Revue TDFLE

**N° 70 | 2017**
**La pensée CECR**

# L'empire des mots morts*

## Lisons le CECR comme un cauchemar

***Jean-Marie PRIEUR***

**Édition électronique :**
**URL :** https://revue-tdfle.fr/articles/revue-70/231-l-empire-des-mots-morts
**DOI :** numerev_2015
**Date de publication :** 02/04/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : PRIEUR, J.-M. (2017) L'empire des mots morts*. *Revue TDFLE*, (70). https://doi.org/10.34745/numerev_2015

**Résumé :**

Ce texte est une critique de la rationalité managériale à l'œuvre dans les documents de référence du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Le cadre de référence est analysé comme une technologie politique de gouvernement et de contrôle des individus. Il participe d'un ordre managérial du discours qui conçoit l'apprenant comme un individu total évoluant dans un univers sans négativité.

**Abstract :**

This text is a criticism of the managerial rationality at work in the Council of Europe's reference documents on language teaching and learning.

The frame of reference is analysed as a political technology of government and control of individuals. It is part of a managerial order of discourse that conceives of the learner as a total individual evolving in a universe without negativity.

Jean-Marie Prieur

jean-marie.prieur@univ-montp3.fr

---

**Mots-clés :**
Didactique des langues, CECR, Idéologie managériale

---

*[1]

> Il était écrit que je fusse fidèle
> au cauchemar de mon choix.

J. Conrad, La ligne d'ombre.

**Mots clés :** *technologie politique, management, ordre du discours, individu total, négativité.*

Freud disait des écrivains qu'ils étaient ses « maîtres inconscients » ou ses doubles[2]

La littérature est, en effet, porteuse non seulement d'un savoir de l'inconscient, mais également d'un savoir des langues, de leurs usages, des nouages symboliques, imaginaires et réels à travers lesquels les êtres parlants sont institués[3].

Elle se déploie comme « une encyclopédie » des langages ; elle a de Balzac et Flaubert, à Joyce et Proust, ou plus près de nous à J.M. Coetzee ou Ph. Roth une « conscience aigue » (R. Barthes, 1984, p .115) des contacts de langues, des langages sociaux et des parlers idiolectaux, de leur hétérogénéité, de leur intrication et de leur partition ; ou encore de leur appropriation[4] et de leur balbutiement :

> « *Nous avons appris non à parler mais à balbutier* » (O. Mandelstam, 1972, p.77)

La littérature ne cesse d'annoncer dans une écriture affective, intensive ou poétique que « l'altérité est dans la Langue »[5], que l'incompréhension, le malentendu, la perte affectent structurellement les usages de ceux qui la parlent ou l'apprennent ; qu'elle n'inscrit jamais en elle qu'une subjectivité vulnérable et précaire, à la parole peu assurée, incertaine, fragmentaire, et qu'il n'est pas de « langue de plein emploi » (ibid., p.127), comme il n'est pas de « marché » ou de « capital linguistique » sinon dans les discours de ceux qui procèdent à une instrumentalisation marchande des langues, des savoirs, de la pensée.

Le savoir langagier de la littérature excède, d'un excès non commensurable, toute information produite par les documents de référence du Conseil de l'Europe relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, pour la raison même que ce savoir y est l'objet d'une forclusion[6].

C'est de cette forclusion[7] et de ses effets dont nous essaierons de traiter ici.

# Un seul horizon : le marché

Que se passe-t-il aujourd'hui ? Qu'est-ce qui passe en nous, malgré nous ?

Dans un contexte marqué par la recherche « à tout prix » de l'efficacité économique, par le positivisme des technosciences (de la linguistique computationnelle à

l'intelligence artificielle et aux bio-technologies), par l'idéologie de la communication (la valorisation sociale et culturelle des NTIC), par l'expansion généralisée du management qui accompagne « la bureaucratisation » néo-liberale du monde (B. Hibou, 2012) et l'omniprésence des logiques du marché, de l'entreprise, de la compétition.

Ce qui passe en nous, malgré nous, c'est un discours total ; un discours continu, abstrait, sans excès, sans expressivité ; un discours qui appelle à la servitude volontaire et qui vise à « faire-croire » que la seule règle qui vaille dans nos existences est « économique » et qu'il faut accepter de s'y soumettre.

Dans le bulletin d'information de la direction générale chargée de la recherche, la commission européenne ne revendiquait-elle pas dès 2002 « un marché des connaissances » ?

> « Le temps où les savoirs acquis dans l'espace scientifique et académique constituaient un patrimoine ouvert mis à la disposition de tous appartient au passé (…) le but ultime de la recherche n'est plus simplement de produire des connaissances scientifiques, mais de promouvoir l'exploitation concrète des avancées qu'elle génère. Or cette exploitation dans une économie de marché a une dimension intrinsèquement économique[8. »]

Le discours total auquel nous avons à nous affronter prétend donc inaugurer une nouvelle ère : celle de l'arasement économique de la recherche et des savoirs. Il s'articule explicitement à une rationalité économique, managériale, technocratique qui détermine les divers documents produits par le conseil de l'Europe en matière d'éducation, de recherche, et d'enseignement des langues. Cette rationalité managériale est principalement une rationalité utilitaire, instrumentale, calculante.

Calculante puisqu'elle calcule les êtres, les conduites, les actions selon leur rentabilité potentielle ou effective, puisqu'elle les réfère à une mesure commune, définitive, prétendument objective, celle des chiffres[9.]

