

La maîtrise de la langue française à l'épreuve du socle commun de connaissances et de compétences

Marlène Guillou

IA-IPR lettres, académie de Lille,
membre du groupe de travail académique sur le socle commun de connaissances et de compétences

Parmi les sept compétences qui constituent le socle commun de connaissances et de compétences, la première de la liste, qui porte sur la « maîtrise de la langue française », semble particulièrement justifier les enjeux d'un apprentissage prenant en compte l'acquisition de capacités en articulation avec les savoirs.

Il s'agit de dépasser des malentendus concernant la fonction de l'école ainsi que le cloisonnement des savoirs et des savoir-faire.

Si la langue française fait l'objet d'un enseignement propre, en pratique, l'emploi du français est l'affaire de tous et toutes les disciplines rendent possibles les apprentissages en lecture, en expression écrite et orale ; et, à l'inverse, le rôle du langage est essentiel dans la construction des savoirs.

La langue est aussi et surtout le pivot de l'identité culturelle et le socle de la relation que chaque élève établit avec autrui et avec le monde qui l'entoure.

«[...] Mais comment chaque maître pourra-t-il s'acquitter de sa fonction, de la part qui lui revient dans l'œuvre totale, s'il ne sait pas quelle est cette œuvre et comment[...] divers collaborateurs doivent y concourir avec lui, de manière à y rapporter constamment tout son enseignement ? Très souvent on raisonne comme si tout cela allait de soi, comme si tout le monde savait d'instinct ce que c'est que former un esprit.

Mais il n'existe pas de problème plus complexe. Il ne suffit pas d'être un fin lettré ou un bon historien ou un mathématicien subtil pour se rendre compte des éléments divers dont est formée une intelligence, des notions fondamentales qui la constituent, et comment elles peuvent être demandées aux diverses disciplines de l'enseignement. [...]»

Émile Durkheim (1904-1905), *L'évolution pédagogique en France* 1^{re} partie¹ (Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905).

Première sur la liste des sept compétences qui constituent le « socle commun de connaissances et de compétences », la « maîtrise de la langue française » semble particulièrement justifier les enjeux d'un apprentissage prenant en compte l'acquisition de capacités en articulation avec les savoirs. En effet, l'apprentissage de la langue orale et écrite suscite, chez les élèves, des doutes sur son utilité, et, chez les enseignants, des questions concernant son efficacité durable et la responsabilité qui en incombe à chaque discipline. Avoir pour objectif de développer les capacités d'un élève à user de la parole et de l'écriture de façon pertinente dans le cadre d'une situation donnée, à tirer de la lecture d'un texte les éléments qui répondront à des besoins dûment identifiés, aidera assurément à apporter des réponses à ces interrogations.

NOTE

1. Document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi avec l'autorisation gracieuse des Classiques des sciences sociales. Extrait de « Quelle formation pour les enseignants ? » © CRAP-Cahiers pédagogiques – mars 2009.

LE MALENTENDU SCOLAIRE

La réflexion sur les compétences² est à mener en corollaire avec une question que Philippe Perrenoud définit comme à la fois « simple et compliquée »³ : *à quoi sert l'école ?* La démocratisation de l'enseignement, l'allongement des études amènent parfois à perdre de vue les finalités de l'école et à considérer que celle-ci n'a qu'une fonction autotélique. En effet, les difficultés rencontrées par les élèves pour apprendre et par les professeurs pour enseigner sont souvent liées à une sorte de « malentendu scolaire », expression que l'on peut prendre aussi bien au sens physiologique qu'au sens psychologique.

J'ouvrirai cette réflexion en prenant un exemple qui illustre ce malentendu. Il s'agit de l'étude, observée en classe de cinquième, d'une scène extraite de la pièce de Molière *Les Fourberies de Scapin* : avec un sérieux imperturbable, les élèves, après une lecture professorale dont l'objectif, parfaitement compréhensible, était davantage de préserver la dignité de l'enseignant que de rendre compte des effets suscités par le texte, ont gravement recensé les différentes formes de comique en jeu (gestes, situation, paroles...) et en ont analysé le fonctionnement en effectuant des relevés dans la scène en question. Mais, à aucun moment, ils n'ont adopté la posture de spectateur que Molière avait souhaité ; à aucun moment ils n'ont ri : ils étaient à l'école...

La relation à la langue de l'école est porteuse des mêmes ambiguïtés. Pourquoi « étudier une langue que l'on emploie et que l'on connaît »⁴ ? Dans leur introduction à *L'avenir des langues*, Pierre Judet de la Combe

et Heinz Wismann⁵, établissent une différence entre la « langue maternelle », et la « langue paternelle ». « À la « langue maternelle », « famille, [qui] soutient et accompagne dès la naissance toutes les expériences de la vie » fait pendant la « langue paternelle » qui « d'autorité [...] nourrit [l'enfant] de ce qu'il ne connaissait pas et lui impose de quitter le cercle des savoirs familiers. [...] Elle transformera ainsi la langue maternelle qui deviendra orthographe, grammaire, un système de règles techniques qui n'a plus grand-chose à voir avec l'usage des mots chez soi ». Pour éviter les ruptures, il convient donc que, dans toutes les disciplines, les enseignants, prennent à la fois en compte les liens entre « langue maternelle » et « langue paternelle » et qu'ils convainquent de la nécessité d'appivoiser la seconde pour pouvoir évoluer dans l'univers des savoirs.

On le voit : il est essentiel de donner du sens à ce que fait l'école. Il faut accompagner la construction des savoirs d'une élucidation sur le rôle que ceux-ci pourront jouer, à travers les compétences qu'ils auront contribué à développer, dans la construction de l'individu et de son autonomie en tant que citoyen moderne. En effet, et Florence Robine l'a bien souligné dans sa conférence du 23 janvier 2009 à destination des inspecteurs⁶ « Il est illusoire, dit-elle, de vouloir plier les élèves et étudiants à notre vision de l'école », les enjeux des disciplines ne sont plus compris d'un grand nombre d'élèves. Certains même, quoique faisant à la lettre et consciencieusement leur métier d'élèves, n'établissent pas de lien entre l'activité scolaire et la portée sociale de cette activité⁷. Dans une conférence faite à Lille⁸, Viviane Bouysse, Inspecteur géné-

ral de l'Éducation nationale, insiste sur la nécessité d'un enseignement « explicite », c'est-à-dire qui, selon le sens étymologique du terme, « développe » ses objectifs de façon à les faire connaître des élèves.

