

Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 2 **« Les auto-apprentissages »**

(Rencontres de septembre 1990)

Dans le n° 2 des *Cahiers de l'ASDIFLE* figure cette retranscription d'une conférence donnée par Louis Porcher lors des *Rencontres* de septembre 1990, et il nous a paru intéressant d'offrir à nouveau, et cette fois-ci en libre lecture, une réflexion ancrée dans le souci des apprenants selon une approche sociologique en même temps que didactique. Le lecteur pourra s'informer, apprécier le passage des années, le chemin parcouru (recul, avancée ?) et il notera des intuitions remarquables quant à l'avenir, avec cette dimension de prise en compte des usages du français et des langues. Et là, avec le recul, on voit combien, par rapport à la didactique, la place de la linguistique est d'être *impliquée* (selon le mot du regretté Denis Lehman) et *expliquante*, puisque dans tous les cas, elle intervient après la prise de parole. Le lecteur pourra également réfléchir à l'évolution de la télévision...Internet n'est-il pas en train de répondre mieux qu'elle à la demande désormais bien affirmée d'individualisation des consommations et de participation ? L'utilisateur passif, ou contraint à la passivité, cela semble bien fini...Ce texte livre aussi un point de vue intéressant sur les relations entre culture et communication, qui sont parties prenantes dans l'apprentissage comme dans l'enseignement des langues.

Je présenterai ce que je vais dire en trois points.

Premièrement, j'essaierai d'étudier comment les conditions d'apprentissage des langues ont changé récemment. J'essaierai de voir ensuite comment ces conditions ont contribué à changer l'identité des apprenants, l'identité modale en tout cas, c'est-à-dire celle des apprenants les plus fréquents, les plus nombreux. Enfin en troisième lieu, j'essaierai d'analyser les conséquences que l'on peut en dégager en ce qui concerne l'enseignement des langues.

J'essaierai de faire en sorte de dire des choses les plus discutables possibles puisque le but c'est qu'on puisse discuter ; donc il n'est pas nécessairement sûr que tout ce que je dis, je le pense vraiment. Je crois que je le pense vraiment. Je crois qu'il y a lieu de discuter sur des positions qui, pour l'instant et dans l'ensemble sont à inventer.

1. Changement de l'environnement social

Dans un premier point, je rassemblerai cinq conditions qui font que l'apprentissage des langues a changé. Je parlerai donc là strictement d'apprentissage.

1.1. La première condition objectivée et externe pour laquelle l'apprentissage des langues s'est profondément modifié, c'est que les langues sont en train de devenir, au moins dans les têtes, des compétences à profil professionnel, c'est-à-dire que la méconnaissance des langues est en train d'être considérée comme une infirmité, comme une moindre compétitivité dans la sphère professionnelle même si l'on ne sait pas toujours à quoi elles vont servir. Les impératifs professionnels définissent actuellement des profils pour lesquels la capacité à pratiquer les langues est devenue une sorte de pré-requis ritualisé. On y intègre à la fois les usages immédiats et les usages possibles. Cette capitalisation professionnelle de la maîtrise des langues fait que la nécessité de les apprendre devient un objet de construction d'un capital culturel achetable (ou vendable, selon le point de vue duquel on le regarde) ; c'est la maîtrise des langues, au fond, comme composition minimale et obligée d'un capital professionnel adaptable.

