

## **Conférence « Transition Gymnase-Université »**

Lausanne, 2 et 3 septembre 2013

Groupe « Français, langue première »

### **Synthèse (présentée à la réunion de clôture)**

1. Le groupe disciplinaire « Français, langue première » a réuni une quarantaine de personnes sur les deux jours : des enseignants de français, des chefs de file ou doyens, des directeurs de gymnase, des responsables des services cantonaux concernés, des responsables de filières d'enseignement, des didacticiens du français et de la littérature, des universitaires et doyens de faculté. En ce sens, le groupe a été représentatif des différents acteurs de la filière gymnase-université en français langue première.

2. Trois thèmes étaient à l'ordre du jour : (i) l'introduction programmée des « compétences disciplinaires de base » en langues premières (et donc en français) ; (ii) les justifications contemporaines de l'enseignement de la littérature ; (iii) les stages scientifiques des enseignants des écoles de maturité à l'université.

3. Le premier thème était à la fois le plus brûlant, en termes de calendrier, et le plus difficile à analyser.

La réflexion a commencé par un débat autour de la notion de compétence privilégiée dans l'enquête EVAMAR. Nous avons d'abord distingué l'enquête elle-même, menée par Franz Eberle, et l'inquiétude de la CDIP à laquelle EVAMAR est appelée à répondre.

Cette inquiétude, rappelons-le, porte sur le maintien d'un accès *sans examen* des bacheliers suisses à l'ensemble des hautes écoles du pays. C'est la raison pour laquelle l'enquête EVAMAR ne se soucie que du premier objectif fixé aux écoles de maturité (cf. RRM 95, art. 5), à savoir « préparer [les bacheliers] aux études supérieures », et laisse de côté une réflexion sur le second objectif, qui est de préparer les élèves à « assumer des responsabilités au sein de la société actuelle ».

Dans le cas de la « discipline français », qui articule l'enseignement de la langue *et* de la littérature, cette focalisation du mandat d'EVAMAR sur un seul des deux objectifs fixés à la maturité a été discutée entre nous, puisqu'il coupe l'examen des « compétences disciplinaires

de base » en langue première de la moitié au moins de ce qui se fait dans les classes de français en Suisse romande.

Nous avons donc interrogé l'inquiétude de la CDIP. Du point de vue du français, y a-t-il lieu de s'inquiéter de la décrédibilisation possible des compétences des bacheliers en la matière ? Existe-t-il une défiance des hautes écoles à l'égard de ce que les bacheliers acquièrent en français ? Et cette défiance peut-elle conduire à refuser l'entrée sans examens des bacheliers dans les hautes écoles ?

La réponse est clairement : *non*.

Il existe des évaluations complémentaires en français après la maturité, dans les hautes écoles pédagogiques notamment, mais ces examens ne visent pas à vérifier si les bacheliers ont mérité ou non leur maturité. Ce sont des examens professionnels destinés aux seuls futurs enseignants – et non des examens d'entrée.

Par ailleurs, du point de vue des universités, cet alarmisme au sujet des compétences langagières ne se justifie pas. Il y a certes des étudiants titulaires d'une maturité suisse qui présentent de graves lacunes en français, mais ils représentent une petite minorité. Par ailleurs, des structures adaptées aux besoins académiques (expression écrite, argumentation scientifique, etc.) sont déjà en place dans certaines universités – à Lausanne, tout particulièrement.

L'enquête EVAMAR paraît donc, du strict point de vue du groupe disciplinaire « français, langue première », répondre à une inquiétude exagérée, sinon infondée, de la CDIP.

L'enquête elle-même, ensuite, sur laquelle nous nous sommes longuement arrêtés, s'appuie sur le Cadre Européen Commun de Référence des langues (CECR). C'est un cadre produit par le Conseil de l'Europe en 2001 en vue de fournir une échelle d'évaluation des compétences en langues. C'est ce CECR qui a introduit les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2 dans notre vocabulaire de tous les jours.

Ce cadre a été adopté par les enseignants de langues secondes.

L'enquête EVAMAR s'en sert pour réfléchir aux compétences de base en *langue première*. Or le cadre européen est destiné *exclusivement* aux langues étrangères. Les experts du Conseil de l'Europe ont affirmé à plusieurs reprises qu'il ne convient pas aux langues de scolarisation, ou langues premières.

Pourquoi ? Parce que l'apprentissage des langues premières est très différent de celui des langues étrangères. La maîtrise de la langue première engage d'autres aptitudes que celle des langues étrangères : des aptitudes cognitives, sociales, métalinguistiques, esthétiques, etc.

Il y a donc là un *malentendu* : peut-être les situations d'apprentissage de l'allemand en Suisse alémanique justifient-elles le recours à un tel référentiel de compétences européen pour les langues étrangères. Dans le cas de la Suisse romande, la situation des élèves est très différente : le français est parlé aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école. Le rapport des élèves à leur langue de scolarisation est tout autre. Il ne peut en aucun cas être rapproché du rapport à une

langue étrangère. Le CECR n'a donc aucune pertinence pour l'enseignement du français en Suisse romande.

