

# Utilité et maîtrise des langues aujourd'hui ?

Maria-Alice Médioni  
Centre de Langues – Université Lumière Lyon 2  
Secteur Langues du GFEN

Article publié dans la revue *Cahiers pédagogiques* (CRAP),  
Dossier : Des langues bien vivantes  
dans le n° 437, novembre 2005 (pp. 46-49)

*Difficile d'échapper aux deux spectres qui hantent le monde des langues, celui de l'utilité et celui de la maîtrise. On les retrouve partout, confondus, opposés, niés, réaffirmés, enfermant les enseignants dans des choix impossibles et par conséquent dans des positionnements défensifs.  
Pour sortir de cette logique binaire, il faut changer de posture et essayer de regarder ces deux demandes dans leur articulation et leurs paradoxes.*

Tantôt, il faut tenir compte de la demande sociale : on apprend une langue pour que ça serve. De là, la question pressante des élèves (*Dites, m'dame — ou m'sieur —, à quoi ça sert d'apprendre cette langue ? »*) ou les stratégies de choix de la part des familles dans un objectif de réussite pour leurs enfants, afin qu'ils aient le bagage le plus monnayable sur le marché du travail. De là aussi un certain nombre de choix pédagogiques de la part des enseignants sur lesquels nous reviendrons.

Tantôt au contraire on rappelle que l'Ecole c'est la *scholè*, c'est-à-dire, le loisir, opposé au travail productif et nécessaire des adultes. C'est la possibilité offerte dans un espace et dans un temps donné, de prendre le temps d'apprendre, sans souci de rentabilité et d'efficacité immédiates.

## De quelle utilité parle-t-on ?

Le point de vue des élèves et de leurs familles révèle une vision utilitariste...fabriquée par l'école elle-même. Soumis à des rythmes infernaux, pressés de toutes parts pour ingurgiter le plus de connaissances possibles, en un temps le plus court possible, ils se demandent si cela vaut la peine de fournir le même effort partout, compte tenu du fait que cela devient rapidement impossible. Le jeu en vaut-il la chandelle en ce qui concerne les langues ? Pour cela, il suffit de se référer à ce qui est visible, facilement décodable pour eux : l'importance des langues en termes de temps consacré à leur étude dans l'horaire officiel, leur poids en termes de prise de décision lors des conseils de classe et de l'orientation, les coefficients aux examens, notamment au Baccalauréat, les "débouchés", les portes qu'elles permettent d'ouvrir, etc.

Or, si les études et les discours officiels <sup>1</sup> affirment et réaffirment la primauté des langues dans la formation d'un citoyen, notamment à l'échelle de l'Europe, les faits tempèrent fortement cet enthousiasme politiquement correct. Citons quelques contradictions notoires.

-- Les horaires sont de plus en plus allégés, au nom de la priorité donnée aux dédoublements, revendication majoritaire de la part des enseignants, par ailleurs

---

<sup>1</sup> On lira utilement, entre autres, les objectifs généraux assignés aux langues vivantes par le CNP (Conseil national des programmes), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* et *Qu'apprend-t-on au collège ?*, CNDP, 2002 ; le rapport au Sénat de Jacques Legendre, *L'enseignement des langues étrangères en France*, n° 63, 12/11/2003 ; Jean-Claude Beacco et Michaël Byram, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, avril 2003.

-- Tout en déplorant les idées reçues sur les différentes langues, l'école (comme les médias) arrive mal à les combattre. Le rapport Legendre, par exemple, tout en regrettant "*le prolongement et la consolidation du tunnel du tout anglais*", et "*l'opposition entre "langue facile" et "langue difficile"*", en préconisant "*d'accompagner les familles dans leurs choix de langue*", contribue à renforcer des représentations déjà bien ancrées, puisqu'il n'hésite pas à qualifier l'allemand de "*langue de Goethe*", alors qu'il affirme que "*la montée en puissance de l'espagnol est portée par le succès de la vague "latino" et l' "effet Costa del Sol" !*"<sup>2</sup>

-- On supprime la LV2 en classe de 3<sup>ème</sup> pour certains élèves pour qui l'on s'accorde à penser qu' "ils ne sont pas faits pour des études longues", sans s'apercevoir — ou sans vouloir voir — que ce type d'élève correspond quasiment toujours aux couches populaires de la population. A ceux-là, "logiquement", on proposera une découverte du monde professionnel, plus appropriée, décide-t-on, à leur profil. Alors que par ailleurs, on insiste sur le rôle des langues, comme possibilité de s'ouvrir à l'altérité, de "*se donner l'accès à l'immense patrimoine que représente la diversité culturelle en Europe et dans le monde [et de] développer une agilité intellectuelle précieuse pour mieux maîtriser sa langue maternelle*"<sup>3</sup>. L'accès à la culture et au développement de l'intelligence seraient ainsi niés à certains élèves ? L'évidence de la non-utilité des langues s'installe inexorablement dans la tête des élèves écartés de ces biens culturels, tout comme dans celle de leur famille.