Instrumentale puisqu'elle considère les langues comme des outils et les sujets comme des choses (J.-Cl. Milner, 2005), des choses quantifiables, évaluables, contrôlables, et que sa finalité est de produire non seulement « une police » (R. Gori, 2011, p. 92) mais une érotique des normes.

Si la connaissance et la pratique des langues étrangères sont jugées indispensables pour conquérir de nouveaux marchés, si l'enseignement et la recherche doivent s'imprégner de « la morale du marché » (J.-P. Le Goff, 1995, p. 163), alors cette rationalité pose et impose qu'il y a une « bonne façon » d'apprendre les langues et de les enseigner, comme il y a une « bonne façon » de faire de la recherche, de « gérer » sa vie, son psychisme, son corps, sa sexualité.

C'est dire que ce discours que nous caractérisons comme « total » et la rationalité qui

l'informe participent d'une technique de gouvernement, d'un exercice de pouvoir, d'une forme historiquement situable de gouvernementalité (M. Foucault, 2001, p. 635).

## Le cadre : une technologie politique

M. Foucault a montré comment à partir du XVIII[e] siècle les sciences camérales sont devenues le fondement des politiques publiques contemporaines (ibid., p. 1632). Des politiques qui arguent toujours du bien-être et du « bonheur » des populations et qui pour atteindre leurs objectifs se dotent de procédures techniques, mettent en œuvre une technologie politique des individus. Les politiques linguistiques et éducatives impulsées par le conseil de l'Europe participent de cette technologie politique et se sont matérialisées en une politique de cadres, de cadres de référence10. En première approximation et si l'on entend résonner le signifiant « cadre » nous pouvons dire qu'il s'agit d'une technique de cadrage des individus, d'un dispositif normatif. En effet le cadre est un instrument technocratique, issu d'une instance politique et censé présenter en un ensemble homogène l'image « unifiée » d'une politique éducative.

À aucun moment le CECR qui participe de l'approche par compétences (N. Hirtt, 2009) (désormais APC) en ce qu'il initie et fonde l'approche actionnelle de l'enseignement des langues ne relève d'une lecture méta-didactique ou méta-méthodologique (au sens de C. Puren), mais d'une lecture philosophique et politique dans les termes d'une philosophie politique. L'APC et le CECR ne sont que la matérialisation dans le champ éducatif d'une rationalité managériale qui opère comme un mode de gouvernement, de contrôle, d'assujettissement.

Le CECR se présente à la fois comme un discours total et un savoir technicien. Il avance sous le double masque de l'expertise et de la transparence, alors qu'il n'est qu'un instrument technique et idéologique d'action publique qui a pour objectif d'orienter, de contrôler les pratiques pédagogiques et d'uniformiser les discours qui les accompagnent. Il est en cela semblable aux instruments de gestion à l'œuvre dans les entreprises.

Le CECR témoigne en effet de « l'extension culturelle du langage de l'entreprise » (R. Gori, op. cit., p. 103) et il se constitue comme un discours total parce qu'il est animé d'une visée de complétude :

- Il entend englober « *tous* les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ».
- Présenter les « caractéristiques de *toute* forme d'usage et d'apprentissage d'une langue ».
- Élaborer « un modèle d'utilisation de la langue et de son utilisateur *aussi complet que possible* » (CECR, p. 10, 15, 110).

Il vise donc à établir une représentation du champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues totalement normalisée et rationalisée par un savoir expert et à constituer ce champ en une totalité organisée. Totalité qui n'est pas sans

faire écho au « monde de l'organisation totale » décrit par T.W. Adorno.

## Affirmer, prescrire, répéter

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. C'est le cadre (ou l'Europe elle-même) qui communique dans le cadre ou à propos du cadre :

> « *Le cadre européen doit être suffisamment exhaustif, transparent et cohérent*. » (*ibid.*, p. 12)

C'est le cadre qui excipe, à l'occasion, un « nous » ou un « on » indéfini et englobant. Plusieurs modalités discursives[11] y semblent prégnantes :

- le cadre affirme, les énoncés y ont le plus souvent une forme assertive,
  « *Les compétences générales du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre* » (CECR, p .16)
- le cadre enjoint, prescrit ; il énumère
  « *Ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre (…) doivent acquérir* », (*ibid.*, p .9)

ou ce que le cadre s'impose à lui-même comme contrainte, ce que le cadre « doit être » dans les termes mêmes d'une rhétorique publicitaire, en l'occurrence donc « *souple, ouvert, dynamique, convivial, non-dogmatique* » (*ibid.*, p.13) ;

- enfin le cadre répète et se répète par la reprise de formules[12] construites à l'identique et qui ponctuent ses différents chapitres.

Nous avons donc affaire à un discours affirmatif, prescriptif, redondant ; circulaire et autoréférentiel par le jeu de renvois internes qui caractérisent son économie discursive.

Dans ce discours autoréférentiel les références théoriques sont évacuées, 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 donc, qui vise à susciter de la croyance, de l'emprise, voire du désir parce que son régime discursif n'est pas celui de la question (comme énergie de la pensée), de l'analyse, de la démonstration, du « faire-savoir » mais est de l'ordre du « faire-croire ». Ce discours total qui ignore la problématisation, la contradiction, la « dialectique » fonctionne comme un discours incantatoire qui oscille entre le truisme, le syntagme figé, la tautologie et la formule abstraite et généralisante.

