

LA MAITRISE DE LA LANGUE : UNE CONSTRUCTION INSTITUTIONNELLE ?

[Gérard Vigner](#)

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2011/2 n°173 | pages 21 à 32

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200927110

DOI 10.3917/lfa.173.0021

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-2-page-21.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LA MAITRISE DE LA LANGUE : UNE CONSTRUCTION INSTITUTIONNELLE ?

Gérard VIGNER

Inspection pédagogique générale des lettres
Académie de Versailles

Si le souci de veiller à une meilleure maîtrise des outils et usages de la langue est une préoccupation fort ancienne – se plaindre de la baisse constante de niveau des élèves en français est un de lieux communs du discours enseignant¹ –, sa traduction en une série de prescriptions communes aux différents ordres d'enseignement, présente dans l'ensemble des disciplines, constitue en revanche un élément suffisamment marquant pour demander à être analysé, dans ses origines comme dans ses motivations. Pourquoi cette soudaine promotion d'une compétence considérée depuis longtemps comme essentielle à un moment où la scolarisation des élèves se situe quasiment à son maximum et où les enseignements du français (présents depuis l'école maternelle, même s'ils n'y figurent pas sous cette dénomination) n'ont jamais touché autant d'élèves sur un parcours de formation aussi long²? En effet la notion de *maitrise de la langue* apparaît dans les textes officiels, mais d'abord dans les documents d'accompagnement des programmes, en 1990, puis fait l'objet d'une reprise dans la loi d'orientation d'avril 2005 qui établit : « un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

De telles orientations résulteraient-elles d'un simple « progrès » pédagogique qui transposerait dans le domaine des pratiques d'enseignement les idées, concepts, principes issus des recherches engagées en didactique, en

1. Par exemple, la fameuse « crise du français » en 1910 qui donne lieu à de vifs débats à la Chambre des députés, voir D. Savatovsky (dir.), *La crise du français, Études de linguistique appliquée*, 118, 2000.

2. Il n'est pas inutile de relever que chaque élève, durant la scolarité obligatoire (école élémentaire + collège), bénéficie d'environ 2139 heures de français (1584 heures pour l'enseignement élémentaire + 555 heures pour le collège), horaire minimum sur la base de 30 semaines annuelles, selon les indications officielles. On observe encore que le nombre moyen annuel d'heures d'enseignement obligatoire à 15 ans est en France de 1048 heures pour une moyenne OCDE de 902 heures (OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2010), ceci pour l'ensemble d'une classe d'âge, à la différence des époques antérieures qui procédaient à une orientation précoce des élèves dans des structures à finalité technique ou professionnelle, ou à l'intérieur du collège dans des dispositifs comme les Classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) par exemple.

sciences de l'éducation ? En effet et selon une longue tradition intellectuelle, il a toujours été plus ou moins convenu que la pédagogie constituait une dimension partiellement, sinon complètement disjointe des dispositifs institutionnels à l'intérieur desquels elle prenait place. Or, nous allons pouvoir l'examiner ici, les conditions d'élaboration des recommandations institutionnelles du Socle, avec la maîtrise de la langue comme dimension emboîtée, montrent bien à l'opposé que l'institution éducative, dans ses choix, selon les logiques curriculaires adoptées, construit (ou du moins tente de construire) une nouvelle approche des contenus de formation et d'une certaine manière une nouvelle conception de l'apprentissage. On sera notamment attentif au fait que si la première compétence du Socle est trans- ou interdisciplinaire, nous y reviendrons un peu plus loin, les autres ont plutôt un contenu disciplinaire et l'on s'interrogera dans ces conditions sur la signification de choix qui, d'une certaine manière, pourrait sembler en retrait par rapport à un affichage aux objectifs initiaux particulièrement ambitieux.

Des origines circonstanciées

Sans remonter trop loin dans le temps, deux événements méritent cependant d'être brièvement signalés, car ils marquent une rupture dont les répliques, au sens où dans un séisme on convient de parler de répliques, se manifestent encore.

