh m... /// et des fois on l'identifie pas euh... pas... par exemple quand moi j'étais en art du spectacle... j'avais vraiment: l'impression: / d'apprendre tout le temps d'apprendre tout le temps des choses: / et j'avais euh... // j'avais l'impression que / tout ce que je connaissais pas était était euh... énorme / par rapport à ce que je connaissais // et c'est au final en... en discutant avec un certain nombre de personnes que j'ai réalisé que / ah oui maintenant / j'ai un bagage assez conséquent dans ce domaine / je peux... parler à la fois de... mise en scène de jeu d'acteurs... en sachant de quoi je parle
311. L : d'accord
312. C : en... en étant euh... au prise avec... la réalité de... de ce domaine / euh... j'ai en tête un certain nombre de mise en scène / un certain nombre de dispositif de mise en scène / je connais les différents courants de l'histoire du théâtre / euh... je connais euh: différents jeux d'acteurs / je connais euh: différents œuvres / théâtrales / de différentes époques de différents courants fin /// et j'avais pas identifié forcément / que euh... // avoir un savoir en art du spectacle en théâtre c'était ça / c'est juste / un moment donné je me suis rendue compte que ah oui j'ai un bagage conséquent / parce que j'ai cet éventail de... de... m... de capacité euh... qui est là / mais euh... préfec/effectivement là je... je vais rester dans le domaine du savoir parce que... je l'utilise pas / mais si... on dit tiens Céline / quel dispositif tu... tu élaborerais pour mettre en scène telle pièce /
313. L : mhum
314. C : là je me rendrai compte que je suis compétente /

315. L : ouais
316. C : parce que... si c'est: du théâtre élisabéthain: je connais le dispositif du théâtre élisabéthain // euh... // à l'époque de Shakespeare... et je pourrais / garder ce dispositif m'en détacher en inventant un autre mais en sachant que... à la base y a normalement ce dispositif / euh... et p/plein de choses à ce niveau-là / là je... j'investis mon savoir et oui je... je vais avoir tendance à parler de compétence mais... sinon il res/ça reste un savoir général / mais pareil ce savoir général / si je n'avais connu que euh... oui je je peux dire que je suis hyper spécialisée dans ce type de chose mais / en art du spectacle il m'a semblé que: j'avais une / une connaissance globale par rapport à... à tout... toutes ces choses que je / pouvais mobiliser en fait /
317. L : d'accord / donc c'est la mobilisation des savoirs / qui... qui montre que on a acquis un savoir justement =
318. C : = oui
319. L : = donc on peut réutiliser...
320. C : on peut les réutiliser on peut faire un lien avec les choses on peut faire un lien... si je vois une pièce actuelle / je saurais: que c'est pas du... théâtre élisabéthain je saurais eh tiens ce dispositifs / ça fait référence à ça dans l'histoire du théâtre // euhm... /// ouais savoir... c'est su/ c'est savoir une culture aussi // une culture du domaine auquel on saurait faire qui est une culture générale // c'est euh... c'est difficile d'être / hyper hyper spécialisé euh: / dans ce domaine-là:/ on peut pas se contenter de... juste de connaître les grands textes du jeu d'acteurs // euhm... si on n'a pas tout le reste il nous manque des choses donc... mais je pense que dans beaucoup de matières: on peut pas être // hyper spécialisé comme on comme on... nous le demande souvent euh: sans avoir une compétence générale une culture générale du domaine /
321. L : d'accord // bon très bien merci beaucoup (rire)
322. C : de rien (rire)

Sam

1. L : Bonjour // et depuis quelle année tu étudies à l'université ?
2. S : alors moi j'ai... eu mon bac en deux mille-un- / shuis rentré à la fac à Bordeaux / en... en deux mille-un également / j'ai commencé une fac de science / à... Bordeaux un / en biologie
3. L : en biologie /
4. S : en biologie

5. L : d'accord
6. S : je suis allé jusqu'à la... la thèse en biologie
7. L : = ah bon
8. S : = j'ai eu un parcours assez... // j'ai fait ma troisième année ma licence... au Canada / à Montréal
9. L : d'accord
10. S : je me suis retourné en France pour faire mon... master / à... Paris six
11. L : d'accord
12. S : Pierre Marie Curie toujours en bio j'ai fait une thèse / sur la résistance des plantes à la sécheresse
13. L : mhum
14. S : en... cotutelle entre Paris et Tel Aviv / en Israël //
15. L : en Israël /
16. S : = voilà
17. L : = d'accord
18. S : mais au bout de... de deux ans j'ai arrêté ma thèse parce que- en fait je me voyais / pas continuer dans ce milieu-là / au milieu de la science au milieu de la biologie // euh... c'était très intéressant intellectuellement- / mais humainement c'était... horrible
19. L : ah oui ? (rire)
20. S : oui c'était horrible / c'était horrible les les orientations... budgétaires et les orientations me plaisaient pas- / ça allait de plus en plus vers les OGM les trucs comme ça
21. L : d'a-ccord
22. S : moi ça m'intéressait peu /
23. L : ok
24. S : donc... j'ai arrêté j'ai mis... euh deux ans pour réfléchir à ce que j'allais faire de ma vie après ça (rire) puisque quand même j'étais allé // * d'aller droit dans le mur sans trop réfléchir avec des œillères / et au bout de deux ans je me suis dit euh... ben en fait non non sh-/je vais faire de la psychanalyse //
25. L : = d'accord
26. S : = donc j'ai intégré le master de psychanalyse... ici à Paul-Valéry shuis venu m'installer à Montpellier / j'ai intégré master de psychanalyse // et cette année j'ai valé / validé le DU de psychothérapeute /

27. L : d'accord
28. S : pour être psychothérapeute puisque maintenant la loi on cadre... on cadre le ** de psychothérapeute donc j'ai obtenu cette année-là... fin septembre le DU / qui est dirigé par Bernard Salignon
29. L : d'accord
30. S : c'est peut-être comme ça que t'as eu les contacts en fait par Bernard Salignon
31. L : oui parceque je l'ai déjà interviewé après...
32. S : oui voilà donc... c'est comme ça que je... que je le connais un peu mais sinon pas... pas plus
33. L : d'accord mais c'est un sacré changement quand même parce que de la biologie- à... la psychanalyse...
34. S : pour le sujet d'études oui / mais en réalité c'est... c'est de la recherche quoi
35. L : (rire) d'accord
36. S : dans les deux cas c'est de la recherche / quand on est des chercheurs- c'est... // là c'est la recherche de l'inconscient la psychanalyse mais ça reste de la recherche
37. L : d'accord // (rire)
38. S : si on veut bien le regarder dans ce sens-là mais c'est vrai que le sujet de... recherche est complètement différent / l'humain est quand même beaucoup plus riche / et beaucoup plus versatile
39. L : ouais (rire) / et plus compliqué aussi
40. S : voilà (rire)
41. L : et euh... pourquoi t'as choisi la biologie au début ?
42. S : Parce que j'ai fait un bac scientifique / et ça me paraissait être une évidence / j'aimais pas les maths et la physique c'était trop carré //
43. L : d'accord
44. S : les biologies / la biologie c'est... une science qui n'est euh... // qui est ce qui est intéressant c'est / qu'on étudie pas la norme on étudie l'écart à la norme //
45. L : d'accord...
46. S : c'est-à-dire tu ti-/tu étudies les m... les aberrations de la nature
47. L : mhum
48. S : pour comprendre / comment ça fonctionne dans la normalité // alors que les mathématiques ou la physique c'est extrêmement carrés c'était des équations c'est un plus

un égale deux / alors que les sciences biologiques c'est jamais un plus un égale deux / c'est un plus un / égale deux plus ou moins euh... deux pour cent d'écart à la moyenne des cho-/et ce qui nous intéresse c'est les écarts à la moyenne c'est l'aberration- c'est le... truc comme ça

49. L : d'accord

50. S : c'est c'est c'est qu'en fait c'est plus proche de la psychanalyse / que les... mathématiques

51. L : d'accord / et... t'as choisi la psychanalyse pou-/y a une raison aussi concrète ? ou...

52. S : ah concrètement oui parce que moi je [suis entré] à l'analyse... à partir du moment où je... où j'ai arrêté ma thèse / je me suis posé beaucoup de questions: je me suis dit que... j'arriverais peut-être pas à les trouver tout seul les réponses donc... / shuis allé... dans... un cabinet d'a... d'analyste /

53. L : ah d'accord

54. S : donc... donc j'ai commencé comme ça: ça m'a pris... m'a pris deux ans pour que l'idée germe / [peut] être moi aussi euh... ça fait quand même / y a- / [à peu près] toute la formation // mais euh... oui quand j'ai vu le bénéficié que ça avait sur moi je suis dit ça c'est intéressant et / il faut que je trouve quelque chose à faire dans ma vie aussi donc // donc voilà

55. L : d'accord // * c'est / c'est (rire) c'est chouette en tout cas

56. S : (rire)

57. L : et m... et donc lorsque tu étais en... licence de biologie

58. S : oui

59. L : euh... tu te rappelles comment tu travaillais ?

60. S : comment je travaillais alors là en plus c'était particulier / puisque je venais de quitter ma ville de naissance / moi shuis... j'ai grandi à Bordeaux j'ai fait mes deux premières années de fac à Bordeaux / et... la première fois que shuis parti de chez moi / shuis parti à Montréal

61. L : mhum

62. S : donc j'ai traversé l'Océan Atlantique j'étais éloigné de mes parents fin // j'étais vraiment euh... lié à moi-même mais- au niveau du boulot: moi shuis très autodidacte

63. L : d'accord

64. S : donc j'allais à la BU: je bossais dans les bouquins: ben j'allais en cours bien sûr

65. L : mhum

66. S : mais euh... m... la différence de niveau / entre- s-/ce qu'on fait en France et ce qui se font là-bas- c'est... ça n'a rien à voir c'est vraiment // c'est / c'est très simp-/c'est simplifié à l'extrême là-bas // parce que les étudiants euh... ont besoin de travailler parce que là-bas les étug-/les études coûtent beaucoup plus chères qu'en France
67. L : d'accord
68. S : les frais d'inscription plus la vie au quotidien donc ils sont obligés/tous travaillent // tous ils ont un job = à côté
69. L : = ah oui
70. S : et... ils ont pas de bourse / ils ont que des prix à taux zéro // c'est-à-dire qu'en... en fait ils s'endettent pour faire des études /
71. L : ah oui
72. S : donc ils sont obligés de travailler à côté pour pouvoir vivre / sachant que quand ils auront fini de... leurs études / ils seront endettés / donc ils vont / alors qu'en France avec le système de bourse quand même beaucoup plus simple // donc là-bas / le niveau d'exigence / [est] beaucoup plus faible à l'université =
73. L : = d'accord
74. S : parce qu'ils prennent en compte que... les étudiants ben... sur leur temps libre ils travaillent
75. L : m m
76. S : ils travaillent pour gagner leur vie ils travaillent pas les livres les trucs comme ça // donc moi quand shuis arrivé j'ai trouvé c'était très très simple / et comme j'avais quand même dans l'idée d'y rester qu'un an / et de retourner en France je me suis dit si je / si je me laisse avoir / quand je vais rentrer en France je vais être complètement largué /
77. L : m:
78. S : donc moi mon temps libre / comme... comme j'avais pas besoin de travailler à côté mon temps libre je vais bosser à la BU à bosser euh... à bosser pour moi-même... / * pour approfondir les sujets
79. L : d'accord
80. S : donc... voilà
81. L : donc tu travaillais beaucoup dans les bouquins... = dans...
82. S : = voilà / surtout à Montréal l'hiver il fait euh... il fait moins vingt pendant... cinq mois / donc la BU elle est chauffée à fond donc c'est surperb
83. L : (rire) ah ok // un bon endroit en tout cas

84. S : voilà / et puis c'est pas comme ici les BU sont plus ouvertes / t'as une cafeteria juste à côté- et tout tu peux descendre boire un café et manger / tu peux revenir / tu peux laisser tes affaires tu sais qu'elles seront pas volées là-bas
85. L : ah ok
86. S : ici jamais tu laisseras =
87. L : = oui
88. S : même un stylo
89. L : = oui (rire)
90. S : = même un stylo tu le laisse pas parce que... voilà / donc là-bas tu peux laisser ton ordinateur et tout- y a aucun risque / c'est euh... je peux descendre aller prendre un verre avec un pot revenir pour travailler fin bref // c'est euh... c'était très bien // c'était = vraiment très bien
91. L : = d'accord
92. S : donc voilà /
93. L : et en master t'étais euh...
94. S : alors en master j'étais à Paris
95. L : t'étais à Paris
96. S : à Paris c'était très différent / parce que les BU en fait c'est euh pfff Paris Six c'est... c'est euh... je sais pas si t'en as déjà entendu parler de Paris Six
97. L : non
98. S : c'est la BU euh... c'est la... c'est l'université où y a beaucoup de problèmes d'amiante et tout ça // tu verras si t'en entends parler tu demanderas y a plein de travaux de re*tion à cause de l'amiante tout ça / et en fait les BU se trouvent au sous-sol / de la fac donc y a pas une fenêtre y a rien / c'est complètement fermé
99. L : ahlàlà
100. S : et euh... c'est c'est une horreur pour travailler là-bas quoi
101. L : d'accord (rire)
102. S : c'est é* plus en... à Paris Six donc c'était la fac / t'as pas une cafeteria- t'as t'as juste un RU mais qui lui aussi est au sous-sol / donc c'est un truc / horrible c'est vraiment... c'est une usine quoi
103. L : d'accord c'est une ville sous terrain
104. S : ouais ça te donne même pas envie d'y aller quoi

105. L : d'accord (rire)
106. S : t'y vas juste pour faire tes cours et puis... dès que tu peux partir tu t'en vas bon en plus Paris c'est une ville vachement belle
107. L : m
108. S : donc tu te poses à la terrasse d'un café tu prends un café tu peux [*/bosser] // donc non là je bossais plutôt chez moi / j'allais chercher les bouquins je les ramenaient à la maison et je bossais chez moi parce que... c'est ça la différence... fondamentale c'est que / en France les universités ne sont... pas très accueillantes
109. L : ah ok / c'est...
110. S : au niveau des... au niveau des locaux déjà / c'est des locaux vétustes // souvent qui sont... plus adaptés à euh... à l'usage qu'on va en faire
111. L : mhum
112. S : * ici c'est la BU euh... elle est / elle est elle est vieille soyons claire / ils ont fait des efforts de signalétiques tout ça mais c'est une vieille BU qui est pas du tout adaptée quoi // quand tu veux descendre aux toilettes / donc je *** c'est un coup de gorge quoi
113. L : m (rire)
114. S : personne a envie d'y aller on dirait qu'y a des dealers qui passent leur journée fin c'est c'est horrible /
115. L : (rire)
116. S : et ça tu vois qu'ici // ça tu vois qu'ici ah... shuis allé au... aux Etats-Unis shuis allé au Canada / j'ai des amis qui sont allés un peu partout en Europe / surtout en Allemagne en Angleterre / m / en général l'Europe du sud / France Espagne Italie / c'est une catastrophe
117. L : ah
118. S : les enseignants sont très compétents /
119. L : mhum
120. S : mais les installations sont pourries //
121. L : d'accord
122. S : pour dire clairement shuis allé en Israël c'était... nickel quoi
123. L : ah oui
124. S : après shais pas comment c'est en Chine / la Chine on... on dit que tout se construit donc tout est neuf /
125. L : ouf

126. S : mais peut-être qu'y a des = vieux
127. L : = pas partout hum (rire)
128. S : peut-être y a des vieux trucs maoïstes qui trainent encore (rire)
129. L : oui- bien sûr / bien sûr (rire)
130. S : mais en tout cas: ici c'est le gros problème de la France / * que les installations sont pas au niveau / euh... des enseignants... ou des étudiants qui y sont
131. L : d'accord
132. S : ici y a y a des compétences phénoménales / mais ça te donne pas envie de venir bosser tellement c'est... tellement c'est... crade égueulasse et... pas envie de revenir quoi
133. L : ah oui d'accord (rire)
134. S : c'est c'est / c'est con- ça se tient pas grand-chose mais euh...
135. L : (rire)
136. S : quand tu vois les toilettes à la fac // t'as t'as pas envie d'y aller quoi / tu te retiens pour re-renter chez toi (rire)
137. L : ah bon ? (rire)
138. S : mais si // je sais pas y en a qui arrive peut-être...
139. L : c'est vrai que ça ça... ça aide pas trop pour travailler ici
140. S : c'est pas que ça aide pas mais ça fait partie c'est une ambiance un environnement qui fait que... t'as pas envie d'y rester à la fac // moi je me souviens au Canada / le peu que shuis allé / en Israël ou le peu que shuis allé aux Etats-Unis // t'es comme si t'étais à la maison /
141. L : mhum
142. S : donc t'y es t'y restes et puis y a... y a une vraie ambiance fac c'est les campus qui sont / tout le monde habitent là / t'as superette elle est dans la fac /
143. L : m
144. S : ton café il est dans la fac ton... ton restaurant il est dans la fac et ta lingerie elle est dans la fac /
145. L : ah oui
146. S : donc c'est vraiment... c'est là que t'habites quoi
147. L : d'accord
148. S : t'envie d'y rester t'envie de bosser

149. L : mhum
150. S : après ceux qui *** ils y bossent pas y en comme y en a toujours mais // donc là ici tu viens tu fais tes cours tu prends tes bouquins tu rentres chez toi // moi en France c'est... c'est l'e-/c'est l'expérience ce que j'en ai //
151. L : ok
152. S : c'est un peu décevant
153. L : d'accord / mais sinon / niveau euhm... d'enseignement tu trouves = en France
154. S : = ah c'est... ici c'est le trop
155. L : c'est le trop ?
156. S : ah non sans déconner c'est le trop
157. L : même mieux que... zé-/qu'aux Etats-Unis ? ou euh...
158. S : aux Etats-Unis ils ont de / dans les / grandes facs ils ont de très bons profs
159. L : mhum
160. S : mais les grandes facs ça concernent / un pour cent des étudiants // le reste c'est des... c'est des facs de... des facs régionales c'est des petites facs privées / les enseignants ne sont pas très bons /
161. L : d'accord
162. S : sont... moyens / sont correctes //
163. L : d'accord
164. S : moi j'ai... au Canada pour être enseignants t'as même pas besoin d'en faire une thèse
165. L : ah bon ?
166. S : * juste avoir un master
167. L : ah / c'est vrai que... (rire)
168. S : donc... tu vois le niveau d'exigence
169. L : mhum
170. S : et un master quand t'obtiens au Canada ça a rien à voir avec un master que t'obtiens en France / = déjà
171. L : = d'accord
172. S : donc voilà en France les enseignants sont excellents / et les étudiants aussi sont excellents en France

173. L : d'accord
174. S : mais le... le pro-/ y a... plus un manque de de moyen dans les structurations et l'environnement // aux Etats-Unis de l'autre côté atlantique c'est différent // tout est met dans l'environnement pour pour que tu juste t'aies envie de bosser / mais le niveau est / le niveau est un peu plus faible // à part dans les grandes facs mais mais là il faut payer... shais pas combien de milliers de dollars par an pour s'inscrire //
175. L : c'est vrai / ça coûte très cher là-bas
176. S : = voilà
177. L : = m // d'accord // et euh... et maintenant si... euh tu pouvais retourner en arrière est-ce que tu choisirais toujours le... la même spécialité euh...
178. S : ah je change-/je changerais rien
179. L : rien ?
180. S : je changerais rien / mon parcours il est ce qui est je me suis éclaté je me suis fait plaisir
181. L : d'accord
182. S : // ah si j'avais été euh... plus sa-ge et si j'avais été euh... / comment dire en France on dit si jeunesse savait / et si vieillesse pouvait
183. L : d'accord (rire)
184. S : si jeunesse savait si on avait l'expérience... y a plein de choses qu'on ferait pas mais bon
185. L : m m m
186. S : on passerait à côté plein plein d'expériences aussi / ça fait du bien de des fois de... trébucher (rire)
187. L : et ok (rire)
188. S : tant qu'on... tant qu'on se fait pas mal... tant qu'on se fait un petit peu mal c'est pas grave
189. L : ouais
190. S : c'est... de l'apprentissage quoi c'est... fin pour moi c'est... non je changerais rien
191. L : oh ben = c'est bien
192. S : = c'était... c'était génial
193. L : ok (rire) très bien // et ben si par exemple moi /maintenant je voulais apprendre la biologie / qu'est-ce que tu me conseillerais ? (rire)

194. S : ah... ben d'aller à la fac (rire)
195. L : (rire) = d'aller
196. S : = mais c'est-à-dire de tout reprendre à zéro mais... / et puis voilà ici y a de / à Montpellier je sais pas comment ils sont / à Montpellier... moi par où je suis passé j'avais de bon / de bons profs // voilà mais: ça demande... un intérêt certain pour la chose / de toute façon c'est comme pour tout
197. L : m
198. S : si t'y vas euh... juste parce-/si t'y vas sans savoir pourquoi /
199. L : mhum
200. S : sans intérêt particulier ou personnel // tu vas d'y emmerder comme partout // on le voit par exemple... ceux qui s'inscrivent ne première année ici en sociologie ou en psycho / ils y viennent sans savoir pourquoi // ils ont fait un bac L / ils savent pas trop ce qu'ils veulent faire / ils s'inscrivent à la fac pour toucher les bourses / et puis... et puis ça leur ça leur plaît pas forcément // donc voilà // si tu veux aller vers la bio: si t'es si t'es intéressée si t'es passionnée: vas-y / t'y arriveras
201. L : d'accord
202. S : parce que y a le facteur personnel y a le... désir /
203. L : m m
204. S : qui est vachement important // donc quelqu'un... que quelqu'un fasse comme moi / s'arrête / prend autre chose mais ça me... choque absolument pas / au contraire ça devrait être // en France c'est ça le problème / là c'est vraiment une spécificité française // c'est quoi / une fois tu t'es engagé dans une voie / on ne comprend pas que tu veuilles en changer //
205. L : d'accord
206. S : c'est-à-dire que tu t'es inscrit en bio- on comprend pas pourquoi tu finis pas bio... biologiste // pourquoi est-ce qu'un moment dans ta vie tu voudrais arrêter / ou... par exemple / ça arrive beaucoup en psychanalyse / moi... y a beaucoup de gens en psychanalyse qui ont fait d'autres métiers avant /
207. L : mhum
208. S : qu'un jour on voulait devenir psychanalyste et ils se sont réorientés // mais moi je trouve ça très bien /on... on a le droit un moment dans sa vie de dire voilà / ce que j'ai fait jusqu'à maintenant ça m'a plu / maintenant ça me plaît plus... je me suis posé la question j'ai plus envie de faire ça j'en change // ça c'est... ça c'est / par contre les anglo-saxons pour ça ils sont... ils sont... ils sont s-/ ils sont vraiment très abordables sur la question / t'as le droit / à un moment où changer de vie //
209. L : d'accord

210. S : ça t'a plu à un moment / tu l'as fait tu t'es épanoui / mais... t'as atteint tes limites ça te plaît plus... ou t'es plus la même personne t'as envie de faire autre chose / mais t'as le droit de changer // en France ça non on n'a pas le droit on est très conservateur c'est très... c'est très carré / tu t'es engagé dans une voie / c'est incompréhensible que tu veuilles en changer / et ben si / c'est possible / on a le droit (rire)
211. L : (rire)
212. S : mais c'est / mais c'est très mal vu ici //
213. L : = d'accord
214. S : = ici c'est très mal vu // par exemple les anglo-saxons / une fois que... avant de rentrer à la fac souvent ils prennent un an /
215. L : ah oui
216. S : prennent un an soit pour voyager pour ceux qui ont les moyens / soit pour aller travailler juste pour se payer leur première année de fac /
217. L : d'accord
218. S : ça se fait beaucoup // en Israël par exemple / ils ont l'armée qui est obligatoire // c'est trois ans pour les hommes / trois ans
219. L : ah c'est long
220. S : pour les femmes c'est deux ans // donc les femmes aussi elles y vont / deux ans et trois ans / après leur armée / ils prennent un break / prennent un an ils vont voyager / soit ils vont... en Amérique du sud / soit ils vont en Inde / parce que c'est pas cher /
221. L : d'accord
222. S : parce que c'est pas cher en Inde finalement depuis Israël c'est pas très loin non plus / donc ils vont à des end-/des endroits où c'est pas cher / soit ils vont... en Europe ou aux Etats-Unis pour travailler pour gagner un peu d'argent et pour apprendre la langue / le français l'anglais ou l'allemand comme ils veulent // et ensuite ils reviennent au bout d'un an ou deux ans / et là ils reprennent-/là ils commencent leurs études universitaires // mais ça veut dire qu'ils ont toute une expérience de la... vie / qui leur permet d'avoir fait des choix // nous en France / dès que la troisième c'est-à-dire dès que t'as quatorze quinze ans / on te demande quel métier tu voudras faire plus tard / et donc quelle orientation tu vas prendre et on te dit mais surtout tu y tu y restes / tu t'y conforme t'as décidé de faire un bac S / c'est pour faire des études scientifiques / médecine biologie maths physique et bé c'est pour être un scientifique plus tard dans la vie // et si à un moment tu t'arrêtes pour prendre une année sabbatique / après on va te le reprocher //
223. L : (rire)
224. S : après quand tu vas vouloir revenir à la fac on demande qu'est-ce que c'est ce CV y a un trou d'un an ou de deux ans dans ta vie / qu'est-ce que t'as fait t'as rien fait ? et ben

si // j'ai voyagé ou j'ai vu... j'ai parcouru le monde / ça en France on comprend pas / il dit: / c'est un fainnant il a pas envie de travailler :

225. L : ah oui ?
226. S : il a passé un an à faire des vacances il revient en touriste
227. L : d'accord (rire)
228. S : non c'est quelqu'un qui euh... qui est allé découvrir le monde par lui-même / c'est très mal vu en France / c'est dommage / faut que ça change //
229. L : ouais
230. S : faut que ça change mais c'est... c'est pas gagné hum
231. L : ouait- ça / pour changer ça là il faut du temps je pense
232. S : oui on est un pays très conservateur sur ce genre de choses / on est très conservateur en France //
233. L : d'accord // ouais ben en Chine c'est presque pareil / fin / dès qu'on a décidé: partir dans cette voie-là: on a fini
234. S : ouais c'est un peu dommage ça / qu'on... n'a pas plus de liberté de choix //
235. L : ouais / surtout maintenant... quand on fait un choix / ça d-/ ça dépend aussi de beaucoup de facteurs... hors... moi-même en fait / c'est-à-dire... on regarde si euh... cette discipline a beaucoup de... d'avenir
236. S : mhum
237. L : pour trouver / un travail ou pas / donc... voilà ça suppose...
238. S : oui et puis / à un moment où tu fais ce choix-là / c'est certainement vrai mais dix ou vingt ans plus tard / l'environnement a peut-être changé / toi personnellement t'as certainement changé à cet instant-là / mais la situation qui était vraie y a vingt elle est peut-être plus vraie aujourd'hui donc on a le droit de changer au bout d'un moment //
239. L : m
240. S : rien que par rapport aux facteurs extérieurs: facteurs... intrinsèques aussi mais bon / ça c'est ma position mais je... je défends ardemment (rire)
241. L : d'accord (rire) très bien // et euh... et durant... tes études quel... quel genre de supports ou d'outils t'as utilisé ?
242. S : euh... moi je suis arrivé à un moment... tu vois deux mille-un / c'était le moment / internet ça commençait à se démocratiser en France / mais c'était encore internet avec les modems / [36k] donc ça ramait
243. L : (ire)

244. S : vraiment c'était le temps de se connecter ça * ramer trois heures // pour obtenir des informations aller sur une page web ça prenait trois heures aussi pour que tout s'affiche et tout fin bref c'était / et euh... quand shui parti au Canada ils avaient déjà le ADSL et tout ça là-bas donc là j'ai vraiment découvert / potentialité d'internet // et eux ils sont beaucoup plus en avance tout ce qui est cours... cours en ligne
245. L : d'accord
246. S : et information universitaire l'université en ligne / ils sont beaucoup plus en avance sur nous / et donc j'ai découvert tout ce potentiel ici / shui quand shui revenu en France / pour mon master à Paris // Paris Six était quand même une fac / une fac pionnière- dans ce domaine-là / l'université en ligne tout ça / donc ils commençaient à mettre beaucoup de cours sur internet beaucoup de planches beaucoup de / d'informations sur internet // donc... voilà maintenant ça se fait partout
247. L : ouais
248. S : à Montpellier- j'ai pas l'impression que ce soit bien développé / en tout cas pour... pour le... le département de psychanalyse c'est nul / c'est... mort // à... Montpellier 1 Montpellier 2 je sais pas ce qui en est / pour les autres départements de Montpellier 3 non plus // donc voilà mais... là en France... c'est bien parti / et puis je sens que le gouvernement a... commencé à mettre les moyens pour justement les // que les universités soient plus sur internet /
249. L : d'accord
250. S : et puis maintenant a... maintenant y a même le... l'ADSL est vraiment bien répandu en France // euh... la fibre optique est en train de commencer... la 4G arrive / donc ça va être de plus en plus... le mode au début était euh... c'était le modem [36k] / c'était vraiment une / une / une horreur ça existait pas fin bref donc voilà au début c'était vraiment les bouquins // on voit que les bouquin y en a de moins en moins / et puis y a de plus en plus de livres... wa-/qui sont quand même assez vieux maintenant mais qui commencent à être mis en ligne des livres gratuits des vieux livres
251. L : m
252. S : donc voilà mais bon / quand même le support papier ou le bouquin ça reste quand même ce qui est de mieux // pour travailler / = pour moi
253. L : = d'accord / pour toi
254. S : c'est bien sur internet on a des informations /
255. L : mhum
256. S : mais pour moi c'est des informations de base / qui permettent de se donner une idée de... et d'orienter / ensuite les lectures /
257. L : m

258. S : mais... y a rien de mieux qu'un... livre / écrit par un universitaire / qui a passé son temps en une thèse / ça y a rien de mieux les thèses sur internet y en a encore trop peu /
259. L : trop peu
260. S : trop peu c'est claire / faut qu'y a plus de thèse sur internet mais y a le problème... des droits d'auteur- les trucs comme ça donc... et puis... y a le problème de copier-coller /
261. L : m
262. S : ça c'est un vrai problème... pour la propriété intellectuelle donc... ça je comprends que ça... mais ça il faut qu'ils trouvent une solution parce que... y a trop peu de thèse sur internet / et... ça c'est dommage
263. L : d'accord // et t'as déjà suivi des cours... sur internet ?
264. S : non
265. L : non
266. S : non non jamais
267. L : d'accord
268. S : il paraît que ça se fait- / que ça commence à se faire mais je... je... j'ai jamais vu
269. L : d'accord / et qu'est-ce que t'en penses... ce genre de cours / par rapport à un... un vrai cours avec un professeur ...
270. S : ah non les cours sur internet... c'est bien pour le prestige de l'école
271. L : oui
272. S : pour le prestige du professeur
273. L : oui
274. S : mais pour l'étudiant je vois pas ce que ça lui apporte
275. L : m
276. S : très très concrètement d'ailleurs fff (souffle) // c'est comme si on te donnait une cassette tu auras fin...
277. L : (rire)
278. S : une cassette tu vois (sourire) c'est vraiment oui on va te donner / sur une clé USB tu regardes le truc bon / t'as l'information mais bon // elle soit dicte / par quelqu'un sur internet ou que tu l'aies lue / sur un PowerPoint / pour moi c'est pareil
279. L : m
280. S : c'est dématérialisé y a pas de contact d'humain