Tous les élèves doivent bénéficier d'un discours clair sur le rôle de l'école concernant la formation de l'individu

NOTES

2. Pour en rester à une définition simple, on pourra considérer que la compétence consiste à mobiliser des ressources, personnelles et externes, de façon à s'adapter à une situation inédite dans le cadre de laquelle il faut agir. Par exemple, un élève peut être invité à « lire de façon expressive à voix haute » un texte théâtral devant une classe, un énoncé de mathématiques devant des camarades dans un travail de groupe, un conte à des enfants de maternelle : il ne mobilisera pas les mêmes ressources, mais parmi celles-ci, il en est qui constitueront des invariants (maîtrise du déchiffrement, de la syntaxe, choix d'un rythme adapté au destinataire, choix d'un ton adapté à la nature et à la fonction du texte, au contexte social, etc.).

3. Intervention au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec « Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins », Québec, 9-11 décembre 1998, repris in Bosman, C., Gérard, F.-M. et Roegiers, X. *Quel avenir pour les compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2000, pp 21-41.

4. Propos d'un collégien.

5. Éditions du Cerf, collection Passages, 2004

6. « L'évaluation par compétences au regard des nouvelles missions des inspecteurs » conférence en ligne sur le site de l'ESEN. Florence Robine est IGEN du groupe des sciences physiques et chimiques. Elle est l'auteur, avec Alain Huchot, du rapport de l'Igen « *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Paris, 2007

7. Dans le même ordre d'idée, il arrive que les élèves soient invités à étudier le texte d'une chanson, pour aborder un savoir linguistique, sans bénéficier d'informations sur l'auteur, ni sur le titre, ni sur son accompagnement musical.

8. Dans le cadre d'un Séminaire départemental sur le « Socle commun de connaissances et de compétences » qui a lieu le 1^{er} juin 2010 à Lille.

dans sa globalité. Mais le public qui bénéficiera le plus de cette réflexion sur les compétences est plus particulièrement celui des élèves qui ne trouvent pas spontanément de sens à l'école, qui ne donnent pas de sens à l'univers scolaire ni aux situations que celui-ci met en scène. Ce sont les élèves qui refuseront d'étudier les formes du comique « moliéresque » s'ils n'en tirent pas le bénéfice du plaisir de rire.

DE L'ACQUISITION DU SAVOIR À SON USAGE

Il est par ailleurs régulièrement déploré que les élèves éprouvent des difficultés pour tirer parti de leurs savoirs linguistiques et ne sachent pas rentabiliser leurs acquis dans le domaine de la langue⁹. Les enseignants découvrent souvent avec étonnement que, d'une année à l'autre, des connaissances semblent s'être volatilisées alors qu'elles avaient été acquises. Elles ont été perdues car non sollicitées, non utilisées. Or, comme le disait Alain, « savoir, et ne point faire usage de ce qu'on

NOTES

9. Cette incapacité à rentabiliser les efforts consentis lors des apprentissages rappellera aux latinistes la « faiblesse » du général carthaginois Hannibal qui, en 216 av. J.-C., se repose à Capoue après avoir écrasé les Romains à la bataille de Cannes. L'historien Tite-Live prête cette admonestation en latin à Maharbal, l'un des chefs carthaginois : « *Non omnia Hannibali dei dederunt : vincere scis, Hannibal ; victoria uti nescis.* » (Traduction : « *Les dieux n'avaient pas tout donné à Hannibal : tu sais vaincre, Hannibal, mais tu ne sais pas tirer profit de la victoire* »).

10. Phrase extraite des *Propos sur l'éducation*, 1932.

11. Jacques Charpentreau (ill. Daniel Maja), *Le corbeau et le perroquet ou 17 monologues pour ceux qui ont la langue bien pendue*, Nathan, coll. « Arc-en-poche », Paris, 1992.

sait, c'est pire qu'ignorer ». ¹⁰ Non seulement grand nombre d'élèves ne savent pas ce qu'ils savent, mais ils ne sont pas capables de mobiliser les ressources nécessaires pour répondre à une situation inédite donnée. Pour paraphraser Julien Gracq, nous pouvons dire que les élèves ne sont même plus perméables à la radioactivité du matériau littéraire, qui imprègne nos mémoires de lecteurs... En effet, nombre de tâches scolaires sont fondées sur la répétition d'une procédure plus ou moins automatisée et les évaluations ciblées sur un savoir acquis récemment, selon le principe behaviouriste. Mais, devant une tâche complexe, devant l'imprévisible, l'élève perd souvent ses moyens. Ainsi, capable d'accorder correctement des participes passés dans des exercices d'application lors d'un cours clairement consacré à ce point de grammaire, un collégien éprouvera plus de difficulté à orthographier sans erreur des participes parsemés dans un texte dicté ou écrit spontanément quelques séances plus tard.

Or, l'apprentissage articulant les connaissances et les compétences vise à développer des capacités de mobilisation des savoirs scolaires et des savoir-faire permettant de s'adapter à une situation nouvelle mais aussi, dans le cadre scolaire, des capacités de transfert d'une discipline à l'autre. L'objectif est ainsi de développer l'autonomie des élèves.

Certaines pratiques pédagogiques peuvent aider l'élève à prendre conscience de son savoir et à en faire un usage pertinent. Tel est l'intérêt du « classeur mémoire » dont le professeur laisse la libre jouissance durant un devoir. Par exemple, pour une production écrite en français, l'élève est libre de recourir à toutes les res-

sources qu'offre son classeur (fiches-outils de langue, textes littéraires, etc.). Il doit ensuite indiquer dans la marge du devoir de quel passage d'un « modèle » il s'est inspiré, de quelle fiche-outil il s'est servi pour enrichir son écrit, pour résoudre un problème orthographique qui s'est posé à lui. Peu à peu, le professeur expliquera que tous ces savoirs et la capacité à « feuilleter » cette mémoire doivent passer du support matériel – le classeur – à l'ordinateur personnel que constitue le cerveau.

LE CLOISONNEMENT DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

En ce qui concerne l'usage de la langue, vecteur oral et écrit de la construction des savoirs et de la communication sur les savoirs, il est également rare que le collégien réinvestisse dans les autres cours ce qu'il a appris en français. Nous disions précédemment que le risque était de donner de l'École une vision autotélique ; il en est de même pour les disciplines : dans l'esprit des élèves, chacune constitue un univers à part, régi par ses propres règles et son propre langage.

Il est intéressant pour un adulte pédagogue de suivre, durant toute une journée, le parcours scolaire d'un élève. Une saynète écrite par Jacques Charpentreau¹¹ évoque avec humour les désarrois d'un jeune collégien. En voici des extraits :

« *En histoire, le professeur n'a pas arrêté de nous dire qu'il en avait assez de nous entendre réciter nos leçons « comme des perroquets », qu'il fallait surtout ne rien apprendre par cœur* ». Le collégien retient bien la leçon. « *Alors en français, quand le*

professeur m'a appelé pour réciter ma leçon, j'étais tranquille. Bon, je lui dis, et toute la classe allait voir ce que c'était qu'un fromage et qui le tient dans son bec. Il est perché sur un arbre. Arrive un renard, attiré par l'odeur. Ce devait être un camembert déjà bien fait. Mais ça, honnêtement, ce n'est pas dans le texte. Alors le renard dit au corbeau qu'il est bien beau et qu'il doit avoir une belle voix» [...] Que fait le professeur de français ? Il m'a flanqué un zéro, il m'a dit qu'il n'aimait pas qu'on se moque de lui»...