Tout d'abord la publication en janvier 1972 de nouveaux programmes pour l'école primaire, au terme d'une genèse longue et difficile³ qui ne sont pas la simple actualisation, d'un point de vue strictement technique, des programmes de 1923 et qui posent le français, révolution copernicienne pour l'école, non plus comme la langue nationale appréhendée dans sa fonction d'outil de rassemblement politique, mais comme langue de communication. Ce qui va avoir pour effet de modifier le rapport de l'école à la langue de l'élève, langue de l'élève longtemps considérée comme fautive, mal construite et de ce fait illégitime. Tradition d'occultation qui donnait à l'école la responsabilité de construire de toutes pièces une compétence restreinte, à base d'écrit, selon une norme d'autant plus stricte que ses fondements n'étaient jamais pleinement explicités. Introduire le concept de communication allait obliger les maîtres à articuler compétence spontanée et compétence requise, dans les différentes dimensions de ce que peut être une maîtrise de la langue qui ne se limite pas à la seule nécessité de produire des phrases correctes. Il faut aussi être capable de produire des énoncés appropriés à la situation de communication. Articulation qui posa de nombreux problèmes pédagogiques pour des maîtres qui devaient apprendre aux élèves à faire un usage pertinent du langage (comme pratique) dans différentes situations d'échange (dimension sociolinguistique)

3. On ne peut manquer ici de faire référence aux débats très vifs qui dans les années 1960 avaient marqué l'élaboration de ce que l'on avait appelé à l'époque le Plan Rouchette ; voir G. Vigner, Un moment d'échange entre F.L.M. et F.L.E dans la France des années 1960. Le Plan Rouchette et le Manifeste de Charbonnières, dans N. Arregui & C. Alberdi, *Les Langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVII^e-XX^e siècles)*, Paris, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 43, 2009.

sur la base de ressources linguistiques données (maîtrise de la langue). Si bien que la problématique de la maîtrise de la langue fut perçue avec une acuité nouvelle, notamment dans la relation de la langue des élèves avec les attentes de l'école.

Seconde révolution, si l'on nous permet l'expression, ce que l'on a appelé la réforme Haby, nous passons ici sur les détails, qui en juillet 1975 organise ce que l'on a appelé le collège unique, par la fusion des trois filières dans lesquelles étaient précédemment orientés les élèves à l'entrée en sixième. De fait, par le biais de classes de transition notamment, le collège n'est pas tout à fait unique⁴, mais cette réforme a pour premier effet aux yeux des professeurs d'accentuer l'hétérogénéité des élèves dans les classes et de rendre de ce fait plus problématique la mise en œuvre d'une approche indifférenciée du français. Les contrastes entre les niveaux de maîtrise du français par les élèves n'apparaissent qu'avec plus d'acuité.

Dans le même temps, se surimpose le concept d'école/éducation de base, sur l'ensemble de la scolarité obligatoire (5-16 ans), conçu comme un tronc commun, selon une vision continuiste, plaqué sur un dispositif ternaire, école maternelle – école élémentaire – collège. On ne pourra en effet qu'être sensible au fait qu'en dépit de toutes les réformes de structure et d'orientation engagées au moins depuis 1945, ces trois institutions perdurent, avec leurs programmes propres, leur personnel, leurs logiques de formation et leur identité professionnelle⁵, ce qui ne peut que rendre plus difficile une approche continue et partagée de la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité obligatoire.

Un outil nouveau : l'évaluation

À ces modifications d'organisation des apprentissages doivent être associées des politiques nouvelles, au moins pour l'Éducation nationale, d'évaluation qui s'inscrivent dans un champ plus général et international d'évaluation des politiques publiques.

Pour nous en tenir ici à l'évaluation des performances des élèves dans un domaine donné d'apprentissage, cette nécessité s'était déjà manifestée dans les années 1970. Mais c'est dans les années 1980 que se met véritablement en place une politique nouvelle, avec notamment la création par René

4. Il faudra attendre la réforme Bayrou pour le collège (1993-1997) pour que l'on voie apparaître un véritable collège unique, les différentes orientations possibles étant reportées à la fin de la classe de troisième, si bien que le collège scolarise, pour la première fois dans son histoire, de la sixième à la troisième, et à chacun des niveaux, la totalité d'une classe d'âge, comme l'école élémentaire, faut-il le rappeler. De tels choix ne seront pas sans conséquences sur les contenus et conduites d'apprentissage, notamment en français, dans les classes.