281. L : oui
282. S : donc c'est nul // après / quand t'es dans un amphi de mille mille cinq cents de personnes ou plus / c'est vrai que le contact d'humain / il est / il est pas évident
283. L : (rire) non
284. S : et puis surtout euh quand t'es à... mille ou deux milles personnes dans un amphi / il suffit qu'y en est deux ou trois / qui en est même dix pour cent qui chuchotent // à deux milles personnes ça fait deux cents qui chuchotent / t'entends plus rien // donc / c'est vrai que y a ce côté-là / ensuite quand t'as... t'arrives en master / où là y a plus d'amphi y a plus de cours en amphi en master c'est les cours en... en s-/en classe // où... le prof il est à... trois quatre mètres de toi / où il fait son cours et à la fin tu peux lui poser des questions où il est disponible // ou quand tu vas par exemple... à Saint Charles / que tu peux prendre un café avec... avec Salignon ou [Patturé] / là ça change tout // là c'est... évident que / y a le cours / que tu as... t'as la matière pour apprendre / ensuite t'as tout le contact d'humain où tu peux poser des questions- ou ou il peut... il peut spécifier- par rapport à tes questions à tes demandes à tes attentes / là c'est beaucoup plus intéressant / et ça il faut surtout pas que ça disparaisse // c'est pour ça qu'il faut garder des cafeterias dans les facs // parce que à la BU / tu peux... tu peux croiser un prof à la BU qui vient chercher un livre ou un truc comme ça / mais tu peux pas vraiment discuter dans une BU parce que... tu vois il faut quand même un minimum de silence et tout / pour respecter les autres et puis le prof il est venu pour / mais les les euh... les cafeterias / c'est là où tu peux prendre le temps / d'une manière décontractée / boire un café manger un truc et tu peux * discuter avec ton prof / et puis y a d'autres personnes tu vois tu t'a... t'assis à... cinq six étudiants le prof / et puis y a des échanges / c'est une manière très euh / très euh... très so... très socratique //
285. L : m
286. S : très euh... les péripatéticiens aristotéliens aussi de faire des cours / c'est-à-dire qu'on / qu'on se pose on peut bon / on va plus balader comme Aristote où il allait se balader dans son jardin à discuter moi je suppose // et puis voilà on est plusieurs mais euh // là c'est euh... je sais pas tu... familière des quatre discours de Lacan /
287. L : pas trop
288. S : ah alors si tu as le temps / je sais pas si t'intéresses vas voir la distinction entre... le discours de l'universitaire
289. L : ouais
290. S : et le discours du maître
291. L : d'accord
292. S : un prof qui fait son... qui fait son cours / soit sur internet / soit face à deux milles personnes / il fait un discours universitaire c'est-à-dire / il arrive/ il fait son cours / ex cathedra / c'est-à-dire comme ça d'une manière très rigide il dit ce qu'il a à dire / il plie

bagage / et il rentre // quand t'es en master / ou t'es dans un / en petit comité / vingt-cinq trente personnes maximum en master / maximum // là / c'est plus le discours de l'universitaire ça / place... y a toujours le discours de l'universitaire c'est-à-dire il vient il fait son cours / mais t'as aussi le discours du maître / c'est-à-dire celui qui incarne / les idées qui lui venaient présenter à ses étudiants // et qui va passer plus / il va passer plus que juste le... l'enseignement / il va passer toute une étique / toute une moral toute une toute une... déon-/toute une déontologie // il va pouvoir répondre aux questions / mais il... il répond il va te la il va te la servir c'est-à-dire tu lui pose une question / il te répondra pas de la même manière à toi- / ou à moi / donc là il est plus dans le discours du maître / c'est-à-dire où il... il joue un rôle / il prend une place qui est différente de celui qui est / sur internet le prof qui fait un cours sur internet / il a pas de... il a pas de répartition / et là il—(rire) qu'il le lise / ou qu'il le dise c'est exactement pareil pour les-/pour ceux qui le reçoivent en tout cas // par contre quand t'as un prof qui a / qui a assis à la même table que toi // là c'est pas pareil s'il le dit ou s'il le lit // et tu peux lui poser des questions- tu peux l'interrompe tu peux le couper donc... voilà c'est ça le... le rapport différent moi... internet / c'est bien /quand y a trop de monde / mais euh... il faut garder ce contact d'humain c'est... hyper important // et puis même pour les profs c'est important // comment un prof il peut re-/il peut repérer un étudiant un bon étudiant / pour le mas-/pour qu'il vienne en master ? ou pour qu'il vienne en thèse / comme il peut le repérer / par internet c'est impossible //

293. L : oui (rire) // d'accord

294. S : c'est impossible donc même pour eux pour qui-/pour qu'ils re / pour qu'ils trouvent les pépites // qui vont... qui vont assurer la pérennité- qui vont assurer la... / la la... la continuité // de leur... de leur / de leurs programmes de leurs recherches de leurs cours / il faut qu'y ait qu'y-/eux aussi gardent un contact humain / avec les étudiants / ouais

295. L : d'accord // c'est plutôt dans la... dans le transfert / trans- / =

296. S : ah- c'est fondamental

297. L : ouais

298. S : la c'est... le transfert dans l'enseignement c'est pour ça que les quatre discours de Lacan / et le rapport au transfert qu'ils induisent / pour moi c'est fondamental mais c'est ça une vision psychanalytique donc / peut-être que... que / que tes professeurs à la fac qui... seront pas d'accord avec ça // moi c'est ma vision // par contre c'est vrai que faire des cours en ligne / pour l'université / ça fait d'énorme économie //

299. L : ouais

300. S : ça fait un amphi que t'as pas besoin / un amphi de mille places // que donc * t'as plus besoin donc tu peux le fermer tu peux... l'utiliser pour autres choses // t'as pas besoin de l'éclairer / t'as pas besoin de le chauffer / t'as pas besoin de faire les*-/ de le moderniser / pour y mettre internet pour y mettre les micros pour y mettre les vidéo projecteurs // et puis le prof... t'es pas obligé de le faire aussi cher puisque finalement il peut faire le cours depuis chez lui

301. L : (rire) c'est vrai //
302. S : pas besoin de se déplacer tout ça et... / plus / l'utilisation d'un amphi où t'as mille personnes qui viennent / qui font des graphites sur les ta-bles et qui taguent qui font des / qui font des trucs au marqueur des trucs comme ça // pour l'université c'est parfait /
303. L : mhum
304. S : c'est super l'université en ligne // tu paies deux trois informaticiens pour que le serveur il tourne
305. L : m
306. S : et puis voilà /
307. L : (rire) question d'économie
308. S : mais... il faut pas se fait avoir par ce... par cet argument-là // l'université c'est du savoir / savoir ça n'a pas de prix //
309. L : oui
310. S : savoir ça n'a pas de prix // ah faut- c'est sûr qu'il faut éviter les gaspillages un peu / un peu ridicules // y a des choses certainement qui seront intéressantes de faire attention: / notamment... dans la partie administrative à la fac / y en a qui sont toute la journée comme ça hen: (tourner les pouces)
311. L : (rire)
312. S : des fois / ils font tourner les pouces à l'envers pour se changer un peu //
313. L : (rire)
314. S : mais bon / y en a ils sont pas pressés // mais euh... à part ça / universités françaises quand même elles fonctionnent // elles fonctionnent bien / les étudiants français ou les ingénieurs français ils sont demandés partout dans le monde / donc c'est la preuve que ça fonctionne
315. L : d'accord
316. S : mais euh... c'est sûr que ça coûte cher // ça coûte très cher former des gens compétents ça coûtent cher / mais- pour moi ça n'a pas de prix
317. L : d'accord
318. S : oui //
319. L : et euh... durant tes études t'as fait des... des exposés ?
320. S : oh oui- beaucoup (rire)
321. L : beaucoup

322. S : oui souvent
323. L : et avec quel genre de support ? m...
324. S : alors... au début justement c'était très PowerPoint /
325. L : mhum
326. S : tu vois y avait le début de l'informatique à la fac donc il faut faire des trucs PowerPoint et tout
327. L : oui (rire)
328. S : et puis finalement PowerPoint tout le monde / tout le monde le fait maintenant
329. L : mhum
330. S : on imagine plus de faire un exposé sans PowerPoint // et finalement c'est c'est c'est quand même / c'est / c'est pratique
331. L : m
332. S : mais c'est un peu aseptisé le PowerPoint
333. L : c'est-à-dire ?
334. S : aseptisé c'est-à-dire que il manque ce côté humain
335. L : ah-
336. S : c'est-à-dire qu'on regarde la planche / on regarde... on regarde ce qui est exposé / mais on regarde plus trop- euh...
337. L : = oui la personne
338. S : = le locuteur / donc c'est tu vois c'est tout le temps ça le problème c'est que l'informatique c'est super comme outil / mais ça... ça met la machine / au premier plan
339. L : m
340. S : alors que / au premier plan c'est l'humain // c'est-à-dire que celui qui a fait les recherches / celui qui a rédigé les planches celui qui a réfléchi celui qui a fait l'exposé / c'est pas l'ordinateur c'est pas la machine c'est pas la vidéo projecteur / c'est l'étudiant c'est euh... l'universitaire c'est le professeur donc c'est lui qui doit être mis au-devant /
341. L : m m
342. S : euh... c'est bien en tant qu'outil
343. L : oui
344. S : le problème c'est que ça devient plus euh... l'outil / ça devient... ben / c'est-à-dire que si tu viens maintenant / à faire un exposé sans PowerPoint on va te le reprocher

345. L : ah oui / quand même
346. S : et oui on va te le reprocher on va te dire c'est quoi ce travail c'est pas sérieux
347. L : ah- (rire)
348. S : alors qu'en fait... alors que si tu viens / même avec... juste du papier tu lis ce que t'as fait / ben t'as quand même fait le boulot /
349. L : m
350. S : [nous/non] on va te reprocher de pas avoir fait du PowerPo-int tout ça- / pas avoir fait ceci cela p: / moi je me souviens / euh... c'était pour mon... pour mon master 2 / de biologie // j'ai passé plus de temps / à faire mon... mon diaporama PowerPoint // qu'à... qu'à faire mon... mon exposé oral
351. L : d'accord
352. S : c'est-à-dire que... mon professeur / qui est... qui était là pour m'aider / à faire ma soutenance / devant mon jury // il met / il... il a... il a porté plus d'importance à la présentation / de ce que j'allais dire / qu'à / vraiment ce que j'allais dire /
353. L : donc c'est-à-dire il est sur... plus le contenant que le contenu
354. S : il est plus sur la... sur la forme que sur le fond
355. L : = d'accord
356. S : = voilà / plus sur le contenant que sur le contenu / c'est vrai que j'ai eu... une super note / parce qu'on m'a dit que c'était un super exposé /
357. L : mhum
358. S : mais / les diapositives étaient super
359. L : (rire)
360. S : mais je sais même pas s'ils ont / écouté ou ils ont vu ce qu'y avait dedans
361. L : ah oui quand même
362. S : c'est ça c'est ça qui est dommage [c'est] que tu passes un temps fou / a-ller à la BU à faire tes propres recherches / en plus moi c'était un master donc t'as / master de biologie donc t'as... t'as des expériences à faire / faut que t'ailles sur la paillasse / que t'ailles faire tes expériences avec tes plantes et tout ça donc t'as tout ce temps d'expérien-ces // qui correspondent un peu à toi quand tu fais passer tes entretiens donc ça prend tu temps
363. L : m
364. S : donc t'y t'y mets de t'y mets de toi / plus ensuite bon alors... l'interprétation des résultats / qui prend énormément de temps // et ensuite toute la mise / en perspective et la corrélation / avec tout ce que t'as lu dans la bibliographie // les li-vres ou les ou les...

articles * / donc ça ça prend un temps / énorme // et finalement t'es jugé sur ton PowerPoint

365. L : (rire)

366. S : c'est... c'est un peu dévalorisant

367. L : oui

368. S : pour tout le travail que t'as fourni / et bé si ton PowerPoint il est moche / on te dit ben c'est un travail bâclé si ton PowerPoint il est magnifique / on te dit c'est un super travail // alors au bout d'un moment c'est un peu pffff... tu te dis mince

369. L : ouait / m

370. S : moi j'y ai passé des heures et des heures à reprendre mon PowerPoint- à changer tel truc tel titre telle phrase / parce qu'y avait trop d'explication- ou parce que les titres étaient pas assez explicites / au bout d'un moment- merde quoi / (rire) pardon // au bout d'un moment c'est c'est fatiguant / t'es... t'as fait tout le boulot en amont

371. L : ouais

372. S : qu'on te prenne autant la tête pour ça / c'est un peu tout-/c'est un peu... c'est ce que j-/[parce qu'il] fait passer le... le-/la forme avant le fond

373. L : ouais

374. S : ça / pour moi qui suis... je pense en... vrai universitaire c'est-à-dire qu'il m'intéresse vraiment à la recherche vraiment au travail universitaire // je trouve que c'est un peu dommage

375. L : m / et tu vas continuer à l'utiliser ou ?

376. S : pardon ?

377. L : tu vas le conti-/continuer à l'utiliser ou pas ? si... il y aura encore un exposé ?

378. S : oui PowerPoint c'est quand même un outil / important / pour la vulgarisation //

379. L : d'accord

380. S : pour faire passer ses idées / c'est un... c'est un outil de communication

381. L : ouais

382. S : donc pour être communicant / si on veut que le... si tout le travail qu'on a fait // pourquoi on l'a fait / si c'est juste pour soi / pour notre... pour notre / appétence personnelle pour la recherche / ou pour notre... voilà pour notre curiosité // l'Etat a ne pas nous payer pour ça / [dire] on le faire... on se débrouille pour gagner la divis / pour faire nos recherches de nos côtés // si l'Etat nous paie pour ça / en général il paie bien pour ça ici il met les moyens pour ça / c'est pour qu'il ait la vulgarisation c'est-à-dire pour que ça... pour que ça soit... ça rentre dans le domaine public /

383. L : mhum
384. S : pour ça que la recherche elle doit être publique
385. L : = d'accord
386. S : = la recherche publique c'est pour que les données soient publiques / la recherche privée c'est pour * son appétit personnel
387. L : (rire)
388. S : il faut pas que la recherche soit privée
389. L : d'accord
390. S : donc il faut que la recherche soit publique pour que les données soient / o / soient accessibles au plus grand nombre // donc pour ça y a les publications universitaires et les articles / mais pas // souvent les universitaires ils [lisent] pour faire des articles et des revues- à comité de lecture- et tout ça- avec / avec un point d'indice important pour bien noter / oui / c'est bien mais pour la communauté / universitaire // maintenant / pour le grand public il faut aussi que les scientifiques prennent le temps / d'écrire un article dans un journal / ou dans une revue grand public / dans un hebdomadaire ou un mensuel grand public / faut que les universitaires apprennent à vulgariser leur savoir / ça ils savent pas le faire //
391. L : d'accord
392. S : c'est-à-dire que... que / un enseignant de psychanalyse / écrivent un article pour un enseignement de psychanalyse ça ils savent très bien le faire / pareil en médecine- pareil en biologie pareil entre mathématiciens // mais qu'un spécialiste / soit capable de parler à un ** siens - / ça ils savent pas le faire // il se refuse à le faire // parce que ça c'est leur ego / ça c'est leur ego d'enseignant / de refuser de vulgariser leur savoir / et = * part
393. L : = **
394. S : on parle à un petit groupe // de gens / initiés / on parle pas à la plaine
395. L : d'accord
396. S : on parle pas au peuple / il faut que les universitaires prennent le temps de parler au peuple / il faut aussi qu'on les invite // mais il faut faut pas qu'ils attendent qu'on les invite pour le faire / il faut qu'ils prennent la plume ou qu'ils prennent leur verbe / et qu'ils aillent... qu'ils aillent dans l'espace public pour expliquer ce qu'ils font // parce que sinon les gens ils comprennent pas / ils comprennent pas qu'on puissent dépenser autant d'argent là-dedans // pourtant c'est important / mais si on leur explique pas / c'est normal qu'ils comprennent pas
397. L : mhum
398. S : donc / PowerPoint ça fait partie- des outils de vulgarisation mais pas seulement // il faut que les universitaires / écrivent des articles / dans les quotidiens / dans des

hebdomadaires dans des mensuels / il faut qu'ils aillent à la radio- il faut qu'ils aillent / à la télé / il faut qu'ils aillent dans l'espace public / c'est bien de faire des conférences / avec... avec nos paires // soit avec des étudiants- soit avec des gens qui pensent comme nous / mais c'est bien / aussi d'aller faire / des conférences / face à des gens qui ne connaissent rien /

399. L : d'accord /

400. S : pour enseigner au plus grand nombre / pour moi ça fait partie de l'obligation / euh... de l'université / publique / * les facs publiques j'insiste là-dessus

401. L : d'accord / donc sur la vulgarisation du savoir

402. S : oui / oui /oui c'est très important // il faut / il faut une recherche de point et de qualité // mais il faut que ce soit rendu accessible au plus grand nombre

403. L : et... mais si on... par exemple on parle d'une recherche / pointe /avec une langage / un langage assez simplifié / euh tu penses est-ce qu'il y aura une- / un impact justement / sur... ce savoir-là ? parce que ça peut créer une... un écart justement

404. S : ah

405. L : sur la... voilà

406. S : oui s-/oui c'est le risque / mais à l'inverse / si on reste dans notre petit monde / à parler qu'entre nous / avec le même langage / le risque c'est que / les autres / c'est-à-dire ceux qui nous paient avec leurs impôts avec leurs taxes / mais ils ne participent même pas // c'est-à-dire que / soit / on fait le choix de vulgariser / c'est-à-dire certes / de... faire appel au compromis / c'est-à-dire d'accepter- / d'être un peu moins rigoureux / sur... sur le vocabulaire / ou sur la formulation // certes on... / on risque peut-être de perdre un petit peu de notre âme // m ça j'y crois pas trop parce que ça nous empêche pas de faire de la recherche de pointe à côté / mais moins- / on dialoguera / avec l'emble de la population / qui nous soutient

407. L : d'accord

408. S : parce que quand même l'université / pour ceux qui n'en ont fait partie parce que moi ça fait euh: depuis que j'ai dix-huit ans donc ça fait douze ans que shuis à l'université / je connais bien ce milieu-là /

409. L : mhum

410. S : pour ceux qui ne sont jamais à l'université / ou aucun ami qui y sont allés qui... aucun enfant qui y sont allés les gens qui travaillent à l'usine par exemple / qu'est-ce qui y connaissent ? qu'est-ce qui y comprennent à ce milieu-là ? pour eux c'est une tour d'ivoire // pour eux c'est des gens qui vivent dans un... domaine protégé / où ils ont [venaient] à se salir les mains / et qui ne veulent même pas en parler // ou / quand ils en parlent on comprend rien /

411. L : d'accord

412. S : ça c'est un problème parce que... c'est quand même ces gens / qui paient les salaires des gens qui sont ici //
413. L : m
414. S : il faut y / donc la moindre des choses ça serait de faire l'effort / de vulgariser // mais euh... entre le compromis à faire pour qu'ils comprennent et la compromission / y a une différence // il faut pas vendre son âme je suis d'accord / mais... ça va / je pense que c'est pas... c'est pas antinomie on voudrait opposer / ces deux types de... de position // alors que c'est des positions qui sont complémentaires ils sont... naturels /
415. L : d'accord
416. S : que tu passes ton temps à faire de la recherche de pointe c'est normal / et que tu prennes un petit peu de ton temps / pour l'expliquer à ceux qui le comprennent pas / * ça me... paraît normal aussi /
417. L : d'accord
418. S : mais là aussi c'est... pfff / on est pas prêt de ***
419. L : y aurait du travail (rire)
420. S : oui / là aussi c'est... au niveau des mentalités /
421. L : d'accord
422. S : très conservateur hen:
423. L : (rire) // et m... quand vous préparez euh... de mémoire / comment-/fin tu / pardon / comment t'as ef... effectué le... m les re-/ la recherche ?
424. S : ah // alors... j'ai fait deux mémoires un en biologie et un en psychanalyse / celui que j'ai fait en biologie j'étais / extrême bien euh... cornaqué on va dire // * j'avais un prof qui était derrière moi / tout le temps / qui me chapeautait = qui
425. L : = (rire) surveiller
426. S : pas qu'il surveillait mais qui faisait en sorte qui... parce que / pour... pour... pour lui / j'étais son étudiant qui devrait aller en thèse // donc = il avait
427. L : = d'accord:
428. S : il avait aussi intérêt à ce que je réussisse donc =
429. L : = d'a-ccord
430. S : il m'a beaucoup aidé / donc... moi / euh... j'ai fait beaucoup de... de propres recherches / des articles // sur internet ** tout ça chercher les articles tout travailler // et ensuite beaucoup de retour / avec le professeur qui m'encadrait
431. L : d'accord

432. S : donc... beaucoup de recherches personnelles / beaucoup d'encadrement mais ça s'est très très bien passé
433. L : m /
434. S : ici j'ai fait mon master avec Bernard Salignon
435. L : mhum
436. S : je vais un peu écorner son image // parce que Bernard Salignon était complètement absent /
437. L : (rire)
438. S : mais alors / com-plètement absent / y en avait ri--en à faire // je lui ai euh... envoyé des mails / je lui ai téléphonait // j'ai laissé des euh... des mots dans sa boîte aux lettres ici /
439. L : ouais
440. S : j'en ai jamais eu de réponse /
441. L : ah / même... en téléphonant ?
442. S : ouais même en téléphonant... mais ouais: shuis occupé: j'ai beaucoup de choses à faire / alors c'est vrai que- ils ont-/y a pas beaucoup de profs y a beaucoup d'étudiants
443. L : m
444. S : mais ça c'est pas mon problème
445. L : (rire)
446. S : je veux dire si- il s'engage / a ro-/avoir autant d'étudiants / sous sa responsabilité / il faut / i-/il faut qu'il assume
447. L : d'accord
448. S : donc là là-dessus il était complètement à côté // donc... j'ai tout fait tout seul
449. L : d'accord
450. S : donc j'ai remis mon mémoire: / il m'a critiqué sur certains trucs / moi je lui ai expliqué / je lui ai dit euh... vos- critiques sont certainement très justes / mais si j'avais eu un encadrement de qualité / ça ce serait peut-être pas arrivé // donc là il faut voir aussi ** [sont] responsabilité / j'assume ma part de responsabilité / que l'encadrant / qu'il est / assume aussi sa part de responsabilité
451. L : et qu'est-ce qu'il t'a répondu ?
452. S : il a rien répondu
453. L : (rire) d'accord

454. S : ben parce qu'un moment il faut être claire c'est-à-dire / si on peut encadrer que huit étudiants / on en prend pas vingt /// il faut savoir quand ils prennent vingt étudiants / qu'ils signent une convention / ils sont payés sur les conventions
455. L : ah oui ?
456. S : ils ont un petit truc /// c'est pour ça que quand ils sont en thèse / maintenant ils peuvent prendre que huit étudiants en thèse / juste qu'avant ils en avaient une quinzaine /// quand il prend un étudiant en thèse / c'est du financement
457. L : ah ok
458. S : faut le savoir ça aussi / parce qu'ils sont payés- pour encadrer les thèses / et les masters // c'est pas... c'est un complément de salaire c'est pas... c'est pas... c'est pas égal à leur salaire mais ils prennent un / une petite prime
459. L : ah d'accord
460. S : donc plus ils en ont / plus ils touchent /
461. L : d'accord
462. S : donc c'est pour ça que je me suis permis de lui faire la réflexion / c'était parce que quand il prend beaucoup d'étudiants / il a une prime beaucoup plus conséquente mais il faut qu'il justifie cette prime // là si tu prends vingt étudiants et que... tu t'en.. tu t'en balances mais que tu prends quand même les sous ça c'est pas normal // pareil en thèse comment tu peux encadrer quinze thèses / c'est pas possible / déjà ils en prennent huit ça me paraît incroyable // encadrer huit thèses de doctorat / parce que à côté y a un complément de salaire / qui est important // si- / en fac de science / en fac de science / là on est en fac de lettre en fac science c'est deux- doctorants // par... par HDR /
463. L : ah oui
464. S : ils sont limités à deux doctorants pour que les thèses soient vachement bien... soient vachement bien encadrées /
465. L : d'accord
466. S : mais / quand Salignon il prend quinze doctorants / et qu'on lui fille la prime correspondante / alors / qu'il effectue pas le travail / de supervision / c'est de l'argent qu'on lui donne pour un travail non effectué / alors qu'avec cet argent on pourrait peut-être emboucher quelqu'un d'autre // c'est ça aussi une réalité / c'est-à-dire qu'y en un / qui ont des postes //
467. L : mhum
468. S : et si y a pas plus de poste c'est parce que / aussi / il en profite
469. L : (rire)

470. S : c'est-à-dire qu'y a un gâteau / ils sont très peu à se le partager / et ils ont pas forcément envie / qu'y ait plus de parts /// en département de psychanalyse / ils sont // quatre profs intervenir //
471. L : d'accord
472. S : quatre profs intervenir / en master- / avec les étudiants en présentiel et les étudiants à distance / ils ont à peu près cent étudiants / à se pa-/à se partager à quatre //
473. L : ils sont nombreux:
474. S : oui / parce qu'y a beaucoup qui font l'enseignement à distance /
475. L : d'accord
476. S : parce qu'en fait y a que deux départements de psychanalyse en France / Paris 7 et Montpellier 3
477. L : d'accord
478. S : en France y en a que deux // ça veut dire que les étudiants qui veulent faire la psychanalyse à la fac / ils sont soit à Paris soit à Montpellier //
479. L : mhum
480. S : donc / en présentiel ils ont à peu près- vingt-cinq trente personnes qui sont inscrits par an
481. L : ok
482. S : mais à l'enseignement à distance ils en ont / peut-être le double
483. L : ah: ah = ok d'accord
484. S : = donc ce qui fait qu'ils ont une centaine d'étudiants / à se partir à la quatre
485. L : d'accord
486. S : c'est-à-dire vingt-cinq étudiants chacun / en moyenne / ça veut dire / vingt-cinq fois la prime //
487. L : (rire)
488. S : ça il faut le savoir quand même /
489. L : et... et tu l'as su comment ce...
490. S : non parce que = je...
491. L : = ce... système de prime ?
492. S : parce que ça ça existe c'est euh... c'est légal quoi fin c'est le fonctionnement / normal de la fac /// sauf que... y a une différence entre les facs de sciences et les facs de lettres //

493. L : d'accord
494. S : en fac de sciences c'est deux doctorants / en fac de lettres c'est huit /
495. L : ok // d'accord
496. S : y une question d'argent aussi dernière
497. L : (rire) ok / moi je savais pas tiens / = j'apprends des choses aussi (rire)
498. S : (rire) c'est eux qui vont te l'apprendre hen
499. L : (rire) c'est sûr
500. S : ça il le dit ça ça ils le disent pas / pour dire qu'ils manquent de moyen ils sont faciles mais... pour dire que... ils répartissent le gâteau ça ils disent jamais
501. L : (rire) ok // et donc tout à l'heure t'as parlé de... faire du recherche sur internet = justement
502. S : = oui
503. L : et euh... est-ce que tu fais le tri ?
504. S : hooo (souffle) c'est compliqué hen: internet c'est un peu les j*
505. L : voilà parce qu'on a tellement d'informations sur internet / comment on utilise alros les..
506. S : alors euh m... déjà- euh... y a Google Scholar / je sais pas si tu connais
507. L : euh j'entends... = oui mais
508. S : = voilà c'est
509. L : je sais pas = comment il fonctionne
510. S : = c'est pour les recherches des publications scientifiques
511. L : d'accord
512. S : donc... ça c'est déjà un... c'est déjà un moyen d'écramer // parce que si tu cherches au Google classique / t'as tout qui sort
513. L : ouais
514. S : donc t'as les blo—g / t'as le blog de... de machin Durant- euh / on sait pas où il se trouve et qu'il fait la vulgarisation scientifique / mais le problème c'est que... quand ils font- eux la vulgarisation scientifique / c'est qu'ils ne ne... ils citent jamais leurs sources
515. L : d'accord //
516. S : ça c'est un gros problème /

517. L : oui
518. S : c'est-à-dire si tu cites pas tes sources tu peux raconter mais n'importe quoi /
519. L : m
520. S : c'est comme... pendant un moment au début Wikipédia
521. L : mhum
522. S : c'était ça c'est-à-dire les gens ne citaient pas leurs sources / au début de Wikipédia / maintenant ils le font beaucoup plus /
523. L : ok
524. S : mais euh... souvent tu vois des ar* ils racontent des choses qui sont... qui soient annoncées / tu te dis elles sont où les sources quoi /
525. L : m
526. S : ils avancent des choses... qui l'a démontré qui l'a prouvé où sont les articles /donc souvent sur internet c'est un problème de la source /
527. L : m m
528. S : y a... y a des ar-/y a des euh... y a / y a des blogs de vulgarisation ou des sites personnelles de vulgarisation qui sont... très intéressants / mais le problème comme y a pas les sources / tu peux pas t'en servir /
529. L : mhum
530. S : si t'as pas les sources tu peux pas t'en servir quoi / à l'université en tout cas
531. L : m
532. S : puisque tu sais pas si c'est quelqu'un qui raconte une belle histoire /
533. L : mhum
534. S : si c'est vraiment euh....
535. L : oui
536. S : un résultat scientifique / donc Google Scholar ça permet déjà un peu d'écrémer /
537. L : d'accord
538. S : ensuite / pour les recherches un peu plutôt... scientifiques médicales paramédicales biologiques / tu as... BEUMED // c'est euh... un un site qui récu-/qui répertorie mais vraiment euh... toutes les revues et tout euh... tous les journaux scientifiques donc... ça c'est bien mais pour avoir des... articles
539. L : mhum

540. S : pour avoir des bouquins c'est plus compliqué // ici le site de la euh... de la BU / shais pas tu as déjà vu le site de la BU
541. L : oui
542. S : et toutes les partenariats qu'ils ont avec... avec les sites / partenaires / shais pas si t'es déjà allé / où tu peux aller sur / sur LSEVIOR des choses comme
543. L : oui y a plein de revues en ligne
544. S : pour avoir des revues en ligne / pour avoir aussi des / des bouquins en ligne
545. L : oui / oui oui
546. S : et certains bouquins / ils le font beaucoup ici euh... de plus en plus de livres électroniques
547. L : oui
548. S : ils ont un partenariat avec CAIRN
549. L : oui
550. S : donc ça c'est très très bien mais c'est * trop peu / encore (rire) j'envie de dire / y a trop peu de livres mais ça ça va se développer / ça ** pas maintenant si ** dans dix ans euh: ça aurait complètement changé c'est- évident mais ça ça va * de plus en plus // ça c'est très intéressant /
551. L : m m
552. S : ça c'est très intéressant- // là c'est le début // c'est le début... je m'en souviens [p*servil] pour mon... mon... pour mon master de... de psychanalyse et pour mon DU de psychothérapeute /
553. L : m
554. S : j'ai essayé de m'ne servir de plus en plus
555. L : d'accord
556. S : essayé de / plutôt de venir à la BU pour chercher des bouquins mais essayé de voir s'y avait des bouquins... électroniques qu'on peut consulter sur CAIRN / donc j'en ai trouvé quelques-uns: donc ça c'était bien // mais bon malgré tout c'est pas mal d'aller euh: d'aller ouv-/d'ouvrir un livre rien que pour l'odeur le toucher- euh
557. L : m (rire)
558. S : voilà c'est encore... for*s... ça c'est / ça c'est intéressant /
559. L : d'accord
560. S : il faut // quand même aller sur euh... des sites bien référencées /

