
Dépasser les compétences

JOSÉE KAMOUN, inspectrice générale de l'Éducation nationale

À l'égard des langues vivantes, la demande du supérieur au secondaire est sans équivoque et elle est double : outre la mission de formation intellectuelle qu'elles partagent avec les autres disciplines selon leurs spécificités propres, les langues, en particulier l'anglais mais pas exclusivement, doivent désormais assumer une fonction véhiculaire immédiate et généralisée. Elles occupent donc une position stratégique à la charnière des cycles et leur apprentissage est plus porteur de sens que jamais – pourvu cependant que sa scolarité conduise sans rupture l'élève à cette « utilisation autonome » des langues indispensable à l'étudiant.

Donner du sens à l'enseignement des langues, c'est ce que propose le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL), en mettant l'élève en situation, dans une approche communicationnelle. C'est aussi, aujourd'hui comme hier, mais sans doute davantage, s'appuyer sur la révélation du domaine étranger avec son épaisseur culturelle pour décentrer la vision du monde. C'est enfin situer cet enseignement dans une réflexion transdisciplinaire sur le langage. Sommes-nous prêts à relever le défi, dans les objectifs tels que les définissent les programmes, dans les dispositifs qui concourent à les mettre en œuvre, dans la pratique pédagogique effective qui les traduit et, enfin, dans l'évaluation qui en est faite lors des examens ?

La demande du supérieur

La demande du supérieur, qu'il s'agisse de l'université, des grandes écoles et de leurs classes préparatoires, des STS ou de toutes études dites professionnalisantes, s'accorde sur un point au moins : il est devenu indispensable de manier les langues étrangères, de les maîtriser parfois, même s'il va de soi que les compétences attendues dans ce domaine sont variables, tant dans leur degré que dans leur spécificité. La mondialisation, l'internationalisation de l'entreprise et de la recherche ou encore la mobilité des cadres, tout, aujourd'hui, exige que l'on maîtrise au moins une autre langue que la sienne. On ne s'étonne donc pas de constater que si le nombre d'étudiants en langues, c'est-à-dire fai-

sant des langues leur discipline majeure, n'a pas augmenté de manière spectaculaire, le nombre de ceux qui suivent un enseignement de langues à l'intérieur de leur spécialité ou parallèlement à celle-ci monte pour sa part en flèche. En outre, les langues sont aujourd'hui présentes selon des modalités diverses - pas assez diverses, d'ailleurs - dans tous les concours de recrutement.

Interrogés à l'occasion d'une enquête sur le devenir de la filière S, les universitaires des disciplines scientifiques ne disaient pas voir arriver des étudiants mal formés en sciences, mais déploraient qu'ils soient peu capables de suivre un cours ou d'accéder avec profit à une documentation en langue étrangère. En somme, pour ce qui concerne les langues comme vecteurs, c'est-à-dire au service d'une autre discipline, la demande du supérieur est aussi claire que prévisible : l'étudiant doit savoir se repérer dans une documentation en langue étrangère, en faire pour lui-même ou son groupe de travail une synthèse, assimiler la communication d'un intervenant extérieur occasionnel ou lecteur à l'année, se rendre dans un pays étranger pour y suivre un cursus ou y faire un stage dont il rendra compte à son retour. Ce sont là toutes les démarches que devrait permettre le niveau B2 du CECRL, validé par le baccalauréat, premier diplôme universitaire, au prix d'un minimum d'adaptation.

La différence d'approche essentielle entre le secondaire et le supérieur, c'est que (le cas des linguistes mis à part) la langue y est instrumentalisée, dans le meilleur sens du terme, au profit de n'importe quelle discipline. Or, précisément, cette perspective est favorisée par la nouvelle politique des langues. Si l'on commence à étudier une langue au CE1, il ne paraît guère possible de continuer jusqu'en terminale à en répéter les bases, voire à en approfondir les subtilités.