1.2. La deuxième condition est ce que j'appellerai après d'autres la probabilité de voyager. C'est la probabilité objective de bouger dans l'espace trans-frontière soit sur le plan du loisir soit plus fortement sur le plan professionnel, comme le montre la fréquentation des compagnies aériennes ; les voyages professionnels augmentent plus vite partout que les voyages de loisir, au moins en ce qui concerne les transports aériens. Cette probabilité est une probabilité qu'on peut appeler à juste titre objective, c'est la chance, au sens statistique du terme, de bouger, de voyager, d'être en contact avec des milieux dont la langue est étrangère au voyageur, dans un pays où elle est langue maternelle. Cette probabilité objective a, comme toujours en sociologie de l'objectivation, des conséquences directes sur la probabilité subjective de voyager, c'est-à-dire sur la représentation que les gens se font de leurs chances de voyager. On peut dire sans forcer le paradoxe que les voyages ont cessé d'être sociologiquement exotiques. Les catégories sociales, dans un pays donné, voyagent de manière inégale, mais elles sont de plus en plus nombreuses à considérer que le voyage est une probabilité personnelle qui n'est pas de l'ordre de l'utopie : on a d'autant plus de chances subjectives de penser que l'on va voyager, que l'on a plus de chances objectives de voyager effectivement. Les voyages et le développement des transports sont, à mon avis, l'une des conditions fondamentales les plus profondes et auxquelles nous devons, nous les

enseignants, nous intéresser, du changement de statut des langues qui, du coup, elles aussi, cessent d'être une rareté improbable. L'usage nécessaire, obligé ou souhaité des langues progresse selon la même courbe que la probabilité objective et subjective des voyages.

1.3. La troisième condition, c'est le développement des médias, c'est-à-dire l'autre forme de transport, non pas le transport des hommes, des personnes, mais le transport des informations, mouvement du monde qui passe sur les écrans de télévision, puisque c'est le média qui accroît le plus rapidement sa puissance. Je crois que dans beaucoup de pays c'est comme cela, en France en tout cas, c'est ainsi ; l'année qui vient de s'écouler a été de ce point de vue extrêmement illustrative et certainement extrêmement gratifiante pour les sociologues dans la mesure où on peut dire que les petits écrans ont été extrêmement meublés par des choses qui se passaient au-delà des monts qui bornent cet État. Alors, que peut-on dire de ces médias sans faire de « MacLuhanisme » puisque nous connaissons tous Mac Luhan par cœur ? La première chose, c'est que dans tous les pays où l'on dispose de statistiques fiables et régulières, la fréquentation des médias, c'est d'abord la fréquentation de la télévision et cette fréquentation s'accroît de manière très rapide et en tous les cas de manière beaucoup plus rapide que les prévisions les plus échevelées, et dans les types de télévision et dans les heures que l'on y passe. Si l'on croise ce développement de la fréquentation de la télévision, avec cet accroissement de l'internationalisation de ce dont traite la télévision il est clair que les problèmes langagiers font partie intégrante de ce qui est en train de s'installer comme dynamisme de la télévision.

J'en donnerai deux illustrations seulement.

La première en France : il n'y a aucune des chaînes qui n'ait dans ses tiroirs un projet d'enseignement des langues ; la plupart ont des projets d'enseignement de plusieurs langues selon les modalités qu'adoptent volontiers les médias, beaucoup moins prudents que nous les enseignants ; c'est-à-dire, ils vont commencer à quatre ans ; dès quatre ans, il y aura des cours de langue possibles à la télévision.

Deuxième illustration, le développement, pas très net en France, assez net dans d'autres pays, de la consommation individualisée de télévision, cela est très important. Il ne faut plus que nous voyions la télévision comme un média de flot, comme disent les spécialistes¹, c'est-à-dire un média auquel on est exposé et devant lequel on ne choisit que par le zapping par exemple ; on s'oriente vers une consommation personnelle analogue, en France, à celle de l'eau et de l'électricité, c'est-à-dire ce qu'on appelle le *pay per view* ; la consommation où l'on ne paie que pour ce qu'on a consommé, une télévision individualisée dans ses modes de consommation. De ce point de vue, il est clair que les langues comme matière d'apprentissage qui est l'une des seules sinon la seule que l'on peut apprendre ailleurs que dans les systèmes d'enseignement, les langues sont une marchandise très favorable pour ces télévisions ou ces nouvelles formes de télévision qui privilégient les choix personnels par abonnement ou par tout autre mode de consommation individualisé. C'est une marchandise vendable, c'est par conséquent une marchandise qui intéresse beaucoup ce genre de média, qui permet par exemple de fidéliser une clientèle (même mécanisme que la fidélisation de Canal Plus). Les médias ont changé les conditions parce qu'ils rendent proche le lointain, l'étranger, ils produisent la proximité du lointain et ils produisent aussi le sentiment que l'on va pouvoir s'orienter dans ce lointain en utilisant les médias eux-mêmes.

