

Rencontre Gymnase-Université
Lausanne, 2-3 septembre 2013

Français langue première

Synthèse préparatoire

(par Jérôme David)

Préambule : Les remarques que vous trouverez dans ce document ont pour seul objectif de suggérer quelques points de départ possibles pour nos discussions. Un autre objectif, plus pragmatique, était de vous présenter ou de vous rappeler certains enjeux (liés à la notion de « compétence », notamment) — et de vous épargner ainsi la lecture d'une riche, et parfois rébarbative, bibliographie spécialisée.

Bref, rien n'empêche que nous parlions de tout autre chose la semaine prochaine, si ces pistes de réflexion ne correspondent ni à vos préoccupations, ni à vos expériences.

Programme des séances « disciplinaires » (cf. programme général en ligne) :

Lundi 2 septembre :

- 10h30-12h : La notion de « compétence » en français (I) : présentation des enjeux et discussion
- 15h-16h30 : Les justifications de l'enseignement de la littérature : débat avec Yves Citton (auteur, notamment, de : *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* (2007) ; *L'avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation* (2010) ; *Gestes d'humanité. Anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques* (2012)).
- 16h45-18h15 : La notion de « compétence » en français (II) : langue et littérature

Mardi 3 septembre :

- 9h15-10h : La notion de « compétence » en français (III) : première synthèse des échanges
- 10h30-12h : Congés sabbatiques des enseignants du secondaire à l'université : quelles possibilités ? quelles attentes ? quelles collaborations ?
- 14h45-15h30 : Synthèse finale et recommandations éventuelles

A. La notion de « compétence » en français

L'enquête EVAMAR (2001-2014), mandatée par la CDIP, en est venue au fil des ans à définir les « compétences de base requises pour les études universitaires » dont les élèves devraient disposer à l'obtention de leur maturité. Il s'agit des savoirs et des savoir-faire, voire des aptitudes à l'apprentissage, dont la maîtrise est tenue pour acquise (ou devrait l'être) en première année d'études supérieures — quelle que soit l'orientation choisie par les étudiants (sciences expérimentales, médecine, lettres, droit, etc.). L'inquiétude de la CDIP est en effet, si l'on se réfère à ses prises de position officielles, de garantir à moyen terme le maintien, pour les bacheliers de Suisse, d'un accès sans examen à toutes les hautes écoles du pays.

La définition de ces « compétences » a été avancée dans EVAMAR II (2005-2008) pour la langue première, les mathématiques et la biologie (cf. rapports de recherche disponibles en ligne sur la page d'accueil du site de la Conférence Gymnase-Université ou sur celui de la CDIP).

La démarche de Franz Eberle et de son équipe a consisté, d'abord, à réunir une documentation (cours, manuels et consignes d'examens) susceptible de renseigner sur ce que devraient savoir et savoir faire les étudiants de première année des hautes écoles suisses ; les chercheurs ont aussi interrogé à cette fin les enseignants universitaires concernés sur leurs attentes. Ces informations ont permis d'établir une première liste, assez générale, des connaissances et des capacités que les étudiants sont censés pouvoir mobiliser dès leur premier jour dans n'importe quelle haute école suisse.

Dans un deuxième temps, l'enquête EVAMAR II s'est proposé de formaliser dans trois domaines pilote les « compétences » que les bacheliers devraient avoir acquises à la fin de leur maturité : la langue première (allemand, français et italien au plan national), les mathématiques et la biologie. Le choix du référentiel de compétences pour la langue première s'est porté sur le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), et le seuil de maîtrise assigné à la maturité a été fixé au niveau C (sur les six niveaux standard qui vont de A1, A2... à C1 et C2).

Dans un troisième temps, l'équipe de Franz Eberle a soumis 260 classes (dont 60 en Suisse romande) à un test visant à évaluer, quelques mois avant leur examen de maturité, le degré de maîtrise de ces élèves dans les domaines retenus. Pour le français, il s'est agi — après un certain nombre de recalibrages théoriques et logistiques des ambitions de départ — de déterminer le niveau de compréhension d'un extrait de manuel universitaire de pédagogie

traduit de l'allemand pour les besoins de l'enquête (en Suisse alémanique, des tests supplémentaires portaient spécifiquement sur la grammaire et l'orthographe).