Ainsi pour parler, écrire ou interagir l'apprenant doit mettre en œuvre « des opérations

de communication langagières » (CECR, p. 73); pour parler il doit « prévoir », « organiser », « formuler », « prononcer » un énoncé. Quid de la parole jaillissante ? Du balbutiement ? Du cri ? De l'affect ou de l'émotion qui laisse sans voix ? Du désir qui pétrifie ou se résout en mot d'esprit ?

À l'instar du discours gestionnaire et managérial qui organise, planifie, commande et contrôle les différentes étapes d'une action commerciale ou financière, le discours du CECR décompose à l'extrême en « micro-aptitudes » les activités de l'apprenant, sans qu'on puisse toujours apprécier la pertinence de ces distinctions.

Pour le lire le lecteur doit, entre autre, pouvoir « identifier un message (aptitudes linguistiques) », pouvoir le « comprendre (aptitudes sémantiques) », pouvoir l'« interpréter (aptitudes cognitives) » (*ibid.*, p.74). Quel est ici le ressort opérant de cette différenciation linguistique/sémantique/cognitif ? Qui tient le scalpel ? Et comment tranche-t-il ?

Pour interagir il faudra que ce même apprenant réalise des « opérations de planification », d'« exécution », d'« évaluation » et éventuellement de « remédiation » en cas d'« incompréhension » ou d'« ambiguïté » qui est qualifiée d'« inacceptable » par le cadre ; ce qui implique des « demandes de clarification » (ibid., p. 70). Mais de quoi traite-t-on ? Depuis quel lieu d'omniscience ou de sur-savoir ? De l'usage de la langue ? De la parole vive ? De l'échange ordinaire ? Ou ne s'agit-il pas plutôt de la haine de la vie ? de la haine de la parole et du langage ? De leur arasement par un jargon managérial, une logomachie insipide qui prétend « tout » rendre visible, « tout » dire, « tout » classer, « tout » expliquer de « manière rationnelle et transparente » (*ibid.*, p. 40).

Si ce discours total a quelque prédilection pour le truisme, il apprécie tout autant les formules abstraites, généralisantes qui ont pour finalité « d'abstraire le réel », de l'escamoter, de le faire disparaître « derrière un semblant de savoir » (J.P. Lebrun, N. Malinconi, *op. cit.*, p. 217).

Ce discours est non seulement prescriptif, répétitif, auto-référentiel, c'est aussi un discours « démétaphorisé » dans lequel l'absence de création métaphorique indique la puissance de mort qui est à l'œuvre, la déshumanisation ou la désubjectivation par laquelle la pensée se résout en technique. Les mots de ce discours expert sont uniréférentiels, ils désignent, décrivent ou accompagnent des actions ; les acteurs du CECR sont des individus-choses qui ne sont plus soumis à un ordre symbolique, mais évoluent dans un univers de choses, dans un univers « comportementaliste » où les tâches impliquent des résultats observables : déplacer une armoire, conduire une voiture, ou, ainsi que le suggère D. Coste pour enrichir la gamme des possibles et parce qu'une « action finalisée » appelle toujours « des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au loto) »[13].

Lorsque les mots de ce discours expert ne sont pas uniréférentiels, ce sont des mots abstraits ; des notions outrées, trouées, pauvres par abstraction, qui ignorent « les réalités » auxquelles elles prétendent s'appliquer.

Ce discours pseudo-savant qui se construit sur la forclusion de la fonction symbolique de la parole – à la fois au fondement du sujet, de la relation à l'autre, du lien social, de la vie subjective qui s'origine dans l'échange- et sur la promotion d'un apprenant défini comme un acteur social assujetti aux exigences du marché et de l'économie, évite de penser et « le réel » des situations d'enseignement et le « réel » des expériences d'apprentissage. Il se développe en assertions qui doivent fonctionner comme autant d'évidences indiscutées pour les praticiens de terrain, ou en formules abstraites – outiller les européens, intercompréhension mutuelle, Europe interactive, individu utilisateur, personnalité interculturelle – qui s'apparentent à des slogans ou des mots d'ordre. C'est la même « abstractivité » évidée, imprécise et opaque, qui préside à la définition des principes constitutifs de l'APC et de l'approche actionnelle[14] :

L'enseignant animateur et accompagnateur doit aider l'apprenant à acquérir des ressources cognitives mobilisables en situation ; celui-ci doit traiter de l'information face à une tâche complexe ; il doit intérioriser des savoirs au service de l'action, et grâce à ses capacités métacognitives avoir un retour réflexif sur ses processus d'apprentissage et évaluer sa pratique de la langue afin de s'autonomiser.

Qu'est-ce qu'un enseignant accompagnateur ? Qu'est-ce qu'une ressource cognitive ? Qu'est-ce que traiter de l'information ? Qu'est-ce qu'une tâche complexe ? Qu'est-ce qu'un processus d'apprentissage ?

Les principes de ce marketing managérial font de l'apprenant un individu total, un apprenant-expert autonome, évaluateur, qui n'est qu'une fiction pédagogique. Celle décrite par P. Anderson :

> « *Quelqu'un en train d'apprendre serait en même temps disponible pour analyser les modes de résolution qu'il utilise (...) et ce même individu pourrait circonscrire la part de connu de la part d'inconnu qu'il a à affronter.* » (P. Anderson, 2009, p. 83)

## Un ordre managérial du discours

Un discours tel le CECR qui se veut « non dogmatique » et « transparent » ne peut qu'être dogmatique et opaque et les valeurs dont il se réclame un simple affichage de circonstance[15]. Discours total, vulgate managériale, il est une technique de gouvernement et de contrôle qui vise à créer de l'adhésion, à faire naître de la croyance. Comme la communication et le management il peut bien tenir des propos lénifiants sur le dialogue, la transparence, la réciprocité, le respect de l'autre, l'ouverture à l'altérité ; ces propos n'ont d'autre finalité que de masquer la brutalité des logiques de dressage, d'humiliation, de domestication auxquelles les êtres de parole sont aujourd'hui exposés.

