Revue TDFLE

N° 72 | 2018
Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites

La production discursive de la normativité dans l'enseignement-apprentissage universitaire et ses incidences subjectives sur le rapport au savoir

Yuanjing LI

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/257-la-production-discursive-de-la-normativite-dans-l-enseignement-apprentissage-universitaire-et-ses-incidences-subjectives-sur-le-rapport-au-savoir
DOI : numerev_1282
Date de publication : 01/04/2018

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

Pour **citer cette publication** : LI, Y. (2018) La production discursive de la normativité dans l'enseignement-apprentissage universitaire et ses incidences subjectives sur le rapport au savoir. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/10.34745/numerev_1282

Résumé :

La production discursive de la normativité au sein d'un processus de réinvestissement de discours autres participe vivement à la modélisation du rapport au savoir chez les étudiants. Ce phénomène peut être observé notamment à travers des récentes réformes éducatives basées sur le développement de l'approche par compétences et sur la professionnalisation des disciplines universitaires. La normativité constitue non seulement une activité fondamentale de l'humain, mais également une notion opérationnelle dans une étude centrée sur la question du sujet et de la subjectivité. A travers les analyses de la mise en forme du discours normatif, nous démontrerons le lien entre la normativité et le rapport au savoir, ainsi que les conséquences que provoquent les discours normatifs sur un sujet apprenant dans son rapport au savoir au plan individuel.

Mots-clés: Normativité, analyse du discours, rapport au savoir, subjectivité, compétences.

Abstract :

The discursive production of normativity within a process of reinvestment of other discourse participates strongly in the development of the relation of the students to the knowledge.This phenomenon can be observed in particular through recent educational reforms based on the development of the competency approach and on the professionalization of university disciplines. Normativity is not only a fundamental activity of the human being, but also an operational concept in a study centered on the question of the subject and of subjectivity. Through the analysis of the production of normative discourse, we will demonstrate the link between the normativity and the relation to knowledge, as well as the consequences of normative discourse to a learner in his relation to knowledge.

Key words : Normativity, discourse analysis, relation to knowledge, subjectivity, competence

Yuanjing Li

yuanjing.li@hotmail.com

Mots-clés :

Introduction

Les normes sont les dispositifs parmi les plus fondamentaux et les plus aisément observables dans la société humaine. Cependant, les normes ne sont que des règles et des repères établis par l'homme dans une circonstance précise, et donc elles ne sont pas toutes immuables au fil du temps, mais elles sont changeantes, modifiables, inventables et jetables. En revanche, les processus normatifs sont constants et perpétuels. Ils reposent sur une intention et/ou un acte de normalisation dont George Canguilhem a fait usage dans ses notes de cours sous l'expression d'« invention normative » (Debru, Cl., 2015, p5).Avant que toute norme soit établie, elle nécessite en premier lieu une intention de rendre quelque chose normatif, c'est ainsi que Claude Debru définit le terme de « normativité » comme « la capacité humaine d'adopter des attitudes ou de former des jugements sur ce qui doit être et pas seulement sur ce qui est » (Ibid. p16). La normativité se retrouve dans diverses activités de notre société, nous allons nous intéresser ici au domaine de l'enseignement supérieur en ce qui concerne l'évolution du rapport au savoir des étudiants face aux réformes éducatives, qui représentent à juste titre un processus normatif imposé par des instances de pouvoir en vue d'instaurer de nouvelles normes de fonctionnement et, dans le même temps, d'en défaire les anciennes, dans l'objectif de former des citoyens modernes.

En m'inspirant de ma recherche doctorale portant sur l'étude du rapport au savoir et ses incidences subjectives dans l'enseignement supérieur des langues, je suis amenée à la question du discours normatif à travers le réinvestissement du discours institutionnel de la part des étudiants. Pour pouvoir travailler avec la notion de normativité, je serai attentive aux attitudes et aux jugements que portent les étudiants vis-à-vis de certains thèmes des discours institutionnels dans les entretiens[1] que j'ai effectués sur les terrains d'investigation. Les « jugements normatifs » (Wedgwood., R., 2007), du genre « il doit être » « je dois faire », sont des indicateurs de la normativité humaine référant également à la question de la valeur. Quant aux analyses des discours normatifs, je ne me limiterai pas à une étude de lexique et de contenu, mais entreprendrai surtout une approche d'analyse du discours[2] basée sur l'étude des positionnements discursifs du sujet parlant.