¹ Note de l'ASDIFLE, 2007 -Marshall Mac LUHAN, 1911-1980, auteur (canadien) de *La Galaxie Gutenberg*, 1962, et *Pour comprendre les médias*, 1968 (éditions du Seuil, traductions). Il est le précurseur de l'analyse des médias et en particulier l'auteur de la phrase tant de fois citée, « le média c'est le message ».

1.4. La quatrième condition que je mettrai en évidence, sur la transformation de l'apprentissage des langues, c'est la transformation des relations au temps. Le temps des apprentissages, dans nos têtes, même pour les plus jeunes d'entre nous, ce sont des temps longs, ce sont des temps où il y a toujours une distance importante entre le moment du commencement de l'apprentissage, le moment de son aboutissement et puis le moment de son usage. Je crois que l'on est dans une situation où les temps disponibles se sont d'une part rétrécis et d'autre part diversifiés, les deux allant de pair bien évidemment. Je ne reviendrai pas sur le concept, qui est maintenant assez connu, de temps polychrome ou multicolore, en tout cas les modalités de scansion du temps qui se caractérisent par une espèce de priorité constante à l'urgence et par la brièveté des actions que l'on mène dans ce temps-là : on fait beaucoup de choses à la fois ; si on veut être plus prudent, on fait plusieurs choses à la fois, c'est cela le temps multicolore par rapport au temps monocolor. L'apprentissage des langues est une activité qui, socialement, est vécue comme tout à fait compatible avec ce nouveau type de temps qui est le temps de l'urgence. A tort ou à raison, je n'en sais rien, les apprenants potentiels, que j'appellerai plutôt tout à l'heure les usagers, ont le sentiment que les langues peuvent s'apprendre par petits bouts et de manière morcelée. Cela n'est pas très commode, lorsqu'on est enseignant, de dire que ce n'est pas une bonne idée, parce que le morcellement caractérise aussi les enseignements scolaires. Donc la pulvérisation du temps est une condition favorable à la transformation de la relation à l'apprentissage des langues. On a toujours assez de temps pour apprendre au moins une chose dans une langue et on approprie ce que l'on peut apprendre au temps disponible alors que l'on a toujours fait l'inverse jusqu'à maintenant (le temps comme urgence).

1.5. Cinquième et dernière condition sur laquelle je passerai vite, parce que cela ne prête pas tellement à discussion, les langues sont devenues un marché, non seulement au sens où je l'ai dit dans le premier point, une valeur d'usage, une marque d'infirmité sociale ou au contraire de bonne dotation sociale, mais elles sont en elles-mêmes une marchandise, les compétitions sont désormais engagées ; on peut dire qu'il y a longtemps que des compétitions sont engagées pour la vente ou l'achat des langues, désormais cela crève les yeux et c'est une compétition d'une extrême vigueur pour ne pas dire agressivité, ce qui montre qu'il y a beaucoup à gagner. Lorsque la compétition est forte c'est que l'enjeu est fort même s'il est illusoire. La multiplication des outils d'auto-apprentissage frappe chacun d'entre nous, il suffit d'aller dans n'importe quel magasin ou de lire n'importe quel journal. Je vous rappelle, cet hiver, cette publicité en pleine page de *Libération*, page 5, c'est-à-dire une page très lue, pour la méthode Assimil qui essaie de vendre un bloc d'apprentissage que l'on utilise dans sa voiture le matin en allant au boulot. Le découpage du temps dont j'ai parlé tout à l'heure, il ne faut pas le voir comme un découpage psychologique ou pédagogique seulement, c'est aussi un découpage de marchandise, des fractions que l'on vend dans ce qui est considéré comme du temps perdu, par exemple le temps de transport ; « temps perdu », ce n'est pas de moi, c'est l'expression habituelle des spécialistes de l'éphémère comme Lipovetski par exemple.

