

Examen des nouvelles normes pour l'apprentissage, l'enseignement des langues vivantes et l'évaluation de leur maîtrise

Lauro Capdevila, IA-IPR honoraire

1. Le tournant constaté

Un événement dont on n'a certainement pas assez mesuré la portée se produira à la rentrée prochaine dans l'enseignement secondaire : pour la première fois, ce n'est pas un programme d'espagnol qui cadrera l'enseignement de cette langue dans toutes les classes de seconde de nos lycées. Il en va de même pour l'anglais, l'allemand et toutes les autres langues. En 13 pages, un unique « Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique » fixe les objectifs à atteindre pour « la discipline langues étrangères¹ » et les stratégies pédagogiques pour y parvenir². En 2011 et 2012, des textes de même nature devraient entrer en vigueur respectivement pour les classes de première³ et terminales.

La rupture de fond avec une longue tradition est affichée et même revendiquée. Au lieu d'un programme d'acquisition de savoirs, forcément spécifiques à chaque langue, on fixe des niveaux de maîtrise pratique de la langue vivante, quelle qu'elle soit.

Des évolutions convergentes peuvent être observées à tous les niveaux.

Un « Diplôme de compétence en langue étrangère professionnelle » est promulgué⁴ par arrêté du 7 mai 2010. Cet arrêté affirme :

Le diplôme de compétence en langue étrangère professionnelle ne se fonde pas sur le décompte de manques dans l'ordre du seul savoir par rapport à une norme linguistique idéale, mais évalue de façon positive la compétence en langue des candidats par référence au degré d'opérationnalité dans l'accomplissement d'une tâche.

Le référentiel de certification est fourni sous forme d'une grille définissant précisément les compétences ou capacités attendues.

Dans l'enseignement supérieur, le volume horaire d'enseignement de l'espagnol pour étudiants hors LLCE a dépassé celui consacré à la formation de nos spécialistes. Parallèlement le Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur se développe : le nombre de candidats toutes langues confondues a décuplé en cinq ans et l'espagnol est la deuxième langue la plus demandée⁵.

Nous sommes bien en présence de changements profonds qui posent ouvertement la question des finalités de l'enseignement des langues vivantes et, partant, invitent à des pratiques différentes dans leurs principes mêmes. Le tout dans un contexte de crise économique et politique porteur d'incertitudes quant aux perspectives d'avenir et aux intentions poursuivies par les décideurs.

¹ La fréquence du mot « étrangères », concurrent de l'adjectif « vivantes » pour qualifier les langues enseignées est certainement symptomatique. Il privilégie le besoin de comprendre l'Autre et de se faire comprendre de lui, plutôt que l'opposition classique entre les langues d'aujourd'hui et celles d'hier traduite par l'alternance « vivantes » / « anciennes ».

² *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 4 du 29 avril 2010. On pourra comparer le volume de ce programme de la « discipline langues étrangères » avec les centaines de pages que comportait encore naguère la somme des programmes des différentes langues et leurs « Documents d'accompagnement » respectifs.

³ À l'heure où nous écrivons ces lignes, le projet de programme de la classe de première a déjà été soumis à la consultation des professeurs.

⁴ *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 24 du 17 juin 2010.

⁵ On comptait 1 500 candidats en 2003-2004, année de mise en place du CLES et 15 226 en 2008-2009. Pour cette dernière année, l'anglais avait compté 147 sessions, l'espagnol 46, l'allemand 38 et l'italien 19.

Aussi faut-il faire un peu d'histoire, si l'on veut essayer de comprendre les enjeux de la situation et des contradictions qui l'animent.