561. L : ouais
562. S : c'est-à-dire les sites des bibliothèques universitaires /
563. L : m
564. S : les sites de... d'université en ligne /
565. L : m
566. S : c'est-à-dire d'enseignement en ligne // Google Scholar BEUMED des choses comme ça c'est-à-dire des sites qui sont... bien référencées // et bien reconnues par la communauté scientifique // après / je dis pas que y a pas d'autres sites qui sont intéressants / mais c'est intéressant / pour se donner une idée pour aller voir un petit peu... pour commencer mais / on peut pas s'en servir / parce que justement y a les problèmes du... des références
567. L : d'accord
568. S : ça c'est un problème majeur à l'université c'est-à-dire que si tu veux faire un vrai boulot universitaire faut que tu rai-// faut que tu cites tes sources
569. L : ouais
570. S : et souvent sur internet c'est un problème
571. L : d'accord
572. S : le plagiat- est légion sur internet
573. L : m m
574. S : et euh... donc ça c'est un vrai problème
575. L : d'accord // et avec toutes les informations que... t'as trouvées sur internet / tu... le fais comment ? tu tu le cites ou tu réécrit ou...
576. S : alors euh... m / certainement que // le plus euh... le plus juste intellectuellement c'est de citer
577. L : citer
578. S : problème c'est que tu peux pas... tu peux pas [sou] tout le temps
579. L : (rire)
580. S : faire une thèse en ouvrant les guillemets si t'enlèves personne tu s- fermer les guillemets et * c'était dans tel bouquin- sur tel site / c'est pas possible donc... // pour vraiment les trucs importants / ou si tu les reprends ou si tu les reformules / si tu les reprends / on verra que c'est pas de toi /
581. L : mhum

582. S : si tu les reformules tu vas un peu... tu vas un peu trahir un peu la pensée de l'auteur / donc vraiment pour les phrases chocs ou les passages importants / c'est bien de le citer
583. L : d'accord
584. S : sinon comme tu peux pas tout le temps citer- / il faut que tu / tu te fasses de des différents trucs que tu as lus tu t'en fasses une idée globale/ tu le retranscrives tu / que tu les réécrites avec tes mots // mais euh... les idées fortes les phrases chocs les... les les démonstrations importantes / m / ou si tu les reprends on verra que c'est pas de toi / ou alors tu * trop déformé il vaut mieux / vaut mieux les citer tel quel
585. L : d'accord
586. S : moi c'est comme ça que j'ai que j'ai travaillé
587. L : ok // mais c'est bien
588. S : non- y* nu-/de toute façon / quand t'es étudiant / quand t'es en thèse c'est différent / mais t'es en master / c'est pas choquant que tu cites beaucoup //
589. L : ah oui
590. S : parce que / t'es pas... t'es pas encore un... t'es pas encore un chercheur /
591. L : mhum
592. S : t'es encore un étudiant / qui envie de / prouver qui peut faire de la recherche // donc on va pas te demander / d'inventer des choses ou développer des idées surtout c'est en master c'est un an // c'est un an de recherche /
593. L : ouais
594. S : peut-être deux ans si si tu fais un... master à l'ancienne dans les deux ans // on va te demander des idées personnelles des choses importantes / mais on va pas te demander de révolutionner la recherche / ou de révolutionner le domaine de... dans quel t'es / donc que tu cites beaucoup / ça me paraît pas grave // par contre des thèses / où / où tu passes ton temps à citer: là ça peut pas passer / parce que une thèse c'est vram-/t'es vraiment là pour montrer que tu apportes quelque chose //
595. L : de nouveau ?
596. S : de nouveau // à quelque chose qui a été déjà... c'est pas quelque chose que tu défriches / c'est-à-dire / y a certainement des choses- qui ont été découvertes que t'as avancées qui ont été / établies // toi tu veux- apporter quelque chose de nouveau /
597. L : d'accord
598. S : donc / que dans ton introduction/ que dans ta bibliographie tu cites beaucoup d'accord / mais il faut que l'essentiel de ta thèse ce soit des choses nouvelles qui viennent de toi

599. L : m
600. S : en master c'est pas / c'est pas vraiment ce qu'on attend /
601. L : d'accord
602. S : en master ce qu'on attend / c'est que tu sois capable de démontrer que t'as un esprit scientifique un esprit de recherche / que t'es capable faire un... gros travail de bibliographie / et un gros travail de... comment dire de... ah / j'ai perdu le mot tu vois / justement / le mot important que je perds // t'es capable / d'agglomérer toutes ces informations // et... de le retransmettre de le retranscrire avec tes mots et... de l'expliquer
603. L : d'accord
604. S : mais / je crois pas en master on te demande de / de / d'avancer quelque chose de nouveau
605. L : mhum
606. S : c'est pas raisonnable même en deux ans // surtout en sciences humaines / c'est pas raisonnable
607. L : d'accord // ok // en... durant... toutes tes études / est-ce que / y a quelques choses que / tu... désirais apprendre mais / que le professeur... t'a pas transmis ?
608. S : (respire profondément) toujours (rire)
609. L : toujours ?
610. S : toujours c'est ça qui fait qu'on... qu'on continue
611. L : d'accord
612. S : et... ça fait partie du jeu / c'est-à-dire que... pour aller loin / il faut toujours désirer plus
613. L : mhum
614. S : et en même temps / le professeur... il a l'obligation / de te donner des réponses /
615. L : mhum
616. S : mais il peut pas tout / te les donner // d'un parce qu'il connaît pas tout / et deux parce que... il faut qui... il faut que lui aussi il suscite ton désir / il faut que lui aussi il voit parmi le panier des étudiants qu'il a / qui est / qui va vraiment euh... qui va vraiment aller plus loin par lui-même qui va vraiment faire l'effort // parce que sur... tous les étudiants t'as en master / tout le monde peut pas faire une thèse // donc / pour le professeur / pour qu'il voie / qui y va... qui y va sélectionner ou qui... à qui il va proposer la thèse / il faut que... il faut qu'il laisse un petit / un vide / et voir / quels sont les étudiants qui vont s'y engouffrer / là où il répond pas / quel est l'étudiant qui va y aller
617. L : d'accord //

618. S : maintenant / c'est vrai qu'y a / d'autres professeurs qui ont d'autres critères de choix / c'est-à-dire que—quel est étudiant qui va bien de servir // y a beaucoup de professeurs qui sont comme ça / surtout / en fac de lettres //
619. L : d'accord
620. S : quel est l'étudiant qui va bien de servir / quel est celui... qui va être corvéable // quel est celui qui va écrire des papiers à ma place //
621. L : (rire)
622. S : quel est ce-/celui qui va des recherches et dont je peux m'en servir / attention / y en a beaucoup qui sont comme ça /
623. L : d'accord // (rire) très bien / m... et à part... part le savoir / est-ce que... tes professeurs t'ont transmis autres choses ? tu tu peux parler séparément- parce que
624. S : non parce que je le-/je leur demandais pas... pas plus
625. L : d'accord
626. S : moi shuis * moi -/là c'est... là je parle de moi ah
627. L : oui
628. S : c'est claire que... moi je viens / pour... pour le savoir / si je viens à l'université c'est pour le savoir // j'estime que... humainement / c'est pas parce qu'ils sont professeurs / qui sont... qui sont mieux / ou moins bien que moi
629. L : d'accord
630. S : humainement ils ont rien à m'apprendre / moi j'apprends de la vie // j'apprends... en rencontrant des professeurs / j'apprends en rencontrant des étudiants / comme j'apprends / en rencontrant n'importe qui dans les météos dans les tramways ou dans les bus // ça c'est les rapports humains / qui forment... qui structurent ton... ta relation à / à l'autre // c'est dans les rapports humains / diversifiés//
631. L : mm
632. S : mais moi si je vais à la fac c'est pour le savoir //
633. L : d'accord // et donc...
634. S : un prof qui me [dirait] il faut que tu te conduises comme ça /
635. L : mhum
636. S : et je l'enverrai chier
637. L : (rire)
638. S : très... très franchement // parce qu'il est / il est pas dans son rôle //

639. L : et quel est son rôle ?
640. S : son rôle c'est un / la transmission du savoir
641. L : oui
642. S : et deux / l'encadrement de l'étudiant / qui veut faire de la recherche // parce qu'il a quand même cette expérience-là / il a une expérience de recherche / et donc /un étudiant / il a la vivacité de corps et d'esprit / quand en général le professeur a moins / même en terme de vivacité d'esprit / le professeur s'il est / il est intuitif le professeur parce qu'il a l'expérience / parce qu'il a l'expérience il a la / il a le savoir // mais en terme de vivacité d'esprit / les étudiants sont en.. en général beaucoup plus euh... beaucoup plus percutant
643. L : d'accord
644. S : parce que / parce que justement ils ont pas l'expérience donc... ils sont moins... il sont moins soumis // ils sont moins soumis à... quand t'as l'expérience / t'as l'expérience des... des bonnes choses et des mauvaises choses t'as pris des coups- donc t'es plus prudent / surtout quand t'es professeur tu sais que pour faire une carrière à universitaire /
645. L : m
646. S : il faut savoir ménager la chèvre et le chou / il faut savoir faire attention où on met les pieds et tout / quand t'es étudiant tu t'en fous / t'y vas: tu balances tout quoi parce que / t'as un peu cette inconscience //
647. L : (rire) d'accord
648. S : t'as un peu cette... cette jeunesse / ce manque d'expérience qui fait que / que t'envie d'ouvrir toutes les portes t'envie d'aller partout /
649. L : mhum
650. S : tu réfléchies pas trop aux conséquences // c'est... c'est normal //
651. L : (rire) d'accord
652. S : c'est normal donc... y a une grande vitesse d'état d'esprit et justement / le- /l'important du professeur c'est de passer cette expérience aussi // il est pas là que pour / c'est vrai que je disais je venais pour... / pour... pour le savoir / pas... pas vraiment / pour le savoir / et pour l'expérience /
653. L : d'accord
654. S : parce que eux / ils ont une expérience / c'est aussi ça leur rôle c'est de / de transmettre / cette expérience c'est une forme de savoir aussi mais... c'est pas un savoir... universitaire / c'est un savoir humain- c'est un savoir de... de fonctionnement /
655. L : d'accord
656. S : et ça c'est important aussi qu'ils le transmettent

657. L : m
658. S : qu'ils transmettent comment ça fonctionne l'université // [parce que] comment on obtient des financements /
659. L : m
660. S : parce que ça ça oriente aussi euh... comment t'écris un article / comment tu présentes tes données
661. L : ouais
662. S : ke / comment on fait pour publier des euh... des choses pertinentes / dans des bonnes revues //
663. L : d'accord
664. S : il suffit pas de faire de la bonne recherche / il suffit de savoir bien le présenter //
665. L : d'accord
666. S : parce que les comités de lecture / bien que ce soit anonyme / en général tu sais qui sait qui est dernière // toi en tant qu'étudiant tu le sais pas / mais en général les professeurs / il sait qui sont... qui sont les comités de lecture dans quelle revue /
667. L : mhum
668. S : il est censé le savoir // un professeur qui saurait pas / qui est dans les comités de lecture / * une grande revue // pour moi c'est pas un bon professeur il est censé le savoir / et quand tu sais ça tu sais comment t'écrire un article /
669. L : d'accord
670. S : t'écris pas / un [émar] article // euh... quand c'est pour Nature quand c'est pour Science quand c'est... pour BNS ou quand c'est pour... ou quand c'est pour Psychologie magazine // ça c'est bête que je dis ou... quand c'est pour des revues de de... sciences humaines / que je connais moins / tu tu n'é... tu ne les écris pas de la même manière /
671. L : m m
672. S : parce que c'est... et ça / le professeur il est censé le savoir il est censé te l'enseigner il est censé te l'apprendre / il est censé te le dire // pour pas que tu te casses la gueule /
673. L : d'accord
674. S : il est censé savoir quels sont les bons colloques ou quels sont les mauvais colloques / pour t'envoyer dans... pour t'envoyer aux bons endroits // parce que c'est... c'est / tu peux faire dix colloques / si c'est des colloques qui sont pourris / et qui sont pas reconnus / ça servira à rien // il suffit d'en faire un bon // qui est vachement bien coté / ou euh... t'as vraiment les pontes / t'as vraiment des gens importants / dans ton domaine... d'expertise

qu'ils y vont // et là- pfff ça t'ouvre ça t'ouvre une voie phénoménale // ça c'est aussi / au professeur de... de le transmettre ce savoir /

675. L : d'accord

676. S : et il est cen-/et il est aussi et ça c'est une obligation / normalement c'est écrit quand tu signes ton contrat de thèse // de te faire euh profiter / donc tout son... euh... de tout son carnet d'adresses

677. L : son carnet d'adresses ?

678. S : de toutes ses relations

679. L : (rire)

680. S : il est obligé de t'en faire profiter // il ne peut pas te le... te le cacher / son carnet d'adresses // et euh si tu cherches un boulot... si tu cherches un poste doc // il est obligé... d'en parler / aux gens qui connaît / il est obligé de... de te faire savoir qui il connaît / quels sont... quels sont les partenariats qu'il a avec quelle université / ça c'est une obligation //

681. L : ah oui

682. S : il a une obligation de formation mais il y a une obligation aussi de te... de te former / à avoir un travail // c'est quand même ça c'est-à-dire on va pas en thèse... juste pour... juste pour toucher la bourse ou juste pour faire de la recherche pour soi / on y va pour travailler // donc... qu'y a un travail... au fond * ça... ça c'est une obligation

683. L : d'accord / = m

684. S : = en génè-/en général ils le font // mais le problème c'est qu'ils le font surtout avec les... avec les étudiants qu'ils aiment bien / donc il faut savoir les caresser dans le sens du po-il les trucs comme ça /

685. L : (rire) ouais

686. S : quand t'as / quand en sciences tu n'as que deux doctorants / tu es obligé de bien t'en occuper / parce que si- y en a un que tu délaisses ça se voit // quand / ici / en lettres t'as huit doctorants / jusqu'à maintenant c'était quinze // si t'en délaisses trois ou quatre ça se voit pas // et les problèmes c'est c'est que souvent ce qui se passe / qu'ils en délaissent un certain nombre // et ça c'est pas normal //

687. L : d'accord / ok //

688. S : donc y... pou-/pour que les thèses soient mieux encadrer / il faut qu'ils aient moins de thèses / à leur charge /

689. L : d'accord

690. S : mais... c'est / comme je t'ai expliqué c'est une question d'argent: donc ils sont un peu... réfractaires à cette idée / et pourtant: ça paraît logique //

691. L : très bien (rire) ok // m... et entre le professeur l'étudiant / et le savoir / ces trois pôles / euh... quelle est la relation entre... entre eux
692. S : m ! le savoir est au centre pour moi
693. L : d'accord
694. S : et ensuite euh... // pfff ensuite les deux autres pôles... est-ce qu'ils tournent tout autour ou...
695. L : (rire)
696. S : ou est-ce qu'ils devraient être dessus je sais pas trop ah j'avoue
697. L : d'accord // mais en tout cas le savoir c'est au centre
698. S : pour moi le savoir est au centre / il faut qu'y en ait un qui l'offre / le professeur
699. L : qui offre
700. S : mais il faut aussi qu'y en ait un qui demande / c'est l'étudiant //
701. L : d'accord
702. S : c'est-à-dire que pfff / on peut t'offrir un cadeau /
703. L : mhum
704. S : si t'en veux pas / si tu sais pas quoi en faire / ça sert à rien c'est une perte de temps // on le voit dans les premières années dans la fac y en a beaucoup qui viennent ils savent pas pourquoi
705. L : ouais
706. S : donc... je comprends les enseignants qui sont un peu démoralisés de voir des amphis remplis / mais des gens qui ont rien à faire // ça / de leur point de vue je suis d'accord que c'est un peu démoralisant /
707. L : d'accord
708. S : * quand tu fais l'effort de préparer ton cours et de bien le préparer // que tu l'offres aux gens / qui en veulent pas / ou qui s'en font rien // c'est un peu... dé-/déboire // dans... dans le lot y en a qui en font quelque chose donc c'est pour ces gens que tu le fais
709. L : d'accord
710. S : donc le savoir est au centre y en a un qui l'offre y en a un qui le... y en a un qui doit le demander /
711. L : ok
712. S : c'est pas... c'est pas juste le recevoir c'est le demander // parce que... si-/si tu es dans une relation passive au savoir / à mon avis ça amènera pas bien loin /

713. L : ok
714. S : il faut que tu sois dans une relation active /
715. L : d'accord // et dans la réalité dans... ta discipline dans la psychanalyse est-ce que tu sens c'est bien le cas ? c'est le le... tu sens le savoir est au centre dans... l'apprentissage ?
716. S : oui parce que la psychanalyse c'est quand même pas une matière... comme les autres / je pense // et que... t'y es jamais par hasard //
717. L : d'accord //
718. S : dans d'autres domaines y en a plein qui y sont par hasard / en psychanalyse je n'en ai jamais vu un seul être là par hasard //
719. L : d'accord / tout le monde a une raison...
720. S : oui tout le monde a une raison / en général en plus ceux qui viennent en psychanalyse ils la connaissent la raison // plus ou moins
721. L : mhum
722. S : y en a... ça dépend le niveau d'avancement / par rapport à la... la réflexion sur soi-même // mais tout le monde a un—peu / au moins une idée de pourquoi il est là /
723. L : d'accord
724. S : dans les autres disciplines / c'est assez rare //
725. L : ok // et quels cours... t'as déjà suivis ? fin concrètement les cours....
726. S : // ah ben... je les ai tous suivis / donc c'était des cours y avait des cours d'éthique /
727. L : éthique
728. S : y a des cours d'éthique de la psychanalyse y avait des cours... après c'est des cours de... vraiment de transmission du savoir... pur... pur quoi /
729. L : d'accord
730. S : y a / y a eu très peu de cours quand même de... sur la technique
731. L : mhum
732. S : c'est-à-dire comment tu... comment tu... fonctionnes en tant que professionnel // et ça reste quand même / un écueil / à l'université / en France / là je dis bien en France // c'est qu'on / on ne se rend / on prend pas assez en compte le fait que / on est là pour former des gens qui vont travailler // on n'est pas là que pour former des cerveaux // on est là pour former des cerveaux / et des professionnels // c'est-à-dire que c'est bien d'avoir un / un bon savoir // et... en France là-dessus / je crois qu'on [est] * peut-être parmi les meilleurs bon* // pour transmettre le savoir // le problème c'est qu'on transmet pas comment on l'utiliser

733. L : euh... d'accord / euh...
734. S : c'est-à-dire comment on fait ensuite / pour travailler / au quotidien // c'est c'est super tout ce qu'on y apprend mais... comment on l'utilise ?
735. L : d'accord
736. S : comment on fait pour en vivre ? c'est-à-dire quand tu sais t'es psychanalyste // ils savent très bien / en formant des psychanalystes / que y a des gens qui vont aller travailler / soit à l'hôpital dans les institutions / mais la plupart vont aller travailler dans les cabinets / en libéral // comment ça se fait qu'y n'ait aucun cours pour expliquer / comment / ne se reste on fait pour / ouvrir un cabinet / ou des choses comme ça / comment on fait pour travailler véritablement en libéral // les trucs plus concrets / ça manque un peu de concret /
737. L : d'accord
738. S : dans le savoir / euh... universitaire / abstrait / on est vraiment pour le savoir vraiment euh... pour ce qu'il est / on est très très fort // pour l'application concrète on est très mauvais //
739. L : d'accord // et ben justement j'entends beaucoup qu'on parle de... de compétence
740. S : m
741. L : est-ce que... c'est ce que tu attends euh... quelque part ?
742. S : alors on en parle de plus en plus / mais // en... en France y a y a deux systèmes / y a le système... des grandes écoles et des écoles ingénieurs / les grandes écoles elles sont plus ou moins-elles sont semi-publiques / les écoles ingénieurs la plupart elles sont privées // eux ils sont à fond dans la compétence //
743. L : muhum
744. S : le savoir / un peu / la compétence / à fond // et / y a / l'université publique / où / le savoir c'est à fond le savoir / et les compétences mais c'est zéro // y a que que tu sois capable d'appliquer ton savoir par la suite on s'en fout un petit peu /
745. L : d'accord (rire)
746. S : et donc y a... y a un truc / complètement aberrant c'est-à-dire qu'y a y a deux systèmes // y a le système privé / qui valorise la compétence / c'est-à-dire comment tu vas faire pour t'en servir
747. L : mhum
748. S : pour travailler avec / et ça un peu on... peut pas y échapper // c'est normal mais c'est quand même... marrant / que c'est le privé qui s'assoit / c'est en... et puis les publiques / elle lui y fait le... le truc de... du savoir théorique / purement théorique // et donc / ils forment des gens / extrêmement / intelligents / mais qui ne savent pas forcément s'en servir //

749. L : d'accord // et quel est le lien entre... savoir et = compétence ?
750. S : = et ben il f-/il faut faire le lien entre les deux / c'est c'est du cinquante cinquante //
751. L : (rire)
752. S : c'est-à-dire qu'un / un type qui a une tête-/su-/un fa-/ un homme ou une femme / qui a la tête bien rempli / mais qui sait pas quoi en faire // à qui ça sert ? parce que ça coûte cher de l'avoir formé ce type-là / à cette personne-là cette femme-là / qui a la tête bien rempli // mais si ensuite elle travaille pas / à quoi ça sè-/à qui ça sert ?
753. L : // ok...
754. S : maintenant / à l'inverse quelqu'un qui est... super bon dans les compétences qui a de très très bonnes compétences / mais qui est con comme un balais /
755. L : (rire) c'est possible ça ?
756. S : ah oui c'est possible !
757. L : ah (rire)
758. S : c'est... c'est les deux types d'intelligence l'intelligence pratique et l'intelligence /l'intelligence théorique // quelqu'un qui n'a qu'une intelligence pratique / et qui n'a aucune intelligence théorique // ben ça... c'est une plaie pour la société // ça fait / ça fait en ce-/ actuellement ce qu'on a le problème dans la finance des traders // c'est des gens qui sont extrêmement intelligents de leur compétence de traders / mais qui refusent de réfléchir aux conséquences de leurs actes // parce qu'ils ont une intelligence de fond / qui est nul / qui est zéro // donc / ils sont juste / il s / il ils sont extrêmement forts dans leur compétences / mais il se foutent des conséquences que ça a pour les autres // ils ont aucune réflexion / sur l'éthique de leur travail / sur les conséquences de leur travail / et ils refusent de le voir parce qu'ils sont cons comme des balais //
759. L : (rire)
760. S : non sérieusement // il faut les deux // c'est-à-dire que / il faut / à lier / le fond et la forme encore une fois /c'est le problème qu'on a en France qu'on y arrive pas / et pourtant // on aimerait bien donc faudrait qu'y ait plus de compétence / à la fac / qu'on apprenne aux gens à se servir de ce qui / qu'ils ont appris / tout comme dans les écoles d'ingénieurs / et notamment d'ingénieurs et financiers / qu'on leur donne un petit peu de cours de philosophie ou de sciences humaines
761. L : mhum
762. S : pour qu'ils aient / ou des cours d'histoire pour qu'ils comprennent que / leurs actes / ont des conséquences // et pas que sur leur portemonnaies / mais sur le portemonnaie des autres c'est-à-dire que pendant que eux ils s'enrichissent / il faut que d'autres s'appauvrissent pour qu'ils s'enrichissent // il faut qu'il y ait un rapport entre les / compétences- et le savoir /
763. L : d'accord

764. S : s / c'est-à-dire / j'ai l'impression que c'est en train d'arriver un peu à la fac en France / mais c'est... ça n'a jamais été le cas jusqu'à maintenant /
765. L : mhum
766. S : on commence à peine à en parler // donc / le temps / que ça se mette en place / il va falloir attendre vingt ans / et le temps que ça... vraiment qu'on sente les effets: il va falloir attendre cinquante ans quoi // partout pareil en France / on a plein d'idées / le temps de les appliquer ça prend un temps fou quoi (rire)
767. L : d'accord // mais euh... mais est-ce qu'on peut appliquer- m... ce système de compétence dans toutes les disciplines ?
768. S : il faut- il faut essayer / s'est pas dit qu'on y arrive
769. L : oui parce que si c'est... la philosophie fin je... moi moi... je j'ai du mal à voir comment euh... parler de compétence en... philosophie par exemple
770. S : ben // ça c'est une idée (rire)
771. L : (rire)
772. S : je sais pas si c'est réaliste ou pas (rire) mais / un philosophe / qui reste à la fac / dans ses bouquins à la... à la BU / ou autour de ses étudiants / pour moi c'est pas un philosophe /// un philosophe c'est quelqu'un / qui va / au cœur de la cité // pour / pour parler de ses idées / pour parler de la philosophie // pour que ses idées elles vivent / mais dans la cité / si les idées elles vivent dans des livres / ou dans un lieu clos comme université / alors ses idées elles sont mortes //
773. L : m
774. S : parce qu'elles sont pas vivantes // ça c'est un exemple pour la philosophie / il faut que la philoso- / alors souvent / on fait le reproche à certains philosophes / comme Raphaël Enthoven- ou des gens comme ça shais pas si t'en a entendu parler
775. L : non
776. S : qui vont à la radio / qui font vraiment des... euh... des émissions de vulgarisation / soit à la radio- / soit à la télé- ou soit dans des revues / des revues euh: grand public // et on leur dit oui: euh c'est la... c'est la philosophie de [contaires] les trucs / mais tant mieux // tant mieux // tant mieux / parce que ça permet de... y a des gens qui les écoutent / alors c'est vraiment que c'est la vulgarisation / c'est vrai que c'est pas de la philosophie pointue // et alors // les gens qui les écoutent ils leur demandent pas de faire un traité de philosophie / platonicienne // ils leur demandent que des idées / philosophiques / qui puissent venir un peu / irriguer la société // ça on en a besoin //
777. L : m
778. S : il faut pas que... la philosophie se prétexte que c'est une matière noble // soit confiné / au bouquin / ou bibliothèque universitaire / et au nom d'universitaire / sinon la

philosophie elle morte // et d'ailleurs elle est morte la philosophie / [regarde] le nombre d'étudiants qui est en philosophie pour comprendre qu'elle est morte //

779. L : ouais...

780. S : et ça c'est dommage

781. L : = c'est triste

782. S : = mais parce / mais parce que ceux qui l'ont tuée / c'est justement ceux / ceux qui sont philosophes / c'est les philosophes qui ont tué la philosophie // parce qu'ils ont voulu en faire une matière noble / qui devait rester dans son écrin / non / justement il faut qu'elle ait-/qu'elle / la philosophie doit irriguer la société // c'est avec plus de philosophes dans la société peut-être qu'elle se porterait mieux / peut-être / j'en sais rien / mais... si on fait pas l'expérience on le saura jamais (rire) //

783. L : (rire) c'est sûr // d'accord /// m... c'est presque... // ah voilà / et pour pour toi / quels sont- les objectifs de l'apprentissage ?

784. S : ah / l'apprentissage.... Et ben y a deux types d'apprentissage y a l'apprentissage manuel et l'apprentissage... un peu intellectuel = alors ce qui fait que

785. L : = d'accord si c'est à à l'université

786. S : alors à l'université... c'est d'abord former des esprits

787. L : d'accord

788. S : d'abord former des esprits ça veut dire // comme je disais tout à l'heure / instruire les gens / mais aussi leur passer toute une expérience // donc c'est ça former les esprits c'est pas que les instruire c'est aussi / leur expliquer que... que leur savoir / ils en sont redevables / et que... les l'application de ce savoir aurait des conséquences / sur la société / et que ça // ça on nous dit pas assez //

789. L : m

790. S : même on nous dit quasiment pas // nous le dit un peu- de temps en temps- / mais c'est quand même assez rare // je pense que toute formation / telle qu'elle / telle qu'elles soient / que ce soit en mathématiques en physique en bio // ou euh... en droit ou en médecine en médecine aussi / il faudrait davantage de cours d'éthique /

791. L : d'accord

792. S : pour expliquer que... voilà les les gens... leur donne un savoir // ils vont en... en être responsables / ils vont... ils vont falloir qu'ils réfléchissent donc // donc pour moi c'est ça / parce que... est-ce que ça quand même répond à la question ?