-- Parallèlement, on multiplie les classes européennes, bilangues, expériences innovantes, etc., réservées à des élèves dont les familles, parce que dotées d'un capital culturel en adéquation avec celui de l'école, comprennent parfaitement "l'utilité" de tels choix pour leurs enfants. Ce qui contribue d'autant plus à creuser des écarts déjà dramatiques.

-- Enfin, à quoi sert une langue si ce n'est à comprendre et à parler avec d'autres personnes, sous d'autres horizons ? Or les élèves vivent une situation de perte de sens lorsqu'ils s'aperçoivent que l'essentiel de leur formation en langues a pour objectif la réussite aux examens — en premier lieu le Baccalauréat — dont les épreuves sont essentiellement basées jusqu'à présent sur le commentaire et la compétence grammaticale. Est-ce bien là "l'utilité" d'apprendre une langue ?

Ainsi, les élèves sont privés du sens, des sens qui pourraient les mobiliser sur les langues : l'accès à la communication réelle avec des gens qui parlent une autre langue, à d'autres cultures, mais aussi une meilleure compréhension de leur propre langue.

## **Entre prescription et renoncement**

Les enseignants échappent difficilement à la pression de l'utile, sommés comme ils le sont d'être efficaces à court terme, dans l'atmosphère actuelle de dramatisation des résultats de l'école, soumise à des évaluations constantes<sup>4</sup>. Cette pression se concrétise dans une angoisse permanente qui pousse souvent à des choix "utilitaristes".

En collège, on "fait le programme" pour "préparer les élèves au lycée" : obsession d'avoir tout vu, surtout en grammaire, au risque qu'ils n'aient pas tout compris, vue l'étendue de l'entreprise. La préoccupation essentiellement linguistique se fonde sur les textes officiels qui présentent encore majoritairement des listes de vocabulaire et de "faits de langue" à acquérir année après année. L'enseignement est centré sur le type d'exercices préparant directement aux examens, même si cela va à l'encontre de ce que peut être une langue de communication ou d'une "perspective actionnelle" telle qu'elle est présentée dans le *Cadre européen commun pour les langues* (voir encadré).

---

<sup>2</sup> Jacques Legendre, *L'enseignement des langues étrangères en France*, Rapport d'Information au Sénat, n° 63, 12/11/2003, p. 22, 35, 28

<sup>3</sup> CNP, *Qu'apprend-t-on au collège ?*, CNDP, 2002, p. 92.

<sup>4</sup> Il faudrait analyser le discours négatif, voire catastrophiste, porté par les médias, qui discrédite continuellement le travail des enseignants, sans proposer d'alternatives positives et audacieuses.

On constate alors un écartèlement entre ce qui est dit et prescrit, notamment dans certains lieux de formation, aux enseignants débutants et aux autres (le résumé à faire copier sur le cahier en fin de cours, surtout dans les classes de collège, la reprise en début d'heure, la pratique du cours dialogué ) et ce qui est affirmé et publié par ailleurs, mais beaucoup moins connu des enseignants.

Quelques exemples en espagnol : dans un rapport de l'Inspection générale sur les "*Dysfonctionnements de l'oral*" sont remis en cause le "*questionnement systématique [et les] amorces directives qui privilégient l'idée aux dépens de l'expression et de la langue et conduisent à une inflation du discours magistral et à la confiscation de la parole des élèves*"<sup>5</sup>, tout comme le contrôle en début d'heure : "*Je suis toujours surpris, pour ma part, par le déroulement de ce rituel, trop souvent le même, au cours duquel des élèves volontaires prennent la parole pour redire... peu ou prou ce qu'ils ont dit au cours précédent, les autres se taisant*". Il en va de même pour la fameuse "trace écrite" : "*La prise en note d'un résumé, outre qu'elle fait perdre du temps et se fait dans une langue forcément moins heureuse que celle du texte, a pour inconvénient majeur de prendre dans l'esprit des élèves plus d'importance que le texte lui-même (...)*"<sup>6</sup>.