2. Le changement des apprenants

A partir de cela, comment peut-on penser que les apprenants potentiels de langue ont changé ? Je dirai qu'ils sont en train de changer selon un certain nombre de caractéristiques liées à ces conditions.

2.1. La première est qu'ils sont pressés. Je ne dis pas que les anciens apprenants ont disparu, ceux qui n'étaient pas pressés, ou qui n'avaient pas les moyens d'être pressés comme cela a été notre cas lorsqu'on était élèves, parce que, pressés ou pas, cela ne changeait rien. Les

apprenants d'aujourd'hui, parce qu'ils sont des usagers de la matière qu'ils apprennent, s'agissant des langues, sont des apprenants pressés, ce qui veut dire deux choses : premièrement, ce sont des gens qui veulent que la distance temporelle soit la plus faible possible entre le début de l'apprentissage et son opérationnalisation possible, son utilisabilité en contexte non apprenant (qu'est-ce que l'on peut en faire à l'extérieur ?) ; deuxièmement, ce sont des gens qui souhaitent et souvent exigent, quand ils payent, que les modalités de vérification de ce qu'ils ont appris soient les plus rapprochées possible. La demande d'évaluation n'est pas une demande technique, c'est une demande de vérification de la compétence, de la vérification par soi-même ; ils sont pressés de voir le résultat de leurs efforts, j'aimerais mieux dire : le résultat de leurs investissements.

2.2. Un autre argument est qu'ils disposent de peu de temps pour cet investissement-là ; tout se passe comme si (les quelques enquêtes dont on dispose convergent là-dessus), désormais, dans les têtes, il fallait moins de temps pour acquérir une compétence pratique dans une langue étrangère qu'il n'en a fallu jusque là. Le temps d'acquisition d'une compétence s'est rétréci, les usagers ont le sentiment qu'ils peuvent apprendre ce qu'ils veulent en un temps minimum. La question, pour nous, peut être de savoir dans quelle mesure ils se trompent, à quel propos ils se trompent, mais on ne peut guère douter que c'est leur réflexe. Cela les porte à privilégier les apprentissages les plus courts.

2.3. Maintenant qu'ils sont des usagers, c'est-à-dire des apprenants qui ont conscience d'investir du temps, de viser un but social, de construire une non-infirmité sociale, de construire une compétence, ces apprenants-là sont extrêmement professionnels, ils ont la ferme intention de décider eux-mêmes de ce qui mérite d'être appris. Finalement, la représentation de ce que c'est que savoir une langue, à part nous pour qui c'est fondamental, cela n'intéresse pas beaucoup les apprenants modaux -l'apprenant le plus répandu ; celui-ci est intéressé par sa propre définition de ce qui mérite d'être appris par lui et dans telles situations. J'appelle cela une professionnalisation, si la professionnalisation c'est le maximum de résultats avec le minimum d'efforts.

2.4. Quatrième caractéristique, ce sont des apprenants non captifs, c'est un renversement de tendance fort. Pour l'instant, les apprenants captifs restent les plus nombreux, l'accroissement des non-captifs, en revanche, est beaucoup plus important que celui des captifs et on se trouve alors confronté à une dispersion des individus. C'est extrêmement difficile de savoir dans ces conditions quelles sont les stratégies qu'utilise un individu donné, précisément parce qu'il en fait son affaire propre et que c'est l'auto-apprenant caractéristique.