M. Foucault comme J. Cl. Milner ont mis en évidence comment nos « sociétés avancées

» autrefois fondées sur la loi sont devenues des sociétés vouées aux normes et aux contrats. Il s'en est suivi une multiplication des dispositifs de contrôle dans l'entreprise, la santé, l'éducation, l'administration et l'élaboration d'un ordre managérial du discours.

Le contrôle implique la visibilité, l'évaluation, la classification, la hiérarchisation; l'ordre du discours se construit à l'aide d'un nombre limité de maîtres-mots qui imprègnent et « intoxiquent »[16] des réalités sociales très diverses et s'imposent à tous les secteurs de la société. Ce sont les mêmes mots, répétés, ressassés :
*compétence, objectif, projet, savoir-faire, savoir-être, stratégie, autonomie, efficacité, excellence, gestion, innovation*[17]*, indicateurs de performance, évaluation,* qui s'insinuent en nous et se donnent à appréhender comme une langue technique, un idiome spécialisé qui se présente comme le seul langage autorisé et légitime. Cet ordre du discours est fermé sur lui-même, sans autre, il se constitue comme un espace de violence :

> *Tout(e) puissante autant que pauvre, et tout(e) puissante seulement de par sa pauvreté* (V. Klemperer, *op. cit.*, p. 46),

qui a vocation à nous faire délirer sur « le progrès », « la technique », « l'excellence »[18], la « compétence », la « communication » ; ces maitres mots sont des mots fétiches, des mots mana, des mots d'ordre. Ils s'énoncent depuis le lieu d'un sur-savoir celui de l'expertise et de l'évaluation qui prétend détenir « le vrai du vrai », être un critère de partage des individus et les maintient dans l'illusion d'une évaluation objective. Le pouvoir se diffuse aujourd'hui à travers des référentiels, il s'exerce à travers des cadres de référence qui ne sont que des cadres de pensée normatifs, qui interdisent un exercice sans condition de la réflexion.

Le cadre exige des individus crédules sans lesquels il ne pourrait exercer[19] son emprise ; des individus qui ne sont plus articulés à une loi mais dans le souci permanent d'être adéquats à des normes ; et comme le cadre sait d'un savoir insu ce qu'est la norme de la « santé psychique » et de « de l'équilibre », il ne peut que participer à « l'empire du bien »[20] et viser « l'épanouissement » de ceux auxquels il s'adresse, il se donne ainsi pour objectifs : de « favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant » et d'offrir la possibilité « aux enseignants et aux apprenant eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée » (CECRL, p. 9).

Un tel document qui à l'évidence ne peut avoir été élaboré que par des personnalités, elles-mêmes « saines » et « équilibrées », ne peut être un simple dispositif technique ou un simple document de référence, il détient une force d'action et d'interprétation. Il est une interprétation unilatérale, contraignante, réductrice de la vie, du sujet, du langage, des langues, du temps, de la relation à autrui, de la socialité. Il se constitue en une matrice de subjectivation[21] : il promeut une subjectivité de calcul[22], parole et action y étant toujours l'aboutissement d'un calcul ; il doit « conduire des conduites » (M. Foucault, *op. cit.*, p. 1632), rationaliser des pratiques et des discours, les uniformiser et

les soumettre à la sphère des intérêts économiques et des résultats immédiats. Enfin il faut qu'il soit « attrayant »[23] et « crédible » :

> « *Si le pouvoir ne s'exerçait que de façon négative il serait fragile, s'il est fort c'est qu'il produit des effets positifs au niveau du désir et du savoir.* » (M. Foucault, *op. cit.*, tome 1, p.1625)

Parce que le CECR est un discours du faire-croire, il a crée une demande de servitude, un désir de norme : il a fait figure d'« Autre bienfaiteur » : figure éminemment positive, figure de progrès en matière d'enseignement des langues. Comment interpréter autrement son impact au plan institutionnel et éducatif ? dans les centres des langues, les alliances françaises, les collèges, les lycées ; comment interpréter autrement son omniprésence dans les discours ? Si l'en juge du moins par sa réception[24] en France où l'approche actionnelle dont il est porteur est inscrite par nombre de ses commentateurs et thuriféraires dans une histoire linéaire, cumulative (et sans aucun doute radieuse) des progrès de la pensée didactique.

## Communiquer disent-ils

L'un des termes-clés du cadre est le terme de « communication ». Pour le Conseil de l'Europe et les divers documents de référence qu'il a produit, la finalité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ne peut qu'être la communication.

Elle y posée comme une évidence, une valeur absolue, un dogme indiscutable. Elle y est célébrée et absolutisée au même titre que l'utilité, l'efficacité et la performance. Elle y est célébrée à la manière des discours qui dès les années 1980 ont contribué à faire de la communication « le mythe central de nos sociétés » (De Certeau, Giard, 1983, p. 4) le paradigme fondateur et le récit de la modernité.

À notre époque « post-moderne »[25], l'une des responsabilités que s'attribue le Conseil de l'Europe est de promouvoir « la société de l'information », et donc le recours aux NTIC dans l'enseignement est présenté comme indispensable ; ce qui implique la réduction de « la part consacrée à l'acquisition des connaissances ». Cette réduction s'impose au profit de « la capacité à communiquer »[26].