2. La nécessité politique

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, document auxquels « s'adosent⁶ » explicitement les programmes et certifications aujourd'hui, a été conçu et rédigé sous l'égide du Conseil de l'Europe à la charnière du siècle⁷. Les travaux des chercheurs ont été coordonnés par la Division des langues vivantes et le Conseil de coopération culturelle. La perspective dépasse, et de beaucoup, la simple question de la pédagogie en langues vivantes étrangères. Conformément à la place et au rôle assumé par le Conseil de l'Europe⁸, il s'agit de contribuer à l'émergence d'un espace européen démocratique en levant les obstacles internes. Celui de la pluralité linguistique et culturelle n'est pas des moindres à l'heure actuelle. Face aux grandes puissances qui disposent d'un État centralisé et d'une langue nationale officielle unique, le morcellement européen, jadis atout, apparaît largement comme un handicap⁹ malgré les relatifs progrès de l'Union européenne. Le décalage entre le poids économique et la capacité politique pose problème. En effet, les échanges, la mobilité et donc l'interdépendance au sein de l'Europe se sont considérablement développés. Plus concrètement, c'est une banalité que de faire des études de médecine dans un pays et de poursuivre une spécialisation dans un autre, de prétendre valider un diplôme de droit au-delà des frontières nationales, de travailler avec des professionnels d'autres pays ou simplement d'accueillir des étrangers. Comment s'assurer que l'étudiant de médecine, l'avocat d'affaires ou le professionnel pourront faire face aux situations nouvelles et en tirer profit ? Il est clair que les examens et diplômes traditionnels des pays d'origine sont inadaptés à cet usage, car ils témoignent d'un niveau d'études beaucoup plus que d'un niveau de compétence. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les pays d'accueil ont mis très tôt en place des certifications visant à vérifier et attester les capacités des candidats pour une poursuite d'études ou un emploi : « Français langue étrangère – FLE », « Espagnol langue étrangère – ELE », « English for speakers of other languages – Cambridge ESOL », « Test of English as a Foreign Language – TOEFL », etc.

L'élaboration d'un système de référence commun, devenu indispensable, était possible. Il s'agissait de passer du « Qu'avez-vous appris ? » au « Que savez-vous faire ? ». Du *savoir* identifié à l'*action* qui lui donne sens.

3. La rupture affichée

Mais, avant d'aller plus loin, voyons comment s'est exprimée en France la nécessité de changer de paradigmes en matière d'enseignement des langues.

La prise de conscience, retardée, n'aura été que plus brutale.

En 1996, un test portant sur la capacité des élèves du second degré de divers pays européens à comprendre et se faire comprendre en anglais donne des résultats très mauvais pour les jeunes Français : dans tous les domaines, ils se classent derniers¹⁰. Alors que le ministère de

⁶ Nous reprenons le terme consacré dans les textes officiels.

⁷ L'ouvrage paraît en 2002, publié par le Conseil de l'Europe et les Éditions Didier (Paris).

⁸ Rappelons que le Conseil de l'Europe est fondé en mai 1949 par dix pays d'Europe de l'ouest, notamment la France et le Royaume-Uni, après la Deuxième guerre mondiale et alors que la Guerre froide se développe. Il regroupe aujourd'hui 47 pays, soit la quasi-totalité du continent.

⁹ Il ne s'agit évidemment pas d'un jugement, mais d'un constat. Les rivalités entre puissances européennes à l'époque moderne ont été un facteur de développement économique et de projection internationale, notamment à travers la capture de l'Amérique, puis lors de l'essor industriel du XIX^e siècle. Elles se sont retournées contre l'Europe au XX^e et encore aujourd'hui, on le sait.

¹⁰ Sept pays participent à ce test qui concerne les élèves de 15 ans, soit en fin de scolarité obligatoire : l'Allemagne, le Danemark, la Finlande, la France, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède.

l'Éducation est le maître d'œuvre de cette épreuve en France, l'information est loin d'être mise au débat sur la place publique. On multiplie même les arguments pour réduire son impact sur l'opinion, le plus sérieux étant sans doute que les élèves des autres pays participants avaient une meilleure fréquentation de l'anglais dans leur vie quotidienne. Outre que l'on prend acte du retard de nos élèves, l'argument traduit un désintérêt certain pour leur devenir. On semble tenir pour fatal qu'un scientifique formé en France aura plus de mal à accéder aux publications en langue anglaise que ses collègues du nord de l'Europe et qu'un employé du secteur touristique sera désavantagé. L'école n'est pas réellement perçue comme un instrument destiné à doter les jeunes de moyens égaux à ceux de leurs camarades sur le marché de l'emploi et dans l'espace du savoir.