Ces choix s'accompagnent aussi d'une adaptation des contenus dont les risques ont été analysés, notamment par Agnès van Zanten, dans *L'Ecole de la périphérie* : "*Du point de vue des pratiques, l'adaptation au public conduit tout d'abord à sélectionner des éléments à l'intérieur des programmes d'enseignement [...]. Dans les établissements que nous étudions ici, le tri est beaucoup plus radical [...] Les exigences des programmes sont adaptées au niveau supposé des élèves et modulées en fonction des classes et des groupes [...] Une partie des enseignants interrogés évoque l'importance du travail de simplification. Par simplification, ils entendent tout d'abord une transformation des pratiques d'enseignement allant dans le sens d'une place grandissante accordée à l'oral et à l'image [...]*"<sup>7</sup>.

Ainsi la perte de sens vaut pour les deux parties : les élèves tout comme l'enseignant. L'insatisfaction et le manque de perspectives dynamisantes dévitalisent un corps enseignant qui ne demanderait qu'à travailler et à faire travailler et apprendre les élèves.

## **Renoncer à être tout puissant**

Notre deuxième spectre, la maîtrise, peut se décliner en deux acceptions. Maîtriser une langue c'est pouvoir en user à son gré, dire exactement tout ce que l'on veut avec, jouer avec cette langue, en savourer tous les aspects, se comporter avec elle en gourmand, en gourmet. Et la maîtrise c'est aussi une épreuve de force, c'est marquer sa supériorité, sa domination — en espagnol, maîtriser se dit *dominar* — réduire par la force, dompter.

L'enseignant doit faire le deuil de la maîtrise totale dans la langue, comme celui de la toute puissance dans sa classe. La plupart du temps, la langue enseignée est une langue seconde et l'enseignant ne peut pas, par conséquent, prétendre à une maîtrise totale. Même chez les natifs, les individus vont développer des registres différents et ne pas être parfaitement performants sur tous les plans. Mais tous deux auront un degré de maîtrise tel qu'ils seront en mesure, à la fois, de s'exprimer avec aisance et, dans le cas de celui qui a choisi d'enseigner la langue, d'avoir une réflexion suffisante pour pouvoir — il faut l'espérer — non pas la transmettre directement mais la faire construire à ses élèves. Et si ces limites sont valables pour lui, elles le sont *a fortiori* pour les élèves.

Maîtriser une langue c'est aussi maîtriser des concepts ; cela demande parfois à l'un un temps qui paraîtrait démesuré à un autre. Cette construction-là ne peut pourtant pas être faite à la place du sujet apprenant. Rien

---

<sup>5</sup> Michèle STADNIK, "Pour une pratique de l'oral raisonnée en espagnol", *Rapport sur la place de l'oral dans les enseignements*, Thème d'étude de l'Inspection générale, Année 1999.

<sup>6</sup> Francis LOSCOT, "Synthèse des débats" in *Enseigner l'espagnol en ZEP*, Rapport de l'IGEN du groupe des langues vivantes (espagnol), Journées des 23 et 24 mars 1999 (en caractères gras dans le texte).

<sup>7</sup> Agnès van Zanten dans *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris, 2001, pp. 226-227.

de plus irritant — pour ne pas dire grotesque — que ces programmes que les enseignants reprennent tous les ans, ces châteaux de sable qu'on tente vainement de faire tenir debout et qui s'effondrent inexorablement, mais que le collègue suivant tentera de relever patiemment, en constatant que, décidément, "ils" ne comprennent rien, "ils" ne travaillent pas, "ils" ne sont pas motivés. C'est Sisyphe condamné à pousser de toutes ses forces un rocher qui retombera toujours parce que la situation ne peut pas être autre, quand on est dans une perspective de maîtrise et non pas de construction.