5. Il suffit par exemple de se souvenir de la réaction très vive des institutrices de l'école maternelle au travers notamment de leur association, l'Association générale des institutrices des écoles maternelles (AGIEM), à la volonté ministérielle (loi d'orientation dite loi Jospin) qui souhaitait notamment favoriser une meilleure transition GS/CP par l'établissement d'un cycle d'apprentissage commun aux deux écoles, le cycle des apprentissages fondamentaux, qui allait de la GS au CE1, pour mesurer la force d'implantation de ce découpage institutionnel.

Monory de la Division des études, de la prospective et de la programmation (DEPP) qui en 1990 sera rebaptisée DEP (sans la programmation) et qui, sous la direction de Claude Thélot, de 1990 à 1998, va connaître un développement exceptionnel. La DEP non seulement va mettre en place un outil statistique performant qui pendant longtemps avait fait défaut à l'Éducation nationale, mais va aussi être chargée de la mise en place des premières grandes évaluations des élèves, entrée sixième, entrée seconde. La première opération engagée remonte à septembre 1989. Pour la première fois, les professeurs peuvent disposer pour chacune de leur classe de sixième, pour chacun de leurs élèves (on peut imaginer l'importance et la complexité du dispositif), de données sur les acquis dans la perspective d'un apprentissage du français en classe de sixième, mais aussi progressivement sur des compétences de langue appliquées à d'autres domaines que le français abordé comme discipline propre.

L'accueil de la part des professeurs fut très réservé, car, pour aller vite, nous dirons que les formes d'évaluation adoptées visaient à décomposer les éléments de compétence de l'élève (savoir lire, savoir écrire, connaissance des outils de la langue, etc.) dans le souci de pouvoir établir pour chaque élève un profil de compétence propre et d'organiser dans la classe des groupes de besoin (et non des groupes de niveaux) destinés à combler les manques constatés. On distingue désormais ce qui est acquis, ce qui est en cours d'acquisition et ce qui est à acquérir, sachant que, théoriquement, tous les professeurs d'une classe, sur la base des résultats constatés, peuvent contribuer à une exploitation partagée des résultats de l'évaluation. Conception qui est en opposition avec ce qui peut relever d'une culture globaliste des apprentissages en français. Les professeurs, par formation, par culture professionnelle, préfèrent opérer des distinctions pour chaque élève, par niveau, faible, moyen, fort, sans vouloir différencier les compétences. Approches globalistes, approches par compétences, deux façons d'envisager la maîtrise de langue, la première qui résulte d'une vieille tradition disciplinaire, l'autre d'un traitement plus fonctionnel des apprentissages. Autre difficulté donc.

Mais ce qui se voulait être un outil de pilotage des apprentissages, par un malentendu que les médias ne vont faire qu'amplifier, va transformer ce qui était un outil d'évaluation diagnostique en une évaluation sommative, une sorte de bilan des acquis à l'issue du primaire, destinée à classer les élèves et à opérer des comparaisons d'une année sur l'autre, alors même que les épreuves sont à chaque fois pour un grand nombre d'entre-elles changées.

Dans tous les cas, à partir des années 1980, l'Éducation nationale est prise dans un très large mouvement que met en œuvre la Banque mondiale dans un certain nombre de pays, la CONFEMEN par la suite en Afrique, et l'OCDE avec les fameuses évaluations PISA, dont les résultats ne manquent pas de susciter une certaine émotion, ou les évaluations PIRLS pilotée par l'IEA⁶ et qui vont avoir pour effet de placer l'école et ses

6. Voir ainsi la *Note d'information*, ministère de l'Éducation nationale, 08-14, « Évolution des performances en lecture des élèves de CM1. Résultats de l'évaluation internationale PIRLS », 2008.

apprentissages en français dans un éclairage différent qui éloigne de la bonne vieille dictée du certificat d'études ou de la lecture expliquée d'une scène extraite du *Bourgeois gentilhomme* ou des *Fourberies de Scapin*. Les enjeux ne sont plus les mêmes⁷.