793. L : oui

794. S : oui ?

795. L : = oui oui

796. S : = bon
797. L : parce que / moi- c'est c-/ce que je vois c'est que... beaucoup d'étudiants maintenant ils viennent / à l'université ju-ste pour chercher un-/le diplôme / et pour décrocher un... travail après / donc maintenant en fait les objectifs de l'apprentissage c'est très liés avec le travail / donc niveau euh... l'esprit critique tout ça on... on a un peu... fin c'est ce que je... je pense ah
798. S : alors c'est particulièrement vrai je crois en France / on est euh... on est des fous du diplôme / en France // il faut que t'aies absolument si tu veux faire tel travail il faut que t'aies tel diplôme / c'est quand même incroyable ça
799. L : et en même temps il faut chercher d'autres diplômes pour compléter ce diplôme
800. S : voilà parce que... si si tu veux faire ce travail mais il faut que t'aies ce diplôme mais alors ça c'est complètement incroyable / nous on est les champions du monde hen pour ça /
801. L : (rire)
802. S : et on crée des diplômes tous les ans
803. L : ah ouais ?
804. S : ah ouais en France on crée des diplômes en permanence / pour répondre / à la demande / parce que tel emploi correspond à tel diplôme et... donc voilà donc il faut créer des diplômes en permanence /
805. L : mhum (rire)
806. S : et donc... là c'est plus un problème de savoir qu'un problème de compétence parce qu'après tout si t'as la compétence pour faire le travail / que t'aies le diplôme ou pas / on s'en fout un petit peu // mais non / il faut le di-plôme // mes diplômes tiennent de compétence / alors que c'est pas vrai // quand tu regardes / si tu regardes un peu le contenu des formations qui t'amène à ce diplôme
807. L : mhum
808. S : mais développement des connaissances c'est très faible // euh... des compétences pardon / c'est-à-dire que... t'as le savoir mais t'as pas forcément les compétences qui viennent avec / mais comme t'as le diplôme c'est bon / assurance tout risque c'est bon / je peux... je peux postuler // alors tu vois... tu vois des jeunes qui arrivent à... vingt-et-un vingt-deux vingt-trois ans / c'est jeune vingt-et-un vingt-deux vingt-trois ans /qui n'ont / aucune expérience de la vie // c'est-à-dire qu'ils qu'ils sont al* ils ont fait le / ils ont eu le bac / dès le bac / ils sont allés à la fac / ils ont qu'une expérience d'étudiant / ils arrivent à vingt-trois / et alors dit bon mais t'es un peu aujourd'hui / c'est bon maintenant t'es trader tu vas...tu vas brasser des millions /// et je prends cet exemple concret parce que pour moi c'est le plus caricatural // y a d'autres exemples / mais c'est le plus caricatural / c'est des gens ils ont aucune expérience de la vie / ils y connaissent rien / ils ont été qu'étudiants / et en général ces gens-là en plus on leur a payé leurs études / soit c'est leurs parents / soit

c'est l'Etat (frappe la table) / qui leur a pris en charge // donc ils ont aucune savo-/aucun savoir de comment on gère sa vie / comment on la / comment on * gère sa vie // quelles sont les conséquences de nos actes / pour les autres / et on leur dit voilà / aujourd'hui : aujourd'hui tu peux faire couler telle boîte si tu spéculs l** spéculs* / ça c'est vraiment... le le point le plus caricatural // et c'est vrai que les gens / de plus en plus / les étudiants viennent de plus en plus /pour chercher un travail // là je suis tout à fait d'accord avec toi / et c'est une plaie // cette... cette vision-là c'est une plaie pour la société // parce que... ils viennent plus pour... pour savoir // ils viennent pour avoir un travail / c'est-à-dire qu'ils en ont / ils s'en foutent / de savoir de ce qu'ils ont appris ou pas / tout ce qu'ils veulent c'est le diplôme à la fin / qui leur permet d'avoir un travail et ça c'est un vrai problème //

809. L : m

810. S : ça c'est un vrai problème parce que / ça fait euh... ça fait des étudiants mercenaires // des mercenaires c'est-à-dire qu'ils viennent pour la prime /

811. L : d'accord

812. S : ils viennent / c'est ce que j'ai expliqué c'est-à-dire que le savoir- / de l'offre / il faut aussi que t'aies le désir de le posséder // et eux ils ont pas le désir de posséder le savoir / maintenant les étudiants quand ils viennent à la fac ce qui est au centre / c'est pas le savoir c'est le diplôme // le savoir- c'est un outil / pour obtenir le diplôme // et donc... là y a... là y a eu un truc / un truc qui s'est passé je sais pas quand shais pas comment ça s'est fait mais shuis pas assez / j'ai pas assez de recul... j'ai pas assez réfléchi à la chose / pourrait... peut-être que toi ça ça ça... ça ressortira dans ta thèse / mais y a eu un glissement / au centre / normalement ça doit être le savoir / maintenant c'est le diplôme / et le savoir n'est plus qu'un outil pour obtenir le diplôme // ça c'est un petit peu embêtant

813. L : oui

814. S : y a aussi un autre glissement c'est que désormais l'étudiant / est de plus en plus au centre //

815. L : mhum

816. S : c'est-à-dire / désormais la fac ça devient de plus en plus l'école primaire

817. L : (rire)

818. S : où: euh il faut que les étudiants soient chouchoutés soient pris euh // et / c'est la fac quand même là on est dans la dix-huit ans on est majeur on est vacciné / on est parti de chez papa et maman / on est là pour se prendre en charge // et les gens viennent viennent pas c'est leur problème il faut qu'ils assument // on n'est pas là... il faut que les gens m*ce / on est de plus en plus dans une espèce de maternage des... des étudiants / qui rentrent à l'université / c'était... c'était absolument // absent / avant / moi qui ai j'ai commencé c'était totalement absent / mais moi par contre j'ai vu / euh... depuis douze ans que je suis à la fac je-/là par contre j'ai bien vu ce glissement // où / euh... euh... les

étudiants demandent être de plus en plus considérés comme des enfants // et de moins en moins comme des adultes //

819. L : ouais

820. S : c'est-à-dire qu'ils demandent d'être de plus en plus c'est pris en charge comme ils étaient pris en charge au collège ou au lycée // et ça c'est euh... c'est marrant parce que / y a une de plus en plus une demande des jeunes d'être / une revendication d'indépendance- et tout ça et tout / on veut avoir le permis à seize ans- on veut pouvoir voter de plus en plus jeune / et pourtant / dans les faits // on est de plus en plus / ils se comportent de plus en plus comme des gamins / mais vraiment comme des gamins // c'est-à-dire des enfants il faudrait tout leur servir sur un plateau / il faudrait que le savoir justement ce que j'ai expliqué il faut qu'on vienne leur offrir

821. L : m

822. S : pour qu'ils aient plus qu'à se servir / pour obtenir leur diplôme et aller travailler // mais l'idée / qu'il faille qu'il soit conquérant / c'est-à-dire qu'ils aillent le chercher ce savoir / ça c'est complètement as-/c'est-/c'est pas complètement absent mais... c'est de moins en moins vrai /

823. L : d'accord

824. S : mais en même temps c'est un bon moyen / puisque comme y aura de moins en moins d'argent / pour la recherche // de moins en moins d'argent pour financer les thèses / en fait y en a de moins en moins qui sont... qui désirent aller jusque-là / y en a de moins en moins qui désirent le savoir / donc l'écémage il va se faire de lui-même //

825. L : m

826. S : et y en avait de plus en plus qui vont tomber du train / parce que- ils ont pas compris comment ça fonctionne /// alors qu'on prenne... qu'on prenne en considération les demandes / des utilisateurs [c'est là] étudiants d'accord / mais faut qu'à un moment ils comprennent que c'est c'est... sont ils sont plus des enfants //

827. L : mhum

828. S : c'est des adultes en devenir / et donc... ils ont des droits / mais ils ont aussi des devoirs // et ça- / à la question des devoirs / et ça c'est pas qu'à la fac c'est... partout dans la société // et les gens / en sont de moins en moins... conscience / ils veulent de moins en moins en entendre parler /

829. L : m

830. S : alors... voilà je sais / je... j'écoute un peu ce qui se fait aussi euh... à l'est de la France / très loin en Chine et je crois que la question des devoirs / aussi / elle est de plus en plus questionnée en Chine // les devoirs vis-à-vis des ancê-tres de la fami-lle / vis-à-vis de la société / l'égoïsme grandissant en Chine / je crois que vous en entendez aussi beaucoup parler /

831. L : m m
832. S : et ça / c'est // c'est euh... le fluo du capitalisme /
833. L : d'accord /
834. S : c'est-à-dire que / le capitalisme / très honnêtement / ça c'est euh... là on divague un peu excuse-moi je sors = du
835. L : = non non
836. S : mais le capitalisme c'est du vampirisme
837. L : (rire)
838. S : c'est-à-dire que // on a... identifier / une ressource / on va y aller /on va la sucer / jusqu'à la dernière goutte / et quand on aura plus rien / on ira / ailleurs / pour la sucer // et donc c'est / c'est que des... une réponse des besoins // et aucune réflexion sur le devoir / que l'on a // c'est ce qui se passe notamment c'est caricatural avec le pétrole // le pétrole on en a / on l'utilise à fond / mais on s'en fout des conséquences que ça a sur l'environnement / sur le peuple // et- ensuite quand on en a plus à endroit et ben on va chercher ailleurs /// et donc c'est... on devient une société // quand on dit c'est une société de consommation / c'est... on se rend pas compte / à quel point c'est vrai // c'est-à-dire qu'on consomme tout / on vient à la fac / on vient pour consommer du savoir // et ce qu'on doit à la fin c'est un diplôme / là je reviens / je reviens évidemment (rire) // j'essaie de... rester dans le cadre /
839. L : (rire)
840. S : c'est-à-dire que / la société de consommation / ça peut aller jusque-là / c'est-à-dire que maintenant / les jeunes d'aujourd'hui / qui n'ont... connu que ça /
841. L : m
842. S : et les jeunes qui s-/qui viennent aujourd'hui à la fac / euh... l'Europe de l'est ils connaissent pas // c'est-à-dire le mur de Berlin / ils connaissaient dans les livres mais ils sont nés tous après // le mur de Berlin tout ça le [peuple] soviétique l'union soviétique / ils savent que ça existait / eux ils ont même pas connu // moi quand je l'ai connu j'étais tout petit / mais encore moi j'ai vu à la télé le mur de Berlin s'effondrer // j'étais... j'avais... six ans / je m'en souviens // eux ils eux ils s'en souviennent pas / ils n'ont... ils n'ont jamais vécu / ils ont toujours vécu dans un monde où y avait que- le capitalisme // et donc- ce sont des consommateurs / à tout / à tout crin // et donc ce qu'ils veulent / quand ils viennent à la fac et ben... ils se comportent comme ils se comportent partout dans la société // on est des consommateurs / on veut bouffer / on veut consommer / et puis... bon et après tout on a payé les... les droits d'inscription qui sont... vraiment c'est ridicule en France ces droits d'inscription // et encore comme t'es bousier tu paies rien // et puis voilà / on veut tout / mais on veut rien avoir à payer // et ça / ça c'est le capitalisme
843. L : mhum

844. S : c'est pas la faute de ces jeunes / c'est la faute de de... cette orientation de la société // qui a qui les a... qui les a... formatés ainsi
845. L : d'accord
846. S : c'est-à-dire que l-/on veut du pétrole on le prend on le consomme / et puis on vous en merde // et ben là c'est pareil on vient à la fac / on veut-/ on veut en savoir / on veut un diplôme / et puis on vous en merde // et puis c'est tout / ça fait des étudiants qui sont... de moins en moins assidus / qui sont de moins en moins travailleurs / c'est pas qui sont / qu'ils ont pas les capacités // puisque les capacités ils ont comme tout le monde / mais qu'ils ont moins le désir
847. L : mhum
848. S : et la question du travail / et la question de la dureté du travail // et ben ça c'est vrai partout / c'est vrai en France ça se perd / c'est vrai en Chine de... de ce que j'entends de ce que je lis / que le... la dur-/bon certainement que le travail il est plus dur en Chine qu'en France quand on voit comment ça travaille dans les usines / mais y a y a cette idée qui est partout / se répand / que / il faut... il faut te réjouir sans contrepartie /// non c'est pas vrai il... il faut il faut il faut y aller il faut... il faut un petit peu endurer les choses / et à la fac il faut endurer c'est-à-dire / quand le cours il est à telle heure / bon je suis mal placé pour parler parce que shuis arrivé un quart d'heure en retard / mais bon quand le cours commence il il faut être là / il faut pas faire le con en cours il faut écouter il faut bosser quand le prof te dit / moi ce que je vous dis c'est bien c'est suffisant pour passer l'examen mais si vous voulez vraiment avoir plus d'infos vous allez aller à la fac pour lire dans les livres / ben il faut le faire // si on a vraiment envie d'aller plus loin il faut le faire / maintenant ici on s'en fou- si on veut juste avoir un diplôme pour avoir un travail / ça su / ça suffit d'aller en cours et de passer les examens // mais ça va faire des professionnels et des citoyens / absolument horribles /
849. L : (rire)
850. S : ça va faire des cons // m... là * on a formé une société de cons
851. L : (rire)
852. S : très honnêtement // parce que quelqu'un qui a le savoir mais qui sait pas s'en servir / pour moi c'est un con
853. L : et le contraire ?
854. S : ben le contraire ça serait peut-être d'avoir un peu moins de savoir / mais / capable de un peu mieux s'en servir //
855. L : d'accord
856. S : parce que ça sert à rien de se remplir la tête si on sait pas quoi en faire / ah peut-être il faudrait la remplir un peu moins / mais être capable d'être un peu plus... opérant / et de surtout de réfléchir à ce qu'on en fait / pourquoi qu'on le fait / est-ce qu'on en fait aux conséquences puisque c'est... // donc voilà je pense (rire)

857. L : ok / et ben c'est = très intéressant
858. S : = là on a fait le tour non ?
859. L : oui / exactement moi j'ai fini / merci beaucoup
860. S : très bien c'est avec plaisir // (fin)

Rachel

1. L : Bonjour
2. R : Bonjour
3. L : Euh... depuis quelle année tu... étudies à l'université ?
4. R : Montpellier ? Paul-Valéry ?
5. L : ou... depuis tout le début
6. R : de mes études ?
7. L : oui
8. R : euh... d / m... mille neuf cents quatre-vingt... s:eize
9. L : d'accord / c'était où ?
10. R : c'était à Bordeaux euh... en fait / c'est pas ici / j'ai commencé par... l'anglais: une fac... de... (bruit de bouche) // j'allais dire de LLCE c'est ça ? je crois c'est longtemps //
11. L : ouais
12. R : euh... que je n'ai pas... j'ai pas: continué en fait shuis pas restée //
13. L : d'accord
14. R : ça me plaisait pas // ça me plaisait pas donc... et certaines... certaines matières qui me plaisaient pas: donc des modules que... j'ai pas vraiment validés: fin j'ai pas validé d'ailleurs / donc j'ai arrêté / et puis... après j'étais en... toujours à Bordeaux j'ai fait une fac de... (bruit de bouche) de sciences de l'éducation
15. L : d'accord
16. R : et euh... ici j'ai j'ai passé le CAPES... le CAFEP d'anglais // et à l'IUFM / et... finalement j'ai changé d'idée... je voulais // pas forcément être enseignante dans l'éducation nationale / j'ai... je me suis réorientée// et euh... j'ai intégré euh la fac de... donc de psychanalyse: l'année dernière / j'ai arrêté entre temps j'ai travaillé dans une éco /

dans plusieurs écoles // et là j'ai... j'ai recommencé euh... j'ai repris mes études...
l'année dernière en fait

17. L : d'accord

18. R : voilà

19. L : ok // mais pourquoi au début t'as choisi l'éducation... fin sciences de l'éducation ?

20. R : sciences de l'éducation... en fait c'est parce que j'avais un... je / fin / j'avais pris
connaissance des matières qui étaient en sciences de l'éduc // et euh... c'était / c'était que
des domaines qui m'intéressaient: y avait un peu d'anthropologie un peu de
psychologie—de la psychologie sociale // euh... y avait la didactique y avait de la
pédagogie: //

21. L : Mmm

22. R : les domaines en fait... mes domaines de... prédilec / fin j'aime beaucoup

23. L : d'accord

24. R : mmm... j'ai... je me suis dit je vais m'orienter vers... vers les sciences de l'éducation
// en fait l'anglais au départ c'est parce que j'avais des facilités euh... au lycée: pour les
lan:gues en général et l'anglais c'était / plus facile donc (rire)

25. L : d'accord (rire)

26. R : et je voulais enseigner donc je dis / bon j'ai des facilités euh... avec l'anglais je prends
l'anglais

27. L : mm

28. R : mais ça m'a pas plu: en fait tout ce qui est proposé dans le... dans le DEUG... il me
plaisait pas y avait un DEUG a / avant

29. L : oui

30. R : après... maintenant y a... passer la licence mais... à cette époque et donc le DEUG
c'était euh... un peu pour évincer: pourrait... pour... pour trier un peu les... les...
candidats donc...

31. L : d'accord

32. R : à la fac d'anglais et... c'était assez dur / je trouve

33. L : ok // et après tu as choisi la psycha / psychanalyse y a une = raison ?

34. R : = ouais / et la psychanalyse c'est parce que... en fait... j / ça m'a toujours intéressé la
psychologie: euh... la psychanalyse plus que la psychologie et finalement je / faisais pas
forcément distingo: et / am / quand j'étais petite / entre les deux la distinction // m... bon /
y a que quand vraiment je [pense] à question ou commence à lire mais / et encore / et du
coup euh... // et du coup après les sciences... de l'éducation je... j'avais // mon * il me

poussait vers le professorat / c'est à dire vers soit... professeur des écoles soit euh... vers fac fin / pas la fac forcément mais dans le secondaire ou bien la fac mais après ça c'est plus long // et euh... et je me laissais un peu poussée par mon entourage... pour être professeur d'anglais c'est pour ça que j'ai passé / j'ai j'ai essayé: de passer le / CA / PES et le CAFEP après pour être // puisque le CAPES c'était directement dans l'éducation nationale publique ce qui est bien / mais / m y a des choses qui me plaisent pas / dans le système... après on m'a dit mais passer le CAFEP // tu seras dans le privé: petites structures familiales machin / et... finalement je me suis rendu compte que je voulais pas: faire ça //

35. L : ah ok

36. R : je voulais pas rentrer dans l'éducation / je voulais pas... euh... faire partie des ministères (rire) en éducation en fait // et donc... donc... voilà ça collait pas avec mes..... mes valeurs mes principes... et plein de choses que... voilà qui me plaisaient pas

37. L : oui

38. R : et... shuis revenue et donc en sciences de l'éducation on en / on fait un peu de psychologie: de l'enfant: // un peu de psychanaly:se on aborde... en superficiel mais enfin en... en surface je veux dire mais / mais je me suis dit tien: est-ce que ça existe une fac de psychanalyse // et euh... je me suis dit mais non ça existe pas / ça s'enseigne pas la psychanalyse (sourire) / et finalement en cherchant sur internet / ici euh... parce que ** [trente ans] je suis à Montpellier shavais qu'y avait une fac de... psychanalyse à Montpellier

39. L : ouais

40. R : et à Paris / je me suis dit mais c'est... mais c'est ça quoi (rire) / il faut que j'y aille il faut que je m'inscrive

41. L : ouais

42. R : ouais... je me suis inscrite l'année dernière

43. L : ah ouais

44. R : je suis contente

45. L : oui c'est vrai que... en France y a que deux fac qui enseignent la psychanalyse / un à Paris et l'autre c'est ici

46. R : mais oui

47. L : ouais

48. R : donc shuis bien tombé: j'ai suivi mon compain mon... compagnon mon copain / qui euh... qui lui enseignant à la fac / d'ailleurs // et euh... en mathématique et je me suis dit punaise: / on est pas tombé là par hasard enfin / finalement / fin ou le hasard fait bien les

choses puisque y a une fac de psychanalyse et euh... et je peux m'inscrire donc j'y vais / et voilà / * shuis là

49. L : d'accord (rire) // et quels étaient tes... objectifs d'apprentissage à l'université ? tu peux parler euh... séparément...

50. R : ouais

51. L : en science du langa / fin = en sciences de l'éducation...

52. R : = alors /// m.... en réalité je pense que... depuis toute petite j'avais cette idée d'enseigner // et... / et après en grandissant et dans le collège le lycée surtout je me suis rendu compte donc le système... était à revoir en tout cas en France que je connais pas trop... dans les autres pays mais / fin de loin // et euh... et j'ai commencé un peu à ma petite révolution dans ma tête là / en me disant... en critiquant en fait le système même ouvertement dans la cour de lycée: // je... trouvais qu'y avait plein de choses qui n'allaient pas / et finalement quand... mon entourage me poussait quand même après le lycée à... à faire une fac d'anglais: pour être quand même voilà pour enseigner l'anglais // ce / je me rendais / pas compte mais ça collait pas... fin je me rendais pas compte que j'allais rentrer dans le système qui me... convenait pas / en tant qu'élève / n... ni vraiment en tant qu'étudiant d'ailleurs // euh... à la fac // (rire) y a aussi des choses à revoir / moins que... dans le secondaire mais

53. L : d'accord

54. R : je trouve mais quand même / et euh... du coup euh... je m'en suis aperçue petit à petit / je me suis dit mais / non ça... je peux pas faire quelque / rentrer dans un système qui me convient pas/ ça va être en... ça va pas être en adéquation avec moi / avec mes mes... idées mes valeurs // et euh... mais je je mais: (bruit de la bouche) /// à part la fac moi aussi j'ai fait un BTS aussi / j'ai fait un BTS en assistance de direction / que j'ai eu / que j'ai validé et puis... et ça m'a plu le travail de... secrétariat: même de direction... qui me plaisait pas // euh... y avait des choses qui me plaisaient pas: enfin bon // à rester assise notamment travaillant on est toujours assis / très sédentarisé

55. L : ouait

56. R : devant l'écran qui... qui... flingue les yeux donc...

57. L : (rire)

58. R : je dis bon ça me convient pas du tout en fait bon j'ai le BTS soit si jamais euh... sherais / à priori j'aurais du travail / si... m... s'il faut / je travaillerais dans cette branche mais / mais si je peux... reprendre mes études et d'où l'idée de reprendre un cursus à l'université / euh... pourquoi pas un autre BTS parce que... (souffle) je voyais pas... dans quel après il faut vraiment cibler / là où y a du boulot quoi parce que c'est pas la peine de faire des BTS même c'est deux ans / fin je l'ai fait en un an mais / ou en un an / euh... s'y a pas de travail à la clé euh... donc autant retourne / j'aime bien je suis curieuse de plein de choses... je m'intéresse à plein de choses autant retourner étudier / quelque chose qui

me plait: qui me plait qui me peut-être / amènera... là... peut-être pas le professorat mais (rire)

59. L : (rire)

60. R : je ne savais pas trop quoi en fait mais / euh... ou alors à la fac c'est la fac que je trouve le système elle est moins... / y a des choses... y toujours rien n'est parfait / mais c'est... quand même moins problématiques que... euh... que... le primaire seconde fin... élémentaire et secondaire c'est... pour moi y a... y a trop de choses à / ce serait trop pénible de travailler: / euh... dans la hiéra / y a un système hiérarchi: que y a y a / le fait des instructions la fonction publique tous ces trucs-là qui sont... super rigides / psychorigides je veux dire / et qui... mais dont on peut pas se départir / euh... l'histoire des compétences des objecti:fs et en fait... de de mener une classe alors comprend pas l'enfant: individuellement parlant... / [pousser] l'apprentissage y a plein de choses qui me plaisaient pas je pourrais pas en fait... me soumettre à ça

61. L : Mheun

62. R : et euh... faire ce que je veux et... amener les enfants... où je veux: à ma manière donc je pouvais pas rentrer dans ce système / m / mais... quand même / je voulais / euh... je me disais peut-être si... j'ai le courage d'aller au bout des études universitaires / on peut enseigner à la fac après c'est pas des enfants—c'est autre chose / c'est quand même transmettre quelque chose // m moi je suis dit aller / je vais me lancer mais dans quoi / et donc les sciences de l'éducation c'est ce qui correspondait le plus // je pense déjà à ma façon d'aborder euh... j'aime pas être enfermée dans un domaine

63. L : mheun

64. R : donc... euh... donc l'anglais ça m'enfermait dans l'anglais

65. L : (rire)

66. R : même s'y avait la civile—tout ça mais / euh... les Etats-Unis fin de... d'Amérique où... ou l'Angleterre fin du Royaume-Uni mais... c'était euh... c'était trop scolaire / alors que en sciences de l'éducation: on... on aborde / pas mal de domaines finalement en peu de temps / bon c'est sûr qu'on approfondie pas / tout // mais... s: mais... j'ai comme je / je... suis curieuse de plein de choses ça m'a... fin voilà s... ça m'ouvrait / disons ça me... faisait toucher à plusieurs domaines qui m'intéressent dans la... en général fin / qui m'intéressent plus que d'autres / déjà / et euh... et je me suis dit / bon / pourquoi pas moi je verrais bien / et ça m'a plu // ça m'a plu c'est la fac de Bordeaux en sciences de l'éducation j'ai trouvé ça superbe

67. L : d'accord

68. R : euh la façon d'enseigner euh... et aussi... d'aborder les différents domaines // et euh... et puis après ça a laissé aussi euh... la porte ouverte aux concours / avec la licence / bon j'ai continué jusqu'en master mais / parce que ça m'intéressait la recherche après je me suis euh... intéressée à la recherche / donc... / et puis c'est fin / la psychanaly / la fac de psychanalyse et la fac de sciences de l'éducation je j'ai pas fait pas d'ici euh sciences

de l'éduc mais je pense que c'est à peu près dans le même état d'esprit // que c'est enseigner c'est moins... m... j'ai l'impression que c'est / m moins... académique / fin / shais pas si on peut dire ça c'est plus... shais pas les choses qu'on a abordé de manière moins.... Ouais c'est ça moins moins pas pas form / c'est pas moins formel mais // ça collait avec ma (rire) personnalité peut-être je trouve

69. L : d'accord

70. R : ouais / c'est moins pénible que / moi j'ai pas fait d'autre... j'ai pas l'histoire j'ai pas fait euh... lettres... moderne je sais pas comment c'est vraiment dans ces domaines mais / j'ai l'impression que... / ça me correspond mieux donc peut-être c'est pour ça

71. L : c'est plus flexible peut-être

72. R : ouais... ouais voilà y a une souplesse qui y a # pas forcément dans les autres... domaines quoi

73. L : d'accord

74. R : donc... c'est ça qui me plait / aussi // ouais / c'est un peu à part quoi c'est un peu décalé il me semble correspondre (rire) bien

75. L : ok (rire)

76. R : voilà

77. L : très très bien / et comment tu travailles à l'université ? c'est-à-dire en cours après cours en cours...

78. R : euh... alors / moi je pense pas / je sais pas comment font trop les autres / je pense que shuis un peu particulière mais bon (sourire) // euh... je travaille paf / pas régulièrement / contrairement à ce que... je faisais en tant qu'élèves quand j'étais petite jusqu'au lycée jusqu'en terminal jusqu'au bac * shuis très rigoureuse / toujours en avance de trois semaines si on me donnait des... des devoirs en avant je les avais fait euh... bien avant... * les ren:dre j'étais super... j'étais à fond // euh... Mon objectif c'était le bac le bac... fin absolument le bac sinon t'étais rien... fin bon / donc j'étais vraiment: super... super studieuse quoi / très studieuse / et euh... à la fac... / pas... (rire) vraiment / pas très studieuse / mais / stu / en fait je travaille dans l'urgence / donc... / donc par exemple si j'ai un examen: / si on me dit à telle date quinze jours à l'avance y a un examen / je vais pas travailler pendant les (rire) quinze jours / parce que je... parce que... ça me... ça me stresse en fait hen / grosse stresse des examens / toujours eu depuis toute petite //

79. L : d'accord

80. R : euh... voilà / même si je sais que j'ai les capacités ou mm je vais être bloquée / donc j'ai pas forcément: être... / organisée: pour... pour relire les cours les réécrire y en a qui les retapent font des fi:ches et tout fin c'est bien hen // donc ça... moi j'ai fait jusqu'au bac ça / donc ... je je dis c'est bien / c'est pas forcément... utile je trouve finalement mais / (rire) mais ça peut aider à rassurer... à avoir les examens // donc moi je fais pas ça / et euh... deux jours ou trois jours avant l'examen / je sais que... j'ai rie / jé j'ai quasiment

rien dans la tête parce que le / les cours sont passés: et que il faut absolument que: j'aie l'examen (rire)

81. L : oui (rire)

82. R : donc... je lis euh: toute la journée mais bon // pendant deux jours je suis là je lis je relis je relis je relis je relis je je prends des citations: je les apprends par cœur / de façon auditive hen... je les répète / je récite en fait comme les poésies / les chansons: je je chante / et euh... et je stresse et je me dis que j'y arriverai jamais: que... j'ai rien retenu: que deux jours c'était trop tard que / et en fait... c'est voilà s... c'est pas la meilleure méthode quoi (rire) mais // mais euh... mais je fonctionne comme ça donc...

83. L : d'accord // tant que ça fonctionne...

84. R : voilà / tant que ça fonctionne on va dire... c'est bien / et euh... et ça m'a... voilà ça m'a... apporté de très bons résultats donc (rire)

85. L : ok bon ben = c'est bien

86. R : = c'est bien

87. L : oui oui

88. R : très bien

89. L : et quel genre de supports ou... d'outils que t'as utilisé euh... dans tes études

90. R : le pc... fin le... maintenant j'ai un Mac / s mais euh... oui / et avant... ben je faisais des fiches là jusqu'en mais après à la fac / s... // oui euh non ou alors j'empruntais les fiches de mes copines (rire) / oui ça je les ai faits aussi trop de stresse donc je relisais les fiches des copines

91. L : d'accord

92. R : donc voilà / mais moi en fait comme outils j'avais mes cours... écrits / et en encore j'ai... j'ai... maintenant j'ai euh... je pourrais prendre mon Mac et venir taper euh... je suis s... censée quand même je suis... secrétaire = ***

93. L : = (rire)

94. R : donc je tape super vite

95. L : d'accord

96. R : mais j'ai pas le réflexe de... comme certains étudiants... prennent... leurs pc— portables que je veux dire et le branchent et prennent les cours / et non / je suis toujours aux notes / j'écris super vite...