Il s'ensuit que les recommandations éventuelles de la CDIP, sur la base d'EVAMAR, ne seraient pas adaptées à l'acquisition des « compétences disciplinaires de base » en langue première dans toute la Suisse. Elles n'auraient une légitimité que pour une seule région linguistique du pays.

Il a aussi été question dans notre groupe de la notion même de compétence, telle qu'elle est définie et mise en œuvre dans EVAMAR.

Les didacticiens du français ont rappelé que l'instauration de compétences disciplinaires au Québec et en Belgique francophone a *déjà* donné lieu à de mauvaises surprises pédagogiques. Le morcellement des tâches, lorsqu'il est poussé trop loin, est contre-productif pour les apprentissages. Pour notre groupe, les compétences, telles qu'elles sont formulées dans l'actuel « Plan d'études cadre pour les écoles de maturité », par exemple, sont suffisantes.

Par ailleurs, en français, les lacunes constatées dans la maîtrise de la langue, en école de maturité aussi bien qu'à l'université, ne tiennent pas à des *compétences*, mais à des *connaissances* : il s'agit donc de stabiliser ces connaissances, plutôt que d'en déléguer l'acquisition à des compétences nouvellement définies.

La dernière réserve à l'égard de la notion de compétence utilisée dans EVAMAR tient à ce qu'elle promet de répondre à des problèmes qui ne sont pas seulement liés à l'explicitation des attentes des écoles de maturité ou à l'amélioration des méthodes didactiques. Il ne faut pas espérer de remède miracle : en trente ans, les heures d'enseignement de français ont diminué de façon drastique. Si l'on enlève encore aux enseignants les heures qui seront consacrées à la définition précise et à l'évaluation des « compétences disciplinaires de base », il ne leur restera plus beaucoup de temps pour enseigner le français.

**Bref, l'inquiétude de la CDIP est exagérée dans le cas du français langue première.**

**L'enquête et les rapports d'EVAMAR répondent à cette inquiétude dans le seul cas de l'allemand langue première.**

**Les compétences formulées dans les directives actuelles suffisent.**

Les spécifier davantage, ce serait tomber dans un « taylorisme pédagogique » qui ne répond pas aux exigences des études supérieures, ni à celles de la société actuelle, ni à celles du secteur tertiaire auquel se destinent les bacheliers.

Au lieu de spécifier des « compétences disciplinaires de base » en français langue première, **notre groupe est plutôt favorable à la multiplication de rencontres comme celle-ci entre les différents acteurs de la filière gymnase-université.** C'est le meilleur moyen, pensons-nous, d'améliorer cette transition *de façon largement concertée* – et en tenant compte des conditions de travail *effectives* des uns et des autres.

4. Le thème portant sur la littérature a mis en relief, pour sa part, l'importance de l'explication de texte littéraire non pas seulement pour une meilleure compréhension de l'être humain (c'est l'argument humaniste traditionnel en faveur de l'enseignement de la littérature), mais pour une meilleure adéquation des aptitudes cognitives des élèves aux exigences contemporaines de **l'économie de la connaissance** : le rapport précis aux œuvres littéraires prépare en effet ceux-ci aux opérations de décodage, d'explicitation et de traduction des énoncés, des consignes et des codes requises par les emplois du secteur tertiaire. Plus encore, un certain exercice de l'explication de texte, basé sur l'échange d'arguments indexés sur le texte, peut être considéré comme un **laboratoire démocratique** et une forme d'apprentissage de la tolérance en contexte multiculturel.

Yves Citton, professeur à l'université Stendhal-Grenoble 3, qui a largement développé ce thème dans ses travaux, est venu nous présenter son point de vue très stimulant sur la question.

5. Le troisième thème portait sur les congés scientifiques des enseignants du secondaire dans les universités.

Une expérience a déjà eu lieu à l'université de Neuchâtel en automne 2012.

Nos discussions ont souligné l'importance de bien accueillir les enseignants dans les départements et de les intégrer à la vie quotidienne de l'institution. Bref, de **ne pas considérer ces enseignants comme des étudiants parmi d'autres**. Par ailleurs, il est apparu évident que les enseignants n'attendaient pas tous la même chose de tels stages : certains veulent suivre des cours ; d'autres mener des recherches ou réfléchir à l'enseignement. **Cette diversité doit être encouragée**, et les situations traitées au cas par cas.

6. Nous avons conclu ces deux jours en **remerciant très chaleureusement les deux organisateurs principaux de la Conférence**, David Wintgens et Norbert Hungerbühler, sans lesquels notre groupe n'aurait pas bénéficié des conditions exceptionnelles de confort et d'insouciance qui furent si décisifs pour le bon déroulement de nos échanges.