La maîtrise de la langue

À l'évidence, la notion de *maîtrise de la langue*, telle qu'elle va prendre place dans les différents textes qui orientent l'action de l'Éducation nationale (programmes, documents d'accompagnement) est d'abord liée à l'analyse des premiers résultats obtenus en 1989 et qui font apparaître des difficultés plus importantes peut-être qu'on ne le pensait.

Le ministère va réagir en commandant différents ouvrages, dont le plus important, pour l'enseignement primaire, fut un fascicule intitulé *La Maîtrise de la langue à l'école* (CNDP, Savoir-Livre, 1992), dont la rédaction pour l'essentiel fut confiée à J. Hébrard, inspecteur général et spécialiste reconnu des apprentissages de la lecture. Ouvrage au titre significatif, car le premier titre, *Maîtrise du langage* avait été refusé. Le souci de la correction de la langue l'emportait. Pour l'essentiel, l'ouvrage souhaitait expliciter les différentes dimensions de l'apprentissage de la langue/du langage telles qu'elles étaient présentes dans les textes des programmes. Mais l'essentiel du propos était consacré à l'apprentissage de la lecture selon des approches qui s'inspiraient plutôt des principes développés par L. Lentin et s'opposait dans tous les cas aux hypothèses idéographiques telles qu'elles étaient présentées en ce temps-là par des personnes telles que J. Foucambert ou É. Charmeux. La langue en question était bien la langue écrite, la compétence de lecture (et secondement celle de l'écriture) étant placée au centre des apprentissages, comme l'école française avait d'ailleurs toujours su le faire.

En 1997, toujours chez le même éditeur (le texte reflète donc quelque part le point de vue de l'institution) paraît un ouvrage intitulé *La Maîtrise de la langue au collège* à partir des travaux produits par une équipe de didacticiens et d'enseignants formateurs, équipe qui avait été réunie par la Direction des lycées et collèges en 1993⁸. L'ouvrage, significativement, est préfacé par Alain Boissinot, directeur des lycées et collèges, par ailleurs inspecteur général de Lettres. Cette publication accompagne la réforme Bayrou pour les collèges, organisée, pour faire vite, autour de la notion de maîtrise des discours et, fait nouveau ici, se préoccupe de la maîtrise de la

7. On ne peut d'ailleurs manquer de signaler le retrait progressif de l'INRP, autrefois chargé d'un travail important de recherche et de développement, au profit d'organismes tels que l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) de Dijon qui sont spécialisés dans la recherche en économie de l'éducation.

8. Direction depuis fusionnée avec la Direction des écoles, sous le nom de Direction des enseignements scolaires (DESCO), mettant ainsi un terme à un très long cloisonnement administratif, lequel reflétait la très forte coupure qui existait entre les deux ordres d'enseignement qu'étaient le primaire et le secondaire ; même si Jean Zay, en 1938, avait introduit les dénominations de premier et de second degré pour mieux marquer la continuité (toute théorique en ce temps-là) entre l'école primaire et le lycée.

langue dans une perspective transversale, dans la rencontre de la langue avec les différentes disciplines. Que l'enseignement secondaire, longtemps pris dans les logiques de cloisonnement disciplinaire et de maîtrise des contenus, s'intéresse à la langue dans une dimension plus directement instrumentale, mérite d'être relevé.

Des missions « maîtrise de la langue » sont créées dans les différentes académies, mais sans projet directeur véritable, sans pilotage affirmé non plus. La prise de conscience d'une action à engager est bien là, mais en laissant à chacun la liberté de faire prévaloir cette dimension de l'apprentissage selon sa sensibilité propre. Durant toute cette période, dans les textes des programmes des différentes disciplines du collège, figure à chaque fois un paragraphe consacré à la maîtrise de la langue, sachant cependant que la somme de ces différents paragraphes ne s'inscrit pas forcément dans une approche convergente de la maîtrise de la langue.