Les langues étrangères font partie du socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire ; leur enseignement ne cesse d'être repensé, affiné, mis à

l'épreuve. Avec le CECRL, sa perspective a opéré un décentrage irréversible, qui consiste à faire de l'apprentissage de la langue un moyen plus qu'une fin ; les conséquences pédagogiques de ce décentrage sont considérables à terme, mais la démarche était déjà amorcée avec la création de la DNL, discipline non-linguistique dont la pratique officielle caractérise les sections européennes, qui connaissent le succès que l'on sait dans la voie générale, mais aussi dans les voies technologique et professionnelle.

La DNL, c'est-à-dire l'enseignement de pratiquement n'importe quelle discipline dans une langue étrangère, repose sur le postulat que la nécessité d'exprimer quelque chose porte l'acquisition de la langue, en d'autres termes qu'il faut avoir quelque chose à dire pour avoir envie de le dire et donc s'en donner les moyens. D'où son succès dans la voie professionnelle, où des élèves parfois peu motivés ou s'estimant, à tort ou à raison, peu doués ont trouvé en elle une accroche convaincante. Le second postulat consiste à adopter les approches d'une autre culture sur la matière. On n'envisage plus tellement, à l'heure actuelle, de suivre un programme français en langue étrangère, mais plutôt d'exploiter des documents authentiques, y compris des manuels, pour s'imprégner des concepts et des méthodes d'autres cultures. Si étudier les mathématiques en chinois peut présenter un intérêt, étudier les mathématiques à la manière chinoise se révèle une expérience autrement significative.

L'extension du domaine de la DNL

Pour des raisons louables, mais tout de même très typiques de nos modes de pensée nationaux, l'enseignement de la DNL « officielle », c'est-à-dire en section européenne, est régi par un appareil relativement strict, en termes d'habilitation des enseignants comme en termes d'horaires et d'évaluation. Pour s'assurer que le niveau ne baisse pas parce qu'on enseigne en LE, on confie cet enseignement à un spécialiste de la discipline et jamais à un linguiste, sauf si ce dernier présente des diplômes reconnus dans la discipline, ce qui est parfois le cas,



■ ■ ■ pour des raisons évidentes, des locuteurs natifs et, bien plus rarement encore, des linguistes français. Au baccalauréat, on couronne l'enseignement des SE par une épreuve bicéphale spécifique, où l'entretien porte sur la langue et sur la DNL elle-même. Cette épreuve est sanctionnée par une mention, qui ne sera délivrée qu'aux candidats ayant obtenu au moins 12 sur 20 à la partie langue (cette mention demeure à ce jour plutôt « symbolique » ou « honorifique » en ce sens qu'elle n'ouvre pas de porte particulière, ne concède aucun avantage).

Tout ceci part d'un principe difficilement contestable, mais dont les conséquences peuvent être négatives. La DNL ainsi envisagée comme un cursus menant à l'examen final risque fort de pâtir des fluctuations dans les ressources humaines et dans les parcours des élèves ; tel professeur qui l'enseignait aura pris sa retraite ou obtenu sa mutation ; tel élève aura changé d'établissement en première. Les choses se compliquent encore si l'on considère que la DNL est promise à se diversifier. Certaines disciplines ne sont plus enseignées au-delà de la première ; d'autres, au contraire, font leur apparition en première ou en terminale ; toutes ne sont pas assujetties au même horaire. Les situations diverses débordent aujourd'hui le cadre initial.

Un groupe de travail réfléchit actuellement à une refonte des sections européennes. Parmi les hypothèses qu'il pourrait être amené à envisager, on citera : une extension dans le temps, qui consisterait à avancer la DNL au collège, chose possible dans la mesure où l'apprentissage de la langue elle-même commence plus tôt ; une extension-diversification des disciplines envisagées ; un assouplissement tant des durées d'enseignement permettant par exemple de fonctionner en modules que des modalités d'évaluation, qui pourraient reposer sur un vrai contrôle en cours de formation et des attentes quant au niveau de langue. Il est également permis de s'interroger sur le maintien du 12 en langue pour la prise en compte de la mention au baccalauréat, car il a parfois un caractère

pénalisant pour les candidats, en particulier dans la voie professionnelle. Enfin, en particulier grâce au fonctionnement par groupes de compétences, la LV 2 pourrait, elle aussi, devenir vecteur de la DNL.