On peut dégager quelques tendances :

La première c'est un accroissement très rapide de l'usage des médias et en particulier de la télévision, un petit peu de la radio mais surtout de la télévision, pour la raison fondamentale que l'énorme avantage des médias, c'est que vous les utilisez à domicile et dans un jeu de temps qui vous regarde ; vous pouvez user du magnétoscope et donc de l'extrême souplesse de ce moniteur électronique au désir de l'utilisateur. Le grand avantage vécu par les apprenants au contact des médias, c'est le fait que les médias viennent à la maison.

Le deuxième point important, c'est que les médias permettent une véritable gestion du temps, une organisation propre. Ils motivent, encouragent, vivifient, rendent éventuellement rigolo un auto-apprentissage complet.

De ce point de vue aussi, il me semble que les situations d'auto-apprentissage non captif donnent aux apprenants un sentiment moindre d'insécurité. Ceux d'entre nous qui s'occupent de mettre en place des structures permettant l'auto-apprentissage sont frappés par le fait que ces apprenants qui viennent éventuellement dans une institution pour développer leur capacité

d'auto-apprentissage ont pour caractéristique qu'ils ne veulent pas se retrouver en cours, en situation de classe, soit parce que cela ne correspond pas à leurs horaires, soit parce que cela ne correspond pas à leur rythme, soit parce que cela ne correspond pas à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et en tous les cas à ce qu'ils veulent faire. Ces apprenants-là sont des apprenants beaucoup plus individualisés, il faudrait dire très exactement « sérialisés », au sens de Sartre, c'est-à-dire des apprenants qui sont véritablement séparés les uns des autres ; c'est l'apprenant individuel complètement isolé.

Vous savez qu'un certain nombre de spécialistes des médias considèrent, notamment en ce qui concerne le développement des satellites, que c'est l'une de leurs possibilités très fortes, pouvoir regrouper en une population où que ce soit sur le globe – dans l'empreinte du satellite, évidemment – une population d'individus séparés, traiter comme un public un ensemble d'individus séparés.

Ces apprenants enfin ont une conscience beaucoup plus aiguë, parce qu'ils sont des usagers, d'un certain nombre de priorités qui ne sont peut-être pas les mêmes que les nôtres et sur lesquelles il y aurait à discuter. Je n'en citerai que trois : la première, c'est une valorisation très forte du problème de l'insécurité linguistique. Ce qui apparaît comme demande, c'est la lutte contre l'insécurité première, ce qui revient toujours, c'est le problème de la compréhension orale qui est épouvantable ; les mêmes mots reviennent toujours : « on ne comprend rien de ce qui se passe ». Il y a donc un problème d'insécurité à propos duquel ces usagers demandent qu'on leur donne en somme des techniques de survie, un certain nombre de choses que l'on utilise de manière mécanique, comme on fait lorsqu'on apprend la natation. Valorisation de l'insécurité sur le plan de la compréhension, vous remarquerez que cela est beaucoup moins vrai, dans les têtes, en ce qui concerne la production. Pourquoi ? Parce que, à tort ou à raison, les gens vivent la production comme relevant d'un rythme qui dépend d'eux, en partie, tandis que la compréhension, cela ne dépend pas de soi, la compréhension, c'est ce qui surgit de manière externe, ce qui vous impose son propre rythme. La demande en somme de ces auto-apprenants-là, c'est une demande d'anticipation, qu'on leur donne les moyens d'anticiper. C'est pour cette raison que les enseignements de civilisation, un peu partout, reprennent du poil de la bête. Cette fois, ils cessent d'être ornementaux comme ils l'ont été longtemps, et ils deviennent instrumentaux, c'est l'ensemble des connaissances qu'il faut avoir sur les manières d'être dans une société donnée pour y être performant sur le plan de la communication ; c'est la civilisation pour la communication et pour la langue et non la civilisation pour elle-même, mais la civilisation comme système de classements, comme exemplification, comme composante de la compétence de communication.

3. De quelques conséquences éventuelles pour l'enseignement

En quoi l'enseignement est-il concerné ?