On remarquera encore que les programmes de l'enseignement primaire de 2002 (*Bulletin officiel*, hors série, n° 1 du 14 février 2002) accordent une très large place à la maîtrise de la langue dans sa transversalité, puisque l'on y trouve deux chapitres, le premier intitulé, « La Langue au cœur des apprentissages » et le second, « Maîtrise du langage et de la langue française », la distinction entre *langage* et *langue* étant ici soigneusement faite.

Car le paradoxe de la notion de maîtrise de la langue en direction d'élèves natifs est loin d'être signalé. Que signifie en effet exactement « maîtriser la langue » pour un élève qui l'a acquise en milieu naturel (famille, environnement social proche, pairs, médias), qui en a intériorisé la grammaire, se dote d'un début d'intuition linguistique qui lui permet de porter des jugements d'acceptabilité sur des énoncés à produire ou reçus, qui peut s'autocorriger et qui a la maîtrise des automatismes langagiers, c'est-à-dire qui est capable, sans avoir à calculer ses choix en matière d'organisation de la phrase, de produire des énoncés acceptables? Toutes formes de compétences qui sont au cœur des apprentissages en langue étrangère, mais qui constituent un déjà-là quand l'enfant se présente à l'école. Que doit-il donc « maîtriser »?

L'institution a peu développé sa réflexion sur ce point. Comme si l'évidence des formes de compétences attendues à l'école se suffisait à elle-même. Et les professeurs, conscients du problème – les pratiques d'écrit de leurs élèves sont là pour le rappeler – ne savent pas toujours dans quelle direction aller, car, tout le monde l'aura compris, la langue qu'il convient de maîtriser n'est pas celle de la communication ordinaire, cette compétence est déjà acquise, mais celle qui va servir à la mise en place d'apprentissages élaborés dont l'écrit sera le vecteur principal.

La notion de maîtrise de la langue renvoie donc plus à un problème de maîtrise de la norme, sachant que la norme de la langue de l'école, n'est pas une norme sociale, le bien-parler des classes dites dominantes, au moins intellectuellement, que de la norme grammaticale au sens strict du terme⁹.

9. Il serait aisé de montrer que les formes spontanées d'usage de la langue par les élèves : décrochements discursifs, mises en suspens, énoncés ébauchés ou « bribes », parataxe, digressions, analepses/catalepses, distensions des chaînes anaphoriques, glissements et rup-

Langue distanciée, réflexive dans son élaboration, dans laquelle prévaut le sens de l'exactitude et de la précision, qui sert tout à la fois à élaborer une représentation du monde par le moyen des apprentissages scientifiques et à transmettre une mémoire culturelle, par l'enseignement de la grammaire et de la littérature. Fonctions aux visées singulières, qui ne sont plus des visées essentiellement communicatives, mais des visées liées à l'élaboration d'objets de pensée (ce que l'on appelle les savoirs) dont l'écrit constituera le mode privilégié de mise en mémoire¹⁰. Les élèves doivent apprendre à *parler de* et non pas se limiter à *parler à* comme dans les approches communicatives. L'oral de la classe y aura bien sûr toute sa place, mais un oral d'accompagnement, on écrit au tableau, dans le cahier, on lit, on commente, on manipule, on note, tout ceci dans une polyphonie discursive dont la complexité constitue certainement la caractéristique la plus évidente pour un certain nombre d'élèves. Enfin, un oral (comme compétence propre) dont les caractéristiques et les visées n'ont jamais été clairement définies, alors même qu'il s'agit d'un oral de la parole publique, par la maîtrise d'un discours (relativement) long, dans le respect de normes de formulation qui visent à privilégier l'intelligibilité auprès d'auditoires variés (ce qui, là encore, nous place en écart par rapport aux usages conversationnels ordinaires dans lesquels la part de la connivence, de l'implicite joue un rôle particulièrement important).

Des obstacles toujours présents

Un traitement partagé des apprentissages en ce domaine, dans une transversalité établie entre savoirs spécifiques, dans un même ordre d'enseignement, et dans une continuité verticale qui unirait école primaire et collège, se heurte en fait à de nombreux obstacles que nous ne ferons que brièvement rappeler ici, tant ils sont bien connus.