De ce fait, l'ensemble des analyses sera structuré en réponse à deux questions essentielles : comment s'opère le processus normatif dans la production et le réinvestissement du discours ? Quels sont les impacts de la normativité sur le rapport au savoir des étudiants sur le plan individuel ? Afin de traiter de manière non exhaustive l'articulation entre la normativité et le rapport au savoir, je me concentrerai sur deux dimensions présentes dans un processus d'apprentissage: l'objectif des études etle rôle de l'enseignant, à travers lesquelles je choisirai deuxextraits des entretiensafin de

procéder à une analyse du discours pour étayer la problématique.

Le contexte socio-historique

A partir des années 1980, la préoccupation par l'emploi s'est manifestée de plus en plus au sein du système éducatif, le pouvoir politique a ainsi procédé à une redéfinition des contenus de l'enseignement « selon laquelle la transmission des connaissances n'est plus le monopole de l'école » (Ropé Fr., et Tanguy L., 1994, p25), et a tenté de rapprocher le monde du travail du monde de l'éducation. Cette tentative a été concrétisée à travers des actes de jumelage école-entreprise lancées en octobre 1984 ; depuis des cursus professionnels et des stages ont été créés, et des interventions initiées par des experts professionnels ont été chaleureusement accueillies au sein des établissements. Suivi de la réforme en 1989, le système d'évaluation du monde du travail a été inséré dans le système éducatif et il a introduit dans le même temps l'approche par compétences à travers un nouveau régime de fonctionnement sous forme de « contrat d'enseignement ».

Dans un contexte de mondialisation économique avec un essor considérable des nouvelles technologies numériques, ce mouvement de rapprochement école-entreprise a rapidement été adopté par les instituts et se répand progressivement dans le milieu de l'enseignement supérieur. Le processus de Bologne (1999) et la stratégie de Lisbonne (2000) ont amorcé un profond remodelage de l'enseignement supérieur en France ; depuis on entend constamment parler de « l'économie de la connaissance » et de « la société de l'information » Le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont proposé des « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie », et ont lancé en 2010 un « dialogue université-entreprise : un nouveau partenariat pour la modernisation des universités en Europe ».

Tous ces textes politiques ont pour objet de procéder à un remodelage du fonctionnement éducatif dans lequel le pouvoir politique tente d'instaurer de nouvelles normes et critères. Souvent considérés comme indicateurs de l'évolution du marché du travail et de la société, les discours institutionnels exercent une influence indéniable sur les étudiants, car, en se positionnant en tant que futurs demandeurs d'emploi, ils adoptent et suivent en général la perspective donnée par le gouvernement à travers différentes formes de discours. Néanmoins, la réadaptation des nouvelles normes ne se fait pas toujours sans résistance ou sans conflit, que ce soit de manière consciente ou inconsciente. A travers les discours que produisent les étudiants sur leur parcours universitaire et sur leur point de vue sur l'apprentissage, nous allons découvrir une dimension de l'ambivalence inscrite au sein du positionnement du sujet par rapport à la norme et à la normativité.

L'objectif des études

Contexte : l'enquêté, prénommé Sam, a effectué un parcours scientifique en biologie depuis la licence jusqu'au doctorat. Il a mis fin àses recherches en deuxième année de

thèse, puis il a repris deux ans plus tard ses études en master de psychanalyse.

623. *Li : [...] m... et à part... part le savoir / est-ce que... tes professeurs t'ont transmis autres choses ? tutu 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 contrat doctoral et du rôle de l'enseignant. Il estime que le professeur devrait faire 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*

Lorsque j'aborde le sujet de la transmission du savoir et des autres formes de connaissances et d'expériencesdurant les études universitaires, l'enquêté Sam 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'apprentissage qu'il interprète comme un échange à sens unique. En effet, l'emploi du verbe actionnel « *demandais* » indique une prise 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 reflète quelque peu une personnalité narcissique.

