

Les entrées culturelles dans les programmes de seconde

La genèse du texte [étym. : tissu] qui suit est celle de calquages, de rabibochages et rapiècements¹, un patchwork assorti de quelques miennes bigarrures...²

Je voudrais placer en exergue une phrase de Laure RIPORTELLA :

[L]es enseignants s'occupent en priorité de l'objectif linguistique en cours et ne semblent pas accorder une place notable à l'objectif culturel et/ou civilisationnel, en classe de seconde en tout cas³

ainsi qu'une citation de Philippe MEIRIEU :

Le collège doit privilégier la culture générale et l'enseignement supérieur la spécialisation. Le lycée est à la charnière des deux et doit demander aux élèves de se spécialiser à partir d'une culture générale approfondie⁴

Nous lirons les programmes tels qu'ils ont été publiés dans le Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010 non pas par l'entrée des « activités langagières » mais par l'entrée « culturelle ». En effet, si nous savons bien aujourd'hui que les programmes de LV s'adosent au CECRL, nous ne devons pas oublier l'objectif culturel de ceux-ci, même si l'approche de type « actionnel » est privilégiée.

La question posée de la culture est éminemment opportune aujourd'hui puisqu'elle fait débat.

La Une d'un quotidien national publié le mercredi 13 décembre 2011⁵ titrait sur la disparition de l'épreuve de culture générale dans les concours de recrutement de l'IEP [Sciences Po Paris]. Plus récemment, dans les colonnes de ce même journal, Xavier Patier, directeur de la Documentation française rappelle que cet exercice (de culture générale) était censé permettre au candidat « d'affirmer sa liberté de jugement »⁶ et Chantal Delsol et Jean-François Mattei, philosophes, accusent le 4 janvier dernier de « destruction **programmée** [je souligne] de la culture en France » et précisent quant au mot employé : « il s'agit bien d'un "programme", c'est-à-dire d'un ensemble d'instructions officielles pour élaguer complètement le champ du savoir ».

Dans le même filon, Michel Onfray, philosophe lui aussi, vient de publier un ouvrage sur Camus, dans lequel on peut lire que : « La vraie culture de base a disparu, cela vient du primaire et secondaire, et cela va jusqu'à l'université [...] on assiste [dit-il] à **la mort d'un organisme** »⁷.

Enfin, pour clore cette introduction quelque peu pessimiste, une note d'espérance nous vient d'un billet en pages intérieures -qui jouxtait le corps du premier article cité- qui déplorait cette petite

1 Montesquieu : « L'homme, en tout et partout, n'est que rapiècement et bigarrure ».

2 Suite à la semaine de l'Inspection Générale à POITIERS du 12 au 16 décembre 2011.

3 RIPORTELLA, Laure, *Le texte littéraire en classe d'espagnol*, INRP, Lyon, 2006.

4 MEIRIEU, Philippe, *Le nouvel observateur*, 30 avril-6 mai, 1998, p. 102, je souligne.

5 *Le Figaro*.

6 DELSOL, Chantal & MATTEI, Jean-François, « Sciences Po Paris ou l'inculture générale », *Le Figaro*, 04/01/2012, p. 14, je souligne.

7 ONFRAY, Michel, *L'ordre libertaire : La vie philosophique d'Albert Camus*, Flammarion, Paris, 2012, je souligne.

mort et confiait qu'on trouvait bien cette culture-là (la générale), là où on s'y attendait le moins, c'est-à-dire dans les épreuves... de langues. Qui sont, à ce niveau-là, extrêmement discriminantes puisque, éliminatoires.

Léger détour anecdotique pour rappeler tout simplement un truisme : le caractère intrinsèque de la culture dans la langue, car l'entière de la langue est irriguée de culture et il convient de rappeler que le savoir linguistique ne peut pas s'acquérir en dehors de celle-ci qui la porte en elle (le lexique est lesté de charge culturelle, souvenez-vous du fameux slogan d'un hebdomadaire national : *le poids des mots*) et au-dehors d'elle-même, dans un contexte (*le choc des photos*, en quelque sorte, pour filer la métaphore).

Je voudrais avant toute chose et très brièvement (car je sais le caractère rébarbatif de la chose) resituer l'enseignement de la langue vivante aujourd'hui dans une espèce de balayage historique, extrêmement bref, en mettant quelques points en exergue.

Premier constat : aujourd'hui la LV n'est plus seulement une façon de regrouper les élèves dès le collège comme elle l'a été par le passé, elle fait partie intégrante et déterminante du parcours (donc du projet) individuel, personnel et personnalisé de chaque élève.