Or, des lieux de rencontre existent entre les disciplines autour de la langue, voire des espaces de débat et de dialogue. D'une façon pratique, le nouvel objectif qui s'impose aux enseignants et aux élèves, c'est de trouver des points de convergence dans l'apprentissage de toutes les disciplines, de façon à développer des capacités utiles dans une perspective de transfert. Les éléments qui solliciteront un travail d'échanges et de concertation sont, d'une part, les démarches d'apprentissage qui, dans chaque discipline, conduiront à l'acquisition de chaque capacité et, d'autre part, les situations pédagogiques spécifiques dans lesquelles pourront se développer les capacités. Ainsi, si je prends l'exemple de la capacité « résumer un texte », il convient, à supposer que cette capacité soit plus spécifiquement travaillée en français et sciences de la vie et de la Terre, que les deux professeurs interrogent ensemble ce que « résumer » signifie dans chaque discipline, pointent des démarches cognitives communes (sélectionner les informations essentielles, distinguer les idées des exemples et des digressions explicatives, synthétiser plusieurs informations, utiliser des mots englobants, choisir et conserver

les mots-clés etc.) ; mais aussi qu'ils signalent chacun ce que sa discipline présente de spécifique ; il convient ensuite que chaque enseignant développe ces démarches dans le cadre de situations pédagogiques particulières.

Certes on se heurte à une difficulté apparente : ces compétences générales, croisées avec des contenus disciplinaires, se déclinent de façon spécifique. « Rendre compte d'un travail individuel ou collectif » ne se traduit pas par la même démarche mentale, ne vise pas les mêmes objectifs en mathématiques et en français et surtout ne relève pas de la même orientation axiologique. Mais c'est peut-être là aussi que résident toute la richesse et l'intérêt d'un travail transversal réfléchi : il permet une réflexion sur ce qu'il y a de commun entre les disciplines et de spécifique à chacune d'elles. Car on n'enseigne pas les compétences¹². Il sera important d'informer les élèves sur ce que chaque discipline les a aidés à construire, dans ce qu'elle a de propre et dans ce qu'elle a de commun avec les autres.

POUR CONCLURE : DE L'INTÉRÊT DE DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES

Introduire une réflexion sur les compétences dans les pratiques enseignantes n'a pas pour effet d'ajouter quoi que ce soit en termes de contenus aux cours ni de dissocier compétences et connaissances mais d'informer les élèves, en toute clarté, du rôle que pourront jouer, dans leur existence présente et future, les savoirs acquis et, associés à ces savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui ont aidé à l'acquisition des savoirs ou qui sont nés de l'acquisition des savoirs.

C'est aussi aider à mobiliser des ressources pour apprendre, et ce, afin de traiter les situations scolaires, sociales et humaines qui se présentent à chacun. Marc Romainville fait d'ailleurs remarquer que « de ce point de vue la compétence, loin de tourner le dos au savoir, vise à réconcilier l'école avec le sens le plus noble et le plus humaniste du savoir ; aider l'homme à penser le monde et à y agir avec efficacité »¹³ ; de fait, la notion de compétence ne fait qu'afficher un objectif qui s'inscrit dans la nature même du savoir : éclairer l'élève dans sa découverte du monde de façon diachronique et synchronique.

C'est également introduire de la cohérence dans la vie quotidienne de l'élève qui voit comment les savoirs qu'il acquiert peuvent s'organiser autour de lui et entre eux.

C'est enfin établir d'autres relations – et la validité de cette démarche est reconnue par un certain nombre de disciplines – entre élèves et professeurs qui consentent à livrer des « secrets de fabrication » concernant leurs pratiques. Car c'est finalement en préparant leurs cours, en se confrontant à des tâches complexes que les professeurs de français, par exemple, s'approprient les savoirs et les stratégies qui les y aident ; pour former efficacement un élève, il convient donc de l'associer aux questionnements sur les démarches

NOTES

¹² Les compétences se construisent en effet en même temps que les savoirs, à la faveur d'une appropriation par l'élève, qui est rendue possible grâce à la didactique et à la pédagogie mises en œuvre par le professeur.

¹³ In *Cahiers pédagogiques* n° 476, novembre 2009. Marc Romainville est professeur au département « Éducation et technologie » de l'université de Namur.

à adopter, sur les ressources à convoquer pour mener à bien la réalisation des tâches et non de lui délivrer une réponse toute faite comme un magicien sort un lapin de son chapeau.

Nous disions que le travail sur les compétences n'ajoutait rien à la tâche des enseignants en termes de contenus. Mais il faut reconnaître qu'il va modifier la vision de l'enseignement et les pratiques professionnelles puisqu'il introduit la nécessité de prendre en compte l'élève dans sa globalité et de l'entraîner à faire un bon usage des acquis de façon autonome. Ce qui suppose que soit accordé du temps à la réflexion en transdisciplinarité, que les évaluations portent non seulement sur la maîtrise des contenus mais aussi sur l'art de les convoquer, d'en user pour traiter une situation complexe. Et surtout que cette capacité à mobiliser les ressources nécessaires – savoirs et attitudes adéquats – pour traiter un problème (au sens large) fasse l'objet d'un entraînement régulier dans toutes les disciplines.

DE L'IMPORTANCE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS TOUTES LES DISCIPLINES

La maîtrise de la langue française est présentée dans le socle comme la première compétence à acquérir. Lire, parler et écrire font en effet partie des apprentissages fondamentaux dont l'acquisition est d'autant plus déterminante dans la réussite de l'élève que toutes les disciplines prennent appui sur la maîtrise de la langue française et notamment sur celle du « français scolaire » que certains enseignants ne prennent pas toujours le temps d'expliquer ou de traduire. Lorsque celle-ci

est défaillante, c'est l'ensemble de la formation scolaire qui en pâtit. Les élèves qui ne détiennent qu'imparfaitement les clés de leur langue maternelle rencontrent de graves difficultés pour traiter les informations et pour raisonner dans toutes les matières. En effet, dans toutes les disciplines, les élèves ont à rédiger des devoirs, à répondre à des questions oralement ou par écrit. Ils ont à comprendre la signification de textes, de consignes, avant d'organiser à leur tour une réponse pertinente et structurée.