Mais, en 2002, le même test en anglais est proposé à une nouvelle génération d'élèves. Cette fois, l'Espagne s'est jointe à l'évaluation. Les résultats ne seront publiés en France qu'en 2004¹¹. Les voici, pour l'essentiel :

Performances moyennes des élèves en anglais				
	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit	Production écrite	Compétence linguistique
Danemark	64,8	78,3	46,2	54,0
Espagne	38,3	63,6	23,4	58,8
Finlande	59,7	80,3	47,7	67,6
France	30,6	56,8	14,6	48,0
Norvège	73,3	82,0	56,3	66,4
Pays-Bas	61,6	77,5	46,0	65,0
Suède	72,2	85,9	55,4	64,2

Le retard, dans tous les domaines, souvent considérable, est confirmé. Il s'aggrave même si l'on se réfère aux résultats de 1996. Et l'Espagne, qui n'est pas un pays nordique et bénéficie d'une tradition d'enseignement de l'anglais plus récente et moins large que celle de la France, développe mieux les compétences pratiques des élèves qu'elle forme.

Cette fois, l'inquiétude déborde largement le cadre de l'institution scolaire. Dès l'été 2005, un décret du premier ministre porte « organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères ». Fait nouveau, il fixe non les contenus à enseigner, mais les niveaux de compétence à atteindre aux différents paliers de l'enseignement selon l'échelle proposée par le *Cadre européen* : A1 en fin d'école élémentaire, B1 et A2 pour les deux langues en fin de scolarité obligatoire, B2 et B1 à l'issue du second degré¹².

La volonté politique de combler le déficit est clairement affirmée¹³.

4. L'approche actionnelle

Essayons, en quelques lignes, de dégager les caractéristiques essentielles de l'approche actionnelle, telle que la pose le *Cadre européen*.

a. La langue est action

La langue est d'abord définie comme action dans un contexte social et culturel. Ses composantes et leur organisation en système évolutif répondent à cette fonction majeure. On ne saurait donc réduire l'apprentissage de la langue à l'acquisition de ses éléments constitutifs et de la grammaire qui les ordonne. Une définition de la langue comme instrument de communication est encore insuffisante. Cette perspective inspirée par le behaviorisme tend en effet à l'assimiler à un jeu de questions / réponses ou de stimuli / réactions entre émetteur et

11 European Network of policy makers for the evaluation of education systems. *The Assessment of pupil's skills in English in eight european countries*, 2002. Paris, 2004. Éd. Gérard Bonnet.

12 « Décret 2005-1011 du 22 août 2005 », *Journal officiel de la République française* n° 197 du 25 août 2005.

13 Pour une analyse plus détaillée des aspects évoqués ci-dessus, voir notre article : « Perspective actionnelle et interculturalité », *Les langues néo-latines* n° 344, mars 2008, p. 77-100.

récepteur échangeant leurs rôles, indépendamment de la réalité. Or, la justesse de la langue se mesure d'abord non dans l'adéquation à une sollicitation mais dans l'efficacité de l'intervention dans le réel. D'ailleurs, bien souvent, l'usage de la langue n'appelle pas de réponse orale ou écrite : le message dans l'aéroport, la lecture du journal, l'écoute d'un poème n'invitent pas à une prise de parole immédiate, mais visent à produire des effets pratiques y compris sous forme d'émotions. On perçoit ici l'ampleur des implications de cette approche actionnelle en termes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation de la langue.

b. Le critère d'efficacité

Le critère majeur de réussite est donc celui de l'efficacité. Non pas « Ai-je [tout] compris ? », question redoutable puisqu'elle ne pose pas de limites et invite le novice à se confronter à la perfection décourageante, mais « Ai-je compris assez pour mes besoins ? » Ainsi, on peut lire un document en langue étrangère à la recherche d'une information précise et la capter bien que l'on soit loin d'être capable de rendre compte de la richesse de l'ensemble. La considération vaut en sens inverse : la compréhension de nombreux éléments ne garantit pas que l'information recherchée sera bien identifiée et captée. On voit ici que tout usage intelligent de la langue est actif, qu'il relève d'une activité de compréhension, d'expression ou d'interaction. La réception « passive » est une vue de l'esprit.