S'il y a eu, dans les dernières décennies, des évolutions nombreuses, celles-ci dépassent le simple empilement de réformes pour se situer dans un véritable *continuum* [1°) l'allongement du cursus en amont (dès le primaire) ; 2°) l'émergence d'une discipline LV (les programmes et les stratégies sont maintenant exactement les mêmes, il convient que les élèves en soient conscients et il est une nécessité absolue d'établir des passerelles entre les langues) ; 3°) le développement de l'enseignement en LV dans de nombreuses séries et qui n'est plus du seul ressort ou de la seule compétence du professeur de LV].

Le professeur de langue n'a en effet plus l'exclusivité, plus le territoire, plus le pré carré, plus la chasse gardée de la langue et ne doit certainement pas cantonner désormais celle-ci à de rédhibitoires ânonnements de déclinaisons ou de listes de vocabulaire appris par cœur et hors contexte. Car à trop vouloir s'investir sur le linguistique on en perd ce qui fait l'âme (au sens technique du terme) et qui l'arme aussi, son armature et son armure, c'est-à-dire la culture.

Que penser d'un élève de lycée qui en DiLE [Discipline en Langue Étrangère] va traiter de la guerre froide en espagnol avec son professeur d'histoire et en espagnol, avec son professeur de langue, va pour la énième fois aborder *SER* et *ESTAR* ?

Pourquoi les professeurs de mathématiques, de sciences physiques et de SVT s'intéressent-ils à la DiLE ? Tout simplement, affirment-ils, parce que le décentrement sur une autre langue permet de verbaliser et donc oblige à marquer les étapes d'un raisonnement que l'on ne fait plus dans sa propre langue.

Madame, Monsieur le professeur de langue vivante, votre concurrence est rude, désormais.

Depuis l'adossement des programmes au CECRL, il semblerait que les enseignants opposent l'aspect utilitaire de la langue à l'aspect culturel. Répétons à l'envi qu'il n'y a jamais eu d'antinomie dans les cours de LV entre les apprentissages communicationnels et les apprentissages culturels,

qu'il n'y a de toute façon pas de communication sans référence culturelle car si l'on ignore les références culturelles on ne peut tout simplement pas arriver à communiquer. La nécessité de communiquer va de pair avec le désir de comprendre l'autre dans ses dimensions personnelles, certes, mais aussi sociales et culturelles. (Les grandes écoles de commerce l'ont très bien compris : on achète en anglais mais on vend dans la langue du pays !).

- En 1986 on parle dans les textes d'objectifs triples (communicationnel, culturel et linguistique).
- En 1994 les compétences à faire acquérir sont langagières, communicationnelles et intellectuelles : l'école organise et la vie permet d'intégrer, l'école devient une sorte de propédeutique à la vie "réelle".
- En 2002 dans les nouveaux programmes de seconde, on parle « d'améliorer l'aptitude des élèves à communiquer, de maîtrise des compétences interdépendantes : linguistiques et culturelles (le fameux "vivre en société") ».
- En 2010, enfin, l'enseignement est défini par rapport aux caractéristiques mêmes de ce que l'on enseigne.

C'est essentiellement le sommet de LISBONNE en 2000 qui fixe les missions des professeurs de LV : enseigner les langues vivantes et les cultures participe pleinement à la formation de l'élève. C'est pourquoi, à chaque document étudié, séance, séquence, il convient de revenir à l'entrée culturelle et à la notion du programme dans laquelle on se trouve. La tradition de l'enseignement de l'espagnol qui a toujours privilégié l'objectif culturel, clef de voûte de son enseignement, n'a pratiquement jamais dérogé à la règle mais il convient sans doute aujourd'hui de le rappeler.

Le devoir du professeur de langue est également celui de corriger les représentations erronées, les lieux communs, les distorsions possibles (« Ça ne les gêne pas, madame, aux espagnoles, de prendre le métro avec des robes à volants » ai-je pu entendre récemment, ou pire : « Le statut de la femme en Espagne est digne du Moyen-Âge »).

Il y a certes un contenu ou un travail davantage axé sur la langue outil mais c'est la culture et son pouvoir médiateur qui va nourrir la communication. Ce sont ces savoir-faire de la rencontre [B1], qui vont contribuer à la construction d'une compétence interculturelle, en s'appuyant nécessairement sur un ensemble de connaissances et de repères (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, sociaux, scientifiques...) représentatifs de la variété humaine et linguistique du ou des pays dont on apprend la langue. L'expression -par exemple- d'une réalité propre aux pays hispanophones.