Enfin, l'enquête EVAMAR II a compilé des consignes d'examens de maturité en langue première, de façon à en dégager là aussi un catalogue d'« exigences cognitives ».

Le dispositif de cette enquête, par ailleurs très rigoureuse et admirablement documentée, soulève quelques questions.

1. La première touche à l'articulation effective, dans le processus même de définition des « compétences de base », (i) des attentes des hautes écoles, (ii) du référentiel du CECR choisi comme étalon de mesure et (iii) des exigences fixées par les enseignants eux-mêmes dans leurs consignes d'examen de maturité. L'établissement des « compétences de base requises pour les études universitaires » repose ici exclusivement, pour ce qui est des langues premières, et donc du français, sur les prescriptions du CECR ; la prise en compte du point de vue des universitaires et des enseignants du secondaire ne se fait qu'indirectement, et pour signaler le plus souvent que leurs attentes relatives à la maîtrise de la langue maternelle sont déjà inscrites dans les niveaux C1 et C2 du CECR. L'effort d'opérationnalisation des compétences prescrites par le CECR, auquel on assiste dans l'enquête en vue de mettre sur pied le test soumis aux bacheliers des 260 classes en Suisse, n'a donc guère d'équivalent dans les deux autres cas (attentes des universitaires, exigences des enseignants du secondaire). Bref, la grille du CECR surdétermine les résultats de l'enquête, et les recommandations qui pourraient en être tirées. On pourrait se demander s'il ne vaudrait pas aussi la peine d'inventorier plus en détail et d'explicitier avec davantage de précision les attentes des universitaires et des enseignants du secondaire — deux groupes d'acteurs en l'occurrence cruciaux.

2. Le CECR répond à une visée particulière de la formation et à une conception spécifique de l'apprentissage. La langue y est assimilée à un instrument de communication et d'échange dans des situations ordinaires. Et son apprentissage se confond avec la reconnaissance des registres d'action situés auquel on peut la faire servir. Une telle perspective trouve sa justification dans le souci propre à la Communauté européenne d'homogénéiser le marché du travail par-delà les frontières nationales et de créer les conditions d'une mobilité professionnelle de ses membres. S'inspirer du CECR pour définir les « compétences de base » en langue première, c'est présupposer que la première priorité des écoles suisses de maturité est l'insertion professionnelle des élèves et le maintien, sinon l'augmentation, de la croissance économique, plutôt que l'exercice d'une citoyenneté éclairée de la part des bacheliers et le maintien, sinon l'amélioration, d'un certain modèle démocratique.

3. La troisième question soulevée par EVAMAR et par l'agenda de la CDIP tient à l'ambiguïté maintenue dans l'enquête entre la « langue première » et ce que l'on pourrait appeler la « discipline français ». La double restriction imposée à l'examen des « compétences de base » — par l'accent mis sur les études supérieures (au détriment du second objectif officiel de la maturité, à savoir la préparation des élèves à assumer des « responsabilités au sein de la société actuelle ») et par l'imposition d'un modèle instrumental de la langue (CECR) — écarte de la discussion (et donc des éventuelles prescriptions à venir de la CDIP) des « compétences de base » qui s'acquièrent pourtant *dans la langue première*, c'est-à-dire dans l'exercice contrôlé de certaines de ses ressources expressives, cognitives et réflexives : les compétences argumentatives et interprétatives, tout aussi nécessaires dans les hautes écoles que dans la société, en sont sans doute les exemples les plus frappants. La « langue première », si on l'envisage à travers le CECR, ne correspond en somme qu'à un usage restreint de la langue que les enseignements de français dans les écoles de maturité s'attachent précisément à enrichir et à complexifier.

La perspective sur la formation que privilégie l'enquête EVAMAR est déjà à l'œuvre en Suisse au niveau de l'école obligatoire (HarmoS) ; elle est à l'horizon du « processus de Bologne » auquel se sont adaptées les universités européennes et suisses ; elle partage les présupposés et les ambitions des politiques éducatives de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de la Communauté européenne.