97. L : d'accord

98. R : voilà donc j'ai une bonne prise de notes / oui je... et après voilà c'était ça ta question ? c'était pas forcément la prise de notes peut-être / mais en général quoi

99. L : voilà
100. R : je travaille avec mes notes et... et sur... ouais le... le le portable ça me sert à faire des recherches... quand j'ai besoin—quand j'ai pas pu lire tout tout un livre / voilà / sur un auteur... ou...
101. L : euh... c'est-à-dire que tu lis... que les résumés sur internet ou des.... ?
102. R : tout ce que je trouve / toute la doc que je peux trouver / ça peut être... aussi des thèses
103. L : d'accord
104. R : des gens qui ont écrit sur les les sujets qui se rapprochent de ce qu'on étudie: ou... voilà
105. L : d'accord
106. R : tout ce que je peux lire... j'aime / en fait ça me flingue les yeux mais j'aime bien le côté euh... je tape trois mots et... fin ça apparaît (sourire) sur l'écran
107. L : d'accord
108. R : pas besoin de chercher dans / dix milles bouquins des revues... des machins / donc j'aime bien ce... le fait que ce soit... ça va vite
109. L : m m m
110. R : l'info arrive vite
111. L : d'accord
112. R : après il faut la vérifier:
113. L : oui = voilà
114. R : = les sources // mais avec... les enseignants on a les sour / fin on... on regroupe moi je regroupe les infos /
115. L : d'accord
116. R : et je trouve ça... s: c'est un bon outil / finalement
117. L : d'accord donc tu fais quand même le tri / en fait
118. R : ah oui oui / ouais ouais ouais je lis pas tout: ou / mais je trouve que c'est quand même... ça complète les lectures // euh... si on allait les compléter mais euh... ça donne des infos euh... comment dire / euh... on a pas qu'une / finalement on a plusieurs sources / comment dire on a plusieurs documents sur un... sur un même objet / et euh... et moi en fait j'aime bien ce côté où je vais chercher des infos... chez d'autres personnes que l'auteur... fin / voilà / j'aime bien ça / j'aime bien le regard extérieur
119. L : d'accord

120. R : sur un auteur sur son... ben les les les... les points de vue les les critiques en fait
121. L : mm
122. R : et euh... je trouve qu'avec internet ça va plus vite que d'aller euh... chercher plein de revues plein... plein de bouquins qui... un tel qui écrit sur un bouquin d'un tel et / c'est plus long / c'est peut-être plus fiable soit-disant oui: certainement / quoique / y en a qui écrivent et qui écrivent des... choses qui ne sont pas vérifiées qu'ils n'ont pas vérifiées fin bon // donc pour moi... donc c'est un outil vraiment que j'a... j'apprécie oui // je crois je crois que je pourrais plus m'en passer maintenant
123. L : ah oui d'accord
124. R : ouais:
125. L : ok
126. R : vraiment
127. L : et / et tous les articles que tu trouves sur internet tu lis entièrement ou...
128. R : ouais / = ouais
129. L : = entièrement d'accord
130. R : parfois j'ai / j'évite maintenant... / y a... quand j'étais en sciences de l'éducation j'avais tendance à... à imprimer beaucoup / des paquets de... et c'est pas écolo du tout / donc voilà j'ai arrêté / et euh... ouais ouais je lis tout ouais
131. L : ok / ah c'est super
132. R : ouais fin moi je trouve que c'est une mine de... d'infos quoi après on peut dire que oui: euh... parfois faudrait plus vérifier ce qu'on lit mais mais bon (souffle) / je trou/fin je crois que // c'est pas / le papier pour moi n'est pas... n'est pas garant forcément d'une vérité... plus... fin c'est pas / forcément toujours plus sûr: / fin // c'est comme les journaux / * lit le journal pour les informations // c'est pareil c'est un point de vue / c'est... c'est c'est pas objectif / donc voilà / pour moi internet c'est un peu équivalent
133. L : ok / très bien / et est-ce que t'as déjà utilisé des PowerPoint pour faire des... des exposés:
134. R : non
135. L : non
136. R : une fois oui / parce que j'étais obligée / c'était pour... (aspire) c'était en sciences de l'éduc je crois oui / s...euh... et finalement je crois que je n'ai pas utilisé et que j'ai fait un... cette espèce de... de de montage de / je sais plus comment je m'en étais sortie mais ils avaient trouvé ça bien: fin la prof qui / qui me... qui... qui nous évaluait mais j'avais je crois que j'avais laissé tomber PowerPoint / je sais plus si je l'avais fait jusqu'au bout ou pas tu vois // mais je... non je l'utilise pas / je les... j'ai validé en examen en BTS ça:

parce qu'y avait Excel... Word et PowerPoint / et euh... Excel j'utilise / jamais / et euh... PowerPoint non plus // pour moi Word / (rire) je connais [le] Word / et euh... non j'utilise pas // là j'ai un exposé à faire dans... // j'ai pas commencé à travailler / c'est dans pas très (rire) longtemps / je crois que c'est en novembre / et j'utiliserai pas... par contre non j'utilise pas pour ça

137. L : d'accord

138. R : c'est euh... c'est plus la... c'est plus que je te disais c'est plus une source d'infos pour moi / et après euh... et euh... bon après j'utilise... et j'utilise oui j'utilise le... (bruit de la bouche) j'utilise le... // Mac plus que le pc qu'un pc mais pour moi c'est pareil / j'utilise mon portable pour... pour rédiger / par contre // euh... le l'exposé je vais le rédiger euh... ça va beaucoup plus vite pour moi pour tout le monde je pense mais... surtout quand on... je tape super vite donc voilà ça oui tout ce qui est de rédaction / j'écris super mal / donc pour mes notes en cours j'ai pas pris l'habitude de prendre le / portable et de taper / alors ça irait aussi vite / mais pour après tout ce que je vais produire pour... pour rendre des... des devoirs ça va être... voilà mais sinon j'utilise que pour ça

139. L : d'accord

140. R : recherche / et écrire

141. L : ok

142. R : c'est tout

143. L : et qu'est-ce que t'en penses de... fin... tu penses de ce genre d'outil / parce que maintenant / beaucoup de jeune d'étudiants utilisent pas mal de PowerPoint pour faire... l'exposé

144. R : oui: non je trouve ça... ben... oui oui je les félicite (rire) moi je sais plus utiliser moi // c'est parce que je veux pas me remettre... dans la méthode pour utiliser l'applique... de PowerPoint c'est tout = mais je pense

145. L : = pour pour toi est-ce que c'est obligé fin ou c'est... vraiment utile...

146. R : non pour moi / ah / attends / je pense qu'à un certain niveau euh... // il faut... ah: je veux dire il vaudrait mieux connaître ces outils: et savoir les utiliser / ça fait plus / pro / fessionnel

147. L : ah ok / d'accord

148. R : moi pour moi / mais: euh... parce que on est à l'ère de... voilà de de de... l'informati:que:

149. L : l'informatique

150. R : voilà / et TIC bon bref / mais euh... ouais techniques de de communication informatisée c'est bien / c'est c'est superbe / c'est... ça va plus vite // quand on sait bien les utiliser / hen / parce que quand on sait pas bien les utiliser ça va pas vite hen /

151. L : oui
152. R : et euh... bon... on rame quoi on perd du temps... enfin bref alors vaut mieux la / l'ancienne la vieille méthode... on prend euh: shais pas ses stabilos (rire) sa plume et bon enfin // ou alors on fait un / quelque chose mais pas forcément avec le PowerPoint quoi / on bricole moi j'aime bien bricoler / donc... mes trucs (rire) // mais euh... mais j'avoue que... ça fait plus professionnel même si... à la fin qu'on est pas forcément des professionnels // ah on est des... on étudie
153. L : oui
154. R : donc... * le résultat s'il est pro voilà: ça fait bien... mais c'est pas non plus: une obligation je pense pas s ça doit dépendre des enseignants hen // peut-être y en a qui obligent / euh... à un certain niveau vous êtes censés... savoir utiliser tels outils et ah... et voilà / il faut faut... faut les... faut les savoir utiliser / mais en psycha pfff (souffle) on s'en fait (rire) pas quoi / * pas là
155. L : oui oui
156. R : ça va
157. L : ok // Mmm... et maintenant on entend aussi de plus en plus des... fin... on voit des cours / euh... sur internet / ou à la télé
158. R : ou:ais
159. L : euh... je sais pas si t'as déjà suivi des cours en ligne...
160. R : si / en ligne... oui oui sur internet oui
161. L : c'est sur quel... quelle matière que t'as utilisé ?
162. R : c'était... alors c'était pour une formation mais c'était pas universitaire donc... // euh... par contre / (tousser légèrement pour dégager la gorge) l'année dernière j'ai essayé sur l'ENT là sur l'environnement
163. L : oui
164. R : euh... de voir si je pouvais me... non mais ça c'est une astuce pour pas forcément aller à tous les cours // tu vas pas tout ré...retranscrire tout ce que je dis / parce que ça fait vraiment pas... pas (rire) ** / mais c'était pour... pour avoir les cours en fait / c'était pas forcément pour pas tout le temps aller en cours / mais c'est / mais / c'est vrai que / le support papier / parfois / c'est pas mal quoi / quand... je sais pas quand on est arrivé en tard un cours qu'on n'a pas suivi le début: ou... ou quand la prise des notes qu'on a mais finalement je dis min:ce / j'ai pas pu / j'étais pas... alter donc j'ai pas pu bien suivi / j'ai peut-être pas pris... tout: bon // euh... moi ce que je fais c'est que je demande à mes collègues... voilà / on se refile des cours mais / d'avoir un support papier // (bruit de la bouche) en même temps... ça veut dire que t'es pas obligé d'aller en cours puisque t'as les... t'as déjà les notes... en plus c'est super bien prise et tout est... tout est écrit / mais sh... voilà je cherchais ça // je me suis dit si je pouvais avoir des cours

165. L : mheun
166. R : si jamais j'ai un cours le matin shuis pas du matin à huit heure ce qui est le cas cette année: j'y vais mais bon / fff (souffle) j'ai du mal // et bien / ce cours-là je l'aurai euh... voilà de chez moi quoi je... je l'aurai sur... sur l'ENT sur l'environnement / ce serait bien ce serait pratique // mais... malheureusement y avait pas (rire) y avait aucun cours donc... en master 1... on devait aller en cours pour /
167. L : oui
168. R : pour les avoir // et cette année j'ai pas eu la réfle / j'ai pas regardé mais je viens juste d'être transcrite donc....
169. L : d'accord
170. R : mais je vais regarder (sourire) // voilà / non je trouve que c'est un // fff (souffle) à la fac en fait d'avoir les enseignants c'est bien là / pour pouvoir communiquer avec les enseignants mais finalement il ont / pas forcément le temps des échan / pendant le cours on peut... avoir des échanges hen
171. L : oui
172. R : mais à / pas forcément avec tous // et / et... m... c'est pas... fff je sais pas je trouve que c'est pas aussi essentiel que... quand on est plus jeune / et que... et qu'on n'est pas dans un domaine qu'on a vraiment choisi puisque... puisque l'école jusqu'en terminal c'est général / amis euh / tu aimes ou tu n'aimes pas de toute façon: il faut / que ça ra... ça rentre hen puisque c'est ça (rire) jusqu'en terminal faut que ça rentre / au moins si t'as pas compris pas grave mais euh... faut que tu puisses le recracher
173. L : (rire)
174. R : du coup euh... c'est vrai donc du coup / d'avoir un échange comme ça et puis c'est affectif aussi quand on est petit même ado: on a besoin d'une relation affective avec... les enseignants / après quand on est jeune adulte... // moins je pense... s'y a pas le... l'enseignant en face sh... shais pas c'est vraiment très problématique / pour certain ça peut l'être je pense / pas pour tout le monde //
175. L : d'accord
176. R : donc c'est bien je pense d'avoir l'accès euh... ouais à des cours comme ça... m c'est mon avis mais depuis la terminale je pense ça donc...
177. L : ok (rire)
178. R : après je peux pas rentrer dans un système que je... je je renie pas mais / (sourire) c'est pas loin // non non ils sont non c'est bien y a des... supers enseignants aussi à la fac ah c'est pas ce que je veux dire mais / c'est pas... c'est pas essentiel / je crois pas
179. L : d'accord

180. R : ouais c'est bien // mais c'est pas... incontournable c'est pas euh... Mais en même temps je trouve que c'est un bon métier hen: c'est bien faut pas l'enlever (rire) / mais c'est mon avis qu'on peut conjuguer les deux et c'est ce qui se fait maintenant de plus en plus
181. L : mm
182. R : et euh... c'est bien pour les personnes qui... les... les / les les personnes et les enfants y en a qui sont handicapés: qui ont / pas / y en a qui ont pas la chance pour aller à l'école bon c'est de / moins en moins le cas on en donne accès euh... mais / y a aussi des étudiants qui peuvent pas se déplacer: / qui habitent trop de la fa:c / je sais pas moi que c'est / qui sont handicapés [*teur] / qui sont... j'en sais rien / qui sont trop âgés si [s'arrange] pas tourner à la fac avec des jeu:nes / je / mais c'est vrai y plein de cas où / la personne elle préfère... ne pas: être en présentiel mais: elle a envie d'étudier: d'avoir un diplôme:me donc du coup y a y a ça y a tout cet aspect-là aussi je trouve c'est super pratique / d'avoir les cours à distance / ouais / c'est super je trouve
183. L : d'accord
184. R : (rire) je suis pour
185. L : ok / très bien
186. R : voilà
187. L : et selon toi qu'est-ce que... qu'est-ce que c'est apprendre ?
188. R : apprendre ?
189. L : mhen
190. R : c'est intéressant intéressé avant tout / je pense // euh... sinon peut pas je pense on peut pas apprendre / après euh... c'est... he (souffle) se cultiver
191. L : cultiver
192. R : ouais: c'est connaître / connaître / en tout cas c'est... prendre des informations les... et les digérer j'allais dire euh et... se les approprier /
193. L : mm
194. R : je crois que c'est ça apprendre quoi
195. L : d'accord
196. R : en gros / ouais
197. L : très bien / merci (sourire) et... et quel est le rôle de... de professeur dans l'appren / dans l'apprentissage ?
198. R : ben... oui / pour moi ça dépend du... niveau / fin ça dépend du... (bruit de la bouche) du lieu d'apprentissage en fait je * je crois que... le rôle est différent / euh... ben je suis sûre même // en... élément / maternel / en élémentaire / en... en secon / dans le

secondaire et à la fac je crois que sont des métiers complètement... pas complètement différent faut pas exagérer / mais la seule... je pense que le le seul dénominateur commun c'est la transmission du savoir

199. L : henmun

200. R : dans tous les cas maternel... élémentaire secondaire et et... et faculté / mais je crois que... la la position / de la personne qui enseigne n'est pas la même // en maternel / en élémentaire / fin je veux dire que son rôle auprès de... les / de l'appre... l'apprenant / n'est pas le même // = enfin...

201. L : = mmm...

202. R : ouais je je pense que... la transmission se fait pas du tout de la même manière

203. L : d'accord

204. R : selon l'âge / euh... et le... le développement euh... psycho-cognitif / des... de... de l'apprenant

205. L : = ouais

206. R := c'est pas de tout la même façon de transmettre

207. L : tu peux donner un exemple...

208. R : concrètement: euh... en maternel on a fait un sujet qui découvre son environnement

209. L : henmum

210. R : euh... de façon affecti:ve de façon sensori:elle et / et intellectuel / qu'ils découvrent le monde donc / forcément:euh / ah les apprentissages déjà sont ba / plus basique forcément // pas lui apprendre l'astronomie... on peut commencer / instiller des choses mais on p / peut pas rentrer enfin on peut pas parler avec des... des termes spécifi:ques voilà

211. L : d'accord

212. R : au domaine un... enfant de quatre ans / par exemple / euh... / alors que à la fac / les gens / qui sont là pour apprendre on se censé être passé par un cursus / euh... qui leur a permis d'acquérir des / des / connaissances / euh... d'ordre générale mais euh / de divers domaines // donc déjà ils ont: p / un vocabulaire beaucoup plus riche forcément **ils ont quatre ans / et: euh... et là ils peuvent... donc ils ils lisent s / lire... sur le... compréhension de / ce qu'on leur transmet qui est différent / d* quand ils avaient quatre ans quoi // euh... ils ont / des bases voire... déjà ils sont spécialisés... et euh... (bruit de la bouche) et le développement psycho-cognitif justement leur permet au niveau intellectuel de... // ben de d'aller chercher dans... dans leur mémoire / les acquis: / et de les réutiliser fin / les outils qu'ils ont pour apprendre sont... vraiment beaucoup plus élaborés que quand / un... un enfant à quatre ans quoi //

213. L : *

214. R : voilà donc après euh... la façon de transmettre les savoirs à ce niveau-là: ça va se / ça va pas: / la communication est différente... / tout est différent en fait / la relation d'apprenant à... d'enseignant apprenant est / pas du tout la même puisque... la maturité affecti:ve psy / psychologie intellectuelle n'est pas la même / à dix-huit qu'à... qu'à quatre ans / donc forcément... // ça a pas de la même relation quoi je veux dire
215. L : = d'accord
216. R : = culture même sur le plan affectif comme on disait tout à l'heu:re
217. L : m m
218. R : voilà y a pas la même demande en face... dans tout ça quoi
219. L : ok
220. R : là pourquoi je dis que c'est pas la même... boulot
221. L : = d'accord
222. R : = y a pas aussi: euh fin l'enseignant à la fac n'a pas / normalement... / s quoique / à... je je je... je cherche un terme moins... moins argotique que fliqué mais n'a pas... (tousser légèrement pour dégager la gorge) à reprendre... à recadrer / les... les apprenants sur / ben les recadrer c'est-à-dire les resituer dans / dans le cadre d'un apprentissa:ge / où y a des choses à respecter au niveau de l'environnement: / au niveau de ses collègues au niveau de ce qu'on leur demande comme travail niania / la motivation elle vient / plus de l... de l'apprenant à ce niveau-là que de... l'enseignant / alors que / enfant / ba... ça a tendance... on est dans une période où s... l'enseignant il doit aussi faire le... le genda:rme
223. L : oui
224. R : le fin / font tout ça quoi tout cet aspect d'autoritai:re de / de recadra:ge de / d'apprendre la politesse fin plein de choses qui s'apprennent / aussi à l'école mais qui s'apprennent normalement... dans la cellule fin... au sein de la fami:lle avec les parents fin y a tout ce travail-là qui qui / donc ça vient un peu polyvalent: alors que / euh... déjà dans secondaire moins: mais enco:re et après à la fac c'est plus du tout normalement
225. L : mhen
226. R : c'est pour ça je dis c'est / c'est différent ça a pas le même travail quoi
227. L : ouais ouais je comprends // hen... et entre prof / les étudiants et le savoir / le quel se situe au centre... de l'apprentissage ? = fin pour toi
228. R : = le... l'étudiant / enfin le l'élève
229. L : l'élève
230. R : pour moi oui / c'est... c'est l'apprenant
231. L : c'est l'apprenant / d'accord

232. R : fin / il de / qui devrait être au centre... des appre / c'est ça la question ?
normalement oui enfin pour moi c'est... // du coup j'ai peut-être pas bien compris ta
question ? c'était (rire) = c'était quoi
233. L : = (rire) entre / donc le professeur
234. R : oui
235. L : les étudiants / et le savoir
236. R : ah = pardon
237. L : = y a les trois
238. R : pardon / et le savoir c'est ça je veux dire // ah qui est-ce qui est au centre des
apprentissages...
239. L : ouais
240. R : est-ce que c'est le savoir ? l'enseignant ? ou l'apprenant ?
241. L : ouais // ou quelle est la relation entre eux aussi... = si tu veux
242. R : = oui /// ah parce que j'allais dire c'est les trois mais... s'il faut choisir...
243. L : ah non tu peux répondre les trois c'est...
244. R : = oui
245. L : = c'est aussi une ques / fin c'est aussi une... réponse
246. R : oui c'est les trois en fait non j'avais pas... bien compris et... // oui par contre
qu'est-ce qu'on met: en... j'allais dire /// l'attention: je pense c'est porté plus / sur... / fin /
tout dépend de la position si on est le savoir / on n'est pas un sujet mais / si on est
l'enseignant: / il faut... que l'appre / pour moi en fait / l'idéal serait de... permettre à
l'apprenant: dans ce dans c dans cette démarche d'apprentissage / euh // d'être partie
prenante c'est le cas de le dire dans... dans la... démarche dans sa démarche / mais depuis
tout petit / pas attendre qu'il soit à la fac qu'on lui dise que alors voilà / t'as plein d'outils:
/ tu te débrouilles
247. L : (sourire)
248. R : on te dit pas vraiment les règles du jeu- // c'est un peu ça aussi je trouve à
l'université: // euh... on... on est là pour t'enseigner pour te... délivrer plein de... de
savoir ** de connaissances de... de te permettre en tout cas / d'acquérir des connaissances
/ mais / euh... sache quand même tu es grand / moi [d'en] gros / donc le parcours est assez
fléchi: y des / des / on va t'indiquer y a des choses qui vont peut-être indiquées /
implicitement / mais c'est à toi / de... d'aller chercher les infos quand même // quelque
part c'est un peu m... alors que c'est ce qu'on / c'est c'est l'inv / fin // on n'a pas appris
à... l'apprenant à ce niveau-là / l'étudiant / de la fac je trouve être autonome / dans sa
démarche d'apprentissage / petit / depuis tout petit / je je trouve qui... que... que c'est...

c'est contradictoire après de le... de le... de le... jeter comme ça dans la... en peinture (rire) dans la... dans l'université immense / et euh... je trouve pas ça juste parce que en fait depuis tout petit il est pas / on lui apprend / je trouve qu'on lui apprend pas / justement à être... autonome dans cette démarche... qui est la sienne finalement / même s'il est / même s'il est... obligé d'aller à l'école jusqu'à seize ans / en France en tout ça // on l'oblige mais euh je trouve qu'on lui donne pas la capacité: / d'être: / à l'origine de la dé* / fin / comment dire // on lui présente pas les choses de manière à ce qui ce soit / finalement / commun // parce que le petit enfant il est curieux de la vie: de tout // m... dès qu'il est né est presque / dèsqu'il peut marcher à quatre pattes // découvre son monde il a envie de tout—de tout avaler j'allais dire oui de tout connaître // tout savoir en fait / et on / et finalement à l'école c'est comme si c'était une injonction: / de... d'apprendre / ceci et cela et cela / et et en fait / sans lui donner / un environnement qui lui permette // déjà avec sa curiosité naturelle / d'être lui-même en train de vouloir apprendre

249. L : d'accord

250. R : on lui impose / mais on lui donne pas forcément envie / par rapport à ses propres motivations // qui sont immenses quand même tout petit enfant // qui veut tout toucher tout connaître tout bien et / et du coup ça... c: c'est tout à fait contradictoire en fait / d'imposer des choses à un être qui est là pour / qui a envie de connaître // (bruit de la gorge) mais lui imposer: / de manière / à ne pas... savoir comment lui il a envie / de découvrir le monde / mais en lui imposant des règles très... très strictes // (bruit de la gorge) et souvent en le... frustrant sur... pas mal de choses finalement y a des... enfants qui sont // euh très tôt à l'école frustrés par la manière dont on... oblige // par exemple à rester assis: de huit heures du matin avec une pause à dix heures jusqu'à dix heures et quart puis assis encore jusqu'à trois heures et / et encore après de... trois heures et demi jusqu'à / c'est c'est c'est trop... c'est pas... c'est pas prendre en compte respecter je trouve / le rythme de... du petit enfant / bon là je parle de petit enfant parce que moi c'est la petite enfance qui est / plus mon domaine mais / mais après ça suit hen / c'est-à-dire qu'après bon ben... en primaire c'est pareil hen: l'enfant il a besoin de bouger il a besoin puis en fait on / (bruit de la gorge) on le contraint à... à être statique on le contraint... à apprendre plus... un domaine qu'un autre alors que il a // on... ne respecte pas son rythme propre /

251. L : d'accord

252. R : et puis on amène une classe un groupe pas... pas des personnes en groupe fin: / pas / des sujets mais / tout un... tout d'une masse // donc sans... vraiment se préoccuper de... de la curiosité de chacun... de... des capacités propres à chacun—euh... au moment où il a envie: euh... voilà

253. L : oui justement comme tout à l'heure tu as parlé des... des compétences des évaluations des compétences tout ça à l'école fin maintenant... ça a tendance à entrer à l'université aussi

254. R : oui

255. L : donc qu'est-ce que tu entends justement par ce... terme compétence / en comparant avec le savoir hen justement ?
256. R : // ah oui / hen... les compétences... moi je l'entends: ce terme-là comme / un savoir-faire
257. L : savoir-faire
258. R : pour moi / compétence c'est plutôt du domaine du savoir-faire donc de la... pas de la technique mais... de la pratique en tout cas de la mise en... pratique d'une... connaissance
259. L : henmun
260. R : d'un savoir plutôt pardon (sourire) // ** la distinc: on le fait beaucoup en science de l'édu mais j'ai j'ai un peu... tout ça c'est un peu (rire) loin / mais euh... euh... // ouais donc les compétences et l'évaluation donc / ça serait ça évaluer: plus un savoir-fai:re ou / (bruit de la gorge) l'utilisation d'un savoir / dans... / dans... dans... par exemple dans un métier / euh... // alors que les compétences finalement c'est euh... euh d'après ce que j'ai compris / l'évaluation c'est pour se rendre com:pte de: / ce que l'élève à... s'est approprié: du savoir transmis /
261. L : henmun
262. R : mais / fin / s'est approprié / c'est un bien grand mot je trouve / parce qu'au finalement jusqu'au lycée je reviens toujours à cette idée que... jusqu'en terminal on demande déjà j'ai l'impression qu'on / pas une impression que j'ai eue / je pense que c'est ça / on... c'est du... comment on appelle ça comme quand on apprend l'anglais à l'école d'ailleurs en France en tout cas / c'est du placage
263. L : placage
264. R : c'est de... ça veut dire que... en fait on n'apprend pas une langue / ici / c'est-à-dire d'ailleurs les français la plupart... se rendent compte d'eux même qui ont fait dix ou douze ans d'anglais depuis euh... depuis je crois qu'on commence en si:xième / oui // depuis le début du collège / et puis ils ne savent pas parler la langue anglaise / alors au bout de dix ans ça devient problématique / parce qu'en fait on se rend compte puisque j'ai quand même fait euh... le DEUG d'anglais (rire) / je l'ai pas eu mais / je [suis] que la première année mais / et euh... et puis après j'ai repris donc pour le CAPES / euh... c'est là que je me suis rendue compte / que je n'avais pas appris la langue / c'est-à-dire que j'avais / plaqué: c'est plaqué euh... non c'est pas un terme // j'ai... / c'est un peu comme... // tu comprends pas comment ça fonctionne / mais tu as appris par cœur: / des phrases toutes faites
265. L : d'a:ccord
266. R : voilà et tu les... tu / dans certains contextes tu peux les utiliser / et euh... et te faire comprendre / mais c'est pas ça parler une langue // parler une langue c'est échanger avec l'autre (bruit de la gorge) / [savoir] comprendre ce qu'il te dit: et / pour voir / t'appropries

ce qu'il t'a dit / et euh donner une réponse vis-à-vis de / parce que tu penses de ce qu'il t'a... de la personne de ce qu'elle vient de dire / même si on entend ce qu'on veut: et on n'entend pas tout: dans l'échange blablas blablas on en fait du récepteur / transmetteur récepteur donc / tous ces questions-là mais / je veux dire en gros (bruit de la gorge) / on construit pas sa réponse on a des / comme des ... des phrases / dans des boîtes dans sa tête et hop celle-là il correspond bien

267. L : d'accord

268. R : c'est un peu ça quoi: on apprend anglais un peu comme ça nous: en France / c'est-à-dire que... on n'apprend pas à construire s: // = sa langue

269. L : = sa propre phrase

270. R : à créer: sa langue / anglaise shais pas comment / comment dire / oui y a créer sa phrase / à m... à manier la langue c'est-à-dire à... en fait parler c'est / c'est quelque part c'est aussi créer

271. L : oui

272. R : et et là on crée pas non on plaque des choses = sont apprises par cœur

273. L : = d'accord // oui je vois

274. R : s et là / et... même si on fait de la grammaire de la linguistique tout ce qu'on veut / pour justement comprendre comment elle fonctionne cette langue / euh... / y a pas assez de pratique / d'abord on parle pas beaucoup en cours / on n'échange pas: on n'a pas: euh / on n'a pas eh: cette... cette tradition de... la langue parlée échangée à l'oral / donc c'est beaucoup d'écrit

275. L : d'accord

276. R : donc c'est pour ça qu'on peut plaquer ce qu'on a appris par cœur: et / et y en a jusqu'en... j'ai une copine l'autre jour qui me déjà / qui me disait euh / oh moi je me rappelle trop pour le bac à l'anglais quoi / pour l'anglais j'avais appris des phrases des des mots supers rares qu'on utilise pas beaucoup / [je disais] j'ai réussi à les mettre dans ma copie et j'ai eu dix-huit alors que je suis mais / mais elle le dit elle-même je suis nulle en anglais elle le parle pas / elle le comprend pas bien / et elle a eu dix-huit // (coup de main sur la table) c'est pas mal quand même / faut le faire quand même / c'est du placage c'est ça que j'avais le placage en fait y a aucune... alors voilà c'est... et c'est dix ans anglais au moins / puisque le bac ouais c'est ça // donc c'est pour ça que je / et c'est / ça vaut pour l'histoire / ça vaut pour... l'histoire on... on apprend des dates par cœur des noms je me rappelle / et euh... on on comprend pas vraiment ce qui s'est passé aux diverses époques... historiques de l'histoire... même de notre propre pays quoi // on se rappelle de dates de personnalités: de / voilà de... de personnages historiques / d'époques où on situe des événements: / mais / mais c'est / c'est... parce qu'on a appris par cœur

277. L : d'accord

278. R : et donc... moi j'apprenais par cœur: mais vraiment du mot à mot / et je ressortais / le cours / mot à mot et j'avais des... supers notes / puisque... l'enseignant est content puisque...=
279. L : ouais (rire)
280. R : tout ce qu'il a: t'a raconté: mot pour mot / c'est... marqué dans la copie
281. L : d'accord
282. R : ça veut pas dire que t'as compris ce qui s'est passé les évènements / comment ils sont déroulés pourquoi / surtout: euh... quel rôle vraiment jouaient les... les différents personnages t'as t'as pas compris les liens forcément non plus // donc... et: je pense que c'est valable pour... peut-être pas pour les maths mais // les maths c'est autre chose mais / quoi que pfff (souffle) si: ils apprennent des formules fin moi j'étais... je je me suis jamais intéressée donc j'apprenais pas du tout les formules mathématiques rien du tout / ni la géométrie mais / mais je pense que c'est à peu près du même ressort c'est-à-dire c'est du placage j'appelle ça moi du placage pas trouvé d'autres termes mais...
283. L : d'accord
284. R : ouais
285. L : et tu trouves que... est-ce que c'est possible que ce problème provient de... de de... de lé / de l'évaluation justement la façon d'évaluer ça nous oblige d'apprendre / par cœur:
286. R : oui / ça doit jouer énormément dans le... le fait que si j'obtiens pas une note... euh... qui me permet de passer dans la classe supérieure / donc je suis obligée // oui c'est ça ça... hen... c'est lié en tout cas c'est sûr / la... / y a aussi tout le discours / je crois aussi / à l'école / le discours qui fait que si... effectivement s'y a l'évaluation / la note / est en-dessous de dix // euh... si c'est noté sur vingt en tout cas / euh... la / la pers / fin... l'enfant: ou l'apprenant on va dire est considéré comme / n'ayant pas: / euh... le le niveau / requis pour / pour aller aux... apprentissages / à l'étape supérieur / dire des... apprentissages supérieurs non mais / donc... et et si on y arrive pas / euh... ça vaut dire que... euh... si on fait pas des études qu'est-ce qu'on peut faire / et de toute façon on est obligé jusqu'à seize ans / de suivre le... d'être dans le moule-là non mais... dans le système... en tout cas éducatif et... et si on prend l'âge / et après y a toute une / une... une stigmatisation / des gens... qui redoublent / des... des enfants qui ont pas le même âge qu'eux: la classe hen: et qui se retrouve dévalorisés: euh... pour le coup / perdent confiance en soi: euh... et tout s'en suit quoi / donc si en plus y a des problèmes de famille: familiales familiaux pardon // euh ça... ça casse... l'avenir presque... fin / un épanouissement dans la société: euh dans la futur après fin / et: je pense que c'est... oui c'est dû à cette histoire d'évaluer / en permanence de / de juger en fait de tes capacités soit disant / à apprendre // = euh...
287. L : = d'accord

288. R : ouais / des enfants euh... dans dans la pédagogie Montessori y a pas d'évaluation / y a pas de note / j'ai travaillé en... école Montessori // voilà y a pas de... y a pas de notes / y a y a pas de notes c'est très b / c'est... ça... fin / y a pas besoin d'évalu / fin: comment dire / l'évaluation se passe pas // n'est pas aussi formalisée

289. L : mhen

290. R : y a: eu: c'est pas une évaluation qu'y a y a juste un /suivi du parcours / d'apprentissage d'un enfant / c'est différent que de... bien sûr on va noter on va... on va avoir des grilles / avec / tels apprentissages / et est-ce que l'enfant... a... acquis / ou pas / mais c'est pas: une note / c'est pas une évaluation // s: (bruit de bouche) c'est une évaluation mais / oui si / c'est évaluer... s / où en est l'enfant: dans / euh... / m... dans ses apprentissages mais c'est pas / le stigmatiser: par la note

291. L : d'accord / c'est-à-dire c'est plus comme... est-ce que l'enfant est capable = de faire quelque chose

292. R : = oui: c'est exactement ça donc le savoir-faire on revient dans l'idée que / il sait faire ou... il sait pas encore faire / c'est plus ça / puisque c'est la manipulation ça a... donc ça a... [l'air] d'un matériel en bois / qui était euh... réalisé... fin confectionné j'allais dire / dans: l'optique de... euh... permettre aux enfants d'apprendre / par la manipulation d'environnement / pas / par simplement: / les idées / qui sont / transmises d'un cerveau / comme d'un cerveau à un autre // c'est plus par: passer par l'expérimentation de l'environnement / et / finalement / arriver à... // l'abstraction par... en passant par le concret // s / qui fait qu'en fait quand on / c'est comme quelqu'un par exemple bon c'est ça a rien à voir avec le domaine... des apprentissages scolaires mais / je savais pas avant... euh faire une vidange / ça a rien à voir // shavais pas je dis comment ils font comment ça marche: et tout je voyais rien je voyais qu'ils mettaient de l'huile ou du shavais ce que je sais pas shavais pas où: des trucs pour être sûr puis après ça marche tout super // en fait... un mécanicien un... un copain m'a dit mais / écoute si tu veux savoir changer ton huile je vais je vais te montrer / je vais te tout montrer on va ouvrir cabot tu vas voir où ça se met exactement pourquoi: et où ça va / etc. / après tu vas le faire // y a rien de compliqué mais (avaler salives) // y a rien de compliqué quand on nous a montré qu'on a fait soi-même l'expérience de maître commencer [tout] par où ça se passe et est-ce que ça //c'est en fait / faire les choses / pour le comprendre / je je je pense que c'est la meilleure façon / euh... sinon on peut rester dans... l'idée qu'on sait: // mais... c'est / c'est un peu comme / l'université souvent on dit c'est super c'est théorique c'est trop théorique c'est-à-dire quand on / arrive sur le marché de l'emploi / euh... c'est quoi votre parcours vous avez aucune expérience ? // ouais mais j'ai étudié euh... pendant quatre ans ou cinq ans: / mais oui mais vous savez à / faire quoi ? Ben... ben oui c'est vrai que j'ai pas d'expérience mais... et oui //