### **Mission impossible pour l'élève**

A lire les programmes, on est effaré de ce qui est demandé aux élèves dans le temps si court d'une année scolaire. En 4<sup>ème</sup>, les débutants en espagnol doivent avoir "vu", par exemple, tous les temps et les modes, un vocabulaire impressionnant, la notion d'aspect <sup>8</sup> à travers le jeu sur les temps, l'emploi de *ser* et de *estar* <sup>9</sup>, et beaucoup d'autres choses... "Vu", car il est clair que cela ne peut pas être "maîtrisé" en aussi peu de temps. Surtout que sous la pression de ce qu'ils pensent être les exigences du lycée, les enseignants de collège vont s'efforcer de "balayer" au maximum la langue espagnole, et proposer des activités de vérification formelle — déclinaison de verbes, exercices structuraux, appariements, etc. — qui ne disent pas grand-chose de ce que l'élève sait faire avec les notions rencontrées au fil des leçons <sup>10</sup>.

Les élèves ne peuvent pas satisfaire à ce type d'obligation qui est au-dessus des forces et de l'intelligence communes. Injurer continuellement des formes linguistiques qu'on n'a pas vraiment le temps de digérer, provoque des réactions de rejet parfois violentes. L'esprit humain résiste en fin de compte au non-sens, et c'est salubre, même si cela se manifeste de façon désagréable dans une classe. D'autre part, les élèves ne sont pas dupes longtemps de ce faire-semblant qui, s'il permet de satisfaire à un certain type de contrat didactique et de gagner de bonnes notes à peu de frais, ne les satisfait pas sur le plan de l'intelligence et des connaissances. Ils se rendent bien compte qu'ils ne parlent pas la langue qu'ils sont censés apprendre ; que le vocabulaire appris par cœur pour décrire une photo, une publicité, les sentiments du personnage ou le "message" de l'auteur ne leur permettront pas de discuter avec des jeunes de leur âge ou de faire une démarche en cas de perte des papiers d'identité ; qu'ils ne comprennent "rien" à un dialogue de film, sans sous-titrage...

De là la question récurrente évoquée au début de cet article : "Ça sert à quoi ?". La perspective de l'examen, du Bac en particulier, qui détermine les programmes en amont, ne peut pas les réconcilier avec ces modes de faire si éloignés du sens commun. Et qui, par ailleurs, vont contribuer à introduire des inégalités criantes entre les élèves, entre ceux qui n'ont même pas la perspective du Bac à leur horizon — à supposer que cela soit une motivation suffisante — et ceux qui prendront seulement leur mal en patience jusque là. Des inégalités aussi entre ceux qui ont compris le jeu de l'école, le contrat didactique tacite, et qui savent s'y conformer, et ceux qui n'arrivent pas à décoder tout cet implicite et qui manifestent violemment leur refus de ce qui n'a aucun sens pour eux.

### **Changer de paradigme**

Que peut être la maîtrise d'une langue, ou plutôt des différents degrés de maîtrise d'une langue ? Que permettent-ils, en termes d'action ?

Dans une approche communicative de la langue, on ne peut plus se contenter de prendre en compte les savoirs déclaratifs (conjuguer tel verbe à tel(s) temps, employer le gérondif, connaître le vocabulaire de la publicité...). Il s'agit d'apprendre à reconnaître les savoirs procéduraux, ce qu'on est capable de faire avec la

---

<sup>8</sup> C'est-à-dire par la possibilité d'envisager une action du point de vue de sa durée, de sa répétition, du fait qu'elle implique un terme ou pas.

<sup>9</sup> La langue espagnole dispose de deux verbes pour dire ce que le français dit avec le seul verbe "être".

<sup>10</sup> Maria-Alice Médioni, "De l'évidence des bases à la difficile question d'apprendre" in GFEN, *Dialogue* "Collège, diversifier ou démocratiser", n° 103, février 2002.

langue en termes d'actions. Les deux propositions qui suivent bouleversent quelque peu le paysage de l'enseignement-apprentissage des langues. ...

Le CECR propose une description des niveaux communs de référence, exprimée en termes de capacités, qui privilégie l'action et l'interaction, prenant appui sur les "*Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue*". L'accent est mis sur les contextes variés, les activités langagières permettant de traiter des textes, les stratégies à mobiliser et les tâches à effectuer.