Le rôle de l'oral est notamment à souligner, comme le fait Elisabeth Nonnon : « *La communication des savoirs passe en grande partie par la transmission orale, celle de l'enseignant à ses élèves (apports de connaissances, consignes, questions) mais aussi celle des élèves à l'enseignant (questions, réponses à des consignes, propositions à partir de savoirs déjà acquis à l'école et en dehors de l'école), et entre les élèves. Quand la maîtrise de l'oral fait obstacle, des discriminations risquent de s'installer, certains élèves peuvent se retrouver en dehors de la communauté de travail. Au-delà de la transmission, l'expression orale et les échanges interviennent dans les démarches par lesquelles les élèves construisent les notions et les méthodes propres aux disciplines, analysent les situations, cherchent des solutions, s'approprient les connaissances qui leur viennent de diverses sources. Cette appropriation à travers la confrontation avec les autres est nécessaire pour apprendre à transférer les connaissances acquises aux situations variées et complexes que nécessite le travail professionnel dans une société évoluée. Les formes de langage par lesquelles s'élaborent ces constructions sont à*

la fois communes aux différentes disciplines (il s'agit toujours de décrire, de comparer, de résumer, de définir, de justifier, de comparer des hypothèses...) et spécifiques, en fonction des traditions disciplinaires (la démonstration mathématique et l'argumentation en sciences humaines sont foncièrement différentes et ont leurs propres règles). On est donc amené à distinguer les pratiques langagières qui, à l'écrit comme à l'oral, relèvent de la recherche de celles qui relèvent de la communication. »¹⁴

À l'école primaire, la polyvalence du professeur des écoles facilite la prise en compte de la langue dans toutes les disciplines. Cependant, cette démarche reste encore trop souvent aléatoire dans les pratiques. La chose est encore moins répandue au collège. Certes, traditionnellement, l'enseignement a été organisé, dans le second degré, selon le principe de la division des tâches : dans ce contexte, le professeur de français a pour fonction d'enseigner, à côté de la littérature, des stratégies de lecture, d'écriture, le fonctionnement de la langue française. À ses collègues incombe la mission de construire des savoirs, de développer des aptitudes à des raisonnements spécifiques en histoire, géographie, mathématiques, sciences de la vie et de la Terre, technologie, etc. Ceux-ci délèguent souvent au professeur de français – en tant qu'expert –, la responsabilité des acquis linguistiques

NOTE

14. Texte extrait d'une brochure « *Maîtrise de l'oral* », réalisée en 2004-2006 par le groupe de travail académique « Maîtrise de la langue » de Lille sous la direction d'Elisabeth Nonnon, professeur d'université à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais et de Marlène Guillou, IA-IPR de lettres. L'ensemble du document est consultable sur le site www.4b.ac-lille.fr/~scc

fondamentaux, qui constituent des préalables indispensables aux apprentissages, qu'ils mènent eux-mêmes. Situation connue de tous, et qui a singulièrement marqué l'imaginaire des élèves, lesquels, pour répondre aux remarques concernant des erreurs sur la langue dans un devoir d'histoire ou de physique, se réfèrent souvent à l'excuse classique : « Mais madame/ monsieur on n'est pas en français ! ». Or, même si la langue française est, ainsi que la littérature, l'objet d'un enseignement propre qui relève de la responsabilité du professeur de lettres, en pratique, l'emploi du français est l'affaire de tous ; l'attention à la langue dans chaque domaine ou discipline doit faire l'objet d'un véritable travail didactique et pédagogique. Mais il faudra qu'un accord soit établi entre les enseignants sur le sens (ou les sens) qu'ils donnent dans chaque matière et chaque domaine aux mots du lexique scolaire, qu'il s'agisse des termes scientifiques tels que « milieu », « hypothèse », etc., ou des termes désignant des opérations intellectuelles telles que « résumer », « prendre des notes », « lire », « argumenter », etc.

Depuis de nombreuses années déjà, une réflexion a été menée, autour de la maîtrise de la langue en particulier, sur la nécessité d'actions en transdisciplinarité, de façon à développer des compétences transversales¹⁵. En 1998, la brochure *La Maîtrise de la langue au collège* faisant suite à celle consacrée à l'école (1992), visait à jeter les fondements d'une prise en charge raisonnée de la dimension langagière par toutes les disciplines. À partir de l'examen des programmes de toutes les disciplines en vigueur à cette époque pour le collège, un groupe de recherche de l'académie de Lille avait ainsi

mis en valeur, dès 2002, l'idée que dans chaque discipline, la lecture et l'écriture sont convoquées lors des différentes étapes de l'apprentissage avec des objectifs majeurs communs pour toutes les disciplines : « Lire pour découvrir, lire et raisonner. Écrire pour construire, écrire pour communiquer ».

Le texte suivant, extrait de cette brochure, semble conserver toute son actualité par son esprit, même si les programmes des disciplines ont changé. « De façon globale, on peut estimer que dans toutes les disciplines, les élèves pratiquent différentes lectures-découvertes qui varient selon le support utilisé et l'objectif intermédiaire visé. Celles-ci ont toutes pour dénominateur commun de vouloir faire relever des informations pour découvrir une réalité du monde. Dans cette optique, on peut recenser différents supports : on lit des textes (de toutes sortes, littéraires, scientifiques, techniques, etc.) ; on lit des mesures, des tableaux, des graphiques, des croquis, des cartes, etc. ; on observe un objet technique, une figure géométrique, une image. Dans chaque discipline, cette lecture-découverte se double d'une lecture raisonnée qui fait intervenir différentes opérations mentales que l'on trouve souvent formulées dans les programmes sous forme d'infinitifs. Ceux-ci nous semblent pouvoir être répartis en quatre grandes catégories : lire et identifier, nommer, reconnaître ; lire et relier, classer ; lire et caractériser, différencier ; lire et hiérarchiser, interpréter.

Dans chaque discipline, cette lecture raisonnée se conjugue avec des processus d'écriture qui sont autant d'aides à la représentation des objets du monde observés et à leur formulation.

Cette écriture intermédiaire se décline en écriture :

- de textes narratifs (en français, langues, histoire) ;
- de textes descriptifs (en français, géographie, sciences de la vie et de la Terre (SVT), mathématiques, physique) ;
- de textes explicatifs, démonstratifs, argumentatifs, plus ou moins élaborés (dans la majorité des champs disciplinaires) ;
- de schémas, de graphiques (dans les disciplines scientifiques majoritairement, mais aussi dans les disciplines dites littéraires (le « synopsis » d'un film ou d'un roman peut aussi prendre la forme pertinente du graphique) ;
- de notes personnelles, de brouillons pour apprendre, construire un raisonnement ou de fiches synthétiques (dans toutes les disciplines).