L'enseignant ne peut plus être un simple « détenteur du savoir », il doit devenir un « co-apprenant » (*ibid*, p. 25), un « accompagnateur » d'apprentissage ; enseignant et apprenant sont inscrits dans « une horizontalité interactive », il s'ensuit une indifférenciation entre savoir et information :

> « *L'essentiel est de savoir produire et diffuser de l'information. En fait il faut savoir communiquer.* » (*ibid*., p. 12)

L'apprenant comme l'enseignant deviennent des « gestionnaires d'informations »[27] et l'information la part marchande de la parole, sa part calculable.

La communication dans le CECR est toujours une communication consensuelle et coopérative. Elle définit un horizon de convergence et de collaboration, elle n'est jamais une relation d'inconnu, un espace de dépaysement, de malaise, d'incompréhension, voire de rencontre en ce qu'elle surgit de l'imprévu ou un espace de création poétique et de transmission. Les acteurs de la communication sont les partenaires d'une activité sociale sans heurt ni conflit. Cette euphémisation de l'échange induit une logique du même : les partenaires sont identiques et interchangeables, ils ne se confrontent à aucune altérité, ne connaissent ni haine, ni jalousie, ni désir, ni rivalité.

Dans cet univers irénique, sans désaccord ni malentendu, dans cet univers de positivité, de transparence du sens, le réel de la différence des sexes et de la différence des places est effacé. La communication ne connait nulle faillite, nul ratage, nul échec, alors que l'écart, la distance irréductible que creuse la parole, le malentendu, l'hétérogénéité du langage[28] et des interlocuteurs constituent une dimension structurelle de l'échange.

L'impossible « consensus » est une propriété du langage ; le un, le commun, le consensus ne sont jamais qu'imaginaires et l'intersubjectivité du sens (J.M. Prieur, 2003, p. 53) notre mirage ordinaire.

## Une langue sans expressivité

Que doit acquérir l'apprenant ? Que lui faut-il intérioriser ? Une (des) compétence[29] à communiquer et à agir. La compétence est en lien direct avec l'action, elle s'y manifeste et n'est observable (comme dans le behaviorisme) qu'à travers les « tâches » réalisées et les résultats constatables : vous êtes donc compétent si vous avez pu réparer une machine et déplacer une armoire. Dans le CECR la langue a une fonction d'outil ; à l'image du discours du cadre lui-même il s'agit d'une langue fonctionnelle, sans expressivité, elle est exclusivement conçue comme un instrument d'action ou au service d'une action :

> « *L'action est le fait d'un (ou plusieurs sujets) qui mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent pour parvenir à un résultat déterminé.* » (CECR, p. 15)
> « *Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue afin (…) d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis.* » (*ibid.*, p. 48)

Action/stratégie/compétence/but/succès : le modèle qui prévaut dans l'usage de la langue est celui d'une action efficace ; la parole procède d'un calcul stratégique qui vise un résultat, c'est dire que la langue qui prime dans le CECR est une langue de l'instant, une langue sans historicité qui ne s'articule ni à une culture cultivée ni même à une

culture anthropologique. Elle fonctionne comme un code, comme un idiome technique dans lequel les mots ont perdu leur résonance. La parole comme le temps y est écrasée par l'action, par l'exécution de la tâche. Dans le cadre, la parole est sans interruption, sans silence, sans respiration, sans rythme, il s'agit d'une parole-outil qui a pour effet d'occulter l'impropriété foncière du langage, son inadéquation, son vide[30].

L'apprenant du CECR est sans passé, il ne vit que dans l'immédiateté de l'action, il n'est tenu par aucune dette symbolique parce que rien ne le précède, ni la langue, ni ses mots et « a dense histoire » de leurs « emplois mouvants » (A. Tabouret-Keller, 1997, p.159). Il n'entre pas dans une langue qui évoque et exprime, qui l'ouvre à l'inconnu de l'histoire, de la culture, des arts, des relations passées et présentes au « monde », tel que cet inconnu s'est matérialisé à travers ses mots. Cet apprenant est une chose dont la rationalité managériale élimine la singularité, la parole balbutiante et les traces de son désir, le rire, le cri, le point de poésie ou de souffrance. Cet individu-chose est un être calculable et évaluable, que le discours du cadre, animé d'une frénésie de différenciation, soumis au terrorisme de la transparence, catégorise en profils et en types, décompose en micro-aptitudes, sous-compétences et compétences dont l'inventaire absurde paraît sans fin. Telle l'encyclopédie chinoise de Borges évoquée par M. Foucault dans la préface de son livre *Les mots et les choses*[31] :

> « *Les apprenants se divisent en a) embaumés b) apprivoisés c) muets d) domestiqués e) inclus dans la présente classification.* »

Si le CECR promeut une subjectivité de calcul, la rationalité managériale qui y sévit ainsi que dans les divers documents de référence du Conseil de l'Europe, ne fonctionne pas seulement comme une technique de gouvernement, mais également comme un dispositif à fabriquer de la subjectivité, un dispositif qui vise non seulement à modeler les pratiques professionnelles et pédagogiques, mais aussi les psychismes.

# Un individu total

« L'homme nouveau » (J.P. Le Goff, *op. cit.*, p.X) de l'entreprise et l'apprenant-expert du cadre se rejoignent en un individu total, emblématique de la post-modernité.