Autrefois l'étude des textes littéraires était guidée par des objectifs d'acquisition de compétences, de connaissances et de références culturelles qui devaient permettre de trouver un terrain d'entente avec le locuteur natif. Dans le meilleur des cas : Goethe, Shakespeare, Cervantès, Dante (!), un fonds commun, en quelque sorte. Aujourd'hui **le terrain d'entente va être créé par l'échange lui-même**. *L'art de vivre ensemble*⁸ [« Art : Ensemble de moyens, de procédés conscients par lesquels l'homme tend à une certaine fin, cherche à atteindre un certain résultat. », *Le trésor de la langue française*].

⁸ cf. B.O. de référence.

En 2002 le « vivre en société » est un objet d'études, en 2010 « l'art de vivre ensemble » est une pratique.

La construction s'opère dans l'échange et la communication. Le sens émerge de la communication dans notre société. Mais cette communication suppose de surmonter la tension qui pourrait exister entre la culture *et* la communication car (*bis repetita*) il n'y a pas de communication sans référence culturelle.

Si [...] le rôle de cette langue comme *lingua franca* est interprété comme l'utilisation d'un code véhiculaire sans support culturel, elle pourra répondre aux exigences fondamentales de la transaction mais paralyser l'échange d'information et d'opinions sur tout autre chose que les aspects les plus superficiels de la vie privée, des relations sociales et des questions de valeurs et de convictions⁹

Il convient toutefois de ne pas confondre culture et éléments de civilisation mondialisés, il faut faire très attention à la dérive. On traite souvent d'éléments de culture globale et l'on ne parle pas des déclinaisons des cultures véritables. Il faut sortir des sempiternels thèmes sur l'obésité, le téléphone portable et autre réchauffement climatique, et exiger une qualité culturelle vraie¹⁰.

Mais l'évaluation des références culturelles est difficile à organiser : sur quoi les élèves ont-ils travaillé aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'ils savent de plus sur le monde italien, german, anglo-saxon, hispanique... par rapport à ce qu'ils connaissaient avant d'entrer dans la salle de classe ?

Avant la **révolution copernicienne** qu'a représenté l'officialisation du CECRL en 2005¹¹ et les composantes des programmes qui s'y arc-boutent effectivement, on pratiquait ce que l'on appelait en pédagogie, l'approche globale. Le temps était venu de l'approche par activités langagières et pour chaque activité langagière on a répertorié des capacités mises en œuvre. Vu de l'extérieur, la mise en perspective de la compétence culturelle était difficile à percevoir. Toutefois, dans la démarche actionnelle, c'est la mise en situation de la langue qui donne du sens aux apprentissages dans une dimension pragmatique qui entraîne inéluctablement une meilleure connaissance des peuples.

La LV n'existe désormais que quand elle est mise en situation par une dynamique de construction des savoirs. L'introduction de compétences ne va pas tuer la culture car le contexte culturel c'est la moelle qui va alimenter tout le reste. La LV est en soi un véhicule porteur de culture. Et comme le veut la tradition de notre pays : l'entrée de la langue se fait par la culture. C'est la DGESCO qui a recentré le programme adossé au CECRL par des entrées culturelles.

Comment les thématiques culturelles ont-elles été choisies ? Puisque les programmes s'accotent sur le CECRL, il faut les lire comme une floraison¹² : du A1, le bourgeon, au C2, la fleur épanouie. On part des enfants, de leur âge, de leur parcours scolaire. Au palier 1, l'enfant est « tourné vers soi », c'est le parlez-moi de moi. Il y a le schéma où l'enfant ne parle que de lui. A2 ne s'intéresse pas beaucoup à l'autre, nous sommes dans les balbutiements d'une indépendance.

⁹ *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, 2000, p. 11.

¹⁰ Il y a des langues qui n'ont pas qu'un seul pays de référence, je prendrai (au hasard) l'exemple de la langue espagnole avec le purisme péninsulaire et l'exotisme américain.

¹¹ Rappelons que la première édition provisoire du CECRL date de neuf ans plus tôt, 1996.

¹² L'image est empruntée à Madame LHÉRÉTÉ, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale.

Au palier 2 on a essayé de prendre en compte la charnière enfant/adolescent, la balance se faisant généralement au cours de la classe de 4^{ème}. C'est aussi le moment où les élèves sortent de l'école, c'est l'époque d'une mutation, d'un changement et d'une socialisation. Il s'agira donc tout naturellement d'explorer plus largement le monde et ses dangers, d'où la thématique de « Ici et l'ailleurs ». On va opposer "Ici" à "l'ailleurs", décoder et comprendre la différence de l'Autre. On apprend mieux à se connaître en se comparant à Autrui.

