

## « HUMANITÉS ET ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL »

### ARGUMENTAIRE

Réforme du lycée professionnel en 2024, nouvelle épreuve de culture générale en BTS depuis 2025, première promotion estudiantine obtenant un Bachelor universitaire de technologie (BUT) en 2024, etc. : cette concordance de dates ne peut que nous inciter à réfléchir aux curricula existants et aux changements récents intervenus dans les filières professionnelles de l'enseignement post-obligatoire (LP, BTS, IUT, écoles de santé, etc.)<sup>1</sup>. En particulier, il s'agit de penser la place et les missions accordées à l'enseignement de la langue et de la littérature françaises en essayant de mettre en exergue les filières qui souffrent d'un manque cruel de recherches scientifiques, comme par exemple les BTS (voir cependant Bollengier & De Peretti 2011 ; Laborde-Milaa *et alii* 2014 ; Luczak & Delcambre 2014).

Cette réflexion est d'autant plus nécessaire que l'enseignement du français a connu de nettes évolutions, tant qualitatives que quantitatives. Les missions qui lui sont assignées dépassent, désormais, le cadre ancien de la transmission du patrimoine pour s'ouvrir largement aux littéracies professionnelles et aux processus de production-réception de l'information écrite en situation d'enseignement professionnel. Alors que les formations à visée professionnalisante évoluent rapidement à coups de réformes dans une perspective utilitariste et que le débat autour des IA phagocyte l'attention de la communauté scientifique et des médias, on peut se demander s'il y a encore de la place pour les humanités dans les filières professionnelles (Chenu, Crahay & Lafontaine 2014). Les conditions concrètes de l'enseignement et de l'évaluation du français ont aussi évolué comme en témoigne, par exemple, la réforme de l'*Épreuve de culture générale et expression* de 2025 de BTS, où l'on constate une réduction du temps imparti pour cette épreuve, qui passe de 4 heures à 3 heures. Cette même tendance se retrouve dans d'autres épreuves certificatives, comme le tout nouveau Concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) qui fera ses débuts en 2026 et qui semble prévoir, tout comme l'examen de BTS, une réduction de la partie consacrée au français de 3 heures à 2 heures ; dans la même lignée, à partir de la session 2022, on a constaté une réduction du coefficient de 1,5 à 1 pour l'épreuve de français du CAP. Ces mécanismes de réduction de la durée ou des coefficients des épreuves de rédaction et de langue aux examens et aux concours sont-ils le symptôme d'une baisse des compétences liées au lire-écrire ou d'une diminution de l'importance accordée à la culture humaniste au sein des formations à visée professionnalisante ? Réduire le poids ou le temps attribué à la compréhension et à la production de texte ne signifierait-il pas sacrifier l'importance de la réflexion critique des diplômés des filières professionnelles ?

Toute étude sur la nature et les conséquences de ces évolutions se heurte à une triple difficulté. Tout d'abord, qu'on les partage ou qu'on les conteste, on ne peut occulter le poids ni le caractère hautement polémique des présupposés politiques qui sous-tendent ces débats autour des modalités et finalités des réformes des filières professionnelles traditionnelles récentes ou en cours, auxquelles on peut ajouter la réforme de la Licence professorat des écoles, ou LPE. Car on peut se demander en quoi l'évolution de la discipline *français* – et plus particulièrement de la littérature comme de l'étude de la langue comprises au sein des « humanités » – peut révéler un changement de la vision intellectuelle des citoyens et des professionnels de demain (Duchêne 2009). Humanisation ou automatisation, esprit critique ou passivité (Crespy & Lemistre 2017) : quelle vision du monde professionnel veut-on promouvoir à travers les systèmes d'éducation ? Malgré la portée critique d'un tel questionnement, la disparition de la culture humaniste ne semble pas envisageable, y compris en termes de management et compétitivité (Taskin 2018). On pourrait alors citer l'exemple de la création du Diplôme de compétences en langue (DCL) institué par le décret n°2010-469<sup>2</sup> et modifié en 2022, « un diplôme national professionnel qui atteste les compétences, acquises en langue de communication usuelle et professionnelle, communes à l'ensemble des secteurs d'activité économique, par des candidats qui relèvent de la formation professionnelle initiale ou continue [...] ». Bien que ce diplôme soit encore relativement peu connu, le DCL réaffirme à quel point les compétences en langue représentent un enjeu pour l'insertion professionnelle et une attente explicitement exprimée par le monde de l'entreprise.