Ces exercices d'écriture aboutissent à des écrits codés, strictement formalisés, inscrits dans une situation de communication qui varie selon les champs disciplinaires. Ainsi, l'élève doit être en mesure d'écrire des récits réalistes ou fictifs plus ou moins complexes en français, langues, histoire ; des textes informatifs ou explicatifs développés en vue d'un destinataire spécifié en français (ex. lettres), en technologie (ex. notices d'utilisation d'un produit),

NOTES

15. « Dès le début des années quatre-vingts, les *Instructions officielles* prenaient d'ailleurs acte de cette évidence en affirmant que « tout professeur est un professeur de langue ». La brochure *La maîtrise de la langue au collège* de 1998 proposait des perspectives de mise en œuvre pour que ce slogan ne reste pas vide de sens, pour passer de la formule incantatoire à la démarche opératoire.

16. Extrait du livret d'accompagnement du projet de l'académie de Lille : *Lire et écrire à l'école et au collège : l'exemple d'une continuité* 1999-2003.

en langues (brèves notices, lettres) ainsi que des fiches documentaires dans toutes les disciplines (biographies, exposés, etc.) ; des textes démonstratifs ou argumentatifs en français, mathématiques, SVT, physique. »¹⁶

APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE PAR ET POUR TOUTES LES DISCIPLINES

La spécificité du cours de français est, entre autres, de faire réfléchir sur la langue, de faire apprendre le code, d'en faire comprendre les mécanismes dans les stratégies qui commandent les apprentissages de lecture, d'écriture, d'expression orale. Mais il est nécessaire de maintenir une vigilance raisonnée face aux problèmes linguistiques dans toutes les disciplines car le transfert n'est pas opéré de façon systématique par les élèves : l'attention portée aux problèmes de langue en cours de français ne se reporte pas forcément sur les autres cours.

Il existe une double articulation entre activités langagières et construction des savoirs disciplinaires : par la diversité des situations langagières qu'elles proposent, les disciplines rendent possibles les apprentissages en lecture, en expression écrite et orale. Mais le rôle du langage est également essentiel dans la construction des savoirs et l'orthographe est une nécessité dans toute tâche d'écriture si l'on veut être compris et communiquer.

Que peut-on travailler dans toutes les disciplines ? Le lexique, la grammaire, la typologie des textes et l'expression orale sont des entrées privilégiées.

LE LEXIQUE

Il s'agit en fait de distinguer différentes langues : la langue dont l'élève fait un usage privé, la langue de l'école, la langue des écrivains. Un élève est confronté tout au long de la journée à des discours très différents : discours commun d'un côté, discours professionnels de l'autre ; le problème est donc de l'aider à repérer à quel moment les termes employés sont à comprendre dans un sens commun, celui de la « langue maternelle » dont parlent Pierre Judet de la Combe et Heinz Wismann, et à quel moment ils relèvent d'une acception disciplinaire précise et scientifique.

La langue de l'école se décline de surcroît en langages scolaires différents selon les disciplines ; en pratique, chaque enseignant fait un usage implicite du langage dont il use, ce qui induit souvent des interprétations fautives pour l'élève. On constate, en effet, que l'usage de mots du vocabulaire courant dans des sens scolaires spécifiques, que l'emploi des mêmes mots avec des sens différents selon les disciplines sont une source de confusions. Il est donc nécessaire d'entraîner l'élève à manipuler la langue scolaire dans toutes ses variantes, avec toutes ses subtilités au service des savoirs de chaque discipline.

Par exemple le mot *milieu* signifie, dans un emploi ordinaire, « au centre » (« la table se trouve au milieu de la cuisine ») ; mais il ne peut, en mathématiques, dans le cas du cercle, être utilisé à la place du mot « centre ». D'autre part, l'élève sera confronté à d'autres significations scolaires du mot *milieu* : en biologie « milieu naturel », en français « milieu social, humain », en sport « milieu de terrain ».

En ce qui concerne les mots « rares », définis et utilisés dans le contexte d'une discipline précise, il convient d'en évoquer l'origine étymologique et les autres emplois afin de permettre le transfert. Par exemple si le mot « atrophie » est découvert dans l'expression « atrophie des muscles » en cours des sciences de la vie et de la Terre, un élève risque de ne pas être capable d'en retrouver la signification lorsque ce terme sera suivi d'un autre complément de nom dans un autre contexte. On perçoit ainsi le danger de limiter la définition d'un mot au cadre d'une discipline afin de gagner du temps.

Un exemple en classe de sixième : « le lexique en marguerite »

Au collège de Harnes dans le Pas-de-Calais, une équipe de professeurs de toutes disciplines enseignant en classe de sixième a procédé à une expérimentation autour du lexique. La capacité visée relève du domaine « Lire » : il s'agit de l'item « comprendre un énoncé, une consigne ».

Le constat de départ était que l'élève se trouve confronté, au début du collège, à la richesse et à la complexité de lexiques scolaires techniques utilisés par des enseignants différents.

Deux difficultés ont alors été notées : d'une part, la multiplicité des mots pour désigner une réalité (*royaume, monarchie ; séisme, tremblement de terre ; aire, surface, superficie*) ; d'autre part, des mots polysémiques faisant l'objet d'emplois distincts et bien spécifiques selon les disciplines : *état, histoire, produit, forme, fonction*, etc. À partir de la lecture des programmes de sixième et des usages propres aux disciplines, 43 noms polysémiques ont ainsi été relevés.

L'action menée dans la classe a été la suivante : parmi les 43, une sélection de 20 noms a été effectuée en fonction de leur fréquence d'emploi ; chaque élève a constitué un classeur composé de 20 feuilles photocopées représentant une marguerite ; le nom technique a été écrit au centre et, à l'occasion des rencontres réalisées dans les diverses disciplines, les divers usages et significations ont été notés dans chaque fleur¹⁷.

La spécificité du cours de français a été de faire proposer un travail particulier sur ces mots : étude de leur formation, de leur étymologie, de leur famille.

L'expérimentation visait un double objectif : aider l'élève et le rassurer en adoptant son point de vue ; en effet, au cours d'une journée – et ceci l'enseignant de collège l'oublie parfois – l'élève entend prononcer de nombreux termes dont il a du mal à comprendre dans quel sens ils sont employés et en quoi ce sens diffère de celui qui lui est familier dans la vie quotidienne ; l'aider également à distinguer la spécificité de chaque discipline et à entrer plus rapidement et plus facilement dans la maîtrise des concepts et des procédures, c'est-à-dire des savoirs déclaratifs et opérationnels.

Le choix a été fait d'une pédagogie centrée sur l'élève à partir d'une logique de l'apprentissage.