Les élèves ne trouveront du sens à ce qu'ils apprennent que si cela leur permet d'accomplir des actions qui valident justement ce qu'ils apprennent. Ils peuvent plus aisément reconnaître la pertinence d'une activité si elle leur permet, non pas de décrire ou de commenter ou de répondre à des questions qui leur sont posées mais de participer à un débat, d'écrire un article de journal pour défendre un point de vue, d'improviser, en partie, dans un jeu de rôle qui révélera à leurs propres yeux, leurs capacités de compréhension, de réaction face à l'inconnu et de production d'un message qui va influencer leur interlocuteur. Ils comprendront l'utilité de ce qu'ils étudient lorsque, par exemple, ils seront à même de s'entraider tour à tour, lorsqu'ils seront en mesure d'expliquer à celui qui ne comprend pas quelque chose qu'ils ont compris et qu'ils comprendront encore mieux parce qu'ils l'auront expliqué. Tout comme on n'apprend pas tout seul, on n'agit pas seul non plus. L'agir seul, à l'école, ressemble souvent à une agitation de surface qui ne dit rien des apprentissages réels.

Cela suppose un changement de paradigme en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage : passer du discours sur les choses à l'action, par le biais d'activités pensées et proposées par l'enseignant et débouchant sur des actions réelles — même dans le contexte artificiel que peut être la classe — et réfléchies afin de faire construire des prises de conscience et des comportements individuels et collectifs réinvestissables <sup>11</sup>. Si les élèves ne peuvent pas vérifier cette utilité-là, alors nous serons condamnés au non-sens dans lequel trop de gens se débattent.

C'est, peut-on espérer, ce que définit le CECR à travers la perspective actionnelle, à condition de l'entendre dans le sens d'un agir ensemble et pas seulement dans le seul but de répondre aux critères de mobilité et de meilleure intégration professionnelle en Europe, pour un nombre restreint d'individus ayant pu construire les compétences requises.

Une autre suggestion, l'intercompréhension qui propose de prendre en compte une famille de langues plutôt qu'une seule langue et de porter l'effort sur la compréhension plutôt que sur la production. Notion relativement nouvelle sous nos climats, elle semble être plus familière ailleurs, par exemple chez les Scandinaves : "*un Danois, un Norvégien et un Suédois se comprennent en parlant chacun sa langue. L'habitude de s'appuyer sur les ressemblances (à utiliser de préférence quand on s'exprime) et l'étude des différences systématiques (à connaître, pour qu'elles ne perturbent pas la compréhension) permettent aux scandinaves de communiquer aisément entre eux, et ainsi d'exister en tant que communauté*" <sup>12</sup>. Présentée comme une alternative à l'impérialisme de l'anglais, surtout sous la forme "anglais de communication", l'intercompréhension est aussi une nouvelle façon d'envisager les échanges, sans que la capacité à parler couramment la langue de l'autre soit un préalable à toute rencontre. Cela oblige à revoir la notion de maîtrise, puisqu'il ne s'agirait plus de viser obligatoirement les quatre compétences, dans toutes les langues enseignées, comme c'est le cas aujourd'hui.

Face à ces nouvelles orientations, les résistances sont fortes actuellement dans le monde enseignant face à ces nouvelles orientations. Elles expriment, certes, un désarroi face à des représentations de la langue et des

---

<sup>11</sup> C'est là qu'intervient l'analyse réflexive ou l'évaluation pensée comme activité formatrice.

<sup>12</sup> Françoise Ploquin, "Esprit de famille", *Le Monde diplomatique*, janvier 2005, p. 23. Voir aussi la double page (22-23) consacrée à cette nouvelle approche.

certitudes construites dans la formation reçue. Une inquiétude aussi face à une remise en cause des pratiques alors que ces tendances nouvelles <sup>13</sup> sont loin d'être travaillées dans tous les lieux de formation. Une préoccupation enfin, qu'on ne peut écarter d'un revers de main, face à ce qui pourrait prendre un caractère nettement "utilitariste" si les actions proposées penchent plutôt du côté de la rédaction de CV ou de la lettre de motivation, et les thèmes, du côté de la compétitivité sur le marché du travail <sup>14</sup>.

La vigilance des enseignants sera de mise pour que ce qui peut être une avancée sur le plan pédagogique ne soit pas récupérée à des fins marchandes.

---

<sup>13</sup> Nouvelles par la place qu'on leur donne et la publicité qu'on leur fait. Il y a longtemps que des mouvements de recherche, notamment dans l'Education Nouvelle — dont font partie les CRAP et le GFEN — travaillent dans une perspective communicative, actionnelle et co-actionnelle.

<sup>14</sup> Les sujets du CLES 2 (Certificat en langues de l'enseignement supérieur qui reprend les orientations du CECR, et notamment le scénario, comme outil d'évaluation) de juin 2004, en allemand et en anglais tournaient tous deux autour de la problématique du télétravail.