<sup>1</sup> Liste des acronymes : LP (Lycée professionnel), CAP (Certificat d'aptitude professionnelle), BEP (Brevet d'études professionnelles), BTS (Brevet de technicien supérieur), BUT (Bachelor universitaire de technologie), IUT (Institut universitaire de technologie).

<sup>2</sup> Lien pour consulter ce décret sur Légifrance :

[https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section\\_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000022194200/>](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000022194200/>)

Ensuite, force est de constater que la réflexion sur la place des humanités dans l'enseignement professionnel se heurte à une double difficulté institutionnelle et épistémologique. Celle tout d'abord de la délimitation de l'enseignement professionnel, du fait de son importance souvent sous-estimée (près d'un tiers des lycéens et une proportion plus grande encore des étudiants), de la diversité de ses formations (CAP, BEP, Bac Pro, BTS, BUT...), mais aussi de la place importante du privé, tout particulièrement dans le supérieur (près de 26 %). Ensuite (et conséquemment ?), on constate l'inégal intérêt que l'on porte à l'enseignement professionnel supérieur, en particulier dans le domaine des littéracies. En effet, si le lycée professionnel se voit consacrer de nombreuses recherches et publications, les BTS ou DUT, avant même leur réforme, restent bien moins étudiés (Orange 2013). Ces fluctuations deviennent d'autant plus importantes lorsqu'on pose la question de la *part langagière* dans les principales formations professionnelles (Boutet 2001). C'est bien cette fragilité à la fois politique, disciplinaire et théorique que le réseau Formation professionnelle et langage (ForPro), qui rassemble une vaste équipe de chercheurs issus de l'Europe francophone, met en avant depuis dix ans environ, à travers des projets d'envergure (Fillietaz & Lambert 2019).

Cette réflexion doit aussi se penser en termes dynamiques : le contexte à l'apparence chaotique mais bouillonnant de la formation professionnelle se trouve, lui aussi, impacté par le jaillissement soudain et incontrôlé des technologies disruptives liées aux IA génératives (IAG). Les humanités dites « numériques » et les littéracies professionnelles, c'est-à-dire en contexte de travail, sont et seront fortement impactées par l'émergence des IAG. Des recherches tout à fait prometteuses pourraient concerner la manière dont la formation aux genres professionnels dominants en situation de travail, comme le compte rendu ou le *reporting*, sera impactée par les assistants d'écriture IA, ce qui soulève également la question de la fiabilité et de l'authenticité de la communication écrite à l'ère des IA génératives (Coman & Cardon 2024). Il est donc prévisible qu'une nouvelle ère de la formation professionnelle aux principes d'auctorialité, de discursivité et de rhétorique numérique puisse voir le jour. De telles problématiques sont liées à la question des humanités : comment l'enseignement professionnel obligatoire et post-obligatoire entend-il préparer les apprenants en matière de désinformation, mésinformation et fiabilité des données numériques ? La culture humaniste au sens large a-t-elle encore un rôle à jouer dans les transformations actuelles des contextes professionnels ?

À terme, ce numéro du *Français aujourd'hui* se propose de faire émerger les recherches et réflexions sur un sujet, celui des humanités et de l'enseignement professionnel qui, loin d'être dépassé par une prétendue inadéquation aux enjeux du monde professionnel, semble pouvoir retrouver un nouveau souffle dans un contexte qui tend à bouleverser les repères traditionnels. Il s'agira donc de croiser les perspectives pour contribuer à une meilleure compréhension des logiques à l'œuvre et alimenter les réflexions et actions à venir à partir des trois parties thématiques détaillées ci-après.

## 1. L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET LA QUESTION DES HUMANITÉS

Cette première partie du numéro se veut générique et se propose de contribuer à un nécessaire travail de clarification et de problématisation sur trois points.

Tout d'abord sur la question de la définition, de la délimitation et de la dynamique de l'enseignement professionnel : évolution des publics (formations, recrutement...), professionnalisation des licences, concurrence du privé, influence des directives européennes, etc. Si certains sujets, auparavant traités dans notre revue, peuvent correspondre à un champ professionnel ou académique défini, comme les numéros 224 sur la littérature contemporaine ou 210 sur la grammaire et l'écriture, la difficulté et l'intérêt de ce numéro est de se trouver face à un ensemble composite, surtout si l'on intègre à la réflexion sur les humanités, l'enseignement et la formation professionnelle, l'offre publique et privée, la formation initiale et continue. L'inégal intérêt porté aux différentes facettes du problème des humanités en contexte de formation professionnelle se traduit dans la diversité des sources (publications universitaires, synthèses syndicales, rapports politiques, presse professionnelle, etc.) dont il semble difficile, de prime abord, de proposer une synthèse satisfaisante, même si elle peut paraître nécessaire.