LA GRAMMAIRE

Les disciplines donnent une valeur sémantique différente à certains outils de la langue. Ainsi en est-il par exemple des déterminants. Si je raconte une histoire d'animaux en français, je présenterai un nouveau personnage à l'aide de l'article indéfini : « Il était une fois un jeune chat » ; lorsque je ferai

à nouveau référence à ce personnage, j'emploierai un article défini qui l'identifie comme déjà connu de l'écrivain et du lecteur : « Un jour, le jeune chat... ». En revanche, en sciences de la vie et de la Terre, l'article défini sert à généraliser l'animal et désigne l'espèce : « Le chat présente telles caractéristiques ». À la valeur déictique de l'article s'oppose sa valeur générique.

La poule et le ver : dialogue entre français et SVT (anciens programmes de sixième)

Voici un exemple dans lequel on voit comment deux professeurs ont mené une réflexion avec les élèves sur les rapports entre syntaxe et savoirs. Il s'agissait de montrer que la construction ou le compte-rendu d'un raisonnement scientifique ne peut se faire qu'à l'aide d'outils dûment choisis.

En cours de français, les élèves ont étudié les voix passive et active et la transposition d'une voix à l'autre. Dans le contexte d'un cours de grammaire, visant à la manipulation des voix et des formes de compléments de verbes, les phrases « la poule mange le ver » et « le ver est mangé par la poule » sont présentées comme sémantiquement identiques.

Mais le professeur de sciences de la vie et de la Terre explique que dire dans son cours « la poule mange le ver » est moins pertinent et qu'il vaut mieux employer la tournure passive « le ver est mangé par la poule » car on met ainsi en évidence le fonctionnement de la chaîne alimentaire. La forme passive rend mieux compte de la circulation de la matière organique. En usant de cette construction, les élèves modifient leur raisonnement : ils passent de la description d'une relation alimentaire où les élèves sont

surtout sensibles à la relation de prédation (emploi de la voix active) à une notion scientifique à valeur universelle (emploi de la voix passive).

LA TYPOLOGIE DES TEXTES

Selon les disciplines, les mêmes thèmes seront abordés dans des formes textuelles qui ont des points communs mais qui sont adaptées à des objectifs disciplinaires différents. Il est important que les élèves maîtrisent les codes d'écriture spécifiques à chaque matière. Et pour cela, il est souhaitable que les enseignants signalent ces spécificités.

La description d'un paysage de l'Himalaya en géographie et en français

Un exemple de production écrite illustre parfaitement la situation de dialogue qui peut s'instaurer entre deux disciplines. Cette activité a été menée au collège Carnot à Lille¹⁸. On peut dire que la description de paysage est un genre scolaire dans la mesure où cet exercice est régulièrement pratiqué en géographie, surtout à l'oral (on décrit une image représentant un paysage), et en français plutôt à l'écrit

NOTES

17. Le professeur de SVT a bien expliqué que la marguerite n'est pas une fleur mais un ensemble de fleurs !

18. Cette activité a été réalisée par Arielle Noyère, professeur de lettres au collège Carnot de Lille, formateur associé à l'IUFM. Une autre activité de même type, portant sur la description en français et histoire – géographie, a fait l'objet d'un article dans la revue *Pratiques* n° 113 de juin 2002, intitulé « Genres disciplinaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? ». Elle est développée sur le site « Socle » de l'académie, cf. note 15.

(on décrit un lieu pour poser le cadre d'un récit). C'est une production, écrite ou orale, qui répond à certaines normes scolaires. La description est donc une conduite langagière commune aux deux disciplines mais on ne décrit pas un paysage de la même façon dans l'une et l'autre disciplines : on peut dire que le discours descriptif est codifié par les genres scolaires et spécifié par chaque discipline. En géographie, l'élève doit, en particulier, reproduire la succession de plans de l'image et utiliser un lexique spécifique. Décrire est donc une compétence langagière transversale dont chaque discipline définit les particularités qui lui sont propres.

Ainsi, dans le cadre de cette expérience, en géographie, les élèves ont travaillé à partir de documents iconographiques représentant l'Himalaya ; ils avaient à répondre à des questions à l'oral puis à synthétiser leurs réponses à l'écrit ; dans cette matière, la production de la description a pour but la construction et la « fixation » des connaissances.

En français, les élèves sont partis d'un texte d'Évelyne Brisou-Pellen, extrait du livre *Himalaya ou l'enfance d'un chef*, qui est une adaptation littéraire du film d'Eric Valli ; ils avaient à ajouter un paragraphe descriptif dans le livre en s'inspirant du style de l'écrivain, en cherchant à faire comprendre l'émotion du personnage face au paysage que lui offre la chaîne himalayenne. La production de texte relevait de l'écriture d'invention.

L'écriture est objet d'apprentissage en français alors qu'elle est outil méthodologique en géographie. En géographie, l'écrit est validé par sa fidélité au savoir institutionnel qu'il transmet ; en français par la pertinence du cadre générique et l'adéquation à l'effet recherché.

L'ORAL

L'oral est à la croisée des questionnements car il est à la fois objet d'apprentissage sous les formes que prennent les genres discursifs s'inscrivant dans l'oralité et vecteur d'apprentissage grâce aux effets de la verbalisation dans les conflits sociocognitifs¹⁹. Dans toutes les disciplines, il est possible d'inviter les élèves, placés en groupes, à s'interroger sur les stratégies à adopter pour résoudre une situation problème. La situation de conflit sociocognitif amène chacun à justifier ses propositions et ses choix devant le groupe, à se servir de la parole de l'autre pour avancer dans sa propre réflexion. L'oral prend une forme tâtonnante, fondée sur des jeux de reprise, d'opposition, de complémentarité qui permettent à la pensée de chacun de progresser dans le cadre d'une recherche collective.

Le « temps mort » en éducation physique et sportive

Voici un exemple où le développement d'une capacité orale, le débat, s'inscrit légitimement dans le cadre d'une activité scolaire qui en permet l'apprentissage. Au basket, lors d'une interruption de jeu, « le temps mort », demandée par un entraîneur, une équipe reçoit de cet entraîneur des consignes de jeu à mettre en œuvre quelques instants plus tard. Les professeurs d'EPS se sont emparés de cet « objet culturel » pour apprendre aux élèves à apporter chacun sa contribution au projet d'un groupe, dans le cadre d'un débat démocratique. Dans ce contexte, les élèves sont amenés à exercer alternativement différents rôles autour

d'un débat ciblé : celui de « décideur », celui de « rapporteur », celui de « critique ». Cette phase permet d'apprendre aux élèves à exprimer une opinion d'une façon claire, précise et rapide ; mais aussi à déployer une argumentation destinée à faire accepter par les autres la solution tactique proposée.