Il s'agit d'un homme communiquant, qui se définit moins par son expérience intérieure ou son appartenance sociale, que par sa connexion à des flux et des circuits d'information et de communication.

C'est donc aussi une machine à traiter de l'information, sans corps, sans désir, sans affectivité, sans lien social, machine qui ne rêve ni ne fantasme jamais, tendue qu'elle est vers la réalisation de sa tâche ou la résolution de son problème ; c'est une personnalité « saine » et « équilibrée » (CECR, op. cit., p.9) qui évolue dans l'univers transparent d'une communication « réussie », sans malentendu, sans métaphore, sans mot d'esprit, et donc dans un langage sans autre, sans inconscient.

C’est un « self made man », un apprenant autonome qui apprend par lui-même, qui est capable d’identifier ses erreurs et de les corriger (ibid., p.53), qui réfléchit à ses stratégies d’apprentissage, qui apprend à apprendre (tautologie qui évite de poser la question du quoi apprendre), qui construit son parcours d’apprentissage et en définit les objectifs, qui s’auto-évalue (*ibid.*, p.22), jouit de ses prothèses technologiques et *in fine* s’enferme par le biais de l’ordinateur dans un lien toxique à lui-même.

Cet apprenant réfère à la figure d’une subjectivité auto-construite, auto-suffisante qui ne se pose que par référence à elle-même, qui n’est pas dans la relation à l’autre mais dans « le commerce avec soi-même » (H. Arendt, 1989, p.201).

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

Cette subjectivité « augmentée » à l’occasion par les bio-technologies, formatée par la logique de la performance et de l’efficacité ne peut qu’être dans le déni de la vie subjective, de la vulnérabilité des êtres parlants et de l’expérience précaire (J.M. Prieur, 2003, *op.cit.*, p.56) comme condition de leur présence au langage. Elle ne peut qu’être dans le déni de l’autre et de la parole, dans le déni du pacte symbolique qui établit chacun d’entre nous dans sa subjectivité.

Ce que l’ordre managérial du discours rejette c’est à la fois l’indéterminé du sens et l’indéterminé du sujet : du sujet comme devenir, être de langage et de relations. La subjectivité est vulnérabilité et exposition quand elle s’ouvre à la relation d’inconnu qui sous-tend tout échange :

> « *La subjectivité ne signifie-t-elle pas précisément de par son incapacité de s’enfermer du dedans ?* » (E. Levinas, 1987, p.103)

## Un univers sans négativité

Si les termes de sujet, de désir, d’altérité ou hétérogénéité, de réel, sont absents du CECR c’est que les notions et savoirs auxquels ils réfèrent y sont forclos.

Le discours du cadre n’a aucune « prise » sur les réalités auxquelles il prétend s’appliquer ; il ignore et la matérialité et la dynamique des apprentissages, leur logique singulière, hétérogène, complexe. Son chapitre 6 sur « les opérations d’apprentissage » n’est qu’une combinaison de lieux communs et de généralités parfois obtuses. Ainsi il procède à une distinction faute/erreur pour le moins abstraite, opaque et en fin de compte incompréhensible :

> « *Les erreurs sont causées par une déviation (?) ou une représentation déformée (?) de la langue cible.*
> *Les fautes ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre.* »
> (CECR, *op.cit.,* p.118)

Ce qui retient ici c'est la viduité de ces formulations ; alors même que n'importe quelle analyse d'erreurs révèle le réel langagier auquel tout sujet apprenant une langue se confronte et permet de mettre au jour les mécanismes psycholinguistiques (A. Coïaniz, 1996) à l'œuvre dans cette appropriation.

L'apprentissage est toujours affaire de frontières : le sujet se confronte à des frontières linguistiques hétérogènes à celle de sa langue d'origine. Non seulement il en découd avec la singularité systématique de la langue étrangère, mais il accède au sens dans une expérience de la confusion linguistique et du leurre sémantique, voué qu'il est au malentendu et à l'équivoque (J.M. Prieur, 2008).

Le discours du cadre se fonde sur l'oubli de la langue : de la matérialité de la langue et de ses lieux de difficultés linguistiques objectivables (précisément grâce aux erreurs de ceux qui apprennent) ; il ne vise qu'à enseigner, à travers des « savoir-faire » et des « savoir être », un code communicatif et comportemental adapté aux réalités professionnelles et économiques de notre époque.

Le discours du cadre qui prétend traiter de l'enseignement des langues est dans l'impossibilité de penser la négativité de toute situation d'enseignement-apprentissage, son incomplétude structurelle, puisqu'il se constitue, comme la publicité, en un univers de positivité ; il ne peut pas penser l'échec, le mal[32], l'inconscient ; il ne peut prendre en compte les malaises relationnels, les impasses subjectives, les affects (amour, haine, hainamoration) qui trament la relation pédagogique. Il ne peut qu'ignorer ce phénomène repéré par Freud sous le nom de transfert et qui est le ressort opérant de toute situation d'enseignement et d'apprentissage.

Il est vrai que l'apprenant du cadre n'est pas un être de relations et de désir, 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. Ce qui échappe au cadre, au management et aux idées didactiques « *partout téléphonées dans l'espace* » (H. Michaux, 1998, p.662) c'est le poinçon du désir, c'est la singularité pour chacun de son rapport à la langue étrangère (V. Allouche, 2012).

C'est le fait que le plus souvent l'apprentissage est une expérience radicalement subjective, affective, relationnelle, qui mobilise intégralement le sujet, son désir, son corps, son imaginaire, ses relations aux autres ; son histoire familiale, son passé scolaire et pas seulement et pas uniquement ses capacités cognitives.

