

**L'entrée culturelle dans les programmes de Langues vivantes au lycée :
le traitement des notions**
**Séminaire annuel du groupe Langues vivantes de l'Inspection générale
Septembre 2016**

Le séminaire annuel du groupe des langues vivantes de l'Inspection générale a donné lieu à une réflexion collective sur le traitement des notions apparues dans les programmes de seconde et de cycle terminal en 2010. L'utilisation de ces notions telle qu'elle se donne à voir en classe au cours des visites d'inspection, dans les oraux de baccalauréat et dans les épreuves professionnelles des concours de recrutement, invite à conduire un premier bilan et à proposer des pistes de progrès. En effet, six ans après leur introduction, peuvent être tirés quelques enseignements à la fois pour une meilleure utilisation au lycée – et éventuellement dans un lycée rénové – et pour une bonne appréhension des nouveaux programmes de collège qui mettent clairement l'accent sur les thématiques culturelles. S'il est indéniable que l'introduction de ces notions s'est révélée positive pour éviter la succession de séquences sans lien entre elles, que les enseignants s'en sont emparés avec succès et qu'elles ont apporté une cohérence à la discipline langues vivantes, elles donnent parfois lieu à des dérives sur lesquelles il est intéressant de réfléchir aujourd'hui pour tenter de les corriger dans les années à venir. Cette note se veut donc avant tout un outil de formation destiné aux enseignants de collège comme de lycée, aux stagiaires en ESPE et aux candidats aux concours de recrutement, par le biais des corps d'inspection, des formateurs et des centres de préparation aux concours.

I. Ce que sont les notions au programme : retour sur l'esprit qui a présidé à leur conception

Dans l'esprit des concepteurs des programmes de seconde comme de cycle terminal, les notions proposées dans les programmes *interlangues* visaient avant tout à installer de grandes catégories, suffisamment larges et évocatrices pour permettre à chacune des langues de les décliner dans la culture qui est la sienne. Elles portent en elles une dimension universelle, destinée à faire porter un regard nuancé, complexe sur les objets d'étude¹ spécifiques à chaque langue et culture.

Elles sont, avant toute chose, un principe de classement pour aider les enseignants à organiser le contenu de leur enseignement selon un axe de réflexion général et en balayant les grands champs de la connaissance et de l'activité humaines, résumés sous le terme de « domaines » dans les programmes. C'est par le croisement – trop souvent omis – des notions et des domaines que s'ouvre l'éventail des objets d'étude, que s'enrichit la liste des questionnements possibles et que se diversifient les connaissances culturelles apportées aux élèves. La même notion envisagée à travers le prisme des arts, des croyances et représentations, de l'histoire et de la géopolitique, de la langue et des langages, de la

¹ On entend par « objet d'étude » une thématique ou un sujet illustrés par plusieurs documents supports qui constituent le contenu d'une ou plusieurs séquences.

littérature, des sciences et techniques, ou de la sociologie et de l'économie pour reprendre les domaines du cycle terminal, sera ainsi illustrée par des objets d'étude très différents et conduira à des problématisations très diverses. À l'inverse, un même objet d'étude pourra s'inscrire dans le cadre de l'une ou l'autre des notions, selon l'orientation donnée par le domaine dans lequel les documents ont été choisis et la question posée. Prenons pour exemple un professeur d'italien qui choisit d'étudier le « miracle économique » ; il peut, selon qu'il le croise avec un ou plusieurs domaines considérés, non seulement orienter cette étude vers l'une ou l'autre des notions mais aussi illustrer chacune d'elles de manière très différente. La notion est un cadre général dans lequel s'inscrivent des études singulières. Le tableau suivant se veut une illustration non-exhaustive du champ des possibles qui s'ouvre si les notions sont ainsi redéfinies².