Et l'oral dans toutes les disciplines

Les questions concernant l'oral traversent toutes les disciplines. Mais ces questions ont au moins le mérite de favoriser les rencontres et les échanges entre disciplines. Parmi ces questions, certaines reviennent de manière récurrente et peuvent servir de déclencheurs pour des situations d'échanges. Par exemple : « Comment gérer la prise de parole dans un groupe, en évitant que les plus habiles ne prennent le pouvoir et que les moins bons parleurs soient disqualifiés ? Quelle place donner à la parole des plus fragiles sans grever le temps collectif et la progression d'autres élèves ? Selon quels principes construire les groupes pour les activités orales ? Comment cerner la nature du problème dans le cas des enfants silencieux ? Quelles situations mettre en place pour les amener à prendre la parole ? Comment différencier les activités orales sans cloisonner les groupes et cantonner chacun dans des tâches jugées à sa portée ? Sur quelles bases introduire une progressivité ? Quels modes de correc-

NOTE

19. Fonction bien analysée par Elisabeth Nonnon, par exemple dans « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », in *Langue française*, 1998, p. 67-68.

tion et de rectification des erreurs ? Selon quelles normes reprendre les élèves ou développer leurs énoncés ? Qu'est-ce qui relève d'une aide extérieure et plus simplement du travail de remédiation dans la classe ? Comment stabiliser et réinvestir ce qui a émergé dans le dialogue ? Comment faire que tous puissent s'approprier ce qui a été dit par quelques-uns ? Comment articuler des apports et des exercices spécifiques et les situations fonctionnelles de communication et d'expression ? »

LES MODES DE RAISONNEMENT

Les pratiques langagières sont inséparables des savoirs disciplinaires qu'elles structurent. Le langage n'a pas seulement pour fonction « d'exprimer » au sens propre (d'extérioriser) des idées mais il contribue à l'élaboration de la pensée. Utiliser l'oral pour construire un raisonnement permet de faire progresser une pensée par retouches et corrections, dans une démarche heuristique. Mettre en mots par écrit un processus permet d'objectiver une pensée, de la mettre à distance. La pratique de la parole et de l'écriture est une aide à la pensée en gestation. La recherche en didactique montre de mieux en mieux que écrire, parler, aident à construire une notion. On ne sait d'ailleurs ce qui est premier dans les difficultés des élèves : la non-appropriation de savoirs scientifiques ou la non-maîtrise des outils de langue permettant d'assurer la cohérence et la cohésion textuelles. De fait, les deux sont intimement liées. Il ne peut y avoir construction des savoirs sans la construction simultanée des discours qui permettent de dire ces savoirs.

LES DÉMARCHES DE PENSÉE EN ŒUVRE POUR RÉSUMER

L'exemple du résumé, qui peut être une activité orale ou écrite selon les disciplines et les situations pédagogiques, illustre assez clairement en quoi le travail sur la langue est en corrélation permanente avec des processus cognitifs. La première étape, à savoir choisir ce que l'on supprime du texte source, consiste en une sélection d'informations et nécessite l'identification du rôle de chaque phrase – nécessaire ou non – dans la construction du sens global. Dans un second temps, il s'agit de condenser plusieurs phrases en une seule, ce qui suppose une démarche de synthèse. La reformulation, qui recourt à l'usage de mots englobants et à la nominalisation, requiert la faculté de passer du niveau de l'évocation à celui de l'abstraction. Pour le choix de liens temporels ou logiques qui vont structurer le nouveau texte, le résumé sollicite la capacité à relier, à hiérarchiser des idées.

Pour conclure sur ce point, la nécessité s'affirme, d'une confrontation raisonnée entre les diverses disciplines autour de la langue, de ses exigences et de ses codes par rapport à ses enjeux. Ainsi, l'élève apprendra que le texte scientifique exige l'effacement de l'énonciateur là où le texte littéraire valorise la présence du « Moi ». Il apprendra que, dans le domaine du lexique, l'univers scientifique attend de la rigueur dans l'emploi d'un lexique scientifique quand la parole littéraire recherche souvent le plaisir verbal lié aux sonorités d'un mot, à ses connotations ou encore les variations sémantiques possibles se dégageant d'une série de synonymes.

ET LA SPÉCIFICITÉ DU COURS DE FRANÇAIS DANS TOUT CELA ?

Certes, toutes les disciplines se partagent la responsabilité de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'appropriation de la langue et de son utilisation à travers les activités de lecture et d'écriture. Mais quel est, dans ce cas, la spécificité du cours de français, si tout le monde « fait du français » ? Ce problème d'identité d'une discipline placée au carrefour de toutes les autres, qui est aussi une « méta-discipline », se pose avec acuité pour l'enseignant de lettres. Sa fonction de spécialiste de la langue consiste-t-elle seulement à compléter, à synthétiser, à conceptualiser ce qui a été acquis dans les autres matières ?

Il serait contraire à l'esprit des instructions et programmes nationaux d'instrumentaliser l'enseignement du français et de dénaturer le rôle du professeur qui en est plus spécifiquement chargé. Certes, la prise de conscience d'une nécessaire transversalité dans les objectifs favorise la perméabilité entre les disciplines ; néanmoins la construction de capacités telles que savoir lire des consignes, savoir prendre part à un dialogue etc., essentielles à toute activité intellectuelle et auxquelles les situations scolaires font largement recours, ne peut suffire à définir les enjeux d'un cours de français. Il ne faut pas perdre de vue la tâche essentielle qui incombe aux cours de français et que suggèrent les préambules et les contenus des programmes, à savoir amener l'élève à lire et écrire pour être pleinement soi, à lire et écrire pour vivre parmi les autres, à lire et écrire pour éprouver du plaisir et surtout à cultiver la fréquentation des livres.

Car, comme le dit Claude Roy dans *La Fleur du temps*, « Avec le recul des années, je ne peux plus séparer ce qui m'a été transmis par des personnes de ce qui m'a été donné par des livres, et je ne sais plus si j'ai eu le privilège de rencontrer des hommes qui me parlèrent comme de bons livres ou de croiser de bons livres qui se confièrent à moi comme des hommes. »

EN GUISE DE CONCLUSION, LA LANGUE, PIVOT DE L'IDENTITÉ CULTURELLE²⁰

Des pratiques en évolution...

L'idée que l'école n'est plus seulement « le lieu de la transmission du savoir et de la culture », mais qu'elle devient, à part égale avec la vie active, « le lieu du développement de compétences » va nécessairement entraîner un renouvellement des pratiques pédagogiques chez les enseignants.

Dans les pratiques, il est nécessaire de mettre en commun toutes les compétences des enseignants dans toutes les disciplines pour constituer des ressources, des points d'appui pour relever le défi pédagogique que constitue le socle commun de connaissances et de compétences. Il s'agit de reconnaître que la transdisciplinarité préconisée par le socle ne met pas en question – et surtout pas en péril – les spécificités disciplinaires. Le temps

consacré à l'exploration des usages de la langue sera compensé par une plus grande efficacité dans les apprentissages. Quant au français, il ne risque pas de sombrer dans une fonction ancillaire – beaucoup moins que lorsque les disciplines lui délèguent toute la responsabilité en matière linguistique – car son domaine propre, lui, reste à traiter, à savoir l'approche méta-discursive du langage et surtout la prise en compte de sa dimension artistique et symbolique.