293. L : (rire)

294. R : ça passe par des... par une expérimentation du... du domaine finalement / même si on peut être très intellectuel et écrire des livres après euh... c'est bien aussi hen mais / mais écrire des livres tout le monde ne peut pas gagner sa vie en écrivant des livres avec ses idées: avec ses connaissances donc / ses savoirs intellectuels / et du coup: euh... // je

pense que: aussi pour / la question pour revenir à la question d'évaluer // ou de... savoir / ou en est l'enfant dans... ses acquis dans... dans ce qu'il a appris / c'est bien de le voir... de le voir concrètement: parlant / et en fait / l'abstraction / par exemple pour les mathématiques / euh... si l'enfant commence les / fin / personnellement moi ça m'a bloqué commencer mathématiques... c'est en CP quand on commence vraiment / maintenant c'est en maternel en dernière... en dernière section / grande section / mais euh... bon à mon époque c'était au CP // maternel on gribouillait on... faisait des puzzles et... jouait à la dinette / mais maintenant c'est plus le cas hen mais / en en CP donc à l'époque / ça m'a complètement bloqué parce que c'était très / théorique / c'est / y avait aucune à part la base de dix avec les... les cubes qu'on emboîtait en rouge et bleu là // c'était la seule manipe // et... finalement c'était très vite abstrai / abstrait / très abstrait / et on avait euh... fin j'avais euh... sixième donc j'avais dix ans // et dix ans: ... c'est limite c'est à onze ans / selon Piaget / euh que... l'enfant peut: se... départir de de // de ce qui est concret pour entrer dans l'abstraction / dans les... mondes des idées... donc dix ans / c'est un peu tôt

295. L : d'accord...

296. R : si on suit euh... voilà les... les idées les découvertes de Piaget sur le fonctionnement... toute la connexion etc. / donc voilà / donc pour moi c'était trop tôt / pour d'autres c'était s // hum... y en a qui... voilà ça les bloque pas: euh... et pour beaucoup je trouve c'est trop tôt c'est beaucoup trop tôt / ps / fin si on regarde bien le développement / cognitif / c'est trop tôt / déjà // ah voilà pour pour les maths en tout cas Montessori passe par / euh... par euh... plein de détours / si on veut / et... en même temps c'est pas des détours / parce que ça va permettre / euh... cette manipulation pendant... / ben depuis le début en fait hen: depuis l'âge de deux ans / manipuler des cu:bres des... euh... c'est souvent ouais ouais des... des cubes des... hen... comment dire des assemblages de... en bois de... en trois dimensions: avec des couleurs etc. qui permettent / inconsciemment à l'enfant / déjà de... faire / des comme des opérations / euh mentales mais inconscientes c'est c'est ... c'est hyper bien élaboré // euh... abstraite / ils rentrent déjà dans... dans ce / le domaine est mathématiques l'abstraction en fait / et euh... sans s'en rendre compte puisque pour lui c'est vraiment concret quoi

297. L : d'accord...

298. R : et ah... et les et les enfants en tout cas moi pendant trois ans: j'étais en ... maternel hen c'était en dernière section là je parle / mais on commence... dès le début mais bon / c'est plus en dernière section qu'après on passe à / justement à l'écriture des chi:ffres / donc les opérations écri:tes / euh... ou ou en fait... les enfants adorent les mathématiques

299. L : m

300. R : ils adorent ça / alors que dans des classes... euh... classiques j'allais dire / dans... le traditionnel / dans la classe / tout le monde n'est pas fou des mathématiques / hen / euh... y en a / puis y en a... complètement largué // et euh... voilà on trouve pas ça à Montessori / mais vraiment c'est vrai quoi c'est... / voilà / c'est un truc qui m'a... ça m'a vraiment euh... =

301. L : t'a marqué
302. R : ouais / je me suis dit punais mais j'ai pas eu cette chance moi d'aller à Montessori:
303. L : (rire)
304. R : j'aurais peut-être j'aurais aimé
305. L : (rire) oui c'est très intéressant ce que... tu racontes // ben merci beaucoup en tout cas c'est... c'est vachement intéressant
306. R : je t'en prie // je suis pas réveillée je suis pas du matin // (fin)

Bertrand

1. L : Bonjour // Avant de devenir professeur à l'université / qu'est-ce que vous avez fait comme études ?
2. B : alors / comme études / j'ai fait un doctorat en sociologie
3. L : doctorat en sociologie
4. B : ici / euh...
5. L : d'accord
6. B : *** dix / j'ai un certain âge // Ensuite / j'ai travaillé dans le / dans le centre de recherche / c'était la communication // Ensuite / je me suis réorienté vers la gestion / parce que...dans mon travail je faisais surtout de la gestion que la recherche // Finalement je suis revenu: dans la gestion / J'ai passé: l'agrégation // Je *** l'université en science de gestion
7. L : d'accord // Et en licence et master / vous avez fait le...
8. B : tout / j'ai fait socio de la première année à/au doctorat
9. L : d'accord / ok // Et pourquoi avez-vous choisi d'abord la sociologie ?
10. B : parce que ça me plaisait *** / par goût hen: c'est bien
11. L : d'accord / et après le changement sur la gestion / c'est... ?
12. B : j'étais dans la recherche et dans les sciences sociales / j'ai travaillé sur des choses / les choses que vous avez pas connues / qui s'appelait le minitel // *** vous *** minitel*
13. L : non / pas du tout

14. B : c'est le premier...le/ la première machine en réseau qu'on a utilisé la télémati— / l'époque de la télématique / dans les années 1980 / en France / le premier réseau télématique qui était fait— un des premiers du monde / hen
15. L : d'accord
16. B : donc / c'était à cette époque-là j'ai fini mes études et j'ai été recruté au centre de... des / d'études de recherche à France Télécom *** on travaillait là-dessus
17. L : ok / très bien
18. B : et comme après je me suis mis à faire de plus en plus de de gestion de la recherche plutôt que la recherche / j'ai fini par changer de / de métier / voilà
19. L : d'accord
20. B : et entre temps je voulais rentre/revenir à l'université / et c'était facile pour moi la gestion
21. L : d'accord
22. B : ce que j'avais aussi un billet de...je pouvais... c'est c'est une voie beaucoup plus facile que la sociologie / parce qu'y a très peu de poste en socio // à l'université / tandis que la gestion *** discipline qui a décollé dans les années 70 / 80
23. L : d'accord
24. B : et c'était très facile // Pour vous donner une idée / quand y avait euh: cinq postes: pour voir p/ dans une année en sociologie y en avait cent-vingt: en science de gestion
25. L : d'accord // Ah / oui / c'est euh / c'est vrai que l'écart est énorme
26. B : oui / oui oui
27. L : d'après vous / pourquoi y ce genre de...cet essor de/ en gestion ?
28. B : parce qu'en l'air du temps/la gestion c'est beaucoup plus en face avec l'époque que la sociologie // J'ai fait la sociologie quand même
29. L : donc / ça c'est par le plaisir/par/plutôt le désir d'apprendre
30. B : oui/même/même je suis... gestion c'est management et ressource humaine et les théories des organisations
31. L : d'accord
32. B : donc / ma spécialité est quand même... disons la sociologie de la gestion // Voilà
33. L : oui / d'accord // Vous restez en fait... vous rester toujours dans votre domaine
34. B : ah / quand même / plus ou moins // Tant que je le peux
35. L : et quels étaient vos objectifs d'apprentissage à l'université ? si... vous vous rappelez

36. B : (petit silence) c'était d'apprendre des choses en fait / c'était / c'était pas du tout lié à un métier: les compétences // J'essayais de comprendre ce qui s'est passé // Mais mes études c'était dans les années 70 *** où les jeunes étaient assez enfiévrés / en train de débattre sur les / des questions politiques: tout ça et la sociologie c'était bien parce que ça avait cette dimension critique... c'était vraiment un autre monde hen // On peut / je je je m'en souviens très bien hen la première année / je **** j'étais ici / et un / un un des profs que j'avais euh / dit euh / dit « mais qu'est-ce que vous faites là ? vous aurez aucun d/débouché / vous trouverez jamais euh: de métier en faisant de la sociologie » je lui dis « c'est parfait c'est juste ce que je veux c'est / C'est ce que je veux »
37. L : ah oui ?! (rire)
38. B : je voulais pas travailler dans le... je voulais pas travailler en fait à l'époque
39. L : d'accord
40. B : donc la moitié de ma motivation c'était apprendre quelque chose l'autre moitié c'était pas travailler
41. L : c'est rare
42. B : parce que j'étais étudiant
43. L : d'accord
44. B : mmm (attirer mon attention) / mon père était patron d'une entreprise et le travail j'en avais une vision qui me... qui me donnait pas trop envie
45. L : d'accord / ok // Mmm / donc quand vous étiez étudiant / quel genre de supports ou d'outils vous avez utilisé pour apprendre
46. B : aucun // On avait ri/ y avait rien C'est ce que je dis aux étudiants des fois dans mes cours là // On avait des calculettes et: des papiers des stylos donc c'est vrai dans les années 70 on avait rien du tout y avait même pas d'ordinateurs
47. L : d'accord c'est vrai / y avait pas d'ordinateurs ?
48. B : mais non les les ordinateurs ça date de... de cœur des année 80
49. L : d'accord
50. B : fin / y avait des ordinateurs / mais c'était des énormes machines avec des cartes perforées // Non / on avait les bibliothèques / puis... papiers des cayons
51. L : d'accord // Classique
52. B : et ben oui // Je vous l'ai dit / je suis pas jeune hen
53. L : et maintenant / beaucoup de jeunes étudiants / ils utilisent beaucoup / par exemple le PowerPoint pour faire des exposées / tout ça / qu'est-ce que vous pensez de ce genre d'outils ?

54. B : et ben / c'est très bien // Je les encourage de faire ça // Moi j'aime bien hen Je m'ensers des PowerPoint dans / dans mes cours / énormément
55. L : pour enseigner ?
56. B : oui oui / je sais beaucoup de/j'ai j'ai plein de/ chez moi y a des enseignants qui veulent pas en entendre parler // Moi je trouve c'est des supports qui sont... vraiment très utiles au moment où... Du moment qu'on peut formaliser ce qu'on veut dire / on peut le schématiser sur des PowerPoint // c'est une grande avancé oh non : je trouve que c'est des des outils... très très efficaces et c'est ce que je leur dis aux étudiants qui ce...ils se rendent pas compte de... la chance qu'ils ont: par rapport aux jeunes de m... de ma génération: où on faisait tout avec du papier / où on écoutait parler des gens pendant des heures // oui on... non non c'est... c'est c'est très bien les les... systèmes en ligne // L'espace numérique par exemple qu'y a à l'université c'est / je trouve que c'est une outil fantastique fin... // Pour travailler des étudiants / des enseignants aussi hen
57. L : d'accord // Pourriez-vous / pourriez-vous préciser pourquoi c'est / c'est fantastique ?
58. B : parce que: on a un accès... pour ces deux raisons là / ça permet de synthétiser...juste / voilà l'important c'est ça / j'aimerais bien fonctionner avec des schémas // Expliquer aux gens... schématiser les choses // Quand on arrive à schématiser euh... de manière simple des pense qu'on a / on est performant en général // Je dis pas de... la réduire hen / pas du tout ce que je veux dire / c'est pas réduire les choses pour en dire le moins possible // Mais quand on arrive bien / euh bien schématiser une théorie / un concept à enseigner / ça peut passer sur des supports comme ça // C'est très grand progrès // C'est très efficace vis-à-vis des...de ceux qui apprennent // Quand on se sert euh le côté euh... aide au formatage de la pensée // Le formatage au sens... positif du terme hen // C'est une aide de la formalisation je trouve/de clarifier les choses / etc // et pour les étudiants c'est aussi l'accès quoi / en général c'est l'accès euh...on a accès à tout / les les les bases de données / les articles partout / fin /// Mais bon pour qu'on coure près les livres / j'ai les deux librairies à Montpellier / où on trouvait des bouquins de sociologie / ce de de... trouver un article c'était des évènements ! comme quelqu'un qui ***** (je n'entends pas / trop de vent) faire des photocopies partout // C'était très très compliqué // Là / là les nouveaux médias qu'on utilise... les technologies * ça permet euh: un accès... très très facile / au savoir // Ça facilit... comme ça
59. L : d'accord // Ça facilite la façon de... chercher les informations
60. B : l'accès à l'information et / et de côté / et le / l'aide de la formalisation de l'autre
61. L : d'accord // C'est vrai que maintenant les étudiants utilisent aussi internet pour faire / par exemple les dossiers / les mémoires / qu'est-ce que vous en pensez...
62. B : **** (je n'entends pas / trop de vent) ça pose un problème de... problème de plagiat // Parce que... le problème que ça pose / les/internet / c'est bien hen // Les bases de données / internet c'est bien aussi // Le problèmes que ça pose **** le problème de plagiat // Le fait de faire du copier-coller // On sait jamais trop encore ça / ça marche vraiment //

Problème c'est c'est quand les étudiants extraient des informations d'internet / est-ce qu'ils assimilent ou pas

63. L : voilà / c'est ça la question justement // Donc / en tant que professeur / vous / vous / comment vous réglez ce genre de/ pas de problème

64. B : je leur pose des questions // J'essaie de vérifier que... c'est pas juste du copier-coller justement // ***** (trop de vent) des formes de ***** de réécriture qu'on leur demande / etc // mais / oui / si ***** (je n'entends pas / trop de vent) // Oui / un grand avantage d'accès euh... ***** partout / c'est claire

65. L : et quand vous prépariez votre thèse / comment vous avez fait votre recherche ? c'est-à-dire où et comment vous cherchiez les informations ?

66. B : il suffit deux choses // J'étais en anthropologie / on faisait beaucoup de terrain // Donc j'ai fait travail de terrain / beaucoup // Et à part ça / là ah / la bibliothèque // On avait rien / c'est ce que je vous dis / y avait rien d'autres // Voilà // Et c'était vite fait

67. L : d'accord

68. B : c'est dans ce sens que ça a vraiment changé...sur la / la formation...universitaire

69. L : vous / vous avez passé beaucoup de temps à la bibliothèque / alors ?

70. B : oui / oui / comme tout le monde // A cette période-là / on faisait que ça / lire des bouquins je veux dire // Je dis des bouquins / parce que même les revues / on en avait/ d'abord y en avait pas tellement / et on y avait à peine accès

71. L : ah / oui / même pas les revues

72. B : c'était peu développé l'accès aux revues / dans les années 70 // Tout ça s'est venu... même pas dans les années 80 / dans les années 90 // Ça je l'ai vu // Parce que quand/comme j'étais dans la France Télécom là / pendant quelques / quelques années-là / au Télécom / on avait accès à tout un tas des trucs // Je voyais les / les collègues que je pouvais voir à l'université / ils étaient vachement loin de...d'avoir ce type d'outils // C'est / c'est... quelque chose qui s'est développé très récemment

73. L : ouais // Et on voit aussi de plus en plus des cours sur internet ou à la télé / donc / en...comparant avec les cours classiques / c'est-à-dire avec un professeur en face / dans une salle // Qu'est-ce que vous pensez de ce genre de cours en ligne ?

74. B : (petit silence) / euh...dire ça... vous allez le faire écouter à des gens ce que je dis ?
{j'ai très mal compris la question pendant son interview / j'avais compris : « vous avez écouté ce que j'ai dit ? »}

75. L : oui (rire)

76. B : franchement je vois pas la différence

77. L : d'accord // Donc / c'est / c'est une autre façon d'enseigner ?

78. B : ouais: non mais / bon / quand je fais un séminaire avec des gens en doctorat // on discute on échange / ça va bon très bien / quand on parle de la recherche ça va / quand je fais un cours en licence je faisais un cours de méthodo là j'ai arrêté cette année parce que j** un peu... en amphi / [qu'ils me regardent faire le... ** ou qu'ils me regardent sur l'écran / ça change rien] / y a aucune interaction ** des étudiants
79. L : d'accord
80. B : hen vous voyez: // = et et...
81. L : = mais si au cas où y a des /
82. B : et cours en ligne c'est parfait /
83. L : d'accord mais dans ce cas vous pouvez pas répondre aux questions euh ...
84. B : ben si on peut répondre par par mail
85. L : d'accord
86. B : ça cet avantage-là que ça... ça ça ça rend les tru/le / le / le / le fait que ce soit synchrone / c'est qu'on peut... en fait c'est vachement un peu exigeant // Pendant un cours / quelqu'un pose une question fin / je vous dis ça dépend de quoi on parle si on euhennnn disons jusqu'au master 2 // (petit silence) de la de la première année au master 1 les gens qui / est-ce qu'ils posent vraiment des questions dans les cours enfin je veux dire y en a un tous les... tous les...dix / dix cours qui pose des questions de / y a y a trois étudiants qui viennent vous voir à la fin du cours voilà // Si * l'interactivité elle est... telle des cours de de masse comme ça / elle est vachement réduite
87. L : d'accord
88. B : après disons master 2: doctorat évidemment c'est plus du tout pareil mais / bon tout tout ça // Donc en fait c'est c'est assez / c'est c'est pas fatiguant comment je veux dire... de faire ça // Je dis / quand c'est en ligne les cours que les gens posent des questions il faut se prendre la tête pour leur répondre... précisément c'est c'est plus compliqué en fait pour l'enseignant je trouve
89. L : d'accord / y a plus de = pression
90. B : = quand quand quelqu'un me pose une question dans dans un amphi / je pourrai je réponds et puis puis oui et puis c'est fini ** vous voyez ce que je veux dire on peut / quand quand quelqu'un m'envoie un mail attend qu'on lui réponde si on lui répond une connerie (je n'entends pas / trop de vent) / on peut pas... on est obligé de ... de... (trop de vent) //
91. L : d'accord
92. B : envoyer une réponse qui soit... cohérente qui * pertinente par rapport à la question
93. L : = d'accord / oui // Ça permet d'avoir plus de temps de réfléchir

94. B : = Donc / c'est / c'est assez exigeant en fait // oui oui c'est c'est beaucoup plus exigeant comme type de... de relation pédagogique
95. L : m m / oui / d'accord
96. B : je... moi je trouve que c'est bien hen je suis... tout à fait pour ce type de... de développement
97. L : oui / d'accord
98. B : mais bon / c'est c'est vrai aussi que... on a vachement de boulot et que c'est euh... c'est jouable je vous dis bon pour les étudiants de master 2: en / ou en doctorat les gens qu'on [cou:] avec qui on a des des contacts qui sont récurrents comme ça // Après quand c'est des étudiants de cours où ils sont vachement nombreux / c'est / c'est autre chose // Enfin / ça marche peut-être pas aussi bien // Ceci dit / moi / mes cours en ligne / c'est juste les / les PowerPoint que j'utilise en cours / que je... c'est tout
99. L : ok / d'accord // Et selon vous / qu'est-ce que c'est enseigner ?
100. B : (rire et soufflement) y a des gens qui répondent ces questions / des questions comme ça ? C'est vrai ?
101. L : oui
102. B : shais pas / ça c'est / c'est... c'est essayer de transmettre du du savoir à des gens
103. L : d'accord
104. B : d'abord // Donc c'est à peu près ce qu'on fait c'est euh... en terme d'activité c'est en gros c'est ça ah ? Après en terme de de finalité / c'est que/ rendre les gens capable de... d'agir par eux-mêmes... dans dans... ce qu'ils ont à faire // Leur donner des moyens de... de réflexion et de... /// des moyens de réflexion / d'acquisition de l'information: des moyens d'action en fait c'est c'est c'est pas le... il [me semble] c'est pas tellement transmettre du savoir genre attend de nous encore / sauf si on parle des gens qui font un doctorat // *** des disciplines *** (trop de vent) y a des choses pointues tout ça / des gens qui sont spécialistes d'un truc pour discuter ***** (trop de vent) c'est / c'est apprendre... on va ** plutôt déboiter des compétences fin donner aux gens des moyens de... y a un truc qui m'a marqué dans ma carrière c'est / avec des profs // Quand j'ai passé ma C*** j'étais **** directeur de de recherche // Je lui *** disais que je je savais pas trop quoi faire comme enseignement / qu'est-ce que je... je devais faire ? Il il m'a dit euh... « si dans l'année / tu arrives à faire comprendre le modèle qui s'appelle IMC / qui est un truc très simple / aux étudiants t'as gagné » // J'étais vachement étonné que... enfin c'est quelqu'un qui a vraiment une... une carrure c'est *** c'était un des / des pionniers du / des systèmes d'informations en gestion / au niveau national même international hen / tellement c'est connu // Il m'a dit ça « si tu arrives si tu arrives à leur faire comprendre le modèle IMC / c'est que... t'as gagné » // Et c'est juste un modèle de réseau d'alarme c'est dit euh... en dix lignes on l'explique
105. L : d'accord

106. B : ça m'a... ça m'a beaucoup... inspiré dans toute autre carrière // Change ***filer des tas d'informations et tout ça en fait en réalité le...le truc c'est de faire comprendre aux gens deux ou trois algorithmes de raisonnement euh... justement pour pouvoir agir dans toutes les circonstances en général avoir un savoir disponible et utilisable... quoi qu'on fasse // On fait aussi peut-être parce qu'on est en gestion donc... la gestion c'est [tracer] là-dessus / sur l'action en fait
107. L : sur l'action
108. B : oui // C'est ce qu'on fait dans la / la gestion / on est surtout dans la... à régler des problèmes d'organisation / des choses com... voilà / des des choses... qui qui sont plus du côté de / de l'action que du côté du... de la cumulation de savoir // C'est quand même... une caractéristique des sciences de gestion ça
109. L : donc / y a plus de pratique...je pense
110. B : c'est quand même lié à ça // La gestion / c'est...quand même quelque chose qui / qui est concret // Après on peut...monter très haut / sophistiquer les choses // C'est quand même...d'abord... dans / dans ce domaine-là
111. L : c'est très bien // Euh... pour vous / quel est le rôle de professeur dans / dans l'apprentissage ?
112. B : (petit silence) dd / vous posez des questions: tout ça le... le fond // Putin (rire) (petit silence) Il est double / je pense / de / de / de transmettre du savoir / d'autre part / qu'il faut quand même avoir des compétences pour le... quand même avoir appris soi-même un tas de choses déjà / on peut...utiliser **** aider les gens **** je reviens ce que je vous ai dit avant / **** d'avoir minimum de modèles de... de choses / de / de / de modèles de raisonnement utilisables à peu près dans toutes les situations qui vont leur permettre de...d'agir par eux-mêmes dans ce qu'ils ont à faire
113. L : d'accord
114. B : c'est ce que je vous dis / l'information / elle est disponible/ hen /on parle d'internet... l'information / on la trouve à peu près partout sous un peu de *** // Le truc c'est de savoir l'organiser de manière être efficace après **** le rôle de prof c'est ça // Apprendre aux gens à quoi faire cette compréhension / comment en/la modaliser pour pouvoir s'en servir // Et encore une fois / parce qu'on est en gestion / que je... en gestion c'est ça // On doit résoudre des problèmes / qui se déroulent *** donc donner aux gens des algorithmes / qui leur permettent de comprendre les problèmes et de les régler // C'est rôle de passeur / en fait // *** des gens.../ Les gens ont des compétences—beaucoup plus que ce qu'ils imaginent en fait // Et il faut qu'ils soient capable de les... de les mobiliser / s'en servir // Il faut qu'on les rende capable de ça // C'est peut-être ça/ c'est là que l'université a changé effectivement je pense pas que ce soit une question de savoir: uniquement // Le savoir c'est important mais... pour les gens qui ont que ça comme objectif/ c'est pour ça que je vous dis distinguer les doctorants / les autres
115. L : oui

116. B : parce que là / à ce moment-là ce qu'il faut c'est accumuler de la théorie / connaître tout sous le plus possible de choses / dans / dans un domaine donné/ aller vers de l'expertise... la plus dense possible / etc // Mais pour la plupart des étudiants qu'on forme / le / l...l'essentiel c'est ça // Donner aux gens le moyen de... de mettre en avant leurs compétences // Evidemment / ils ont à prendre le minimum de choses où ils sont // C'est / c'est / c'est/ on est d'accord là-dessous // Je veux bien.../ une sorte de connaissance à avoir / c'est claire // Mais il est pas si difficile que ça à acquérir // Ensuite / le problème c'est savoir le/ s'en servir // Un truc.../ C'est plutôt ***
117. L : oui / c'est pour ça que / souvent les étudiants demandent... il faut du concret / comment on pra/ on le / on le met en pratique...
118. B : oui / ça mais il m'énerve // Oui mais // Ça c'est les genres de questions qui m'énervent // Les étudiants / des trucs concrets // Ce que / ce que/ y a / y a rien de plus concret que les théories / en fait // Les théories c'est le champ concret en fait // Parce que ça permet de régler les problèmes quand on les maîtrise // C'est pas...c'est / c'est pas d'un côté des choses matérielles / concrètes / et plus de côté du savoir fumeux // C'est pas vrai // Justement / ce qu'il faut faire comprendre aux étudiants c'est ça / c'est qu'on milite pas dans cette... oragni/ ces deux pôles-là / de l'abstraction et du concret // Les choses concrètes en elles-mêmes ont aucun sens / en fait // Quand elle veut du sens / quand on est/on / on arrive à les saisir avec des modèles abstraits justement // Peut-être c'est ça on a à faire à l'université / apprendre aux gens à utiliser... des abstractions pour saisir le concret // Ouais mais non / ça c'est un truc qui m'énerve // « mais concrètement... » quoi concrètement / je veux dire // Pour moi / c'est / c'est très concret les théories // J'expliquais aux gens / qu'est-ce que c'est un modèle de décision // Evidemment c'est abstrait quand on le décrit comme ça // **** le faire passer c'est très concret en fait...comment ça marche...dans une entreprise et la prise de décision // Vous voyez / c'est...c'est pas / c'est que ce gros travail c'est celui-là / effectivement
119. L : d'accord // Très bien
120. B : on revient à ce que j'ai dit tout à l'heure / en fait c'est un travail de passeur / en fait / je trouve
121. L : oui / d'accord // Donc / dans votre discipline / l/la gestion / on parle... on utilise quel terme le plus souvent ? la compétence ou le savoir ?
122. B : oh je/non / en gestion on est plus « compétence »
123. L : compétence
124. B : ben oui hen // On est très branché là-dessous hen // C'est les.../ ** de compétence // C'est claire
125. L : d'accord // Et depuis quelle année vous avez commencé à enseigner à l'université ?
126. B : ça fait vingt ans // C'est-à-dire...
127. L : ça fait vingt ans !? Ah / c'est bien long

128. B : oui / oui / je suis ???? à l'université en (19)93 // J'étais maître de conférences en 93
129. L : ah / c'est impressionnant // Et pendant toutes ces années d'enseignement est-ce que vous avez remarqué des... des changements... de de de façon d'enseigner ?
130. B : ah ben... oui je pense que je suis passé... j'ai intégré de plus en plus les... les ITIC quoi je... voilà
131. L : des outils informatiques on utilise de plus en plus... ouais
132. B : oui // on a pris / de plus en plus d'importance dans ce qu'on fait // Je pense aussi que...un enseignant euh... fin c'est c'est je vous dis sur les les compétences et le... par rapport au savoir je pense que / au début / j'étais plus dans le savoir que dans le... dans les compétences et que progressivement j'ai j'ai j'ai changé de ce côté-là
133. L : d'accord // Et vous changez... fin... pourquoi vous... changez dans ce / dans ce...
134. B : parce que c'est c'est c'est aussi l'attente des gens / Je...
135. L : donc y a la demande
136. B : oui oui c'est que c'est... c'est aussi ce que... ce qu'attendent les étudiants on est plus exactement dans / ça a plus rien à voir avec quand j'étais étudiant moi je... je/ si je voulais coter des gens / *** de ce qu'ils faisaient / c'est qu'ils étaient complètement déconnecté de / de / de l'environnement euh.../et...j'étais...c'est ce que je voulais // *** longtemps / l'environnement / je vivais / ça va aller // Pour moi / l'université c'était apprendre des trucs qui était...d'un autre monde // Maintenant / c'est plus du tout ça fin les gens... c'est plus du tout ça / euh y en a quelques-uns de temps en temps // Quelqu'un la phénomène qui est encore là-dedans mais sinon *** les jeunes sont pas là-dedans // Ce qu'ils veulent justement c'est avoir des compétences: et... euh... avoir des diplômes je pense d'abord et ensuite avoir des compétences // L'idéal c'est arriver à ce qu'ils aient les deux à la fois / c'est qu'on arrive à leur faire passer les deux
137. L : ok / oui / c'est exactement ça // Et / et chez les étudiants est-ce que vous avez remarqué des...changements aussi / dans leur façon d'apprendre ?
138. B : la de la manière dont ils traitent les informations oui j'ai: je j... * (petit silence) * plus capable que [je l'étais] de de de... de chercher de l'information: à des endroits... // très diversifié dans...on reste pas dans la recherche d'informations il faut il faut / on faisait pas tellement de ça // j'ai mon fils qui est étudiant hen / donc je le je le vois comment il fonctionne // Et... par exemple / les étudiants ils lisent pas tellement
139. L : ils ?
140. B : ils ne lisent pas tellement
141. L : ah oui
142. B : au début ça m'a choqué parce que bon: moi justement ma formation elle est basée là-dessus // J'ai mis longtemps à comprendre que c'était pas grave de ne pas avoir lu...

tout un tas des trucs... Au début quand je disais « vous / vous avez lu ça ? » ils me disaient « non » je me disais « bon ça va il est nul celui-là » / en fait... maintenant je me dis bon j'ai enfin « maintenant » y a un certain temps que j'ai compris que ** ils ne fonctionnent plus de cette façon-là / euh... ils ont un rapport à l'information qui est beaucoup plus euh... // diversifié euh peut-être plus rationnel fin ** la rationalité du temps ** c'est disponible c'est pas la peine / ** avoir dans la tête tout le temps / il suffit qu'on: l'ait quand on en a / quand on en a besoin / en gros hen / ils fonctionnent comme ça je pense / c'est c'est c'est ce qu'il est... ils distinguent de... des gens euh... il y a vingt ans il me semble

143. L : ouais

144. B : et quand on/qui crée ce malentendu un peu à propos du plagiaire là quand les gens... on on on on on... réjecte des pages d'internet * le rapport qui se font... démolir par les correcteurs / quelques fois y a des malentendus qui tiennent à ça à mon avis // Je / je / je pense pas forcément des gens qui / qui cherchent à faire du plagiaire / mais qui pensent que.../restituer l'information / ça suffit // C'est pas/voilà //on dit non / c'est pas ça / il faut des sources / il faut... d'analyse critique / il faut pendant la licence / il faut reformuler les choses / etc // il / il / il... //y a / y a deux modèles / là qui sont pas vraiment...encore bien ajustés

145. L : d'accord // Ok // Et concernant les évaluations sur les examens (rire) / ça...shais pas / est-ce que la forme de/ d'évaluations a... un peu changé aussi ?