OBJET D'ÉTUDE : LE MIRACLE ÉCONOMIQUE ITALIEN

<u>PROBLÉMATIQUES POSSIBLES</u>	<u>DOMAINES</u>	<u>NOTION</u>
<ul style="list-style-type: none"> - La Fiat 500, premier mythe du <i>made in Italy</i> ? - Le festival de San Remo (1951) et le roman-photo, expressions du miracle ? - La comédie à l'italienne, mise en scène de héros positifs ? Le cinéma comme critique sociale ? 	<ul style="list-style-type: none"> -Arts -Sciences et techniques -Littérature - Langue et langages 	Mythes et héros
<ul style="list-style-type: none"> - Les migrations Sud-Nord et Italie-Europe ont-elles contribué à la construction d'une identité nationale ? <p>[Problème des discriminations nord-sud : <i>terroni</i> et <i>polentoni</i>] [Problème de la langue italienne, tentative d'unification linguistique]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echanges de marchandises et de main d'œuvre, pour quelle Europe ? <p>[Le traité de Rome de 1957 et la CECA de 1951 : l'Europe comme idéal politique et comme modèle économique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sociologie et économie -Histoire et géopolitique -Littérature -Arts -Littérature -Langue et langages 	Espace et échanges
<ul style="list-style-type: none"> - La croissance économique entrave-t-elle ou favorise-t-elle l'engagement politique ? <p>[L'industrialisation a créé une classe ouvrière qui a acquis une conscience politique mais les revendications se concentrent dans les pôles économiquement dynamiques]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Société de consommation et condition féminine, quels rapports ? <p>[Les appareils électroménagers libèrent les corps mais pas les consciences. Le féminisme en mouvement]</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Arts -Littérature -Croyance et représentations 	Lieux et formes du pouvoir
<ul style="list-style-type: none"> - La société de consommation est-elle un facteur de bien-être ? - Quel prix humain pour le progrès technologique ? 	<ul style="list-style-type: none"> -Sciences et techniques -Sociologie et économie -Arts -Littérature 	L'idée de progrès

² Cet exemple servira d'illustration tout au long de notre propos. Il a pour vocation de le rendre plus clair. Chaque langue trouvera sans nul doute à décliner, en formation, des exemples équivalents.

Les programmes de la série Sciences et Technologies de l'Hôtellerie et de la Restauration (STHR) récemment conçus offrent un autre exemple éclairant de la fécondité du croisement de la notion avec des domaines. *L'hôtel*, comme objet d'étude, pourra ainsi être abordé sous l'angle des technologies nouvelles de construction ou de gestion (domaine « sciences et techniques ») et s'inscrira alors dans le cadre de la notion « Idée de progrès », ou bien être envisagé par le biais d'études de marché et d'impact sur la géographie locale (domaines « économie, sociologie ») et donc abordé sous l'angle de la notion « Espaces et échanges ».

Au-delà, que ce soit en seconde ou en cycle terminal, les notions servent elles-mêmes un thème de réflexion unique dont elles sont les déclinaisons, dans un souci d'architecture générale et avec le double objectif de multiplier les connaissances culturelles et de construire les compétences linguistiques des élèves. Le cycle terminal invite ainsi à les faire réfléchir sur le thème des « Gestes fondateurs et mondes en mouvement » en les amenant à percevoir tout à la fois la profondeur historique et les enjeux contemporains des sociétés qu'ils étudient. Chacune des notions propose une approche de la culture du ou des pays concernés par la langue :

- « Mythes et héros » renvoie plus particulièrement à l'histoire de ces pays, dans sa réalité factuelle (les épisodes fondateurs, les grands hommes, par exemple) mais aussi dans sa perception par les sociétés concernées, telle qu'elle nous est donnée à connaître dans les œuvres littéraires ou artistiques, voire dans l'univers légendaire qui est le sien.
- « Lieux et formes du pouvoir » suppose une approche concrète de l'organisation socio-politique de ces sociétés (les formes du pouvoir) et des lieux souvent symboliques (palais, monuments, temples, panthéons...) attachés à l'exercice du pouvoir, tant à l'époque actuelle que dans des périodes plus reculées.
- « Espaces et échanges » permet d'interroger la constitution des territoires politiques et linguistiques – qui ne se recouvrent pas toujours – au cours du temps (guerres, conquêtes, colonisations, invasions ...). La géographie des espaces est aussi une géographie humaine attentive à l'articulation des territoires entre eux, à la croissance des pôles urbains, aux migrations intérieures, à l'émigration comme à l'immigration. Elle aborde les échanges des idées comme des biens matériels et culturels, et leur prise en compte ou leur adaptation dans l'espace concerné.
- « L'idée de progrès » figure l'interrogation que les sociétés portent sur elles-mêmes et sur leur avenir. Tous les champs couverts par les trois notions précédentes sont le lieu de questions qui se posent de façon plus ou moins aiguë à chaque société, et auxquelles elles répondent selon des modalités qui leur sont propres. Il en va ainsi, et seulement pour exemple, du rôle de l'école, de la place faite aux femmes, de la confiance dans le progrès technique, des possibilités offertes par la connaissance de la matière, de la volonté d'explorer de nouveaux espaces et de faire reculer les limites du savoir...