Ensuite, à une époque où des changements politiques affectent de plus en plus la communication et les modes d'organisation du travail, il paraît légitime d'interroger des effets des stratégies politiques européennes (ex. Pacte de Lisbonne<sup>3</sup>, programme Horizon, etc.) et des grands paradigmes économiques actuels (ex. néolibéralisme, social-libéralisme, etc.) sur la structuration et la finalité des filières professionnelles. Dans quelle mesure ces grandes orientations politiques, économiques et idéologiques ont-elles une influence sur l'acculturation des acteurs du monde professionnel aux savoirs critiques et aux humanités ?

Nous nous interrogerons pour finir à la notion même d'*humanités* et aux conséquences de ses mutations. Si le déclin des humanités classiques, naguère dénoncé par Fumaroli (2006), était perçu comme une crise de la culture générale face à des savoirs de plus en plus segmentés et utilitaires, les humanités, aujourd'hui redéfinies par un alignement sur les *humanities* anglosaxonnes, peuvent répondre à un besoin de dépassement des savoirs pratiques en développant de

---

<sup>3</sup> *L'éducation et la formation dans la stratégie de Lisbonne : des priorités aux modalités d'application* ; Centre d'analyse stratégique, Séminaire n° 3, « Stratégie de Lisbonne » du 30 janvier 2007.

nouvelles compétences (adaptation, leadership...). Par-delà la seule question terminologique, nous nous proposons, dans cette partie, de réfléchir aux causes, conséquences et modalités de ce recoupement des disciplines, ainsi qu'aux évolutions du métier d'enseignant de français. Il est donc envisageable d'établir un dialogue fécond avec des chercheurs ou associations représentatives des enseignants des disciplines qui peuvent, dans les programmes, être intégrées, avec la littérature, au sein des humanités. Comment philosophes, historiens, sociologues, etc., réagissent-ils à cette question ? Des actions, des recherches et des publications communes peuvent-elles être envisagées ?

## 2. LES HUMANITÉS ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE POST-OBLIGATOIRE

Cette deuxième partie s'intéressera plus précisément à la manière dont les orientations et dynamiques vues précédemment se traduisent concrètement dans les différentes filières concernées en termes de programmes, de corpus, de volume horaire, de nouveaux concepts pédagogiques, voire de redéfinition des cadres disciplinaires.

S'appuyant sur les acquis du numéro 199 de notre revue, cette partie se propose de faire un état des lieux des évolutions récentes de l'enseignement du français dans les filières post-obligatoires (Belhadjin, de Peretti & Lopez 2017). L'une des pistes consiste à interroger comment la réforme de la voie professionnelle annoncée en 2023 a impacté les programmes de français en termes d'objectifs, d'organisation, de dispositifs, de préparation au bac, etc. Dans une autre perspective, on pourra se demander quelle est la place occupée par l'enseignement de la littérature et de la langue dans le développement des compétences langagières spécifiques attendues dans les filières professionnelles (Dufays, Gemenne & Ledur 2015 ; Louedec 2009). Après le premier quart du XXI<sup>e</sup> siècle, comment situer les humanités, et en particulier le français, dans l'enseignement professionnel post-obligatoire ?

Dans le cadre de l'enseignement secondaire, le concept d'humanités consiste en un regroupement de deux disciplines (littérature et philosophie). Rarement critiqué, perçu comme un enrichissement mutuel, ce rapprochement ne risque-t-il pas de privilégier des visions spécifiques de chaque discipline, mais aussi de légitimer par des arguments spécieux une approche purement gestionnaire du système éducatif (heures, postes) ? Il sera d'ailleurs question de décrire et analyser les changements récents des curricula ayant impacté la formation post-obligatoire comme la formation en alternance, l'approche par compétences, la place des *soft skills*, les approches sur objectifs spécifiques, les stages d'immersion, etc. (Minassian 2015 ; Mourlhon-Dallies 2024).

En somme, un peu moins de 20 ans après l'enquête de De Beaudrap (2007), il semble important de (re)faire le point sur la perception du rôle que les connaissances littéraires et linguistiques jouent dans les filières professionnelles de l'enseignement post-obligatoire ainsi que sur les transformations qui pourraient avoir affecté les démarches et les contenus d'enseignement. Ce nécessaire état des lieux s'attachera, chaque fois que cela sera possible, aux spécificités des diplômes ou filières comme aux conditions de travail présentes ou à venir des enseignants et des étudiants futurs professionnels.