c. Les niveaux de compétence

Cette prise en compte de l'activité du sujet amène à définir une échelle liée à la complexité des situations qu'il peut maîtriser. Demander son chemin n'est pas du même niveau de difficulté que faire le récit d'une aventure. Un des apports majeurs du *Cadre européen* est l'étalonnage qu'il propose pour les performances que l'utilisateur de la langue est capable de réaliser. L'échelle des performances correspond à une gradation des situations qui peuvent être maîtrisées de la plus élémentaire à la plus complexe, autour d'un niveau-seuil central qui ouvre sur le champ de l'autonomie. Cette grille générale articulée en trois niveaux (A, B, C), permet d'établir des répertoires précis de situations dans lesquelles le sujet peut « se débrouiller », pour reprendre un terme significatif qui revient souvent dans l'ouvrage¹⁴.

d. L'identification des activités langagières

Enfin, pour nous en tenir à ces traits essentiels, l'approche actionnelle invite à reconnaître que l'utilisation de la langue n'est pas un ensemble indifférencié et qu'il convient de distinguer cinq activités spécifiques : les compréhensions de l'oral et de l'écrit, les expressions orale et écrite et l'interaction orale. On peut maîtriser les activités orales et être analphabète faute d'instruction scolaire, c'est même un cas banal sur la planète, malheureusement. On peut aussi être capable de lire des documents savants et avoir quelque peine à entretenir une conversation, c'est assez fréquent aussi... La notion d'évaluation globale ou de note moyenne en langue vivante apparaît comme absurde.

5. Un avenir incertain pour l'enseignement des langues vivantes

L'approche actionnelle, centrée sur la construction de l'autonomie effective de l'élève en langue vivante, s'impose donc aujourd'hui comme la référence officielle.

Elle est née dans une période optimiste du projet européen, traduisant la volonté d'assumer au niveau des citoyens la diversité culturelle et le plurilinguisme du continent. La définition des niveaux de compétence pratique, l'identification des différentes activités langagières, la mise en place d'évaluations normées relèvent de la recherche de l'intercompréhension, ressentie comme un ciment nécessaire à la construction de l'édifice commun. Au cœur de la démarche actionnelle, il y a l'idée que la pratique des langues étrangères n'est pas réservée aux spécialistes, mais que tout Européen doit être en mesure de comprendre et de se faire comprendre, partiellement bien sûr, de ses « compatriotes » d'autres pays. De « se

¹⁴ Le *Portfolio européen des langues* (2007, Didier – CRDP Caen) publié sous l'égide du Conseil de l'Europe, offre un large éventail de descripteurs, classés par niveaux dans chacune des cinq activités langagières.

débrouiller » partout en Europe, pour reprendre le maître-mot du *Cadre européen*. Le temps des langues vivantes pour tous semblait être définitivement venu.

Les choses semblent moins claires aujourd'hui, il faut bien le reconnaître. Certes, la rhétorique généreuse est maintenue en surface. Mais, les « élites » s'interrogent, souvent ouvertement. En 2004, Claude Thélot, haut-fonctionnaire spécialiste des questions d'éducation, est chargé de présider les travaux d'une Commission nationale pour le débat national sur l'avenir de l'école. Le rapport officiel qu'il remet au premier ministre propose un tronc commun de disciplines où figure, à la place de l'actuel apprentissage *obligatoire* de deux langues vivantes, l'étude d'une nouvelle discipline : « l'anglais de communication internationale ». C'est, très clairement, le renoncement à la connaissance de la culture de l'autre, y compris de celle des citoyens du Royaume-Uni et d'Irlande. Le « réalisme » et la prise en compte des élèves « les plus défavorisés » sont déjà des arguments avancés. On sait que l'exécutif renoncera à mettre en œuvre cette proposition qui supposait le basculement de disciplines entières dans le domaine du facultatif et donc de l'accessoire¹⁵.