Ce qui échappe aux idées didactiques « partout téléphonées dans l'espace » c'est que

les langues puissent venir dans l'imaginaire du sujet en position d'objet de désir. Car que disent les écrivains ? que l'on peut s'affecter des langues comme l'on s'affecte des êtres qui nous entourent et l'écriture s'impulser depuis le désir d'une langue inconnue (P. Anderson, 2015) ; d'une langue qui peut, à l'occasion, prendre figure de femme.

Écrire c'est alors écrire depuis ce désir d'une femme-langue (J.M. Prieur, 2005, p.135 et sv.), depuis ce rien, pour tenter d'en renouveler à chaque fois l'éclat et l'intensité.

# Références bibliographiques


Allouche, V. 2012, *Résonance de la langue anglaise*, Éd. L'Harmattan, Paris.

Anderson, P. 1999, *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-comtoises, Besançon.

Anderson, P. 2015, *Une langue A venir*, Éd. L'Harmattan, Paris.

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

Barthes, R. 1984, *Le Bruissement de la Langue*, Éd. du Seuil, Paris.

Coïaniz, A. 1996, *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, Presses de l'université Montpellier 3.

De Certeau M., Giard L. 1983, *L'ordinaire de la communication*, Éd. Dalloz, Paris.

Foucault, M. 2001, *Dits et écrits I*, 1954-1975, quarto Gallimard, Paris.

Foucault, M. 2001, *Dits et écrits II*, 1976-1988, quarto Gallimard, Paris.

Gori, R. 2011, *La dignité de penser*, Éd. Les liens qui libèrent.

Hibou, B. 2012, *La bureaucratisation du monde à l'ère néo-liberale*, Éd. De la découverte, Paris.

Hirtt. N. 2009, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique n°39*, Bruxelles.

Klemperer, V. 1998, *LTI La langue du III$^{e}$ Reich*, Éd. Agora Pocket, Paris.

Lebrun J.P., Malinconi N. 2015, *L'altérité est dans la langue*, Éd. érès, Toulouse.

Le Goff, J.P. 1995, *Le mythe de l'entreprise. Critique de l'idéologie managériale*, Éd. De la découverte, Paris.

Levinas, E. 1987, *Humanisme de l'autre homme*, Éd. Biblio-essais.

Mandelstam, O. 1972, *Le bruit du temps*, Éd. L'âge d'homme, Lausanne.

Maurer, B. 2011, *Enseignement des langues et construction européenne*, Éd. des Archives contemporaines, Paris.

Michaux, H. 1998, *Œuvres complètes,* T1. Bibliothèque de la pléiade, NRF.

Milner, J. Cl. 2005, *La politique des choses*, Éd. Navarin, Paris.

Prieur, J.M. 2003, « L'expérience subjective du passage », *Traverses n°5*, Éd. : Pulm, Montpellier.

Prieur, J.M. 2005, *Linguistique barbare*, Éd. Pulm.

Prieur, J.M. 2008, « Entre les langues. Apprentissage, bilinguisme et inconscient », *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, n°60, Éd. Pulm, Montpellier.

Rey-Flaud, H. 1996, *L'éloge du rien*, Éd. du Seuil, Paris.

Tabouret-Keller, A. 1997, *La maison du langage,* T1, Presses universitaires de Montpellier 3.

---

# Notes

1 Je reprends ici en hommage à S. Leclaire le titre d'un texte qu'il consacrait en 1979 aux « gros mots » de la psychanalyse et à ses enchantés. *Rompre les charmes*, Inter Éditions, Paris, 1981.

2 Lettre à A. Schnitzler, *Correspondance 1873-1939*, éd. Gallimard, Paris, (1966,1979) p. 370-371.

3 Cf. JM Prieur « Des écrivains en contact de Langues », *Études de Linguistique appliquée,* 144 Paris, Didier Erudition Klincksieck, Paris, 2006, et « All that has become part of us now. In between mother tongue and foreign Language », *Études de stylistique anglaise n°6*, Presses de Paris 10 – Nanterre, Paris, 2013.

4 N. Malinconi écrit dans *Da solo* le parcours de son père immigré italien à travers les langues européennes (anglais, allemand, français). De son français balbutié à la lecture des *Misérables* et aux retrouvailles avec Dante. Éd. Espace Nord, Bruxelles, 2012, p.161 et sv.

5 Titre de l'ouvrage de J.P. Lebrun et N. Malinconi, Éd. érès, Toulouse 2015.

6 *Un cadre Européen commun de référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg, 2001. Le CECR consacre un court paragraphe (4.3.5 p.47) à L'utilisation esthétique ou poétique de la Langue. Par un retournement pervers propre à la rationalité managériale qui se présente comme un sur-savoir, il y est écrit que « les professeurs de Littérature » pourront trouver dans différentes sections du cadre de quoi rendre « leurs buts et démarches plus transparents. »

7 Ce terme est utilisé à la fois en Droit et en Psychanalyse. Nous l'employons ici dans un sens proche de celui de J. Lacan, à savoir celui de rejet.

8 *RTD info* n°34, Bruxelles, juillet 2002, p. 116.