146. B : mais / euh...moi / moi je // Non hen // Et je sais pas // Je corrige toujours des copies // Y a des gens qui font des ??? je corrige toujours des dossiers

147. L : et quand vous choisissez une/un sujet d'examen / c'est...selon quels critères ?

148. B : oh !

149. L : (rire) fin / en gros c'est...qu'est-ce que vous évaluez chez les étudiants

150. B : qu'ils ont un minimum de compétences de...dans le...dans ce qu'on a traité dans l'année

151. L : d'accord

152. B : quand j'essaie de trouver un sujet qui permette de...d'évaluer ça // Après / bon / y a une part d'objectiv/ de subjectivité... très grande // Ce que/ moi je suis en gestion / je faisais/ je suis pas un contrôle / comptage / suggestion de ressource humaine / théorisation / organisation / de tout côté du flou quand même // Qui en même temps laisse pas mal de marges just/justement aux gens pour... pour s'en tirer // Mais euh... voilà / ce que je *** ce qui est compris euh...le...c'est toujours pareil / c'est un peu aléatoire les examens // Je prends des termes du cours / j/voilà / *** ça...qu'ils ont entendu euh / est-ce qu'ils ont capables de parler de ci / de ça / et de ça / ce / ce sujet-là / voilà // C'est relativement simple / pas tellement *** pas changé du tout justement / dans la manière d'évaluer les étudiants

153. L : d'accord // C'est toujours pour chercher s'ils ont compris les cours / s'ils sont capables de faire...
154. B : oui / si / si / s'ils l'ont... assimilé // Voilà // C'est ça
155. L : d'accord // Et euh... (petit silence) oui / je pense que... c'est presque fini // Oui // Merci beaucoup
156. B : de rien
157. L : merci beaucoup

3. Les extraits des entretiens chinois

Wen

9.访：那你为什么…就是一开始选这个汉语言文学专业？

10.文：嗯…进入大学的时候填志愿嘛 / 然后我自己本来是…挺喜欢文学这方面的 / 然后…嗯…家里说嘛就是说 / 报财金类的学校 / 然后 / 我挑了半天我看财金类学校里面还真有一个文学专业 / 然后我就选了这个…文学专业

[…]

13.访：哦：那你为什么又选了一个第二学位呢？

14.文：嗯…当时 / 是这样想的就是想…就说 / 在财经类学院这样一个文学专业可能你出去的话 / 嗯竞争力不是…不是很大

[…]

22.文：然后我…当时…也就是没有 / 想要去学二专业然后就想了要去考研 // 结果就想 // 考 //

23.访：就没有想过具体要干什么

24.文：嗯…（笑）也不能说没具体 / 就是我考研嘛我就想…报一个师范类的院校嘛 / 然后 / 到时候出来可能是当老师

25.访：当老师 // 那现在呢？

26.文：现在（笑）现在读了二专业就没有 / 没有说要考研了 / 然后就想以后 / 看看能不能从事…跟二专业 / 就是会计学相关的专业 / 这样的工作

27.访：哦：那为什么会有这样一个转变呢？就是从一开始想当老师到现在就是决定

28.文：因为从…嗯应该是从一零年还有一一年 / 嗯在到一二年 / 啊不是一零一一 / 一一年一二年 / 一三年到现在为止嘛 / 然后我看到每年那个 / 就是那个…高校毕业生的数量 / 嗯都…都在增加而且那个新闻都 / 都总是在说嘛 / 什么 / 今年是史上最难（笑）就业季啊 / 就人数一直都在增加 / 后来我就想 // 嗯…还是早点出来吧（笑）

TRADUCTION

9. Li : alors pourquoi... tu avais choisi au début les études de langue et littérature chinoise ?

10. Wen : euh... quand je faisais les vœux pour entrer à l'université / je voulais à l'origine... j'aime beaucoup les lettres / après... euh... ma famille disait / vas t'inscrire dans une université de finance et d'économie / puis / j'ai passé beaucoup de temps à faire le tri et j'ai vu qu'il y avait vraiment une spécialité en langue et littérature chinoise dans une école de finance et d'économie / puis j'ai choisi cette... spécialité en littérature

[...]

13. Li : oh: alors pourquoi tu as ensuite choisi de suivre une licence secondaire ?

14. Wen : euh... à ce moment-là / je me suis dit que je me suis dit... c'est-à-dire / une licence de littérature obtenue dans une université de finance et d'économie quand tu sors / euh tu n'as pas... tu n'as pas beaucoup d'avantages concurrentiels

[...]

22. Wen : et puis... à ce moment-là je... je n'ai pas envisagé de faire une licence secondaire j'avais pensé à participer au concours de master / donc je voulais // passer //

23. Li : donc tu n'as pas réfléchi concrètement sur ce que tu voulais faire plus tard

24. Wen : euh... (rire) on ne peut pas dire que j'ai pas pensé concrètement / comme je voulais passer le concours de master alors je voulais... m'inscrire dans une école normale / puis / quand j'aurais fini je pourrais être enseignante

25. Li : être enseignante // et alors maintenant ?

26. Wen : maintenant (rire) maintenant j'ai commencé à faire la licence secondaire alors / je ne pense plus à faire le master / donc je pense plus tard / voir si je pourrais faire du travail... en rapport avec la licence secondaire / c'est-à-dire en rapport avec la comptabilité

27. Li : oh: et bien pourquoi tu as changé d'avis ? de devenir enseignante jusqu'à la décision d'aujourd'hui ?

28. Wen : parce que depuis... euh ça devrait commencer en 2010 et puis 2011 / hen et puis en 2012 / ah non ce n'est pas 2010 en 2011 / 2011 2012 / jusqu'à maintenant 2013 / je vois que chaque année / le... le nombre des étudiants diplômés / euh... continue à grimper en plus les médias disent / disent tout le temps que / comme quoi / cette année est la saison la plus difficile de l'histoire (rire) pour trouver du travail / que le nombre des personnes augmente continuellement / ensuite je me suis dit // hen... il vaut mieux que je sorte plus tôt (rire)

Xing

130. 行: [...] 好像 / 欲罢不能就这种感觉 / 就是好像 / 越研究就觉得越有魅力就越想研究下去 / 那种感觉

131. 访: 那你不打算考研继续研究吗?

132. 行: [...] 现在的话...毕竟就业形势这么...严峻嘛就是这样 // 如果...你说现在再去考研再出来的话不一定能够搞到 / 找到更好的工作只是说 // 代价太大了吧那...风险也比较大所以说 // 还是...到-到时候再具体考虑一下就这样

TRADUCTION

130. Xing : [...] comme si / c'est impossible de le lâcher j'ai l'impression / c'est comme / plus j'étudie plus je le trouve fascinant plus j'ai envie de le continuer / cette sensation-là

131. Li : alors tu ne comptes pas faire le master pour continuer à l'étudier ?

132. Xing : [...] maintenant... après tout les conjonctures de l'emploi sont si... rudes voilà // si... maintenant tu fais un master après quand tu sors (de l'université) tu ne pourras pas forcément te procurer / trouver un meilleur travail c'est seulement // le prix à payer est trop cher et... le risque est aussi assez gros donc // plutôt... attends le moment venu pour y réfléchir de nouveau concrètement voilà

Xing

96.行: 我觉得的话是...还是...个人能力这边更加重要一点吧你像 / 专业知识的话你/以后出去工作之后你还是可以 / 一边工作一边学习这方面的知识 / 但是你能力的话 / 如果等到 / 在工作的时候再培养这个能力的话可能就 / 不会被那些领导所...看重 [这类的] // 就更加偏向于另 / 个人能力这方面的锻炼

[...]

198.行: 那我觉得其实这方面还是...还是要看自己...个人...的能力吧我觉得 // 像不一定说你像 / 以前还报纸新闻说什么北大还是清华的学生出来卖猪肉好像 / 前前段时间 / 就这两天吧还有一 / 还有一个去-去卖粉条了还是

199.访: (笑)是嘛

200.行: 卖粉丝还是卖什么的嘛就是 // 我觉得这个还是靠个人的能力吧 / 并 / 像...你说 / 网上不是还有很多段子的嘛 / 说什么什么 / 大学的-/名牌大学毕业出来的那些 / 高等人才 / 啊那个进一个公司啊 / {到} 上很高的职位领着很高的工资 // 但是你的公司的老总是谁呢? 还是那些 / 专科毕业出来白手起家的 / (笑)人嘛 // 就相对

于说 / 那个…你可能 学~历并不高但是你有-很有能力…很有眼光之类的 / 就是说很有胆识 然后你就#靠自己的努力 / 拼搏一下然后就会那个…成功啊

TRADUCTION

96. Xing : *je pense que... c'est... les compétences personnelles sont plus importantes / les savoirs spécialisés tu peux / plus tard quand tu sors pour travailler tu peux toujours / apprendre les savoirs de ce domaine tout en travaillant / mais les compétences personnelles / si tu attends / si tu développes tes compétences seulement quand tu commences à travailler il se peut que / tu ne sois pas... apprécié par les dirigeants / donc je penche plutôt vers le développement de compétences personnelles*

[...]

198. Xing : *alors dans ce cas-là je pense que... ça dépend après tout... de ses... propres... compétences je pense // ce n'est pas forcément par exemple / dans les journaux et aux infos on a parlé d'un étudiant de l'Université de Pékin ou de Tsinghua qui est allé vendre du porc / il n'y a pas longtemps / et puis ces jours-ci il y a un / un autre qui est allé vendre des nouilles ou*

199. Li : (rire) *ah bon*

200. Xing : *il vend des vermicelles ou des choses comme ça donc // je pense que ça compte quand même sur les compétences personnelles / et puis / euh... n'y a-t-il pas beaucoup d'anecdotes sur internet qui disent / ils disent que / les talents hautement qualifiés / qui sortent des universités de prestige / entrent dans une entreprise travailler dans un post très élevé avec un salaire très élevé // mais qui est ton patron ? Ne sont-ils pas des gens qui sortaient d'une école professionnelle et qui ont créé leur fortune en partant de zéro ? (rire) Donc / euh... peut-être tu n'as pas un très haut niveau d'études mais tu es compétent... tu es perspicace et / c'est-à-dire que tu es audacieux et puis tu / tu fais des efforts / ayant un esprit de combattant et puis tu peux... réussir [...]*

Wen

188.文：这样啊嗯…在学校里嘛首要任务肯定是学习 / 然后你现在 / 还有一方面你…现在还是…大学里的话 / 你还是要培养自己各方面的能力

189.访：能力 / 嗯…可以具体说一下或举个几个例子吗？

190.文：比如说 / 嗯……你你走走走出校园以后 / 你怎么处理 / 和人…和和那些陌生人之间的那种交往的能力 // 然后你在学校里你怎么处理和室友之间的这种关系

TRADUCTION

188. Wen : alors ça euh... à l'école la tâche principale est sans doute d'étudier / après tu dois maintenant / de l'autre côté tu... maintenant... à l'université / tu dois après tout développer toutes sortes de compétence

189. Li : la compétence / euh... pourrais-tu préciser un peu ou donner quelques exemples ?

190. Wen : par exemple / euh... quand tu es sorti de l'école / comment procèdes-tu / avec les gens... la compétence relationnelle d'interagir avec des inconnus // et puis quand tu es à l'école comment procèdes-tu à l'entente avec tes colocataires du dortoir

Qi

90. 琪：嗯都重要因为 / 呃...肯定...你要掌握一定的知识嘛 / 有知识你才能...有自己的 / 嗯才能掌握一些专业的技能 / 然后能力也是必不可少的因为 / 工作当中你肯定除了 / 你这些知识你要待人接物什么的能力这方面也是非常重要的 / 所以我觉得两者都必不可少

TRADUCTION

90. Qi : euh ils sont tous importants parce que / euh... c'est sûr que... tu dois maîtriser certains savoirs / seulement avec les savoirs tu pourrais... avoir tes propres / euh tu pourrais maîtriser certaines aptitudes spécialisées / et puis la compétence est aussi indispensable parce que / dans le travail à part tes savoirs / tu dois certainement t'entendre avec les gens et traiter les affaires les compétences sont aussi très importantes / donc je trouve que les deux sont indispensables

Fan

136. 帆：你现在知识再多你出去也不一定能找得到工作 / 因为现在 / 呃...就是 / 呃...看你将来的这个目的不同吧如果你是 / 如果将来要搞学术研究的话 / 啊那就以学术为重 / 但如果是 / 还是要立足要社会的话 / 还是能力更重要一些

137. 访：恩恩恩 / 那这个个人能力它它 / 你觉得它都包括哪些方面的内容的 ?

138. 帆：啊...我觉得就是...比如...啊 / 交际啦 / 嗯...或者是这种 / 如果我是个 / 你自己各 / 个人的这种 / 啊.....我觉得这种个人的素质品质 / 培养相当重要 [...]

TRADUCTION

136. Fan : même si tu as maintenant énormément de savoir il n'est pas certain que tu trouves du travail / parce que maintenant / euh... c'est-à-dire / euh... ça dépend plutôt tes objectifs si tu / si tu fais de la recherche / ah le savoir importe plus / mais si tu veux / avoir une place dans la société / la compétence importe plus

137. Li : hum / alors cette compétence personnelle elle elle / selon toi qu'est-ce qu'elle contient ?

138. Fan : ah... je pense que... par exemple... ah / la relation sociale / euh... ou bien ce genre de / si je suis / tes propres / ah..... je pense que le développement des qualités morales ton caractère / est très important [...]

Gao

450.访： [...] 嗯你觉得作为老师的话你认为老师应该 / 更注重...就是培养...怎么说更注重...嗯...对于学生来说 / 就是学科专业知识的一种传授呢还是...更注重学生个人能力的培养？

451.高：那肯定个人能力的培养嘛！

452.访：为什么呀？

453.高：因为个人能力培养你肯定...不是这个叫什么 / 像...辅导员一样你去跟他说你做人应该怎样怎样你应该怎样怎样...混世肯定不是这样的 / 你毕竟是以这个教学 / 来 / 作为手段嘛 / 但是教学手段的话 / 教学只是个手段你跟他讲的那些内容了什么东西的 / 最后他内化成他的一些 / 都是能力嘛

454.访：嗯...那你能不能具体解释一下能力...具体指什么呢？

455.高：能力具体比如说啊这个 / 我们有门课 / 就是叫这个大学语文嘛 / 大学语文我们就培养的这个目标就是 / 他们 / 写呢...咱们培养不是很多但是一定要能说 // 很多就是你站在讲台上起码你 / 不会腿发抖 // 对吧那么怎么能我们怎么做呢就是通过大学语文 / 它很多课程很多那个...教学课比如说这个 / 啊演讲演讲稿什么东西的 / 然后让他们学生自己去学习 / 如何去演讲 / 如何去这个叫什么 / 学习**看到一个古诗文如何怎样怎样然后最后 / 让你站在讲台上去演示一下 / 这是你 / 教学是个手段最终还是要培养你...一个交际能力 / 这门课来说啊

456.访：嗯嗯嗯

457.高：嗯 / 而且**有效果 / 我...当时这个上 / 大学语文课的时候 / 第一节课让学生上来的时候 / 学生 / 基本上男生女生上来之后都是 / 吓得腿直抖 // 毕竟下面一百多号人 然后手也抖腿也抖 / 讲话都讲不清楚 / 然后这个讲到最最后一节课的时候再让人上来 / 基本上都上来有些时候你不喊他他举手 / 上来之后侃侃而谈 / 一点没有紧张的样子 / 这就是一个效果嘛！而我们社会肯定需要要后者不是前者 / 对吧

450. Li : [...] hum... alors selon vous en tant que professeur vous pensez que l'enseignant devrait / faire plus attention à... comment dire...hum... par rapport aux étudiants / vous privilégiez la transmission du savoir disciplinaire ou... le développement des compétences personnelles ?

451. Gao : le développement des compétences personnelles bien sûr !

452. Li : pourquoi ?

453. Gao : parce que le développement des compétences personnelles tu dois... ce n'est certainement pas / comme... les assistants de l'enseignant qui t'expliquent comment il faut te comporter en tant qu'homme et comment tu te débrouilles en société ce n'est certainement pas ça / après tout tu t'appuies sur / l'enseignement / en tant que moyen / mais l'enseignement en tant que moyen / l'enseignement n'est qu'un moyen tous les contenus que tu lui as enseignés / et qu'il a intériorisés / sont tous ses compétences

454. Li : hum... pourriez-vous expliquer concrètement la compétence... que signifie-t-elle concrètement ?

455. Gao : la compétence concrètement par exemple / nous avons un cours / qui s'intitule le chinois universitaire / l'objectif de la formation est que / ils / concernant l'écrit on ne le travaille pas beaucoup mais il faut absolument maîtriser la communication // le plus souvent c'est que quand tu es devant toute la classe au moins / tes jambes ne tremblent pas // n'est-ce pas ? Alors comment y parvenir ? C'est à travers le cours du chinois universitaire / beaucoup de cours... des cours TD par exemple / on fait des exposés ou des speechs des choses comme ça /tu laisses les étudiants apprendre par eux-mêmes / comment faire un exposé /comment euh / étudier** avec un ancien poème qu'est-ce que c'est / comment est-il et à la fin / tu vas faire une démonstration devant la classe / ça c'est donc ta / l'enseignement n'est qu'un moyen le but final consiste à cultiver ta... compétence de communication / en ce qui concerne le cours hum

456. Li : hum hum

457. Gao : hen / de plus ** ça donne des résultats / je... quand j'enseignais / le cours du chinois universitaire / le premier cours je demandais aux étudiants de se mettre devant la classe / quasiment tous les étudiants garçons ou filles / étaient tellement intimidés que leurs jambes tremblaient // après tout il y avait une centaine d'étudiants dans la classe les mains tremblaient et les jambes tremblaient aussi / ils n'arrivaient même pas à bien articuler / et puis au dernier cours je demandais aux étudiants de venir faire un exposé / ils viennent quasiment tous et des fois sans les appeler ils se portaient volontaires / une fois devant ils parlaient avec aisance / et n'avaient pas du tout l'air stressés / ça c'est du résultat ! Et puis ce sont ces derniers dont notre société a besoin et non pas ceux-là n'est-ce pas ?

Wen

85. 访: [...] 那你就是对你个人而言哈你觉得学习 / 学习是什么呢?
86. 文: 对我自己啊
87. 访: 嗯
88. 文: 恩...我之前觉得学习吧 / 不就很传统的 / 嗯上课老师教什么你吸收什么 / 恩...这样 / 可能...就觉得别人/别人看来就觉得你很乖哈这样学习 / 但是我现在到大三了我就觉得 / 应该 / 不应该是这种很传统的这种 / 老师教你来学 // 我觉得应该是要自己...出去...学点什么 / 或者是你出去经历点什么 / 然后回回来有一种收获 / 我觉得这种
89. 访: 哦 : 你说的是...更多是像一种人生的体验吗? 是那种吗? 还是...
90. 文: 嗯...应该说是那种...实践
- [...]
155. 访: 对你刚才说到那个关于那个实践的那个...那方面哈 / 你可不可以就是 / 具体举一些例子 / 就是 / 关于这个学科的话你觉得哪些技能 / 你觉得来说就是 / 比较实践一点的?
156. 文: 嗯...实践一点的我自己...觉得那个像我们那个要提高我们沟通能力啊什么的 / 然后我那个暑假 / 嗯...有去做过家教然后你就 / 发现你不不管是跟他们那边 / 嗯...就是他们是一个培训机构跟那些老师交流还是跟那个你要带的那个孩子交流 / 嗯这个沟通 / 不是你平时在学校里说说 / 啊: 要加强人际沟通啊什么 / 不是那么简单 // 然后你...你要真的跟跟他们那些人交流起来你就发现 / 你有很多方面都欠缺

TRADUCTION

85. Li : [...] alors pour toi personnellement qu'est-ce que c'est / apprendre ?
86. Wen : pour moi-même
87. Li : hein
88. Wen : euh... avant je pensais que l'apprendre était / de manière très traditionnel / euh tu assimiles ce qu'enseigne le professeur / euh... comme ça / peut-être... donc on trouve que / aux yeux des autres ils trouvent donc que tu es très sage d'étudier comme ça / mais maintenant je suis en troisième année de licence et donc je trouve que / il devrait / il ne devrait pas être ce genre d'apprentissage très traditionnel / le professeur enseigne et tu apprends // je pense qu'il faudrait qu'on sorte... soi-même... pour apprendre quelque chose / ou bien que tu sortes pour expérimenter quelque chose / après de ton retour tu as une sorte d'acquis / je pense que c'est dans cette ordre d'idée-là

89. Li : *oh... ce que tu dis c'est... c'est plutôt comme une sorte d'expérience de la vie ? c'est ça ? ou bien...*

90. Wen : *euh... c'est plutôt de la... pratique*

[...]

155. Li : *ah oui tout à l'heure tu as parlé de la... de la pratique / est-ce que tu pourrais / donner quelques exemples / c'est-à-dire / en ce qui concerne ta discipline quelles aptitudes / donc selon toi / sont en matière de la pratique ?*

156. Wen : *hein... de la pratique je pense que... par exemple développer notre capacité de communication / puis je pendant les vacances d'été / euh... j'ai fait du tutorat et puis tu / tu t'es réalisé que / peu importe avec eux / euh... eux c'était une institution de formation peu importe tu communique avec les enseignants ou avec l'enfant avec qui tu travailles en tant que tuteur / hein cette communication / ce n'est pas comme ce que tu prétends habituellement à l'école / ah: il faut renforcer la communication interpersonnelle etc. / ce n'est pas si simple / puis quand tu... tu communique vraiment avec ces gens-là tu te rends compte que / tu as beaucoup de lacunes*

Yang

15. 访：嗯那你有没有学过…辅修: 或者第二学位之类的…东西？

16. 杨：有想过学…法学或者是 / 嗯…其他的管理学 / 类学科 / 然后呢 / 跟 / 老师咨询了一下他说 / 还是把现在这门学精嘛 / 他觉得 / 我可以就是 / 就是更精一点比较好 / 然后我就说那就 / 不学别的课了

17. 访：哦：

18. 杨：就专心把这门课学好

19. 访：哦 / 一开始是有打算的是吧？

20. 杨：嗯对对

21. 访：觉得学得广一点会…

22. 杨：就是会可能涉及得多一点这样的

23. 访：哦：

24. 杨：但是他说 / 就是因为 // 大学嘛其实你学得也不是特别精的 / 但是你到 / 如果你考研的话学得精了的以后其实 / 都是门门相通的 / 其实学起来更方便一点 / 他觉得

25. 访：嗯那你是有打…算考研？

26. 杨：有

[…]

175. 访：嗯 // 那你觉得…大学高等教育的目标应该是什么样的啊？

176. 杨：高等教育的目标 / 就是…培养 / 培养适应社会的人才吧

177. 访：适应社会

178. 杨：嗯

179. 访：能具体…展开说一下吗？

180. 杨：嗯……就是 / 越越我觉得越全能越好 / 就是你涉及的领域越多越好 // 就是你去适应这个社会 / 因为现在信息交流实在太快了 // 就包括朋友圈 / 我觉得就只是 / 你在刷的时候 / 就是一个信息的 / 交流我觉得 // 然后 / 你随便打开网页就马上就那种信息爆炸 / 哪个区国家发生的事情马上就出来了 / 然后 // 你就会觉得这个社会 / 就是 / 很快节奏 / 所以你要去 / 适应他们你就要会 / 懂 / 就是知道的东西更多 / 所以高等教育就是 / 我觉得 / 现在的目标就是 / 嗯…培养出更加适应社会 / 更加 / 就是 / 能够 / 跟着这个社会的脚步的一些人才

181. 访：嗯你觉得他们就是知识面应该阔得更广是吗？

182. 杨：对 // 然后他所学到的技能应该更多

183. 访：嗯：那你们老师刚才说要学得精的话那你就会觉得会有冲突吗？

184. 杨：我觉得没有冲突 / 因为 / 他的他的精就是说 / 你的你想要在这个领域上有 / 更多的 / 就是 / 嗯…成功吧对你来说是成功 / 然后 / 你就要把这一门学精 / 但是不说你只学这一门 / 其他你就不学了 / 因为 / 老师说 / 他说…他现在也是在还在学习嘛 / 还在读很多书 / 他说他感觉书永远都读不完 / 然后他说 / 他有时候看一些报告 / 就是有些…经济学家嘛 / 会用经济的那些 / 数学的东西来 / 研究 / 政府 / 他就很头痛 / 他说他看不懂 / 但是他说 / 但是能看懂的话真的是一个很好的 / 很好的一个学习 / 所以他说鼓励这样鼓励说我们要学精

TRADUCTION

15. Li : *est-ce que tu as fait des études secondaires... une licence secondaire ?*

16. Yang : *j'avais pensé à étudier... le droit ou bien / euh... d'autres sciences de gestion / puis / j'ai consulté le professeur il a dit / il vaut plutôt mieux aiguiser les connaissances dans cette spécialité actuelle / il pensait que / je pourrais / c'est-à-dire c'est mieux de me spécialiser davantage / et donc je disais que / je n'entreprendrais pas d'autres études*

17. Li : *oh :*

18. Yang : *donc je me concentre sur ma propre spécialité*
19. Li : *oh / tu y avais pensé au début ?*
20. Yang : *hein oui oui*
21. L : *tu pensais qu'apprendre plus c'est...*
22. Yang : *je pourrais toucher à plus de choses*
23. Li : *oh*
24. Yang : *mais il dit / c'est parce que / la licence en fait tu n'apprends que la surface / mais si tu vas si tu fais le master et une fois tu as aiguisé tes connaissances en fait / tous les domaines communiquent entre eux / ce serait plus pratique d'apprendre autre chose / il pense*
25. Li : *euh donc tu envisages de faire le master ?*
26. Yang : *oui*
- [...]
175. Li : *selon toi quel est l'objectif de l'éducation supérieure ?*
176. Yang : *l'objectif... former des talents qui s'adaptent à la société*
177. Li : *s'adapter à la société*
178. Yang : *hein*
179. Li : *pourrais-tu le développer un peu plus ?*
180. Yang : *euh...c'est-à-dire / plus plus / je pense que plus tu es polyvalent mieux c'est / c'est-à-dire plus nombreux les domaines auxquels tu touches mieux c'est // c'est à toi de t'adapter à cette société / parce que maintenant l'échange des informations se fait vraiment très rapidement // même y compris Moments¹⁰⁸ / je trouve que / quand tu actualises Moments / un échange d'informations a lieu / je trouve // et puis / quand tu ouvres n'importe quelle page internet c'est immédiatement une explosion d'informations / dans quelle zone quel pays a eu lieu quel événement tout est sorti immédiatement /et donc*

¹⁰⁸ « Moments » est une des fonctions que propose l'application téléphonique « Wechat » qui est un « chat en ligne » (conversation instantanée via internet). Dans la fonction « moments », on peut publier des photos, des vidéos et des commentaires, on peut également partager des articles lus sur internet. Tous les « amis » dans la liste de « Wechat » peuvent voir ces informations et laisser des commentaires. Maintenant, de plus en plus de personnes utilisent également « Wechat » pour faire du commerce.

// tu trouves que cette société / que son rythme est très rapide / donc tu dois / t'adapter à eux tu dois donc / savoir / c'est-à-dire savoir plus de choses / donc l'éducation supérieure / je pense que / maintenant son objectif est / euh... former des talents qui s'adaptent mieux à la société / c'est-à-dire / des talents / qui peuvent suivre le rythme de cette société

[...]

(La partie ci-dessous est citée dans l'objectif de démontrer le rapport à l'apprendre du professeur)

184. Yang : [...] le professeur a dit / il dit... il étudie tout le temps / il lit toujours beaucoup de livres / il dit qu'il a l'impression que les livres sont infinis / et puis il a dit / quand il lit des rapports / donc certains... économistes / utilisent des méthodes mathématiques en économie pour / étudier / le gouvernement / et il est très embêté / car il ne comprend pas / mais il dit / s'il avait pu comprendre / ce aurait été une bonne occasion d'apprendre

lin

第一段：

232. 金： [...] 所以我觉得就是#专四专八这个...就还是...应试性太强了

233. 访：应试性强

234. 金：考完了对法语的...那个...呃能力的提升没有太大 // 嗯就是到了现在该忘的也都忘了

[...]

237. 访：而且分数你觉得能反映那个人的真实水平吗？（对方摇头）不能

238. 金：我很质疑他那个分数是怎么给给出来的

239. 访：啊：是吧

240. 金：嗯（笑）还有一些平时 / 在我们班里边儿成绩特别 / 成绩很中下的反而过了 / 反而有些中上的没过 // 这回 / 嗯 / 要补考

241. 访：啊？是嘛？！

[...]

246. 金：所以所以我觉得就是专四专八不能真实地反映...这个语语语言水平吧 // 应试性还是太强了

第二段：

436. 金: [...] 像现在的大学生学出来…真的好像就是觉得…你说像知识吧…还没有以前高中好呢就 / 网上不是说嘛 / 就是 / 一生当中文化水平最高的时候就是高中毕业的时候

437. 访: 为什么呀?

438. 金: 因为高中的时候 / 文 / 文史 / 然后哲学啊政治啊 / 包括然后 / 理化学生物 // 各方面都懂 / 然后 / 语文也好 / 还会背诗词歌赋 / 然后英语也好 / 然后语法什么都强 / 数学也棒 // 到了大学…语文也不学了 / 就学大学语文嘛然后语文也不知道啦 / 然后数学也不会啦 // (笑) 然后 / 就各方面都忘了 / 都不知道了 / 所以说高中毕业是一生当中文化水平最高的时候

[...]

454. 金: [...] 确实我觉得知识理 / 知识 / 就是系统方面的话我真的觉得 / 不如高中 // 像 / 像很多时候就是 / 有的时候大一 / 大一刚来的时候考考大学英语四级 / 分儿特别高 // 等到你: 就是大三的时候 / 就是可能大一你没考啊到大二大三的时候再考四级可能就不过了 / 就是这样的

第三段:

446. 金: [...] (笑) 理性客观地来说的话首要任务真的就是学习 // 就是 / 不包括是死读书那种哈背单词什么的 / 就是…各个方面都要涉猎因为你不知道你以后…会找一份什么样的工作 // 不知道以后会…做什么样的事儿 / 所以的话…每个方面都了解一下 / 什么文学啊这些历史啊这些可能不会 / 你觉得不太实用的也要知道 / 然后像经济啊商贸啊那些 / 那些东西 / 呃…就是比较…实: 实践一点的东西也要知道 / 所以我觉得大学…就是各方全方位地了解学习知识 / 是重要的任务

TRADUCTION

Segment 1 :

232. Jin : [...] donc je trouve que ces examens de français de spécialité niveau quatre et niveau huit sont... toujours... dans le but de noter

233. Li : c'est pour noter

234. Jin : après avoir passé les examens / ça n'aide pas trop à progresser en français // maintenant ce qui risque d'être oublié est déjà oublié

[...]

237. Li : et puis selon toi est-ce que la note reflète bien le vrai niveau de langue de la personne ? (Jin roche la tête) non

238. Jin : je doute fort comment la note a été attribuée

239. Li : ah: c'est vrai ?

240. Jin : *hein (rire) il y a aussi des étudiants qui sont en général très moyens dans la classe / ils ont en revanche réussi / alors que des étudiants qui sont considérés comme bons ont échoué // et ils sont au rattrapage*

241. Li : *ah ! C'est vrai ?!*

[...]