En 2009, Richard Descoings, directeur de l'Institut d'études politiques de Paris, est à son tour chargé d'une mission pour préparer la réforme des lycées. Commentant le rapport qu'il a remis au président de la République, il déclare :

*Je pense qu'il faut aussi amender l'obligation d'étudier deux langues. Il faut savoir qu'elle s'explique essentiellement par la francophonie : c'est une contrepartie donnée aux autres pays pour qu'ils continuent, eux, à enseigner le français. Préserver le rayonnement de notre langue, c'est bien, mais en attendant, trop d'élèves arrivent au bac en parlant à peine l'anglais et quasiment pas l'espagnol, tout en rencontrant encore des difficultés en français. Gardons la possibilité d'étudier une seconde langue vivante pour ceux qui y parviennent, mais je propose que l'on puisse consacrer ces heures de cours au renforcement du français et de l'anglais, sur la base du volontariat.*¹⁶

Concomitamment, Nicolas Sarkozy, président de la République en « visite-surprise » dans un lycée, s'adresse aux élèves :

*Si certains de vos camarades ont du mal en français, est-ce que c'est raisonnable de leur donner deux langues, alors qu'ils ne possèdent pas la leur ?, s'interroge M. Sarkozy. Est-ce qu'on n'a pas intérêt à les concentrer sur une langue, l'anglais par exemple, et mettre les heures de la seconde langue en renforcement de français ?*¹⁷

La mobilisation des associations de spécialistes conduira le gouvernement à reculer, une fois encore. Mais la persistance d'une certaine analyse est manifeste : prétendre enseigner les langues vivantes à tous est un gâchis. L'ambition des fondateurs du Conseil de l'Europe est profondément remise en cause. La remarque de Richard Descoings relative à la francophonie, perçue comme un poids mort, est à cet égard très significative et vaut abandon du projet d'une Europe plurilingue et multiculturelle. On passe d'un espace commun où tous devaient apporter leur richesse, à un lieu où l'on chacun doit se dépouiller de ses biens. Il suffit d'observer la crise politique qui affecte aujourd'hui l'Europe pour douter de la solidité d'une union qui prétendrait se construire sur la base du renoncement à ce qu'elle est effectivement.

¹⁵ Citons ce passage qui explicite le choix :

Sans négliger l'intérêt de connaître plusieurs langues étrangères, notamment européennes, la Commission constate cependant l'existence d'une dynamique majeure dont il lui paraît impossible de ne pas tenir compte : la langue qui permet la communication entre les citoyens européens de nationalités différentes est celle pour laquelle la connaissance minimale de tous est la meilleure, à savoir l'anglais. Vouloir contrarier cette dynamique est sans doute un exercice vain et illusoire ; vouloir retarder l'apprentissage universel de l'« anglais de communication internationale » conduit à exclure les plus défavorisés des citoyens européens de la communauté de communication européenne, et donc de la mobilité.

Rapport officiel de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot. Pour la réussite de tous les élèves. p. 22. La documentation française, Paris 2004.

¹⁶ *Capital*, juillet 2009, p. 128.

¹⁷ Propos rapportés par *Le Monde* du 12 juin 2009 qui rend compte de la visite du président de la République au lycée Galilée de Genevilliers, deux jours plus tôt.