Dans l'énoncé suivant (626.Sam), Sam a utilisé le pronom tonique « *moi* » à trois reprises pour faire ressortir son image de lui-même, ce qui relève d'une identité affichée à l'attention de son interlocuteur –moi-même. Donc, cette identité qu'il est en train de construire n'est en fait qu'une représentation de son « moi » qui est de l'ordre d'un effet d'identité(Prieur, J-M., cours d'anthropologie du langage, 2013-2014). En insistant sur sa propre image,Sam sous-entend que les autres peuvent être différents. Et en soulignant sa subjectivitéet sa singularité – « *là je parle de moi* », ilmet en avantlaversion idéale de sa position– « *si je viens à l'université c'est pour le savoir* ». La mise en discours de la conjonction « si » n'est pas dans l'usage pour construire une supposition, en effet,la 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 de certains paradoxesqui opèrent à la suite dans le discours de l'enquêté. Sam mentionne deux

types d'« obligation » à l'égard du professeur, 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 » et qu'elle se réfère à l'enseignement et à la transmission du savoir qui relève de la fonction de l'enseignant. Ainsi, le terme « obligation » s'entend ici au sens de responsabilité et de devoir. 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 devoir. Il attribue ainsi au professeur un rôle de formateur (actualisé par ailleurs à travers les termes « formation » « former ») qui tend vers le rôle d'un 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.

Le terme « obligation » est un indicateur saillant du discours normatif, parce qu'il véhicule une dimension de règlementation, donc de norme. De plus, cet aspect normatif du terme tend davantage vers une norme effective que vers une intention normative ; autrement dit, 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 aconstruit une attitude ou un jugement sur ce qui est. Revenons sur le discours de l'enquêté.Aucun texte juridique n'a ordonné à l'enseignant de s'occuper de l'emploi de ses élèves, seuls les documents politiques ont indiqué une orientation de perspective[3] dans ce sens-là, 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 il a notamment opéré un processus de normalisation de ces discours, c'est-à-dire qu'il a réadapté et intégré le discours institutionnel en lui accordant une dimensionnormative. Ce réinvestissement discursifreprésente la cause sous-jacenteet préalable de la normativité de la fonction du professeur, mais la cause essentielle se lie directement à l'objectif des études qui est également influencé par le discours institutionnel[4]et se manifeste comme une autre norme.

Après avoir introduit les deux « obligations », Sam poursuit son discours en rappelant les principales visées des études en doctorat –la « *thèse* ». La structure énonciative qu'il emploie – « *pas juste pour... juste pour...* » – repose sur un discours de la 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 : « la finance » « 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, Samexprime en filigrane que l'objectif de« l'emploi » prédomine par rapport à celui de la « finance » et du « savoir ».Cette conception de l'objectif des études ne se limite pas à l'enquêté seul, mais elle est établie depuis un angle de vue général, car l'ensemble

des énoncés est construit avec le pronom omni-personnel « *on* ».

Ce pronom « on » renvoie à l'ensemble des étudiants, y compris à l'enquêté lui-même. A travers ce pronom général, Sam minimise sa propre image et met en avant une identité collective du groupe. Ainsi, il procède à un mouvement de généralisation et d'homogénéisation par rapport à la définition de l'objectif des études, et ce mouvement discursif véhicule un trait de normativité. En effet, l'une des caractéristiques de la norme consiste en une réalité consensuelle validée par la majorité des usagers concernés. La mise en discours du pronom « on » marque cette dimension de majorité à travers sa généralité.En conclusion, Samréalise ici, de manière plus subtile, un autre jugement normatifconcernant l'objectif principal des études qui se résume à « travailler ». De ce fait, il se contredit de nouveau et réfute le rapport aux études qu'il prétendait tenir – « *si je viens à l'université c'est pour le savoir* ».

A partir de cette analyse, nous avons relevé deux paradoxes au sein du discours de l'enquêté, qui démontrent une position ambivalente du sujet dans son rapport au savoir qui se manifeste à travers sa relation au professeur et son rapport aux études. La première position basée sur la transmission et l'acquisition du savoir est établie au sein d'un processus d'identification individuelle de l'enquêté. En mettant en avant une image de soi idéalisée, Sam construit un rapport idéal aux études – « *c'est pour le savoir* ». Alors qu'en ayant recoursau discours institutionnel et politique et au processus d'identification collective du groupe d'étudiants, Sam remanie sa positionvis-à-vis des études et du savoir en préconisant la priorité de la formation à l'emploi dans un parcours universitaire. Ainsi, nous remarquons que le réinvestissement discursif dans le processus normatif d'un discours autre participe activement à la modélisation du rapport du sujet au savoir.