## 3. LITTÉRACIES EN SITUATION DE TRAVAIL ET FORMATION PROFESSIONNELLE

Le troisième bloc thématique de ce numéro concerne la transférabilité en situation de travail des compétences langagières acquises en formation : les savoirs métalinguistique et littéraire constituent-ils un avantage pour la réussite professionnelle ou l'ascension sociale des bacheliers professionnels (Jellab 2008) ? Dans un contexte de complexification et d'accélération de la circulation de l'information, les compétences liées à la production et à la réception de l'écrit en situation de travail semblent devenir un critère d'employabilité dans nombre de filières professionnelles (Vanhulle 2000). Traçabilité de l'activité professionnelle, clarté des instructions, conception de documents de soutien à la prise de décision : le nombre d'activités et de situations professionnelles qui requièrent une maîtrise de la lecture-écriture est considérable. Dans quelle mesure les compétences littéraciques développées au sein des SHS peuvent-elles se révéler un atout en termes d'employabilité (Cros 2006) ?

Les contributions attendues dans cette partie peuvent questionner les dynamiques et les dispositifs d'acculturation liés aux genres et aux sous-genres en situation de travail (Boutet, Gardin & Lacoste 1995), écrits ou oraux, que ce soit sous le prisme des disciplines associées aux sciences du langage, aux sciences de l'éducation et aux lettres (Pallanti, 2022). D'autres recherches pourront éventuellement porter sur les nouvelles formes d'organisation du travail liées aux changements de la communication professionnelle (Moatty & Rouard 2010) : comment l'usage des e-mails, des messageries instantanées et la démocratisation des dispositifs de vidéoconférence et des *chatbots* ont impacté le travail depuis le contexte pandémique (Licoppe, Proulx & Cudicio 2010) ? Comment accompagner l'acculturation à ces outils désormais indispensables dans les filières post-obligatoires (Beaudet & Clerc 2017) ?

Enfin, si l'on regarde plus loin encore, la problématique relative à la formation aux IA génératives en contexte de formation professionnelle peut être abordée en termes de savoirs critiques nécessaires pour utiliser correctement ces outils ou, au contraire, pour s'en défendre (Komesu, Daunay & Fluckiger 2021). On questionne alors dans quelle mesure

une formation à la rhétorique, à la stylistique et en général à la linguistique du discours est nécessaire pour développer un regard critique sur l'information reçue et mobilisée en situation de formation professionnelle. En effet, courant janvier 2024, le Ministère de l'éducation nationale a publié un rapport<sup>4</sup> sur les liens entre IA et éducation dans lequel on dispense des instructions en matière d'*AI Literacy* (Long & Magerko 2020). Dans ce rapport, le ministère met en évidence, entre autres, l'importance couverte par l'interprétation des données et la représentation des connaissances. Nous pourrions alors nous demander si les humanités n'auraient pas un rôle inédit à jouer en termes de développement de la lecture critique, de capacités d'interprétation discursive et de décryptage de l'information.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUDET, C. & CLERC, I. (2017). L'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec : quels fondements disciplinaires ? Quelle reconnaissance institutionnelle ? Dans D. Alamargot, L. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo & C. Beaudet (éds), *Proceedings of the International Conference "de la France au Québec : L'écriture dans tous ses états"*, Poitiers, 12-15 Novembre 2008.
- BEAUDRAP, A. R. de (2007). *Littérature en lycée professionnel ? Représentation des PLP en formation à l'IUFM*. Canopé - CRDP de Franche-Comté.
- BELHADJIN, A., PERETTI, I. de & LOPEZ, M. (2017). Quel français au lycée professionnel ? *Le français aujourd'hui*, 199, 5-16.
- BOLLENGIER, F. & DE PERETTI, I. (2011). Heurs et malheurs d'un enseignement décloisonné de la langue au lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 173, 71-86.
- BOUTET, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 98, 17-42.
- BOUTET, J., GARDIN, B. & LACOSTE, M. (1995). Discours en situation de travail. *Langages*, 117, 68-85.
- CHENU, F., CRAHAY, M. & LAFONTAINE, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs à leur enseignement et à leur évaluation ? *Éducation et formation*, 302, 17-29.
- COMAN, A. W. & CARDON, P. (2024). Perceptions of Professionalism and Authenticity in AI-Assisted Writing. *Business and Professional Communication Quarterly*, <<https://doi.org/10.1177/23294906241233224>>.
- CRESPY, C. & LEMISTRE, P. (2017). Introduction. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 138, <<https://doi.org/10.4000/formationemploi.5057>>.
- CROS, F. (éd.). (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. L'Harmattan.
- DUCHÊNE, A. (2009). Formé-e pour servir ! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie. *Bulletin VALS-ASLA, Association suisse de linguistique appliquée*, 90, 125-147.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. De Boeck Supérieur.
- FILLIETTAZ, L. & LAMBERT, P. (2019). La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? *Langage et société*, 168, 15-47.
- FUMAROLI, M. (2006). Éducation libérale ou communication culturelle ? *Commentaire*, 116, 893-902.
- JELLAB, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses universitaires du Mirail.
- KOMESU, F., DAUNAY, B. & FLUCKIGER, C. (2021). Chapitre 16. Littéracies numériques et désinformation. Le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. Dans C. Scheepers (éd.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 271-283). De Boeck Supérieur.
- LABORDE-MILAA, I., PLANE, S., RINCK, F. & SITRI, F. (éds). (2014). *La Formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation*. EME éditions.
- LICOPPE, C., PROULX, S. & CUDICIO, R. (2010). L'émergence d'un nouveau genre communicationnel dans les organisations fortement connectées : les « questions rapides » par messagerie instantanée. *Études de communication. Langages, information, médiations*, 34, <<https://doi.org/10.4000/edc.1661>>.
- LONG, D. & MAGERKO, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16.