Le dernier point concernant la DNL n'est peut-être pas celui qui prêtera le moins à la controverse, mais c'est un point capital. Les sections internationales scolarisent un peu plus de 15 000 élèves à l'intérieur de notre système scolaire ; les sections européennes dix fois plus, voire davantage. Ceci revient à dire que les trois quarts, sinon les quatre cinquièmes de nos effectifs sont exclus de ce dispositif. Or celui-ci, pionnier en 1992, a aujourd'hui quinze ans d'âge : il n'est pas téméraire de considérer qu'il a fait ses preuves. Compte tenu de la demande du supérieur (encore une fois, toutes catégories confondues) on voit mal quel type d'élèves, futurs étudiants, serait susceptible de s'en passer à terme et, si nous n'avons pas encore les ressources humaines nécessaires pour en assurer l'expansion à tous, les habilitations et les projets de CAPES bivalents laissent espérer que nous les aurons demain.

Des activités en langues étrangères

Pour autant, et quelle que soit la rapidité d'expansion des SE, elles garderont un cahier des charges précis et raisonné ; si l'on veut miser sur le volume sinon d'apprentissage du moins de pratique des langues, il faudra les relayer par des activités plus circonstancielles.

On peut à ce propos citer deux exemples rencontrés récemment. Premier exemple : madame G. propose d'enseigner l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) en espagnol, langue qu'elle parle très couramment pour avoir séjourné plusieurs années en pays hispanophone. En soi, l'idée est bonne, car l'ECJS peut permettre de sortir de la classe au sens le plus strict, de se déplacer dans l'établissement, voire hors de l'établissement et donc de créer une situation de communication plus naturelle. Madame G. pourrait être habilitée, mais le problème est que l'ECJS ne fait pas partie des dis-

ciplines évaluées au bac ; la réponse est donc négative. Deuxième cas : monsieur A., professeur d'anglais en SE, se destinait au départ à la philosophie ; il a beaucoup lu les philosophes anglais, notamment ceux des Lumières et pourrait avec le concours de son collègue de philosophie, tout à fait favorable à cette expérience, assurer quelques cours sur les textes originaux. Il n'y avait pas réfléchi, ne pensant pas qu'il avait « le droit de le faire ». Comment encourager cette pratique ponctuelle, qui ne relève d'aucun texte et ne sera sanctionnée par aucune validation ?

Il paraît maintenant assez évident qu'il faudra accompagner, parallèlement à la DNL proprement dite qui gardera ses droits et ses devoirs, *des activités en langues étrangères*, moins contraintes par quelque sorte de certification ou même d'évaluation que ce soit – et n'appelant pas nécessairement de continuité. Car si l'on observe les formules fécondes, les formules immersives à divers degrés, qu'il s'agisse des sections internationales ou de l'enseignement des langues régionales dans sa diversité, on constate qu'il existe de longues périodes de communication qui ne font l'objet d'aucune évaluation. (clubs, pratique du théâtre, rédaction d'un journal, visites de sites, réception de locuteurs natifs). L'élève y participe d'autant plus volontiers qu'il ne se sent pas jugé et qu'une erreur de sa part ne sera, dans la plupart des cas, même pas rectifiée.

Dans la mesure où l'on ignore au lycée quel sera véritablement le spectre des compétences à mettre en œuvre par tel ou tel élève dans le supérieur (et il est bon de rappeler le concept de compétence partielle), mieux vaut miser sur une pratique généraliste et maximale de la langue, fût-elle parfois approximative tant sur le plan phonologique que syntaxique – et cela arrivera, il ne faut pas se le cacher. A terme, c'est la seule façon de la manier le plus couramment possible et d'en comprendre un large éventail de variations. La langue « idéale », « parfaite » a cessé d'être le phare qui guide notre didactique.

Pour prévenir tout malentendu, précisons ceci : pas plus qu'il n'était question d'enseigner une discipline « au rabais », il ne s'agit ici de « brader » les exigences d'authenticité (terme qu'il conviendrait toutefois d'explicitier) linguistique. Les activités en langue ne se substituent pas à la DNL, elles s'y ajoutent. Il s'agit simplement de faire un autre pari sur les moyens d'accéder à la fluidité linguistique. Ce pari, c'est l'exposition massive à la langue, sa pratique diversifiée, dans la classe de langue, hors de la classe de langue et, d'ailleurs, hors de la classe tout court, lors d'activités périscolaires ; le bénéfice annexe de ces activités serait d'y impliquer des professeurs de toutes disciplines et de créer ainsi une dynamique.