3.1. Le premier point à souligner : c'est historiquement la première fois que, dans cet enseignement récent qu'est l'enseignement des langues (en France, c'est un tard venu), les consciences collectives des usagers perçoivent que pour apprendre une langue il y a d'autres moyens que l'enseignement ; cela ne veut pas dire que l'enseignement n'en est pas un, mais je dis qu'il y a d'autres moyens massivement possibles que ceux de l'enseignement ; ce n'est donc pas un réflexe quand on veut apprendre une langue que d'aller « se la faire enseigner » si je puis dire ! Il y a d'autres cheminements possibles. La première conséquence, à mon avis, c'est que l'enseignement est amené à se mettre dans une situation où il ne constitue qu'un moment et un

morceau de l'apprentissage et à mes yeux en trois sens :

- un apprentissage de début, une amorce, c'est un réflexe qui reste fort : on commence institutionnellement et ensuite on se débrouillera tout seul, c'est une assez bonne définition de l'autonomisation, dans le principe ;
- deuxièmement, on a envie de systématiser ou d'en savoir un peu plus, instrumentalement parlant, et on va suivre une séquence de cours ;
- troisième cas, c'est le perfectionnement, ce qui va polir un apprentissage commencé dans d'autres conditions. Je crois que ce qui est en train de s'effacer comme position dominante, c'est l'enseignement qui règle de A à Z les problèmes de l'apprentissage, même si on met une barre / , comme on fait tous, entre enseignement et apprentissage.

C'est le premier changement important, à discuter, à mon avis.

3.2. Le deuxième point, me semble-t-il, c'est qu'il me paraît impossible que ce développement assez vertigineux des usagers des langues dans la population des apprenants potentiels (qui est essentiellement de l'ordre des adultes) n'expose pas aussi les apprenants plus jeunes à ce type de réactions décrites plus haut. Il me semble que, comme c'est un classique dans les systèmes d'enseignement, les apprentissages qui se font en dehors du système vont probablement exercer une influence de modification des manières de faire du système. Les élèves les plus jeunes sont en train probablement eux aussi de se transformer en usagers, c'est-à-dire en apprenants qui veulent deux choses : la première est de décider ce qui mérite d'être appris, la deuxième est de pouvoir vérifier ce qu'ils ont appris. Ils sont en train de privilégier les savoir-faire plutôt que les savoirs ; ce n'est pas parce qu'ils préfèrent cela qu'il faut leur dire *amen* nécessairement, mais je crois aussi que ce serait tout à fait irresponsable de ne pas s'en rendre compte. Le problème qui se pose à nous, c'est d'essayer d'élucider, pour une fois, parce que cela n'a jamais été fait, les relations entre savoir et savoir-faire.

Ce qui est visé c'est le savoir-faire, ce qui est une condition, c'est sans doute des savoirs, mais quelles sont ces conditions, quelles sont les relations entre ces conditions et les savoir-faire ? Pour l'instant, institutionnellement, nous avons été assez fortement absorbés par l'idée que, pour reprendre une comparaison qui n'est pas de moi et que vous reconnaîtrez, pour apprendre à conduire on enseignait essentiellement la mécanique, mais les gens qui veulent conduire leur auto ne se soucient guère de la mécanique, cela ne leur paraît pas lié, il faut leur démontrer en quoi cela peut l'être.

Il y a donc une articulation entre la nécessité instrumentale des savoirs et l'usage social effectif des savoir-faire. On a intérêt à réfléchir à la manière de ne pas transformer les enseignants et les enseignements, par exemple de ne pas résumer ces derniers à la manière de faire les éclairs au chocolat, puis à la manière de faire les chaussons aux pommes, etc. ; finalement le gâteau il faut quand même le manger un jour, c'est quand même cela le but. Nous avons intérêt à essayer de comprendre comment nous devons passer du stade d'expliquer au stade de faire comprendre. C'est la grande transformation qui est là en ce moment, voilà encore une illustration de la pédagogie de l'autonomie.