Ces nouvelles perspectives supposent que les enseignants des différentes disciplines aient une connaissance minimale des caractéristiques dominantes des discours propres à leurs disciplines ; qu'ils permettent à leurs élèves de faire ces différentes expériences langagières et qu'ils attirent leur attention sur les spécificités formelles utilisées. Cela suppose également que des temps de concertation existent afin de créer des outils de liaison et d'imaginer des situations d'évaluation.

...avec de nouveaux objectifs

La caractéristique du socle est qu'il vise à conduire l'élève vers la maîtrise de compétences tissées de savoirs, de capacités et d'attitudes afin qu'il soit capable d'accomplir une tâche. L'esprit du socle suppose que l'on dépasse une vision de l'apprentissage comme seule transmission des savoirs, comme simple enseignement des connaissances, pour prendre en compte également les processus par lesquels l'élève apprend et se sert de ses savoirs. En effet, les notions de savoirs et de compétences sont complémentaires : l'acquisition d'un savoir s'accompagne nécessairement

de l'acquisition et de la mise en œuvre d'un ensemble de compétences intellectuelles ; l'évaluation des connaissances et des compétences se réalise à travers des tâches complexes.

La compétence étant manifestée dans l'action, mais aussi dans la diversité des situations et des contextes, dans « *l'imprévisible* », c'est toute une ingénierie de la situation d'apprentissage qui doit être inventée et développée par les enseignants dans le cadre de leur discipline mais aussi dans la réflexion transdisciplinaire. Et il est bien vrai que le développement des compétences ne peut pas se faire au sein d'une *école du malentendu*. Il faut donner du sens aux pratiques pédagogiques, et faire percevoir aux élèves que les disciplines sont au service de leur développement d'hommes et de femmes, en les aidant à mieux « être », pour mieux « agir ». Ne nous leurrions pas dans une interprétation du socle commun qui ferait de l'élève un simple support de capacités à acquérir. Il faut comprendre surtout, dans le déploiement de savoir-faire décrits par le socle, la volonté de retirer l'élève de la situation de réception passive où on l'a souvent confiné, mais aussi la volonté d'agir pour des élèves prématurément déconstruits, qui ne donnent que peu de sens à l'univers scolaire, en programmant des pratiques plus concrètes et plus stimulantes pour accéder au savoir, se former et grandir.

Enfin, et c'est certainement le plus grand intérêt – l'occasion à saisir, le *kairos* salutaire – de cette nouvelle approche de notre enseignement, c'est la notion de savoir-être, dont on dit finalement assez peu de choses, et qui est pourtant au cœur de l'acquisition de la compétence.

NOTE

20. Cette conclusion a été écrite par mon collègue et ami Christian Mendivé, IA-IPR de lettres dans l'académie de Lille, après lecture de mon article. Le titre attribué à cette conclusion s'inspire d'une lecture d'Amin Maalouf, qui, dans un bel essai sur l'identité, *Les Identités meurtrières*, montre très bien le rôle de la langue dans la formation de l'individu.

Il semble évident que la construction de l'individu, la transformation progressive qui conduit l'enfant à devenir un adulte, et un adulte capable lui-même de se transformer, de grandir tout le long de sa vie, n'est possible que parce que s'est affirmé, dès l'école, le savoir-être qui lui permettra d'affronter les aléas et les défis de sa vie professionnelle, citoyenne et personnelle.

On mettra au cœur de la formation de ce savoir-être deux attitudes que notre école a la responsabilité d'éveiller.

... à savoir, former à la conscience réflexive et au contact avec l'autre

La première nous vient de notre héritage humaniste, et ce n'est pas rien que de le retrouver dans la compétence 5 du socle commun. L'attitude de curiosité, la soif de connaissances qu'on ne peut étancher (« à boire, à boire, à boire »), la conscience réflexive tant louée pendant la Renaissance et dans l'Antiquité – la démarche heuristique, le dialogisme, le doute, le questionnement, le recul critique – tout l'enseignement de nos

professeurs doit, semble-t-il, contribuer à développer cette attitude, sans laquelle on ne voit pas comment nous pourrions espérer motiver l'apprentissage et fonder la possibilité de citoyens compétents, c'est-à-dire capables d'une action autonome, critique, tâtonnante mais sereine, émancipée de la tyrannie du contexte.

L'autre attitude à construire – et assurément la responsabilité de l'école est grande, dans son élaboration vertueuse, mais aussi hélas dans sa démission parfois – c'est la manière dont nous entrons en contact avec l'autre. Apprendre à respecter autrui, adopter une attitude de sensibilité à la différence, c'est aussi écrit dans le socle. Un simple coup d'œil aux domaines de compétence inventoriés par l'attestation de maîtrise au palier 3 suffit à marquer l'importance de la relation à l'altérité, dans le fondement des compétences de nos élèves : « s'exprimer à l'oral » (compétence 1), « écouter et comprendre » (2), « comprendre le vivant, son unité d'organisation et sa diversité » (3), « échanger » (4), « avoir des outils pour comprendre l'unité et la complexité du monde » (5), « avoir un comportement responsable » (5), « savoir travailler en équipe » (6).

Et si la maîtrise de la langue française, compétence dont on appelle sans cesse la reconquête, ne dépendait-elle pas aussi de ces deux attitudes ? C'est par le développement de la conscience réflexive que l'élève saura discerner le « milieu » du cours de mathématiques et le « milieu » du cours de géographie. C'est par la sereine et juste relation qu'il aura développée avec l'autre, qu'il trouvera la motivation de lire, de dire, d'écrire, notamment en français. La langue est le pivot de l'identité culturelle, et elle joue un rôle essentiel aujourd'hui, dans une école qui accueille des enfants à l'héritage identitaire multiple, à l'âge où se construit l'être à l'épreuve de l'altérité. ■

Je tiens à remercier le groupe de production académique « Socle – Maîtrise de la langue française » de Lille et en particulier Marie-France Cazin, IA-IPR de sciences de la vie et de la Terre, Didier Preuvot, IA-IPR d'éducation physique et sportive et Marie Verriez, IA-IPR de mathématiques, pour leur contribution à la réflexion sur le socle, pour leur relecture attentive de cet article et leurs corrections avisées. Je tiens enfin à adresser l'expression de toute ma gratitude à mon collègue Christian Mendivé, IA-IPR lettres à Lille, qui a rédigé la conclusion de cet article.