Tout d'abord l'organisation des programmes d'enseignement en disciplines soigneusement séparées¹¹. Le fait a été relevé maintes fois, régulièrement critiqué, mais jamais changé. Dix disciplines distinctes à l'entrée en sixième, enseignées par dix corps de professeurs distincts, eux-mêmes suivis et inspectés par dix corps d'inspection différents. Enseignement extraordinairement analytique directement lié, dans l'enseignement secondaire, à l'existence de professeurs recrutés par des concours distincts (CAPES,

tures thématiques etc., sont en écart marqué par rapport à la construction de la phrase écrite de base. Mais ces formes, qui sont largement utilisées d'ailleurs par les professeurs quand ils font cours, sont caractéristiques de l'interaction orale ordinaire. Voir par exemple les travaux du groupe ICAR à Lyon2 : <http://icar.univ-lyon2.fr>.

10. Dans son ouvrage, *La Raison scolaire. Écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses universitaires de Rennes, 2008, B. Lahire insiste bien sur le fait que le rôle de l'école ne se limite pas à la production de phrases correctes, mais à faire en sorte que l'élève prenne place dans une culture d'écrit, dont, il faut bien le reconnaître, pour nombre d'entre-eux, les codes et conventions qui l'organisent lui sont d'autant plus étrangers qu'ils font rarement l'objet d'une approche pleinement explicitée en classe.

11. On lira avec intérêt l'excellente analyse que propose R.-F. Gauthier, dans son article : Existe-t-il une exception française en matière de programme d'enseignement? In *La Revue de l'inspection générale*, 3, 2006.

agrégation) et théoriquement au moins, monovalents¹². Difficulté dans ces conditions à partager des objectifs communs quand chacun est d'abord soucieux, ce qui n'est pas illégitime, d'atteindre les objectifs tels qu'ils sont indiqués dans les programmes. Et comme l'école primaire prépare à l'entrée en sixième, il lui appartient déjà, dès le cycle moyen au moins, de façon particulièrement évidente, de s'inscrire dans cette logique.

Difficultés liées, nous l'avons déjà signalé, aux discontinuités dans les ordres d'enseignement, maternel, primaire, secondaire, fondés sur une histoire et des cultures éducatives et professionnelles que chacun tente de préserver.

Disjonction encore dans les calendriers de réforme qui sont rarement harmonisés et sur des programmes élaborés par des équipes distinctes, même si l'existence d'une DESCO qui résulte de la fusion de l'ancienne direction des écoles et de celle des lycées et collèges, peut inscrire plus aisément ces programmes dans une politique éducative partagée. Le Conseil national des programmes, créé en 1989 et conçu comme une instance de mise en cohérence des programmes, présidé d'abord par Luc Ferry, remplacé depuis par un Haut Conseil de l'éducation en 2005, souhaitait dépasser : « une mosaïque des savoirs » comme l'avait indiqué son président, mais le souci pour chaque discipline de préserver son identité propre, ses exigences, rendait difficile une analyse (et des actions) partagée(s) sur la maîtrise de la langue.

Curriculum intégré ou logiques disciplinaires : quel choix ?

À partir des années 2000, l'école se trouve placée dans un éclairage nouveau, aux origines diverses, notamment internationales, mais qui va inscrire son action de formation dans un cadre d'analyse et d'exigences plus contraignant, et être à l'origine de la mise en place d'outils de formation différemment conçus.

Les évaluations externes commencent à prendre plus d'importance, la LOLF (loi organique relative aux lois de finance) à partir de 2006 et la RGPP (révision générale des politiques publiques) qui définissent tout à la fois des indicateurs de performance et des critères d'application. Par ailleurs dans l'Union européenne, avec la stratégie de Lisbonne, à partir de l'an 2000, un cadre d'indicateurs et de critères de référence, notamment dans le domaine de l'éducation, est posé et va faire de la notion de *compétence* (compétence de base, compétence-clé) une notion désormais incontournable. Changement de perspective qui souhaite substituer à la conception traditionnelle de transmission de connaissances, celle de construction d'un répertoire de compétences.

Dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, la publication en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (éditions

12. Même si l'histoire et la géographie sont deux disciplines liées plus par tradition scolaire, en France, que par nécessité scientifique, comme la géologie et la biologie. Et nul ne s'inquiète de bivalence quand celle-ci concerne l'enseignement du français et celui du latin.

Didier pour la France), modifie encore de façon radicale les perspectives d'apprentissage. La maîtrise de la langue y est conçue comme un ensemble organisé de compétences diverses, à des degrés variés de maîtrise, dans des domaines d'usage spécifiés, et non comme une somme indifférenciée et globalisée de savoir/maitrise d'une langue qui se distinguerait simplement en niveaux (débutant, moyen, avancé, par exemple)¹³. L'incidence de telles approches sur la conception des programmes est loin d'être neutre. À un programme de contenus répartis en chapitres classiques (contenus, instructions, horaires) se substitue, au moins théoriquement, celle de curriculum, se rapportant à un référentiel de compétences, associé à un cahier des charges. Rien que le vocabulaire en usage fait apparaître un changement important de paradigme en la matière, ce qui ne signifie pas pour autant que de telles approches, dont nombre d'entre-elles sont issues de la formation professionnelle des adultes, fassent l'unanimité chez les enseignants, comme chez un certain nombre de parents d'élèves¹⁴.

L'institution, soucieuse de fonder le pilotage des formations et leur évaluation sur des critères explicités de moyens mis en œuvre et de résultats attendus, se heurte cependant – et notamment pour le sujet qui nous intéresse, la maîtrise de la langue – aux cloisonnements déjà évoqués dans les différents ordres d'enseignement, et dans chacun des ordres aux cloisonnements disciplinaires que nous pourrions qualifier de classiques, si bien que les injonctions ou recommandations à travailler sur des objectifs partagés, dans le cadre d'une politique de concertation engagée au niveau de chaque établissement, restent souvent sans traduction véritable dans les pratiques et sans effets clairement perceptibles.

En même temps les organismes consultatifs chargés de donner leur avis sur les programmes et les questions d'enseignement évoluent. Le Conseil national des programmes se transforme en Haut Conseil de l'évaluation en 1999, pour devenir Haut Conseil de l'éducation en 2005. Sur les recommandations de la Commission Thélot (2004), il est convenu, par la loi d'orientation de 2005, de créer un Socle commun de connaissances et de compétences, s'inspirant en partie des critères de référence présentés dans la stratégie de Lisbonne¹⁵.

13. On trouvera dans J.-C. Beacco, *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007, une présentation de ce que peut être une approche par compétences telle qu'elle découle du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

14. On sait combien une certaine approche de l'enseignement fondée sur des objectifs d'éducation pensés en termes de développement personnel, de formation morale, associée à des objectifs de connaissance désintéressée, a du mal à se retrouver dans une logique qui fait de la bonne gestion des moyens alloués au service d'une formation fondée sur le développement du capital humain, un principe général de politique éducative.

15. On ne manquera pas de signaler la nouvelle phase de travaux engagée par le Conseil de l'Europe autour de la notion de *langue de scolarisation* qui, si elle ne recouvre pas complètement celle de *maîtrise de la langue*, entretient avec elle un certain nombre de rapports. Voir notamment, D. Coste, *Langues de l'éducation et langues de scolarisation : perspectives pour un cadre de référence* : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07Prog_10nov_Coste_Fr.doc; Voir aussi les documents produits pour la conférence de Genève (novembre 2010) : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/conference_FR.asp

Une référence partagée : le Socle commun de connaissances et de compétences

Organisé en sept piliers, ce socle place au premier rang de ses références la maîtrise de la langue française. On retrouve ainsi cette notion de *maîtrise de la langue*, mais désormais placée dans un cadre qui lui reconnaît pleinement sa place, et ceci d'autant plus que, pour être reçu au brevet des collèges à partir de cette année, l'élève devra maîtriser les sept compétences du socle, sur la base d'un livret personnel de compétences.