Cette ambivalence positionnelle démontre bel et bien l'impact de la normativité du rapport au savoir sur le sujet apprenant, qui est amené à opérer des ajustements, des remaniements et même des déconstructions et reconstructions de son rapport au savoir. La perspective professionnelle concernant la recherche d'emploi ne constitue ni un problème en elle-même, ni la cause directe du changement du rapport au savoir, ce qui déstabilise les étudiants (mais aussi les professeurs) 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 d'un processus d'apprentissage institutionnel, 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. Le monde de l'éducation est bâti sur un système de dette symbolique dont la transmission et la réappropriation du savoir et de la culture de l'espritconstituent la clé,qui est animée par un processus de transfert entre les élèveset l'enseignant. Alors que le monde du travail est régi par un système de rendement dont l'utilité, la performance, la rentabilité et la compétitivité sont les principes traits. Lorsque la politique et les réformes éducatives tentent de fusionner ces deux mondes, il n'est pas étonnant de constater un bouleversement du système éducatif qui induit des confusions chez les apprenants et qui fait émerger un rapport utilitaire au savoir.

La position de l’enseignant

Contexte : l’enquêté, prénommé Tony, a poursuivi ses études en psychologie depuis la licence jusqu’en marster1 dans la même faculté. Ensuite, il a changé d’université pour continuer en master2 de psychologie, et en même temps il s’est inscrit parallèlement en master1 de recherche en psychanalyse dans la première université où il a obtenu la licence.

(Nous parlons des cours en ligne)

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

[…]

73. *Li : oui // hen… et quel est le rôle du professeur dans l’apprentissage ?*
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 / ê:tre 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 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 […]*

Dans l’analyse de l’entretien précédent, nous avons déjà eu un aperçude la modification du rôle du professeur interprétée par l’enquêté Sam. Ce dernier, en seréappropriant les perspectives déclinées dans certains textes politiques et réformes au sujet de l’éducation, assigne à l’enseignant un nouveau rôle de formateur à l’emploi vis-à-vis des étudiants. Cette prise de position est émise à travers son jugement normatif qui considère cette assignation comme un fait effectif. Dans l’entretien suivant, nous allons étudier un autre genre de discours normatif qui repose sur une intention normative par rapport à la position de l’enseignant.

Lors de la conversation sur les cours en ligne, Tony élabore un discours de valorisation à l’égard de la plateforme numérique des cours universitaires en opposant deux types de position de l’étudiant – « *être dirigé* » et « *être laissé* ». Le verbe « diriger » implique une relation de hiérarchisation et une fonction de direction. Si « *on se sent dirigé* », alors « on » se situe dans une position assujettie, et l’autre dans une posture 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, tandis que l’autre se place dans le savoir.Quant au verbe « laisser », il dessine une image del’absence et de l’abandon, qui est donc à l’opposé de la position d’« être dirigé » Quant à « *on* », référant à l’ensemble des étudiantsy compris l’enquêté lui-même, il témoigne d’une opération de généralisation du discours. Ainsi, Tony reconnaît la position de l’étudiant qui est de l’ordre de l’assujettissement et du non-savoir ; et dans le même temps il situe

l'enseignant dans une position d'autorité et de savoir. A travers cette énonciation,Tony admet la présence symbolique de l'enseignant dans le processus d'apprentissage à distance, et il apprécie et valorise cette configuration positionnelle puisqu'il « *trouve que leur plateforme étaitbien faite* ». Cependant, dans la suite de l'entretien, Tony change radicalement de positionnement discursif à travers un discours épistémique portant sur le rôle de l'enseignant.

Au lieu de répondre directement à ma question, Tony commence par exposer le raisonnement de ses pensées (74.Tony) en employant la locution de cause « *parce que* » à trois reprises au début de chaque énoncé sous une forme de mise en relief – « ***c'est*** *parce que* ».Cette structure énonciative manifeste une attitude fortement argumentative du sujet parlant, qui cherche àinsistersur le faitque son point de vue est basé sur son propre vécu, et à convaincre son interlocuteur (moi-même) que son argument a un fondement empirique, et donc qu'il est solide et imparable. Pourtant, la mise en discours de la conjonction d'opposition « *mais* » (« *mais je pense que* ») trahitles propos du sujet parlant, et c'est à ce moment précis que son inconscient se manifeste à travers ce lapsus. Effectivement, si les arguments que Tony allait avancer étaientréellement inspirés de son vécu, il aurait utilisé la conjonction de conséquence « donc », mais en aucun cas celle d'opposition. Donc, l'apparition du lapsus dévoileune force antagoniste entre ce que l'enquêté déclare consciemment et ce qu'il sait inconsciemment. Ainsi, ce discours cachesubtilement un état de division chez le sujet-enquêté.Maintenant, nous allons découvrir le contenu de son opinion sur le rôle de l'enseignant que Tony défend comme un fait avéré.