Le succès académique et politique de la notion de compétence a donné lieu, depuis une vingtaine d'années, à une pléthore de définitions scientifiques parfois contradictoires et à de vives controverses. Aussi la critique générale de la notion (subordination de la formation aux besoins supposés de la croissance économique) n'épuise-t-elle pas l'éventail des discussions : il existe en effet des critiques internes, plus techniques, de la notion telle qu'elle est envisagée dans l'enquête EVAMAR — critiques dont l'examen ne nous entraîne pas vers une philosophie de l'éducation, mais vers une philosophie de l'apprentissage.

4. L'une des questions qui se posent alors porte sur l'adéquation des moyens et des fins : dresser une liste de compétences sans détailler les modalités par lesquelles les enseignants pourraient les faire acquérir à leurs élèves ne produit, comme l'expérience l'a montré dans d'autres pays (exemple de la Belgique francophone), aucun changement notable dans les pratiques effectives. La liste des compétences n'est alors qu'un répertoire de vœux pieux. Même dans les limites assignées aux « compétences de base » en langue première par

EVAMAR, le détail des moyens d'en assurer la maîtrise par les élèves, jusqu'ici inexistant, serait aussi nécessaire que laborieux et délicat.

Plus encore, la réflexion sur les processus d'apprentissage ne devrait pas être ici le simple prolongement d'une définition *préalable* des compétences à acquérir, car il serait alors difficile d'ajuster de telles propositions didactiques, déduites à partir d'aptitudes très générales, à ce qui se fait aujourd'hui dans les classes. Autrement dit, c'est peut-être aussi à partir des moyens existants qu'il convient d'évaluer la pertinence et la légitimité des « compétences de base ». Le problème se résume donc au coût intellectuel très élevé d'une telle formalisation des apprentissages en termes de compétences, dès lors que l'on veut s'assurer que celles-ci pourront être acquises par les élèves des écoles de maturité actuelles. Et le corollaire d'un tel questionnement est le suivant : qui décide, parmi toutes les aptitudes à mobiliser des savoirs transmises dans les écoles de maturité, de celles qui accéderont au statut indiscutable de compétences et seront systématiquement évaluées aux examens de maturité ?

5. La seconde réserve que l'on rencontre chez certains chercheurs à l'endroit de la notion de compétence privilégiée par l'OCDE, la Communauté européenne ou l'enquête EVAMAR souligne l'importance donnée à ce que Marcel Crahay a appelé une « pédagogie de l'extrême » (cf. article transmis en document attaché) : le monde du travail — et celui de la recherche et de la formation universitaires — étant considérés comme des milieux en constante évolution, dans lesquels la pratique serait sans cesse confrontée à des défis, la pédagogie qui y prépare les élèves évalue ces derniers à partir de situations inédites pour eux, plutôt qu'en vérifiant leur aptitude à résoudre des problèmes certes complexes, mais routiniers. La compétence est alors une capacité à extrapoler en contexte de crise. Comme le rappelle malicieusement Crahay, un cardiologue qui réussirait pour la quarantième fois une opération difficile ne ferait, dans cette perspective, preuve d'aucune compétence. La description opératoire des manières d'acquérir cette faculté d'extrapolation dans des contextes spécifiques (langue première, mathématiques, biologie) devient dès lors d'autant plus impérative que l'apprentissage de telles compétences ne repose pas sur la répétition, ni sur l'explicitation de règles à suivre scrupuleusement — il laisse place, en l'absence de dispositifs didactiques adéquats, à des aptitudes cognitives contractées pour partie en dehors de l'école.

6. Le dernier point litigieux concerne le degré de généralité des « compétences » prescrites ; ou, plus exactement, l'homologie des situations dans lesquelles celles-ci sont censées être également valides. La compétence « apprendre de manière autonome », pour ne prendre que cet exemple, engage ainsi des aptitudes différenciées selon que l'élève ou l'étudiant révise à la maison ses notes de cours, poursuit un travail de maturité ou la rédaction d'un séminaire,

comble les lacunes qu'il s'est découvertes dans une matière enseignée à l'université ou reproduit scrupuleusement une expérience chimique en s'inspirant d'un protocole formalisé. Les situations ainsi énumérées ne forment pas forcément un ensemble consistant (une « famille ») où une « même » compétence pourrait s'exercer avec des effets analogues.