9 Si l'enseignant-chercheur est évalué au nombre de ses publications, alors un surmoi tyrannique l'enjoint à produire toujours plus au détriment même de ce qu'il aurait pu…créer et transmettre. Avec deux effets conjoints la « poubellication » (J. Lacan) et le « pacte de non lecture » (P. Sloterdijk). Autrement dit d'innombrables écrits que presque personne ne lit. L'on peut se référer à L. Waters *L'éclipse du savoir*, Éd. Alia, Paris, 2008. « Il nous faut faire face à la situation peu plaisante où l'institution universitaire et le libre usage de l'intelligence s'opposent l'un à l'autre. »

10 Outre le CECRL, mentionnons le CARAP (un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) Strasbourg, 2011.

11 Nous n'entendons pas, ici, procéder à l'analyse de discours que ce document appelle, mais signaler quelques traits discursifs récurrents.

12 Nous pensons évidemment au travail d'A. Krieg-Planque.

13 « Tâche, progression, curriculum » in Rosen E. (dir) « La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue » *Le français dans le monde*, *Recherche et applications*, Paris, clé international, 2009, p. 15.

14 M.S. Berkaine, Thèse, *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien: pertinence et/ou faisabilité*. Montpellier 3, décembre 2015.

15 Ce qui fait écrire à B. Maurer que « la mutation » dont il témoigne est « d'autant plus difficile à critiquer qu'elle promeut des valeurs humanistes de respect de l'autre, d'ouverture, de tolérance, de dialogue entre les peuples, de paix ».
E*nseignement des langues et construction européenne*, Paris, Éd. Des Archives contemporaines, 2011, p.2

16 C'est V. Klemperer qui décrit l'intoxication provoquée par la langue du III Reich : « Les mots peuvent être comme de minuscules doses d'arsenic : on les avale sans y prendre garde, ils semblent ne faire aucun effet, et voilà qu'après quelques temps l'effet toxique se fait sentir » *LTI La langue du III*$^{e}$ *Reich*, Éd. Agora Pocket (Albin-Michel

1996), Paris, 1998, p. 40.

17 Une université parisienne fidèle à l'air du temps se présente sur sa page d'accueil comme « un incubateur d'innovation sociale ».

18 Sur la notion de compétence comme « mot éponge », cf. Berkaine, *op.cit.*, p. 47. Sur la notion d'excellence « ...applicable dans la stricte mesure où elle est vide de sens », cf. B. Readings « L'idée d'excellence » *Futur antérieur n°43*, 1997, Paris, Éd. Syllepse, p. 9.

19 Ce que montre très bien A.E. Cliche *Ce que nous avons oublié,* Lettre aux collègues et aux étudiants de l'université. Uqam, Montréal, mars 2012. « La perversion de la violence symbolique c'est qu'elle arrive presque toujours à mettre à contribution ceux là même qu'elle vise » (p 2). Un pouvoir est donc d'autant plus efficace qu'il s'exerce avec l'assentiment de ceux qu'il assujettit. Ainsi des universitaires, qui participent dans le cadre de la L.R.U. à la « managérisation » des universités à travers une position subjective qui les aliène « au registre de la demande (de subvention) » et aux procédures d'évaluation par eux-mêmes définies et mises en œuvre. L'université ne peut plus être qu'un espace de servitude, de petits maîtres et de valets où chacun peut tour à tour être évaluateur et évalué. Avec l'auto-évaluation qui ne saurait tarder on ajoutera au sentiment coupable que l'institution manipule d'ordinaire, la contrition repentante. Et comme la recherche est elle aussi soumise au positivisme dominant des technosciences et « à l'efficience des règles économiques » (p 7) la question se pose de savoir ce que deviennent la création et la transmission, dans un espace où « c'est le rapport à l'objet lui-même que nous avons perdu, ce qu'on appelle communément l'objet de « recherche », l'objet de savoir, l'objet de création, l'objet à créer, l'objet à transmettre » (p 9). Sans doute faut-il se réjouir de vivre cette époque étonnante où l'on applique aux équipes de recherche et aux chercheurs la même procédure de notation (A, B, C) qu'aux banques et aux économies des pays ?

20 Ph. Murray.

21 Au sens que ce terme a chez M. Foucault : mode de construction de la subjectivité.

22 C. Godin, Parle quant à lui d'une subjectivité de gestion, « Psychanalyse ou barbarie », *Cité 54*, Éd. Puf, Paris, 2013, p.75.

23 *Cf. supra*, p. 4.

24 Cf. A. F. Delouis « Le cadre européen commun de référence par les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone » *Les langues modernes n°2/2008* avril-mai-juin, Paris : APLV.

25 Je renvoie pour cette notion de post-modernité aux travaux de D. R. Dufour et de J.P. Lebrun.

26 *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Conseil de l'Europe,

Strasbourg 2005, p. 12.

27 Thèse en Sciences du langage de R. Mettetal, *Communication et malentendu dans la didactique du Français Langue étrangère*, Université de Franche-Comté, janvier 2013, p. 277.

28 Je renvoie aux travaux de J. Authier-Revuz.

29 M.S. Berkaine fait remarquer que dans le CECR la notion de compétence au singulier est utilisée 300 fois, alors que celle de compétence au pluriel l'est 150 fois. *op. cit.*, p. 75.

30 Ces propriétés sont signifiées en linguistiques par la thèse dite de l'arbitraire du signe.

31 Éd. Gallimard, Paris, 1966.

32 Cette notion n'a ici aucun sens métaphysique ou religieux, elle est prise dans son acception psychanalytique. Dans *Malaise dans la civilisation*, Freud traite de la « tendance native » de l'homme à la méchanceté, à la destruction, à la cruauté. Cf. H. Rey-Flaud, « La loi du mal », *L'éloge du rien*, Éd. du Seuil, Paris, 1996, p. 254-55 et sv.