Tony commence par émettre un discours essentialisantà travers le verbe d'existence « être »– « *le professeur est là pour s'effacer* », cela permet de dépeindreune caractéristique intrinsèque de la positiondu professeur : l'effacement. Ce discours essentialisant est subordonné à un énoncé subjectif composé d'un verbe cognitif « penser » – « *je pense que* », qui indique qu'il s'agitd'une interprétation personnelle et d'une projection imaginaire du sujet parlant, non d'un fait effectif. De ce fait, la combinaison de cette pensée projective et du discours essentialisant reflète une expression normative.Ensuite, Tony apporte des précisions – « *c'est-à-dire* » « *ça ne veut pas dire* » – pour expliciter ce qu'est l'effacement du professeur. A chaque explication, il emploie un verbe déontique (Sarfati, G-E, 2012, p26) « devoir »au mode indicatif – « *il doit* » – pour exprimer une attitude d'exigence et un ton impératif. En tant que marqueur de la normativité discursive, cette formulationdéontique permet de construireouvertement des jugements normatifs toujours basés sur une projection intentionnelle, car, Tony n'effectue pas une évaluation sur ce qu'est un professeur, mais il donne un jugement sur ce que **doit être** un enseignant.

La mise en discours des verbes « s'effacer » « se désengager » indique d'emblée une absence voulue du professeur de la part de l'enquêté, mais cette absence est loin d'être une absence physique, selon la redéfinition donnée par Tony – « *ça veut pas dire qu'il doit être absent* »,il s'agit en revanche d'une absence symbolique – « *il doit être là sans être dans une position de maîtrise* ». Cette « position de maîtrise » reflète bel et bien une position d'autorité et de savoir qu'occupe l'enseignant dans un processus de

l'enseignement-apprentissage afin d'assurer la transmission du savoir. C'est ce qu'affirme par ailleurs l'enquêté dans la suite de son discours : « *c'est-à-dire qu'y en a un qui sait l'autre qui sait pas y a un maître et un élève* ». Vis-à-vis de cette position, Tony émet un discours d'évaluation négative à forte normativité – « *malheureusement c'est ce qu'on voit depuis toujours* ». L'utilisation de la locution temporelle « *depuis toujours* » marque la perpétuation et l'historicité de cette position de maîtrise chez l'enseignant qui relève donc de la tradition. Cette constatation dévoile de fait une reconnaissance du sujet par rapport à unenormetraditionnelle et existante.L'emploi de l'adverbe de concession « *malheureusement* » exprimant une attitude défavorable du sujet parlant indique son intention de s'opposer et même d'enfreindre cette norme. De ce fait, ce discours constatif démontre à juste titre la nature de la normativité, dont la genèse est « vue comme la capacité de reconnaître des règles de comportement autant que de les enfreindre au nom d'autres règles, normes ou valeurs » (Debru, Cl., 2015, p97). Cette autre norme en question ici a déjà été mise en discours à travers l'« effacement » du professeur, puis se conclut par le dernier énoncé – « *y a une coopération que y a vraiment un apprentissage collectif qui est possible* ».

Cette nouvelle perspective du rôle de l'enseignant a été mise en évidence à travers divers textes politiques et réformes éducatives, dans lesquels on revendique la centration sur les élèves eton applique un « discours de l'Autrement » sur le statut et la position des enseignants : « on dira seulement qu'ils doivent devenir Autres : animateurs, éducateurs, grands frères, nourrices, etc. » (Milner, J-Cl. 1984, p24). En adoptant ces discours politiques et institutionnels, Tonyeffectueun processus de normalisation qui interagit avec son rapport à l'enseignant et au savoir. En effet, en privant le professeur de sa position de savoir et d'autorité, Tony ne se situe plus dans une position d'assujettissement en tant qu'élève ; il assigne l'enseignant à la même place qu'un apprenant dans un contexte de « *coopération* » et d'« *apprentissage collectif* », où il n'y a ni maître ni disciple, donc, pas de transmission possible non plus.

Cette déclaration solennelle sur la normativité de la nouvelle position de l'enseignant forme un paradoxe aigu par rapport au discours précédent qui traite de la valorisation de la plateforme des cours en ligne où l'enquêté se contente d'être « dirigé ». Ces deux positionsantinomiques du sujet démontrent et justifient la présence du lapsus dans son discours ainsi que sa division. D'un côté, Tony se place inconsciemment dans son rôle d'élève ignorant et assujetti par rapport à l'enseignant pour que la transmission du savoir puisse se réaliser. De l'autre, il se nourrit du discours institutionnel et politique pour alimenter un 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.