---

<sup>4</sup> Le rapport est disponible sur le site de l'académie de Paris : <<https://www.ac-paris.fr/l-intelligence-artificielle-dans-l-education-130992>>.

- LOUEDEC, M. (2009). *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1985*. Thèse de doctorat de l'université de Cergy-Pontoise, <<https://theses.fr/s86567>>.
- LUCZAK, F. & DELCAMBRE, I. (2014). L'écriture argumentative au bac pro et en BTS : qu'en disent les élèves ? *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 61, 7-30.
- MINASSIAN, L. (2015). Les inégalités scolaires par l'alternance ? Deux déclinaisons de la littératie dans l'enseignement agricole. *Formation emploi*, 131, 61-77.
- MOATTY, F., & ROUARD, F. (2010). L'écrit au travail et ses déterminants chez les salariés en France en 2005. *Travail et emploi*, 122, 39-52.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2024). L'approche par compétences dans la réforme du Bachelor Universitaire de Technologie. Fondements théoriques et pratiques, à l'heure des cartes de compétences en français professionnel. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Aplut*, 43, <<https://doi.org/10.4000/11sab>>.
- ORANGE, S. (2013). *L'Autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Presses universitaires de France.
- PALLANTI, L. (2022). Élaboration d'une typologie élémentaire des genres écrits professionnels à des fins didactiques. *Discourse and Writing/Rédactologie*, 32, 128-152.
- TASKIN, L. (2018). Management humain : la révélation d'une anthropologie pour seule spiritualité. Dans S. Izoard-Allaux, L.-L. Christians & W. Lesch (éds), *Le nouvel esprit du management : interrogations interdisciplinaires sur la spiritualité en entreprise*. Presses universitaires de Louvain.
- VANHULLE, S. (2000). Littératie professionnelle : quelles implications pour la didactique du français ? *La Lettre de l'AIRDF*, 27, 9-11.

## CALENDRIER

**10 septembre 2025** : envoi des propositions sous la forme d'un résumé (6 000 signes espaces compris), avec les nom et prénom du ou des auteur/s, leur attachement institutionnel et scientifique, un titre (court et explicite), cinq mots-clés et la bibliographie associée (cinq titres maximum).

**30 septembre 2025** : notification d'acceptation ou de refus aux auteurs.

**15 janvier 2026** : envoi des articles (première version) pour évaluation en double aveugle par des membres du comité de lecture (ou du comité scientifique) de la revue.

**15 mars 2026** : retour des articles expertisés et éventuelles réécritures demandées aux auteurs.

**15 juin 2026** : envoi de la version définitive des articles, éventuellement révisée.

**15 septembre 2026** : parution du numéro, envoi aux abonnés et aux libraires, diffusion sur les sites de Armand Colin et Cairn.

## MODALITÉS D'ENVOI

Les propositions seront à envoyer simultanément aux deux coordinateurs du numéro, aux adresses suivantes :

Pierre BRUNO > [pierre.bruno@u-bourgogne.fr](mailto:pierre.bruno@u-bourgogne.fr)

Luca PALLANTI > [luca.pallanti@univ-lyon2.fr](mailto:luca.pallanti@univ-lyon2.fr)