Lorsqu'on parle d'exposition à la langue, on a plutôt en tête l'exposition à la langue orale, à des supports non imprimés (films, chansons, émissions de radio ou de TV, blogs). Cette exposition, qui sature l'oreille et la conscience de phonèmes et d'une mélodie authentiques, est en effet une imprégnation essentielle. Mais l'exposition à la langue écrite est précieuse aussi, car elle installe les cadences, les structures et le lexique par assimilation cumulative ; elle permet à l'élève de constater que l'ignorance d'un mot, voire d'un segment de phrase ne lui fait pas perdre pied, sans oublier que certains ont une mémoire visuelle plutôt qu'auditive et que le mot écrit s'y imprime mieux que le son.

La DNL doit donc être étoffée, relayée, complétée par des activités en langue étrangère, régulières mais aussi ponctuelles, nées des circonstances, dont la nature et le volume puissent varier selon les ressources mobilisables. Il faut libéraliser ces pratiques, quitte à en définir l'esprit dans le projet d'établissement. Dans la mesure où la situation naturelle d'apprentissage, l'immersion totale, n'est pas réalisable, rien n'est à dédaigner, les langues doivent faire flèche de tout bois.

L'ici et l'ailleurs

La seconde demande de l'université, mais sans doute vaudrait-il mieux dire du post-bac, car





elle est aussi formulée par les grandes écoles et les STS, concerne les langues au même titre que les autres disciplines : c'est celle qui porte sur la culture générale, d'ailleurs évaluée lors d'une épreuve spécifique aux concours de recrutement de certaines écoles.

Chez les élèves n'appartenant pas aux classes culturellement favorisées, on relève une timidité certaine vis-à-vis des filières prestigieuses auxquelles leurs résultats leur donneraient pourtant accès. De grands lycées, de grandes écoles ont depuis quelques années mis au point des dispositifs divers, mais concomitants pour leur ménager une forme de sas où combler leur déficit et prendre confiance en eux.

Parmi les caractéristiques relevées en début de parcours chez les bénéficiaires de ces dispositifs, on relève une difficulté à mettre en relation les champs du savoir, à importer ses compétences de l'un vers l'autre. Or, c'est bien l'enseignement scolaire qui peut et qui doit rendre familière cette opération mentale.

Dans les textes, tout y dispose, l'esprit du socle commun et celui des programmes du collège, relayés par ceux du lycée. En langues, les programmes des contenus culturels sont notionnels et translinguistiques, quoique déclinés différemment au sein de chaque langue. Arrêtons-nous un instant sur les programmes du collège, récemment parus, dont l'intitulé a tout pour être attrayant et constructif : *l'ici et l'ailleurs*. On souhaite vivement que les professeurs aient la curiosité d'interroger le Bulletin officiel, non seulement pour ce qui est de la langue qu'ils enseignent, bien sûr, mais aussi pour voir ce que les autres enseignants ont fait du thème, leur bibliographie, leurs notions-relais. En effet, décrire l'ailleurs n'est pas l'objectif final du programme. Si l'élève des classes préparatoires pressent d'emblée la dialectique qui sous-tend l'association des deux termes, il n'en ira pas de même pour un élève des collèges et c'est bien au professeur qu'il reviendra de donner du sens à un choix de documents.

Mais les programmes culturels sont-ils connus de leurs usagers ? Les manuels et les stages de formation les préparent-ils efficacement à les mettre en œuvre ?

La question des contenus culturels

Les manuels, certes riches et attrayants, sont souvent très directifs quant aux divers moments de la séquence pédagogique et mettent à la disposition des professeurs une batterie d'activités propres à assurer la compréhension immédiate d'un document ainsi que nombre d'autres, axées sur la communication. Bien exploités, les supports (extraits d'œuvres littéraires, cinématographiques, documents iconographiques divers) *permettent* de construire une problématique dans la logique du programme (par exemple : l'individu et la communauté), à condition d'en faire un usage raisonné et maîtrisé, ce qui ne va pas de soi.