Conclusion

En tant que sujets individuels vivant dans une société conditionnée par des règles et des normes, nous expérimentons dans toute dimension de la vie humaine des activités (actions et pensées) normatives. Le monde de l'éducationest également établi sur des

règles de fonctionnement qui, depuis des siècles, se modifient continuellement à travers des réformes. Ces dernières sont souvent régies par les perspectives idéologiques de la politique et de l'économie véhiculées à travers les discours institutionnels. « Performance, compétences, employabilité, flexibilité, autonomie, nouvelles technologies de l'information et de la communication », ce sont des mots-clés qui circulent actuellement dans l'environnement éducatif. Ces discours ambiants ayant traits à des normes comme révélatrices de la situation socio-économique interagissent inévitablement avec le rapport au savoir des étudiants à travers leur façon d'apprendre, leur conception du savoir, des études et du travail, leur place d'étudiant ainsi que leur point de vue sur le rôle de l'enseignant.

La normativité, au-delà de sa dimension pragmatique en tant qu'activité fondamentale de l'humain, peut également être mobilisée en tant que notion opérationnelle et transdisciplinaire qui permet d'étudier les positionnements discursifs du sujet. En nous focalisant sur les éléments d'ambivalence, de clivage, d'ambiguïté et de division que dégagent les positionnements subjectifs, nous parviendrons à étudier les impacts provoqués par les évolutions sociales sur le plan individuel. Le travail effectué ici démontre que les discours institutionnels et politiques issus des réformes récentes de l'éducation exercent indéniablement des influences sur la construction du rapport au savoir des étudiants, qui témoigne de la manifestation d'un rapport utilitaire au savoir et de ladissolution des repères symboliques dans l'apprentissage.

Bibliographie

Debru, Cl., 2015, *Au-delà des normes : la normativité*, Paris, Hermann

Dreyfus, M., et Prieur J-M., (dir.), 2012, *Hétérogénéité et variation, perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Paris, M. Houdiard

Frega, R., 2013, *Les sources sociales de la normativité,* Paris, Vrin

Frega, R., 2015, « Les pratiques normatives », *SociologieS,* Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, [En ligne] : http://sociologies.revues.org/4969[consulté le 3 mai 2017]

Kaufmann J-Cl., 2004,*L'entretien compréhensif*, Paris, A. Colin

Hatchuel F., 2007, *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte

Lacan, J., 1956, « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse », *La psychanalyse : Sur la parole et le langage*, n° 1, p. 81-166

Le Goff J-P., 2003, *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte

Michéa, J-Cl., 1999, *L'enseignement de l'ignorance : et ses conditions modernes*, Castelnau-le-Lez, Climats, DL

Milner,J-Cl., 1984, *De l'école*, Paris, Seuil

Mosconi, N., Beillerot J., Blanchard-Laville Cl., 2000, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, Harmattan

Prairat, E., 2012, *Normes et normativité dans l'éducation*, Caen, CERSE

Prieur, J-M., 1996, *Le vent traversier : langage et subjectivité*,Montpellier, Université Paul Valéry, Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère

Rastier Fr., 2013, *Apprendre pour transmettre – l'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris, Presses universitaires de France

Rapport sur le dialogue université-entreprise : un nouveau partenariat pour la modernisation des universités en Europe, 2010, [consulté le 28 mai 2017] [en ligne] : http://www.eurosfaire.prd.fr/7pc/doc/1274172391_pe_univ_entreprises_29_03_2010.pdf

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

Sarfati, G-E, 2012, *Eléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin

Notes

[1] Les entretiens que j'ai effectués sont basés sur la méthode d'« entretien compréhensif » élaborée par Jean-Claude Kaufmann (2004) dans une perspective qualitative et empirique. Ils sont menés sous forme d'interview semi-directive avec une grille de questionnaire préétablie. Il y a au total 43 entretiens réalisés en Chine et en France avec des étudiants et des professeurs.

[2]Etant donné que ce travail est centré sur la question du sujet et de la subjectivité, il s'avère nécessaire et pertinent de faire appel au cadre de l'analyse de discours en l'articulant avec des notions opérationnelles du champ de la psychanalyse et de l'anthropologie du langage.

[3]Nombreux textes et réformes ont parlé du rôle de l'enseignant, je cite ici un commentaire dans le « 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 ».

[4] 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 »