N'oublions pas que l'*ailleurs* c'est aussi la déclinaison de la fiction, du domaine onirique, du voyage (extrêmement porteur), le merveilleux, l'imaginaire, la vie fantastique, (les voyages scolaires, pourquoi pas ?) les traces de l'ailleurs chez nous, multiculturelles, l'éducation à l'altérité, à la citoyenneté. Ce peut être la clef de l'ouverture sur les contes (le *tell* et pas seulement le *speake* comme disent nos collègues d'anglais), le prétérit dans ce qu'il a de plus lointain, la langue même : « Tire la bobinette et la chevillette cherra » (faut-il absolument et toujours saisir le mot à mot de la phrase pour comprendre la globalité du signifié, à savoir, que la porte s'ouvre ?).

En seconde on consolide les acquis du collège. Les programmes de lycée ne font maintenant plus apparaître de déclinaisons par LV. La déclinaison par LV se fait dans les ressources. « Mémoire ; sentiment d'appartenance ; visions d'avenir », les angles d'attaque sont opérés dans un travail dialectique de mise en tension entre deux concepts, le sujet d'études doit être problématisé : « héritages *et* ruptures ; singularités *et* solidarités ; créations *et* adaptations ».

Les thèmes d'études ne sont bien évidemment que des indicateurs, il convient de ne pas tous les traiter, il y a des périmètres à circonscrire, donc, à privilégier en fonction de sa personnalité propre et de la réalité des classes et des élèves.

Il y aura un petit peu plus tard (courant mars ?) sur Eduscol des fiches détaillées de séquences¹³ qui feront apparaître :

- 1) La problématique.
- 2) Le sens du parcours (donné par la problématique, répondre à la question finale).
- 3) Un parcours à géométrie variable (la tâche finale donne du sens ; niveau de compétence visé ; activité langagière dominante ; la notion ou les aspects privilégiés).
- 4) Un parcours proposé (Ex : 2 parcours A1, 3 parcours A2 avec respectivement : EOC, CO...).
- 5) Différentes lectures réalisables. [Modulation : démarches et choix des supports modulés].

Plusieurs approches seront possibles : par groupes de compétences, plusieurs niveaux, séquence homogène... la dominante sera liée à la nature de la tâche, à chaque fois, quel que soit le parcours (A, B ou C) et le démarrage sera le même (sauf en espagnol qui part des points forts des élèves. Chaque étape sera finalisée par une tâche, une consigne. On pourra donc s'arrêter où l'on veut).

Qu'est-ce que nos élèves savent de plus sur le monde anglophone, italien, germanique, hispanique, chinois... par rapport à ce qu'ils savaient avant ? Il faut leur donner à chaque fois "une petite chose en plus".

¹³ Information communiquée par madame Myriem BOUZAHER, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale.

Malheureusement on a souvent l'impression de donner des cours, des documents, "au kilomètre". Il faut exiger une réelle qualité culturelle. Il doit toujours y avoir un enrichissement culturel (nos collègues d'italien doivent sourire d'une façon bienveillante car il suffit de rentrer dans une salle d'italien pour baigner dans la culture).

La langue doit permettre des échanges, une communication entre individus et citoyens. Elle doit, certes, être fonctionnelle et répondre à des besoins sociaux mais elle ne doit pas se restreindre à un formatage à finalité utilitaire strictement économique, elle doit s'épanouir dans une culture générale et un développement personnel.

En guise de conclusion nous redirons qu'une civilisation est portée par sa langue et que l'ouverture à celle-là se fait par l'ouverture à celle-ci, qui passe par le contenu. La langue d'apprentissage doit être nourrie parce/par ce qu'elle contient, sans quoi l'apprentissage va stagner, voire se réduire comme peau de chagrin, peau d'âne¹⁴.

Le professeur de langue est un passeur qui toujours se doit d'associer la dimension culturelle au travail linguistique. Plus que jamais il se doit d'investir aujourd'hui les champs culturels qui ne peuvent être abandonnés aux collègues de DiLE.

La nature a horreur du vide.

Gérald LARRIEU
Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional
Langues Vivantes
Espagnol
Académie de LIMOGES

¹⁴ La peau de chagrin est une peau d'onagre, c'est-à-dire d'âne !