Prenons le cas d'une terminale soumise à une séquence pédagogique de plusieurs semaines sur la Guerre du Vietnam. Le manuel fournissait une chronologie touffue des événements, des articles de presse, des extraits de discours d'hommes politiques, une bibliographie, une filmographie ; les élèves s'étaient en outre documentés sur Internet. La séquence s'achevait par l'étude d'un extrait romanesque, ardu, il est vrai, où le protagoniste envisageait de s'exiler au Canada pour éviter la conscription. Lors de cette séance, on n'a pu observer aucune mise en résonance de la manne documentaire, aucune analyse des rapports entre individu et communauté – silence absolu, bien sûr, sur les ambiguïtés du texte et sa qualité proprement littéraire.¹

Qu'en est-il des stages ? Les pratiques pédagogiques qui portent sur l'enseignement de la langue et l'entraînement à la communication sont évaluées par les corps d'inspection, soutenues, développées et régulièrement mises à jour grâce à un vaste éventail de stages en académies. Il n'en va pas de même pour les compétences culturelles, implicitement considérées comme évaluées une fois pour toutes dans la partie théorique des concours de recrutement.

De surcroît, les stages se sont multipliés sur la mise en œuvre du CECRL et des groupes de compétences et ils se multiplieront encore, car il n'existe pas de vérité révélée en la matière.

On ne saurait s'en étonner, ni le regretter : la mise en œuvre de ce véritable *aggiornamento* pédagogique s'accompagne de problèmes très matériels de gestion des emplois du temps, qui impliquent le chef d'établissement et ses équipes ; il est normal qu'elle ait focalisé l'attention et monopolisé l'énergie ; la négliger équivaldrait à un sabotage. En regard de cette mutation, la question des contenus culturels a pu apparaître, à tort, comme relevant du déjà-vu. Cependant, leur appropriation par les enseignants doit requérir toute notre conviction et, au premier chef, celle des IA-IPR, sollicités sur bien d'autres fronts, certes, mais en mesure d'évaluer cette appropriation et de la favoriser lors de leurs visites.

Ils peuvent être relayés dans leur tâche par une nouvelle génération de sites et on attend avec beaucoup d'intérêt la réception que les enseignants feront au site expert DGESCO/ENS LSH, *La clé des langues* (il existe déjà pour l'allemand, l'anglais, l'arabe et l'italien). Ce site est un service commun de formation continue, qui s'adresse en priorité aux professeurs du secondaire pour leur offrir un accès privilégié au monde de la recherche universitaire. On y trouve des dossiers, des articles et des bibliographies en relation étroite avec les programmes ; les liens transdisciplinaires y sont nombreux.

Il serait difficile de conclure sur les programmes culturels à l'articulation du secondaire et du supérieur sans prendre en considération l'épreuve de langue au baccalauréat. Nous laisserons pour l'instant de côté l'oral du bac STG, encore à l'état de prototype, pour envisager l'épreuve écrite. Elle a pour support le plus fréquent un texte de fiction étroitement contemporain ; celui-ci donne lieu à divers exercices de compréhension et d'expression, dont aucun ne s'attache à sa spécificité littéraire (à cet égard, on pourrait aussi bien com-

poser sur des passages de guide touristique ou sur le mode d'emploi d'un appareil ménager). L'épreuve se clôt par une « expression personnelle » (!) sur un sujet inspiré par le thème central du support, ou du moins, pas totalement incompatible avec lui (on citera : Préférez-vous vivre en ville ou à la campagne ? Travailler pour payer ses études, est-ce une expérience souhaitable ? Les conduites à risques, ainsi que des sujets de type narratif : imaginez la fin de l'épisode ; écrivez une lettre au protagoniste etc.).

Si l'on a choisi de ne pas évaluer les contenus culturels à l'examen, c'est entre autres raisons pour éviter l'effet pervers du « bachotage ». Il n'en reste pas moins vrai que les élèves qui auraient acquis des compétences de cet ordre seraient bien en peine de les faire valoir dans les types de sujets récurrents ; il est clair que si nous devons un jour les évaluer, nous serions vraisemblablement mieux servis par un contrôle en cours de formation.