La maîtrise de la langue française est située comme priorité absolue et passe par :

- la capacité à lire et comprendre des textes variés
- la qualité de l'expression écrite
- la maîtrise de l'expression orale
- l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire
- l'enrichissement quotidien du vocabulaire

La maîtrise de la langue passe donc du stade de recommandations présentes dans les programmes à différents niveaux à celle de composante partagée, par l'ensemble des professeurs, à tous les niveaux de la scolarité et conçue comme composante entrant dans l'ensemble des critères qui permettent l'obtention du brevet. On observera cependant que telle qu'elle est définie, la maîtrise de la langue dans les grandes catégories retenues se modèle sur les formes habituelles d'apprentissage du français, dans une conception somme toute assez formelle de la compétence. Les termes de *langue*, de *texte*, d'*orthographe*, de *grammaire*, de *vocabulaire*, d'*expression écrite* ou *orale*, ne font que reprendre une très ancienne nomenclature disciplinaire.

Dans tous les cas, on perçoit bien la logique générale de pilotage des apprentissages qui, tout en fixant des objectifs communs à l'ensemble des professeurs, dans les disciplines et selon les niveaux considérés, respecte cependant cette organisation générale du cursus de formation dans le cadre de la scolarité obligatoire (nous avons vu combien ce mode d'organisation de la formation est solidement installé) et s'efforce de mettre en place un mode de pilotage commun des apprentissages, en amont par la référence à un ensemble de compétences réparties en trois paliers, en aval par la mise en place d'un livret de compétences, selon une logique de cahier des charges. Pour que le Socle devienne un instrument d'organisation des enseignements qui manifestera pleinement ses effets, il convient cependant que les programmes soient conçus en fonction de/à partir des recommandations et exigences du Socle et non, qu'à l'inverse on élabore préalablement les programmes pour rechercher après comment ils s'inscrivent dans les exigences du Socle.

Une certaine tradition didactique, considérablement revisitée depuis, mais encore largement présente dans les esprits, veut que savoirs et pratiques enseignées résultent d'une opération complexe, de transposition dont l'origine se trouverait dans les savoirs savants ou dans des pratiques de professionnels (des sportifs de haut niveau par exemple vers l'enseignement

de l'Éducation physique et sportive, par exemple). En quelque sorte, choix et orientations pédagogiques dans l'élaboration d'un curriculum formel se constitueraient en un domaine propre, autonome. Or l'élaboration et la diffusion de la notion de maîtrise de la langue, dans les formes et les étapes que nous avons essayé de retracer ici, résultent d'abord d'une volonté institutionnelle, portée par des acteurs et des instances qui sont souvent à distance des pratiques d'enseignement engagées dans la classe ; instances internes, mais techniques, comme la DEPP, ou externes, nationales (voir ainsi le dernier rapport de la Cour des comptes de mai 2010, *L'Éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves*) ou internationales. En même temps, l'institution sait que les apprentissages, les pratiques de formation s'inscrivent dans un environnement particulier, ce que l'on nomme encore la forme-école, qui reprend, filtre, transforme les prescriptions/recommandations en pratiques considérées comme acceptables par un ensemble d'acteurs, plus particulièrement les enseignants (mais ils ne sont pas les seuls, il faut y associer les inspecteurs, les chefs d'établissement, les formateurs d'enseignants, les éditeurs de manuel), compatibles avec les bases d'une culture professionnelle dont les normes, très fortement installées, ne peuvent évoluer que sur une temporalité plus longue. Ce qui peut expliquer pourquoi la notion de *maîtrise de la langue* se décline selon un répertoire somme toute très classique, et pourquoi encore les autres compétences présentes dans le Socle se calquent sur un schéma curriculaire d'ensemble qui ne bouleverse pas la logique des apprentissages. Il n'y a de pédagogie que située, profondément liée à des effets de contexte.

Gérard VIGNER

en vacances à la montagne

passent toujours en

L'imparfait

les verbes conjugués
l'imparfait ont les mêmes

terminaisons
être
étais
étais
étais
étais
étais
étais
étais

0303-11 DICTÉE DU JOUR

sujet 3^e Verbe penser

sujet 3^e

| | | | |
|---------|-------------|-----|-----------|
| l'homme | travaillait | que | quelqu'un |
| l'homme | venait | | quelqu'un |
| | travaillait | | quelqu'un |
| | travaillait | | quelqu'un |