246. Jin : *donc donc je pense que ces examens de français de spécialité de niveau quatre et de niveau huit ne pourraient pas refléter réellement le... niveau de langue // ils sont trop focalisés sur la notation*

Segment 2 :

436. Jin : [...] *les étudiants diplômés d'aujourd'hui... j'ai vraiment l'impression que... si tu parles du savoir... ils sont même moins bons que quand ils étaient au lycée / sur internet ne dit-on pas que / quand on est sorti du lycée notre niveau culturel a atteint le sommet dans toute notre vie*

437. Li : *pourquoi ?*

438. Jin : *parce que quand on était au lycée (il y avait) le chinois / la langue chinoise l'histoire / et puis la philosophie et la politique / et puis il y avait aussi / la physique la chimie la biologie // on avait des connaissances dans chaque domaine // et puis / on était bon en chinois / on pouvait réciter des poèmes / et puis on était bon en anglais / et on était fort en grammaire / en mathématiques // une fois arrivé à l'université... on n'apprend plus le chinois / enfin on étudie juste « le chinois universitaire » et donc on ne connaît plus grand-chose du chinois / on ne sait plus faire du maths // (rire) puis / donc on a tout oublié / on ne sait plus rien / c'est pour ça qu'on dit que notre niveau culturel a atteint le sommet dans toute notre vie quand on est sorti du lycée*

[...]

454. Jin : *effectivement je trouve que le savoir / c'est-à-dire en ce qui concerne la systématisation du savoir je trouve vraiment que / on est moins bon qu'au lycée // par exemple dans la plupart du temps / des fois en première année de licence / quand tu viens d'entrer à l'université et que tu passes l'examen d'anglais universitaire du niveau quatre en première année de licence / tu auras une super note // si tu attendais la troisième année / c'est-à-dire peut-être tu ne l'avais pas fait en première année puis tu passais l'examen en deuxième ou troisième année peut-être tu ne l'aurais pas // c'est comme ça*

Segment 3 :

446. Jin : [...] *du point de vue objectif et rationnel la tâche principale de l'étudiant est apprendre // c'est-à-dire / on ne parle pas d'étudier de manière rigide ou d'apprendre par cœur le vocabulaire ce genre de choses / c'est... toucher à tous les domaines parce que tu*

ne sais pas plus tard... quel travail tu vas trouver // tu ne sais pas... quel métier tu vas exercer plus tard / donc... il faut savoir un peu de tout / par exemple la littérature l'histoire ces choses-là que tu trouves pas très utiles il faut aussi savoir / et puis des choses comme / l'économie la commerce / euh... c'est-à-dire... plus uti: plus pratiques / il faut aussi savoir / donc je pense que l'université... c'est-à-dire apprendre des savoirs dans tous les domaines / c'est ça la tâche la plus importante

ling

105. 访：嗯 / 那您觉得...老师在教学当中他扮演一种什么样的角色呢？还有就是老师的任务是是什么呢？

106. 景：从现在来看的话如果是 / 我们作为老师来讲 / 那当然最主要的任务就是...传递知识了 / 对吧 / 你角色就我老师就是老师我管理着我自己的学生 / 我是...班级当中...最主要的人呐 / 对吧 // 但是从另外一个方面来现在的学生其实...嗯...已经跟我们那个年代的学生已经有一定的变化 / 他要求你你不仅要跟他 / 有一对一的说是你：需要做什么和不需要什么 / 那现在更多的情况下 / 是沟通的对吧 / 那你不能这样做 / 你你你这样做行不行：好不好 / 需要...需要协调了对吧 // 嗯...你说我不能...仅仅地扮演说我是我是一个严厉的老师：说是你必须做这个做做那个 / 可能更多的还是...还是要...要.....要关系处得更融洽一些 / 像我们说的啊而而不在于我说是你的你是学生我是老师这种状态 / 对吧

[...]

286. 景：有的 / 我们现在都是...现在因为都是通过网络 / 给老师打分的 / 然后呢你...一学年下来以后 / 那个学评教分会...会显示出来的 / 你...哪门 / 学生给你评价 / 它从几个方面吧从...理论知识...仪表呀...传递状态呀...到什么什么的它有几个 / 几个就是那种考核的点的 / 让他们给你评一下 / 来给你打多少分 // 然后呢学校：这个学院：下面 / 这头儿 / 也有政策的 / 就是...比如说你你排...嗯前三啦 / 会给你...这种教学奖励的 / 它也是跟...跟...

287. 访：跟收入 = 挂钩

288. 景：= 跟收入挂钩的 / **跟钱挂钩的

289. 访：哦：就等于是对老师一鞭策了（笑）

290. 景：对对对 / 对 / 激励

291. 访：您觉得这个这种...体系好吗？

292. 景：嗯...还还好吧...

293. 访：会不会就觉得有时候会=

294. 景：=还： 算： 好： 因为…嗯如果简单地从评价结果上来看的话 / 我倒是觉得它就有缺失 / 哎有： 失： 公平的 // 因为打个比方我说了我我我来上课呢 / 我经常管你 / 其实我是好心的
295. 访： 对
296. 景： 因为老师很好的 / 很认真很…负责的
297. 访： 对
298. 景： 但是 / 学生可能…
299. 访： 不领情
300. 景： 对： ! 学生给你评价的时候 / 可能就给你评价很低的 // 所以说现在老师难当也在这里的 / 你…你要说是 / 很 [说] 学生 / 学生给你都很低分儿 / 你到时候给你评到最后去了
301. 访： 嗯：
302. 景： 你觉得很难 / 尴尬的对吧
303. 访： 对对
304. 景： 那其实出发点…是好的 / 那我…一直都督促你们这个这个 / 可能是方式方法有有待于提高 // 但是…说不来

TRADUCTION

106. Li : *Hum / et selon vous... quel est le rôle du professeur dans l'enseignement ? Et quel est le devoir de l'enseignant ?*

107. Jing : *alors de nos jours si / nous parlons en tant que professeurs / et bien notre devoir essentiel est bien sûr... la transmission du savoir / n'est-ce pas / ton rôle c'est-à-dire moi en tant que professeur j'encadre mes propres élèves / je suis... dans la classe... la personne principale / n'est-ce pas // mais maintenant de l'autre côté les étudiants d'aujourd'hui en fait... euh... par rapport aux étudiants de notre époque ils ont évolué / il te demande non pas seulement d'interagir avec eux individuellement en disant tu: as à faire ceci tu n'as pas à faire cela / alors que maintenant dans la plupart des cas / c'est la communication n'est-ce pas / alors est-ce que tu pourrais faire comme ça / si tu fais comme ça est-ce que ça marche : est-ce que c'est bien / il faut... il faut négocier n'est-ce pas // hum... je ne peux plus jouer le rôle d'un professeur sévère: te dire que tu dois faire ceci faire cela / il faudrait surtout... il faudrait... il faudrait... avoir une bonne entente / comme ce qu'on dit et donc il ne s'agit pas d'être dans une relation où tu es étudiant je suis professeur / n'est-ce pas*

(Après avoir discuté sur le système de qualification en ce qui concerne les titres des enseignants, le professeur Jing m'explique comment fonctionne l'évaluation des professeurs effectuée par les étudiants.)

286. Jing : *il existe / maintenant nous sommes tous... parce qu'on utilise le réseau internet / pour noter les professeurs / et puis tu... après une année scolaire / les notes de l'« évaluation des enseignants par les élèves » vont... s'afficher / tes... quels cours / les étudiants t'évaluent / l'évaluation est élaborée selon certains critères... les savoirs théoriques... la tenue du professeur... l'attitude du professeur durant son enseignement... etc. etc. il y a quelques / quelques points d'évaluation / les étudiants vont t'évaluer / te donner une note // et puis l'université / du côté de l'institut / il y a aussi une politique / c'est... hum par exemple tu es dans les trois premiers / on va te donner... une récompense / c'est associé à... à...*

287. Li : *c'est associé = au revenu*

288. Jing : *= c'est associé au revenu / associé à l'argent*

289. Li : *oh: c'est donc une sorte d'encouragement (rire)*

290. Jing : *oui oui oui / oui / une stimulation*

291. Li : *est-ce que vous pensez que ce système... est bien ?*

292. Jing : *hum... ça peut aller*

293. Li : *est-ce que des fois vous trouvez que=*

294. Jing : *= ça: peut: aller: parce que... si on regarde simplement le résultat de l'évaluation / je trouve en revanche qu'elle a des défauts / hé elle manque: de: impartialité / parce que je te donne un exemple je viens en cours / je te suis de près dans ton travail / en fait ça part d'une bonne intention*

295. Li : *oui*

296. Jing : *parce que c'est un bon professeur / très sérieux très... responsable*

297. Li : *oui*

298. Jing : *mais / l'étudiant est peut-être...*

299. Li : *il n'en est pas reconnaissant*

300. Jing : *oui: ! Quand les étudiants t'évaluent / ils te donneront une très mauvaise note // c'est pour ça qu'on dit qu'il est difficile d'être enseignant aujourd'hui c'est aussi pour ça / si tu / si tu critiques trop les élèves / ils te donnent tous une très mauvaise note / donc tu vas être classé parmi les derniers*

301. Li : *hum*

302. Jing : *tu te sens hon(teux) / embarrassé n'est-ce pas*

303. Li : *oui oui*

304. Jing : *en fait ça part de... une bonne intention / alors que je... je vous suis de près et et / peut-être la méthode nécessiterait de l'amélioration // mais... je ne saurais le dire*

Gao

432. 访：嗯…那一般…就是你们老师考评主要有哪几个方面？

433. 高：考评嘛 / 考评第一个是…自评 // 自评体系 / 就是自己看你能不能做到这一点但这个体系基本上大家都给自己打九十多分 / 对吧没有人打差的

434. 访：嗯

435. 高：第二个体系是学评教 / 学生评价老师 / 每个学期快到期末考试之前 / 会有一次学评教 / 匿名的 / 老师看不到成绩的 / 然后这个学生会给你打 / 打分 / 就是你这个课包括你的这个…上课的热情上课的这个仪表上课的一些方法上课的什么 / 嗯等等等等十-/几十个方面 / 然后最后给你打个综合分 / 这个分呢决定了你下学期的 / 你这门课 / 是否能够开设 / 或者说你这个 / 老师是否会受到奖赏是否会受到惩罚

436. 访：（笑）你觉得合理吗？

437. 高：我觉得很合理 / 就应该这样 / 因为学生是顾客嘛 / 对吧（笑）

TRADUCTION

432. Li : *hum... en général... comment ça se passe l'évaluation des enseignants ?*

433. Gao : *l'évaluation / alors premièrement c'est... l'autoévaluation // le système d'autoévaluation / c'est-à-dire tu examines toi-même si tu es capable d'accomplir une telle tâche mais dans ce système tout le monde se donne une note au-dessus de 90 / n'est-ce pas personne ne se donne une mauvaise note*

434. Li : *hum*

435. Gao : *le deuxième système c'est l'évaluation des enseignants par les élèves / les étudiants évaluent les professeurs / chaque semestre un peu avant l'examen de la fin du semestre / il y a une évaluation des enseignants par les élèves / c'est anonyme / les professeurs ne voient pas le résultat / donc les étudiants vont te noter / te donner une note / par rapport à ton cours y compris ton... dynamisme en cours ta tenue en cours et les méthodes d'enseignement etc. / euh il y a plus plus plusieurs dizaines de questions / puis à la fin ils te donnent une note globale / cette note va décider pour le semestre prochain / si*

ton cours sera maintenu ou annulé / ou bien si tu / si tu vas être récompensé ou être sanctionné

436. Li : (rire) *est-ce que tu trouves ça judicieux ?*

437. Gao : *je trouve que c'est très judicieux / il faut faire comme ça / parce que les étudiants sont des clients / n'est-ce pas ? (rire)*

Zhao

189. 访：那你觉得老师在教学中扮演什么样的角色呀？

190. 赵：老师呀…其实说实话我现在觉得大学很多东西其实是靠自学 // 我真的觉得…老师…除非这个老师真的特别优秀 / 他能给你一些**东西以外剩下我觉得还是靠自学 // 像…法语：像讲我们我们现在学的 / 课本儿是简法 / 和…那个 Alter égo // 像 / 就像中教课…其实简法我觉得这个东西完全我可以自学 // 因为像我也学到一定水平啦 / 我基本上 / 就是…我已经被领进来了 / 那很多东西我我有我自己学习方法就可能我可以自学 / 像现在 / 其实说到现在很多同学也会就翘课去自己学因为可能觉得 / 自己学习效率会比上课效率会更高

191. 访：嗯…这样

192. 赵：嗯 / 是这样的 / 对 // 而且像语言它是一种 / 工具这种学科儿 / 它不像什么 / 物理数学它是一种解题思路 / 传达的是一种思路或者像一些政治 / 数学这种传达是一种思想 / 但语言我就觉得是一种工具 // 这个工具只要这个方法我会了 / 那我可以自己学 / 不就是这样嘛

[...]

247. 访：嗯…那你觉得学习一门外语的目的或者作用是什么呀？

248. 赵：嗯…// 语言 / 我觉得它就是工具吧…工具最后 / 像很多现在学语言的都不是纯学语言的都要学另一种东西 // 就是另一门儿专业 / 不能只是单纯地学语言要…要不然我觉得以后 / 那就是…给别人当翻译的命啊！就是…你还需要掌握更多技能吧 / 语言就是工具我觉得 / 没有其他的東西 // 啊可能了解一些国家文化但 / 仅此而已了 // 它不能…作为你最终的目的 / 只能是…一种…让你达到最终目的的一种手段一种途径 // 或者是让你 / 比比人…就是 / 像比如都学新闻但是…都学传媒但我会法语 / 我比你多一项优势嘛 / 嗯可能算这个 // 但法语但语言不管学任何语言我觉得都不能 / 当一下主要内容 // 除非学特别特别小的小语种 / 啊 / 我觉得还有可能但是像法语 / 法语我觉得现在也不算小语种了 // 太多了学法语了 / 嗯

249. 访：对对 / 所以#你觉得咱们这个学校的设计-/课程设计还 t-挺不错的哈

250. 赵：嗯…= 还行吧

251. 访： = 有一个专业 // = 在...在里面

252. 赵： 对有一个 = 专业 / 嗯对很重要

253. 访： 嗯...那那你喜欢法语吗？

254. 赵： 还行吧说实话 / 我谈不上喜欢谈不上烦就是...就是 = 这样

TRADUCTION

189. Li : *alors selon toi quel est le rôle du professeur dans l'enseignement-apprentissage ?*

190. Zhao : *le professeur... en fait honnêtement je trouve qu'à l'université la plupart des choses qu'on apprend par soi-même // je trouve vraiment que... le professeur... sauf si le professeur est vraiment extrêmement excellent / il peut te transmettre des choses** le reste je pense qu'il faut toujours apprendre par soi-même // par exemple... le français: maintenant nous: les manuels que nous utilisons sont « Cours de français » / et... « Alter ego » // donc les cours avec les professeurs chinois... en fait le « Cours de français » je pense pouvoir parfaitement l'apprendre par moi-même // parce que j'ai déjà un certain niveau d'apprentissage / en général je / c'est-à-dire... j'ai déjà compris comment ça fonctionne / donc beaucoup de choses je je j'ai trouvé mes propres manières d'apprendre alors c'est possible que je peux apprendre par moi-même / par exemple maintenant / en fait maintenant beaucoup d'étudiants sèchent les cours pour étudier par eux-mêmes parce que peut-être ils trouvent que / c'est plus efficace d'étudier par eux-mêmes que de suivre les cours avec un professeur*

191. Li : *hum... c'est comme ça*

192. Zhao : *hum / c'est bien comme ça / oui // de plus la langue elle est un outil ce genre de discipline / elle n'est pas comme / la physique les maths c'est une logique de pensée pour résoudre des problèmes / ils transmettent une logique de pensée ou bien telle que la politique / les maths ce genre de discipline transmet une sorte de pensée / mais la langue je trouve que c'est juste un outil // cet outil dès que j'ai compris la méthode / et bien je peux l'apprendre par moi-même / n'est-ce pas comme ça*

[...]

247. Li : *euh... selon toi quel est l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère ou quelle est sa fonction ?*

248. Zhao : *hum... // la langue je pense qu'elle est juste un outil... un outil au final / maintenant beaucoup de gens qui étudient la langue n'apprennent pas que la langue ils apprennent aussi autre chose / c'est-à-dire une autre spécialité / il ne faut pas s'enfermer dans la langue sinon... sinon je pense que désormais / je serais condamnée à servir d'interprète pour les autres ah ! Donc... tu as besoin de plus d'aptitudes / la langue n'est qu'un outil je pense / il n'y a rien d'autre // ah peut-être tu peux connaître un peu la culture du pays mais / c'est tout // Elle ne peut pas... être considérée comme une fin en soi*

/ elle ne peut qu'être... une sorte de... un moyen une méthode qui te permet d'atteindre ton objectif final // ou bien te permet / c'est-à-dire par rapport aux autres / par exemple on étudie tous le journalisme mais... on étudie tous la communication médiatique mais je sais parler français / j'ai un avantage par rapport à toi / hum peut-être dans ce sens-là // mais la langue peu importe quelle langue je ne pense pas qu'elle puisse être / le contenu principal // sauf si on apprend une langue minoritaire extrêmement rare / ah / je pense que c'est peut-être possible mais tel que le français / le français je pense qu'elle n'est plus une langue minoritaire // trop de gens apprennent le français / hum

249. Li : *d'accord d'accord / donc tu trouves que la modèle du cursus de cette université est plutôt bien*

250. Zhao : *hum... = c'est pas mal*

251. Li : *= il y a une autre spécialité // = dans... dans les programmes*

252. Zhao : *oui il y a = une autre spécialité / hum c'est très important*

253. Li : *hum... alors est-ce que tu aimes le français ?*

254. Zhao : *ça va honnêtement / je ne l'aime pas et je ne le déteste pas c'est... c'est juste comme ça*

Zhou

30. 周：大一时的时候我 / 我我我在想说 / 我要不要 / 去换掉因为这个这个东西太烦人了 / 我不想学了 // (笑) 后来... 因为 / 没有没有办法嘛因为后来我想 / 大一时的时候我就想过要修 / 我要不要修一个二专二学历 / 然后我就去做二学历的事情 // 后来一想 // 不值得 // 因为... 也觉得没有必要 / 后来也渐渐地跟法语接触久了 / 比如说你去进 / 你去发现它的东西 // 渐渐觉得... 后来才有一个职业的一个说要去从事这方面的一些东西

[...]

200. 周：对 / 就是... 像大一时的时候 / 很多孩子像我一样 // 我不知道法语是什么对吧 // 然后你... 我觉得老师的作用就是不是说今天你要把这篇课文背了 // 因为能考上大学的孩子 / 我觉得都是会：学：会学的孩子 // 就是你要高- / 也是都能学的孩子因为高考嘛 / 不是特别简单的 我觉得 // 你要引导你就告诉他这个语言是很美的 // 就是如果你班上有二十几个学生的话你能让你二十几个学生全部都爱上法语 / 我觉得你大一这一年 / 就是很成功的 // 就不要叫学生说我... 我去说我你要学这个你要学这个你期末考多少分儿没有意义 // 你要让孩子说 / 法语是很漂亮的 // 你学完以后 / 你即使学这个即使你不用这个工作 / 你会法语我有大 s / 大学我觉得... 我大学四年我学一个很美的东西 // 我自己愿意去学我去探索着 // 你能让我爱上它我就觉得...

这个挺挺有用 // 这就是一个老师... [...] 我特别特别讨厌老师跟我说你今天要把这篇课文背了明天我要检查 // 我-我自己不会背吗? 我-我如果认为我有用的话 / 背掉我有用的话我会去背的 // 对吧我会怎么去* / 你不要告诉这个要去背 你要告诉我为什么要去背它 // 我背它对我有什么意义? // 它-它好玩儿吗? // 我为什么要背它 / 对吧 // 我觉得这才是老师的作用 // 啊至少我觉得是大学老师的作用

[...]

273. 访: 嗯...那你觉得学习一门语言的目的和作用是什么呀? 就是咱们为什么学外语啊?

274. 周: 学外语?

275. 访: 对

276. 周: 哦...目的和作用 // 我我没有说一定要说学外语 // 就是我...不说我一定要去学这个 (笑) // 没有想过我 / 比如说我一定要噢: 我就非外语不学了那种 // 不是的 / 就是我学到了这个 / 然后让我学到了这个就是 // 啊...既然学了就好好学吧 // 再加上说觉得也挺有意思的 // 作用吧... // 觉得我总得会点东西啊 (笑)

277. 访: 啊: 那就是你把它当...一个...技技能技术

278. 周: 不是 // 不是不是 // 啊...它不仅是一个技能 / 它是...基本上是我能知道的我的...已经全部了已经

279. 访: 啊

280. 周: 对 // 以基本上是我已经...全部了 它是我...它的作用就是让我跨向一个职业 // 一个非常非常好的一个...我手上的一个...王牌 // 我...就是我 / 我素养的一个部分了 // 对 / 这是我觉得这是它的一个作用 / 如果说作用的话 // 非要给它定义说我的作用的话 // 嗯 / 就像很多学...理工的孩子他们 / 其实...最终的目的还是为了就业对吧 // 最终的目的为了就业为了去做做点东西 // 所以你才去学嘛 // 可能就是它的作用 // 嗯 / 它要是...作为*它的态度不一样 / 或者你或许你把它作为一个工作 / 但是我觉得...嗯...我把它作为我的一部分 // 嗯 / 觉得...挺好玩的 / 反正也没啥事

TRANSDUCTION

30. Zhou : en première année de licence je me disais / est-ce que j'allais changer de spécialité parce que ce truc était trop embêtant je n'avais plus envie de l'apprendre // (rire) et puis... comme je n'avais pas d'autres choix alors je me suis dit / en première année j'ai déjà pensé à m'inscrire dans une licence secondaire / ensuite je ferais des métiers en rapport avec cette licence secondaire // après avoir réfléchi // ça ne vaut pas le coup // parce que... en plus je trouve que ce n'est pas nécessaire / et puis petit à petit avec tous ces temps passés en contact avec le français / par exemple tu en as découvert certaines choses // petit à petit je trouve que... c'est après que j'ai eu l'idée du métier pour faire quelque chose dans ce domaine

[...]

50. Zhou : oh : en première année de licence je n'ai guère étudié / en deuxième année je me suis dit que je voulais apprendre le français // et puis... en deuxième année je suivais les professeurs // c'est-à-dire... les quatre manuels // hum : et puis... ma compréhension orale // les cours de Karim / et aussi... les... les cours de français audio-visuel-oral // hum ces cours / sont les plus fondamentaux l'écoute l'oral la lecture et l'écrit // et puis j'aime lire... les romans // (rire) des romans d'histoire d'amour // parce que / j'ai tenté de lire certains... très : bons chef-œuvres / le professeur Zhou m'avais donné un livre qui s'appelle Alchimiste // je n'ai pas compris // et puis j'ai lu un... Jean-Paul ou qui qui a écrit... La Face // je n'ai pas compris // et donc je me suis dit j'allais changer / pour lire des romans d'histoire d'amour et puis j'ai téléchargé des romans sur internet // j'adore lire ça

[...]

200. Zhou : oui / comme... en première année de licence / beaucoup d'étudiants sont comme moi // je ne savais pas ce qu'était le français n'est-ce pas // et puis... je pense que la fonction du professeur ne consiste pas à t'exiger d'apprendre par cœur un texte // parce que tous les étudiants qui ont réussi à entrer à l'université / je pense que ce sont des étudiants qui savent : apprendre : // c'est-à-dire des étudiants qui sont capables d'apprendre parce que le concours de l'entrée à l'université / n'est pas facile je trouve // tu dois les guider tu dois lui dire que cette langue est très belle // je veux dire dans ta classe il y a une vingtaine d'étudiants si tu arrives à les faire tomber amoureux du français / je pense que durant cette première année de licence / tu as très bien réussi // donc il ne faut pas demander aux étudiants de... leur dire d'apprendre ceci d'apprendre cela tu dois obtenir quelles notes aux examens en fin du semestre ça n'a aucun intérêt // tu dois faire savoir aux étudiants que / le français est beau // après les études / même si tu ne travailles pas avec cette langue / tu sais parler français j'ai / je pense que... durant les quatre ans universitaires j'ai appris une chose de toute beauté // j'ai envie de l'apprendre je l'explore // tu as réussi à me faire l'aimer je pense alors... ça c'est bien utile // ça c'est donc un professeur... [...] je déteste énormément énormément ce que l'enseignant me dit qu'aujourd'hui tu dois apprendre ce texte par cœur demain je vais te contrôler // je ne sais-je pas le mémoriser si je je pense que c'est utile pour moi ? Si la mémorisation du texte m'était utile je le ferais / n'est-ce pas je vais le faire / ne me dis pas qu'il faut apprendre ceci par cœur tu dois me dire pourquoi je dois l'apprendre par cœur // qu'est-ce que ça m'apporte si je le mémorise par cœur ? Est-ce que c'est amusant ? Pourquoi je dois l'apprendre par cœur ? N'est-ce pas // je pense que ça c'est la fonction de l'enseignant // ah du moins je pense que c'est la fonction des professeurs universitaires (rire)

[...]

273. Li : hum... alors selon toi quels sont l'objectif et la fonction de l'apprentissage d'une langue ? Pourquoi apprenons-nous des langues étrangères ?

274. Zhou : l'apprentissage des langues étrangères ?

275. Li : oui

276. Zhou : oh..... // l'objectif et la fonction // je je ne me suis jamais dit que je devais absolument apprendre une langue étrangère // je veux dire que... je ne suis pas obligée d'apprendre ça (rire) // je n'ai jamais pensé à ça // par exemple du genre je veux absolument oh : je n'apprendrai rien d'autre que les langues étrangères // non ce n'est pas ça / c'est simplement j'ai appris ça / et puis ça m'a appris à // ah... puisque je l'apprends alors j'apprends avec application // de plus c'est plutôt intéressant // la fonction... // je me dis que je dois de toute façon apprendre à faire quelque chose ah (rire)

277. Li : ah : c'est-à-dire que tu la considères comme... un... une aptitude

278. Zhou : non // non non // ah... elle n'est pas qu'une aptitude / elle est... pratiquement ce que je sache c'est mon... c'est déjà ma totalité déjà

279. Li : ah

280. Zhou : oui // c'est pratiquement... ma totalité / elle est mon... sa fonction est de servir d'un atout... très très précieux / pour que j'accède à une profession // je... c'est donc mon / une partie de ma qualité // oui // ça c'est une fonction je pense / si l'on parle de la fonction // si tu veux absolument que je lui définisse une fonction // hum / c'est comme beaucoup de... étudiants en sciences et technologie ils / en fait... leur objectif final est toujours le travail n'est-ce pas // l'objectif finale est le travail pour faire quelque chose // c'est pour ça que tu vas étudier // peut-être c'est ça la fonction // hum / s'ils... en tant que... les attitudes sont différentes / peut-être tu peut-être tu la considères comme un métier // mais je pense que... hum... je la considère comme une partie de moi-même // hum / je trouve que... c'est amusant / de toute façon na ne ferait pas de mal

Hao

274. Hao : [...] 我觉得得 / 大二以后再 / 开那种文学的那种 // 大一可以就是 / 开一些浅的东西 / 或者是先把基础 = 打好

275. Hao : = 打好

276. Hao : 对 // 大二的时候再 / 来这些因为 / 就有些 // 就是因为大部分同学其实是没有 / 就是之前完全没接触过这些法语啊这些东西的 // 如果一上来就来 / 这种文化他理解不了我背还 / 就是我变位还记不住呢然后 / 你怎么这样就美了然后

277. Hao : 啊： ...

TRADUCTION

274. Hao : [...] je pense qu'il faudrait / attendre en deuxième année de licence pour / donner des cours du genre littérature // en première année on pourrait / enseigner des choses plus simples / ou bien il faut d'abord consolider =la base

275. Li : = la base

276. Hao : oui // en attendant la deuxième année pour / donner ce genre de cours parce que / il y a certains // en fait parce que la plupart des étudiants n'ont pas en réalité / c'est-à-dire qu'ils n'ont jamais eu de contact avec le français auparavant ah ces choses-là / si dès le début on donne /ce genre de culture il n'arrive pas à comprendre même je récite / je veux dire je n'ai même pas encore réussi à retenir les conjugaisons / comment ça c'est beau ?

277. Li : ah : ...

Ting

301. Ting : 但是...这种节选看完了以后没有感觉 // 没有感觉

302. 访 : 对因为...毕竟是一小段儿啊

303. Ting : 对——一小段儿 / 就是...大致内容老师也会介绍就是这个 / 作品他主要介绍的是什么 // 然后这是一小段儿 / 然后讲了些什么 // 但是毕竟没有自己读过嘛 / 所以这一小段读完了以后 / 瞬间就忘了 // 而且里面又有很多生单词 / 查单词的时候你就光顾查单词了都没有想意思 / 然后翻译下来的时候我就...感觉不大

304. 访 : 嗯他就...主要还是就是 / 嗯 / 翻译 / 就是那段儿是吗

305. Ting : 对

306. 访 : 并-并没有一种那种 / 赏析的那种...

307. Ting : 现在这个...最大的问题就在这儿就是 / 去去学这个东西的时候...我们去翻译 / 文章的时候...就真的是只是翻译 / 只是翻译 // 我翻译完前边儿这一句我可能到后一句我都不知道我前面说的啥

308. 访 : 嗯 : 我知道了

309. Ting : 大部分都是这种 = 我觉得

310. 访 : 我明白

311. Ting : 要真想是 / 读那个 / 真想赏析 // 要么你就达到一个非常高的水平 / 要么就去是读汉语的 / (微笑) 我就觉得只有这两种方法

312. 访：啊：

313. 婷：这真是 / 首先你得看懂啊 // 看懂才能赏析啊 / 咱看不懂啊! // 现在（笑）看懂
都很困难

TRADUCTION

301. Ting : *mais... après avoir lu ce genre d'extraits de l'œuvre je ne ressens rien // je ne ressens rien*

302. Li : *oui parce que... après tout ce n'est qu'un petit paragraphe*

303. Ting : *oui un un petit paragraphe / alors... le professeur va présenter le contenu général de cette œuvre / ce qu'elle présente principalement // et puis il donne un petit paragraphe / et présente ce qu'il raconte // mais après tout je ne l'ai pas lue moi-même / donc après avoir lu ce petit paragraphe / à l'instant j'ai tout oublié // de plus il y a beaucoup de vocabulaires inconnus / quand on cherche les mots dans le dictionnaire tu ne fais que chercher les mots tu ne cherches même pas à les comprendre / et donc après l'avoir traduit je... je ne ressens pas grand-chose*

304. Li : *hum il... c'est principalement / hum / la traduction / du paragraphe c'est ça ?*

305. Ting : *oui*

306. Li : *il n'y a pas vraiment un travail d'appréciation et d'analyse ce genre de...*

307. Ting : *maintenant le... plus gros problème est là c'est-à-dire / quand on apprend cette chose... quand nous traduisons / le texte... c'est vraiment de la traduction pure / on ne fait que traduire // quand je finis de traduire la phrase précédente à la phrase suivante je ne sais même pas ce que j'ai raconté précédemment*

308. Li : *hum : je vois*

309. Ting : *la plupart du temps c'est ça = je trouve*

310. Li : *= je comprends*

311. Ting : *si tu veux vraiment lire / faire un vrai travail d'appréciation et d'analyse d'une œuvre littéraire // soit tu dois atteindre un très haut niveau de langue / soit tu vas lire la version chinoise / (sourire) je pense qu'il n'y a que ces deux moyens*

312. Li : *ah :*

313. Ting : *ça c'est vraiment / tout d'abord tu dois comprendre (le texte) // après l'avoir compris on peut l'analyser et l'apprécier / mais je ne le comprends pas ah ! // maintenant (rire) il est même très difficile de le comprendre*