Le remembrement des savoirs

La demande de culture générale que nous adresse l'enseignement supérieur n'est pas cosmétique ; elle ne s'« ajoute » pas à des connaissances plus précisément scientifiques, mais vise plutôt une structuration de la pensée.

Parler une langue, pénétrer une culture étrangères, plus personne ne conteste qu'il y ait là l'antidote à la pensée unique ; mais si l'on ne sait pas pourquoi, si l'on ne dit pas en quoi, on court le risque de multiplier de vagues considérations plus ou moins « altruistes », reposant sur l'axiome, en soi discutable après tout, que toute différence est enrichissante. Si l'on veut former le futur étudiant, il s'agit de prendre appui sur la langue et la civilisation pour fonder le sujet dans son rapport dynamique avec l'autre ; en ce sens et à cette condition, on prépare le terrain de la classe de philosophie, charnière entre les deux cycles.

Mais combien d'enseignants mettent-ils à profit un point de syntaxe - prépositions, système





verbal - pour éveiller les élèves aux différences de rapports à l'espace et au temps d'une langue à l'autre ? Combien sont-ils à montrer et à démontrer que chacune découpe le réel différemment ? A commencer leur cours par la transmission de ce constat premier sur le « prisme linguistique » : nous pensons un monde que notre langue a déjà structuré ? Si on ne le leur dit pas, les élèves ne le découvriront pas tout seuls. *A contrario*, étayée en situation, cette idée n'est pas hors de portée d'une jeune intelligence.

Vivantes ou anciennes, étrangères ou régionales, sans oublier celle qui nous est maternelle, les langues trouvent leur place dans une réflexion transdisciplinaire sur le langage, ses structures, ses fonctions, les enjeux qui lui sont liés ; toutes les disciplines qui composent les sciences humaines concourent de fait, tôt ou tard, à cette réflexion en cours de scolarité. Mais l'anthropologie sociale et la linguistique sont des disciplines enseignées seulement dans le supérieur. On voudrait voir aborder au lycée, voire au collège, une histoire de la pensée des langues, depuis les mythes fondateurs jusqu'aux avancées de la linguistique moderne, chaque

niveau du cursus mobilisant, bien entendu, un appareil conceptuel approprié, chaque discipline l'éclairant à sa façon.

Est-ce à dire que le remembrement des savoirs passe par un nouveau découpage disciplinaire, par un programme transdisciplinaire, par la définition d'un socle commun en fin d'études secondaires ? La question dépasse de loin le propos de cet article. Nous avons simplement tenté de mettre en relief les atouts puissants qui sont ceux des langues pour optimiser l'articulation du secondaire au supérieur : ambition et cohérence des programmes culturels avec leurs problématiques, caractère innovant et constructif d'un dispositif en plein essor autour du principe de la DNL. Cependant, beaucoup repose sur l'autonomie, sur l'initiative et sur le recul des enseignants par rapport à leur discipline – et donc aussi sur leur formation continue. On devient rarement linguiste par hasard, même si les raisons de ce choix sont multiples ; s'exprimer dans une langue étrangère est contre-nature ; reste aux professeurs à transmettre le goût et le sens de cet inconfort fertile.

(1) Sur la place et l'usage de la littérature il n'est peut-être pas inutile de rappeler deux évidences : d'une part, elle a droit de cité au cours de langue; d'autre part, « faire de la littérature », ce n'est pas évoquer le problème des enfants au travail à l'époque victorienne en traitant un extrait d'*Oliver Twist*. La pratique de la littérature peut revêtir plusieurs formes, celles de la lecture cursive d'une œuvre complète, avec des rendez-vous d'étape en classe, celle de l'analyse ponctuelle qu'on vient d'évoquer ; elle peut même couvrir la surface d'une DNL. C'est ce qui se passe de fait avec l'anglais de spécialité en terminale L, où l'on étudie plusieurs œuvres complètes – mais pourquoi ce dispositif est-il réservé à l'anglais et à la classe terminale ?