3.3. La troisième remarque que je ferai sur les transformations probables de l'enseignement telles qu'on peut les percevoir, c'est une valorisation plus forte qu'avant et en tous les cas différente, de la capacité de transfert ; je crois que c'est fondamental, une compétence générique que l'enseignement donnerait. Cela suppose une transformation des pratiques d'évaluation, la capacité de mesurer la compétence qu'a acquise l'apprenant à gérer des situations inconnues. Cette capacité de transfert et de repérage, c'est évidemment la grande capacité que délivrent les systèmes d'enseignement. Je crois que si nous, les enseignants, nous cherchons à nous mettre à nous mettre sur les mêmes positions, à rivaliser avec l'ensemble des discours qui

disent « on va vous apprendre à communiquer », le tout communicatif, compte tenu des contraintes dans lesquelles nous opérons, nous risquons de perdre la partie. Il s'agit de plaider pour ce que l'enseignement est le seul à pouvoir faire, pour ce que l'enseignement fait mieux que n'importe qui, et je crois que la capacité de transfert en fait partie. Je ne crois pas que l'on ait intérêt à se mettre sur la position des autres, c'est-à-dire à penser que l'on apprendra en système extensif de la même manière et avec la même opérationnalité qu'en immersion dans le pays, immersion au sens banal.

Dans ces conditions, l'enseignement des langues est confronté à une triple interrogation de la part des publics présents et à venir, premièrement, on a beaucoup négligé l'acquisition d'une compétence de survie, et les usagers nous obligent à l'intégrer ; deuxièmement, ce que j'appelle une compétence d'échange, c'est-à-dire de discuter pour rien, des discussions inter-subjectives, et puis troisièmement une compétence professionnalisante qui, elle, me semble absolument du domaine de l'enseignement scolaire, c'est-à-dire où l'enseignement scolaire a des positions à prendre et une marge de manœuvre très forte. Ce sont les trois types de compétences que les usagers-élèves vont demander désormais, parce que la pression sociale est dans ce sens. Alors je dirai que ce dont nous devons nous persuader, c'est que ce n'est sans doute pas une bonne idée de faire comme Edgar Morin nous a quelquefois accusé de faire, en nous comparant à des dinosaures qui, lorsqu'ils se réunissaient en colloque pour essayer de gérer un problème, en concluaient toujours qu'il fallait grossir, qu'il fallait une carapace plus épaisse, une protection du même type mais meilleure que celle qu'on avait déjà, alors que le problème n'était pas là ; ce qui était l'avenir se trouvait dans la petite souris qui était destinée à devenir l'homo sapiens. Ce ne sont pas des stratégies de renforcement sur lesquelles il faut que nous réfléchissions mais des stratégies d'adaptation.

Remarques perspectives

Je conclurai en faisant deux remarques.

La première : il faut absolument que l'on sorte de l'applicationnisme, que cela soit à partir de la linguistique, de la psychologie, etc. A cause de la professionnalisation des apprenants, nous sommes contraints de professionnaliser davantage les métiers de l'enseignement, c'est-à-dire de les poser en termes d'offre et de demande, et en termes d'objectifs propres à l'enseignement.

Ma deuxième remarque, c'est qu'il faut que nous prenions en main la situation de concurrence dans laquelle nous sommes et qui est historiquement nouvelle ; nous sommes confrontés à d'autres modes de délivrance des compétences que les modes institutionnels connus jusqu'à maintenant ; il faut donc que nous nous insérions dans cette compétition sans y laisser nos singularités. Avoir conscience que la compétition existe, avoir conscience qu'il y a des choix qui s'opèrent par les usagers et qu'après tout il est tout à fait improbable que l'enseignement échappe (ce serait une des seules activités sociales) à cette loi du choix par l'utilisateur ; c'est l'utilisateur qui, en dernier ressort, aura le mot de la fin parce que c'est lui, au fond, qui vient de prendre conscience qu'il pilote la machine.

Exposé oral fait le 4 septembre 1990 et retranscrit.