6. La confusion sur le terrain

On comprend que ces profondes contradictions, jamais réellement soumises à un véritable débat public et contradictoire¹⁸, engendrent bien des confusions dans notre système éducatif. Prenons un exemple éclairant. Le programme de seconde pour la discipline « langues vivantes étrangères » qui entre en vigueur à la rentrée 2010, après avoir fixé les objectifs selon les normes du *Cadre européen* stipule : « La mise en place d'un enseignement par groupes de compétences favorise l'atteinte de ces objectifs. » On est saisi par le caractère lapidaire de l'affirmation, voire de l'injonction, quand on pense à l'organisation si précise et complexe de l'enseignement dans nos lycées. Bien sûr, lorsque l'on s'inscrit individuellement pour une formation à caractère volontaire (cours du soir, formation pour adultes, formation professionnelle, sportive, etc.), il est tout naturel d'être affecté dans un groupe en fonction de ses besoins, parfois identifiés à la suite d'un test, et non en fonction de considérations telles que l'âge ou le passé scolaire. On trouvera également tout à fait logique de changer de groupe lorsque cela paraîtra utile, soit pour pratiquer des activités distinctes et complémentaires, soit pour passer à un niveau de compétence supérieur. Mais comment concilier ces formations « à la carte » avec l'organisation nationale du lycée par niveaux et divisions ou classes déjà fort lourde ? Imagine-t-on sérieusement des cohortes d'élèves circulant en tous sens, quittant constamment leurs camarades de classe pour rejoindre des groupes différents et changeants, tout en maintenant la structure par niveaux et divisions pour les autres disciplines ? Comment les conseils de classe pourraient-ils se constituer, se réunir et statuer raisonnablement, si chaque professeur a affaire à des élèves différents et pendant des périodes variables ? C'est évidemment ingérable. D'ailleurs tous les exemples dont nous avons pu prendre connaissance soit étaient en trompe l'œil, soit impliquaient une organisation si lourde qu'ils n'ont pas survécu plus de quelques années. Et le renvoi vers « l'autonomie des établissements » relève le plus souvent de la désinvolture. D'ailleurs l'absence récurrente de bilans sérieux des actions engagées est significative du manque de sérieux. Une « réforme » chasse l'autre, sans que ceux qui décident assument les résultats.

7. Pour la réussite des élèves en langues vivantes

L'écart entre le discours et la réalité pratique est patent et nourrit la défiance. Le programme de seconde déjà cité, précise que : « L'organisation en groupes de compétences permet de dépasser la distinction habituelle entre L.V.1 et L.V.2 et donc de moduler, selon les élèves, les objectifs et les démarches ». On mesure comment cela peut être reçu, voire appliqué, sur le terrain alors que 16 000 postes d'enseignants devraient être supprimés. Gageons que nombreux seront ceux qui penseront que derrière les belles paroles se cachent des intentions moins louables. Pas toujours à tort, sans doute.

Quelles conditions semblent indispensables pour réussir la mise en œuvre de l'approche actionnelle ? J'en distinguerai trois.

Tout d'abord, *une véritable clarification de fond à propos des objectifs de notre enseignement des langues vivantes* : veut-on former des élèves plurilingues ouverts à la diversité des cultures ou non ? L'occultation de ce débat ruine tous les efforts.

Ensuite, cela est lié, *la conviction que les professeurs de langues vivantes ne sont pas l'obstacle à la réforme* – ce que l'on pense communément en haut lieu – et qu'ils peuvent et doivent en être les moteurs. Je ne connais pratiquement pas de professeur de langues qui ne souhaite pas que ses élèves parlent mieux et s'expriment davantage. Si les objectifs sont clairs, légitimes et partagés, je ne doute pas qu'ils seront les acteurs inventifs du changement.

¹⁸ Les nombreux « débats » successifs, depuis plusieurs années, apparaissent le plus souvent comme des opérations de communication destinées à préparer des réformes écrites d'avance. D'où la désagréable impression de démagogie des arguments qui accompagne les suppressions de postes et réductions de crédits.

Enfin, il convient de se montrer véritablement ambitieux, en préférant aux effets d'annonce *les mesures réalistes et adaptées*. Il est parfaitement possible de mettre en œuvre l'approche actionnelle sans imposer comme préalable l'explosion de nos structures scolaires et du métier de professeur¹⁹. De même, une évolution des épreuves de langues vivantes au baccalauréat s'impose, depuis longtemps, et contribuerait à déverrouiller la situation. Il est temps d'organiser et de faciliter plutôt que de prétendre imposer.

(Communication présentée lors des Journées d'étude de la Société des hispanistes français de l'enseignement supérieur, 20 et 21 mai 2010, Reims).

Paris, le 20 août 2010.

¹⁹ L'académie de Rennes, par exemple, a élaboré sous le titre *Les langues dans la réforme du lycée* un document pédagogique d'accompagnement des professeurs qui est un véritable guide pratique, simple, clair et qui propose des solutions efficaces et convaincantes. On peut le consulter en ligne à l'adresse suivante : [http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/RECTORAT-COM Tous/public/projacad/pdf/nouveauLycee_LV.pdf](http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/RECTORAT-COM_Tous/public/projacad/pdf/nouveauLycee_LV.pdf)