Les « compétences transversales » sont à cet égard les plus controversées : elles sont les plus générales ; et elles détachent les apprentissages des cadres disciplinaires que certains chercheurs jugent indispensables à l'assimilation des connaissances scolaires. Mais les compétences disciplinaires n'échappent pas pour autant à ce soupçon de sur-généralisation : l'enjeu, ici, serait de s'assurer qu'elles s'exercent indifféremment dans toutes les situations où l'on envisage de les faire apprendre et de les évaluer.

Le cas de « l'analyse de texte » serait probablement riche d'obstacles et d'enseignement, de ce point de vue : cette aptitude interprétative est généralement associée à une famille de situations, et de performances correspondantes, dont on peut se demander si elles ne sont pas disparates au point d'être hétéroclites, puisqu'elles varient selon le genre de texte, les consignes prescrites (dégager les isotopies ou découper en parties, par exemple), la longueur de l'extrait étudié ou la nature de la tâche visée (commentaire composé, dissertation littéraire, écriture d'invention, etc.).

B. Les justifications de l'enseignement de la littérature

Depuis une quinzaine d'années, on assiste en France à une effervescence éditoriale autour de la question de la légitimité de l'étude de la littérature dans le secondaire et à l'université. La réforme des programmes des lycées, très critiquée sur ce point-là, et la « crise » supposée des vocations dans les filières littéraires ont suscité d'innombrables prises de position, presque toutes orientées par la conviction que la fréquentation et le commentaire des grands textes de la littérature font partie de toute éducation véritable. Derrière ces multiples plaidoyers en faveur de la littérature à l'école, mais aussi des études littéraires à l'université, le débat porte plus généralement sur le modèle éducatif auquel devrait répondre la formation scolaire et sur l'utilité ou non de certaines disciplines universitaires.

Au premier abord, tous les défenseurs de la littérature partagent la même ambition : rappeler combien les œuvres littéraires sensibilisent à la diversité humaine, entraînent à l'empathie, exercent à l'analyse minutieuse de tout énoncé, préparent à l'examen critique des prétentions à la vérité et du sens commun et, finalement, conduisent à la sagesse. À y regarder de plus

près, cependant, le spectre des argumentaires est plus nuancé. La perspective humaniste est la mieux représentée ; la plus traditionnelle aussi. Portée par Tzvetan Todorov, Thomas Pavel ou Antoine Compagnon, et confortée par le « tournant existentiel » récent d'une partie des études littéraires, elle engage un rapport à la littérature dont la valeur tiendrait à ce qu'il enrichit le lecteur, en augmentant son univers intime d'une multitude d'expériences et de rencontres impensables pourtant dans sa vie quotidienne, mais pleinement vécues dans les livres. La fragilité de cet argumentaire découle précisément de ce qu'il est traditionnel. C'est presque une rengaine que n'écourent plus que les convaincus. Les tenants d'une formation moins généraliste et plus professionnalisante s'en sont en effet déjà accommodés depuis longtemps.

Yves Citton propose une réflexion renouvelée sur la question. Il déplace les justifications convenues de l'enseignement et de l'étude de la littérature et présente l'interprétation littéraire comme une réponse aux exigences cognitives et aux aspirations politiques de la société contemporaine. La rupture s'opère sur deux points au moins, qui nous intéressent directement : les procédures mobilisées lors d'une microlecture rigoureuse des œuvres inculquent aux élèves des automatismes interprétatifs à haute valeur ajoutée dans l'économie actuelle des connaissances ; l'analyse de texte bien comprise instaure en classe les conditions d'un apprentissage progressif des règles de l'échange démocratique.

C. Congés sabbatiques des enseignants du secondaire à l'université

Il s'agira, durant cette séance, de réfléchir aux formes que pourrait prendre à l'avenir cette possibilité nouvelle pour les enseignants du secondaire de passer un semestre de congé sabbatique dans une université (voir livraison du *Gymnasium Helveticum* en document attaché, pp. 30-32). La confrontation des points de vue des enseignants concernés et des universitaires susceptibles de les accueillir dans leur département débouchera sans doute sur des suggestions et des mises en garde précieuses.