Le programme de seconde, quant à lui, explore « l'art de vivre ensemble » en proposant une vision dynamique de cette réalité humaine par la réconciliation de contraires apparents. C'est d'abord un découpage temporel qui préside au découpage en notions. La notion de « mémoire » s'appuie sur l'histoire, en revisitant le passé de chaque civilisation

étudiée. Celle du « sentiment d'appartenance » se construit à travers la géographie, la sociologie et la géopolitique en portant un regard sur le présent et les sociétés contemporaines. Celle des « visions d'avenir » envisage le futur à partir du développement des sciences et techniques aussi bien que par l'inspiration portée par les arts. Dans tous les cas, c'est à partir d'une tension féconde que le professeur est conduit à réfléchir, entre « héritages et ruptures », entre « singularités et solidarités », entre « créations et adaptations », non pas seulement pour opposer deux pôles censément contradictoires mais bien pour en dévoiler la complémentarité et nourrir une pensée dynamique et dialectique. L'entrée culturelle par notions n'est, de ce fait, jamais déconnectée des enjeux de progression qu'elle offre leur formulation même :

- En seconde où les niveaux ciblés sont B1 (LV1) et A2-B1 (LV2), les notions sont formulées en point et contrepoint pour permettre à l'élève de nuancer sa réflexion dans une approche dialectique de la langue et culture enseignées. L'entrée culturelle participe donc explicitement à la construction d'une réflexion complexe et au développement d'un rapport riche et nuancé à l'altérité, à une citoyenneté active.
- En cycle terminal, la formulation des notions et leur croisement avec les domaines constituent une invitation à la complexité par corrélation de sens (niveau cible B1 en LV2), accès à l'implicite et à la conceptualisation (niveau cible B2 en LV1). Les travaux menés autour de ces notions dans le cadre des séquences et autour de projets permettent à l'élève d'enrichir son propre discours, que ce soit pour expliquer et étayer un point de vue (LV2) ou développer une argumentation nuancée (LV1).

Les notions sont donc là pour organiser la construction des connaissances que l'enseignement de langue et culture entend délivrer tout en mettant systématiquement ces connaissances en action, « en paroles », pour répondre à ce qui est son objectif premier : la progression dans la maîtrise de la langue, dans la compréhension comme dans l'expression, en référence à un contexte culturel. Par ce retour à l'esprit qui a présidé à la conception des programmes, leur est rendu leur rôle initial, intégré dans une architecture réfléchie, celui d'être – et de n'être qu'un – principe de classement qui organise, trie, distingue une multiplicité d'objets d'étude possibles. L'objectif est de leur donner leur place, toute leur place mais juste leur place, et de lutter ainsi contre certaines dérives observées en classe ou dans les prestations des candidats aux concours de recrutement.

II. Ce à quoi ne doit pas conduire l'utilisation des notions dans l'enseignement et, par effet de miroir, dans les concours et examens

La première de ces dérives repérée dans le traitement des notions et traduite parfois par l'interrogation faussement naïve « Quand les notions seront-elles changées ? », consiste à les concevoir comme l'équivalent de contenus au sens strict, de questions au programme bornées, limitées, épuisables. Or, ce sont avant tout de grands champs d'investigation au sein desquels une multiplicité de thématiques peut être traitée, à condition justement qu'ils ne se réduisent pas à un objet, ou même à une problématique, qui les définiraient au lieu de les

illustrer. Trop souvent pourtant, on voit ainsi la notion « espaces et échanges » réduite à la question des migrants ou de la frontière, celle de « lieux et formes du pouvoir » à la question de l'exploitation par le travail ou à celle de la domination masculine. L'effet réducteur des notions est souvent aggravé par un fort tropisme vers des questions universelles, pour la plupart sociales ou environnementales, très fortement ancrées dans l'actualité. Dépourvues de perspective historique et de spécificité culturelle, les notions courent le risque de devenir immensément transversales au point de contribuer à globaliser, « mondialiser » l'enseignement de chaque langue et culture. La notion, si elle est volontairement *interlangues*, doit trouver à se déployer dans la culture de la langue étudiée, dans une réalité présente ou passée, et ce, que ce soit pour traiter des caractéristiques essentielles de cette culture ou pour aborder des exemples éventuellement plus secondaires ou plus anecdotiques. Ce point est essentiel pour éviter un apprentissage des langues qui soit désincarné, déconnecté de la réalité, privé des nuances de chaque culture et au bout du compte, inintéressant et répétitif pour les élèves qui croient et disent « faire la même chose dans toutes les langues ». La question centrale doit rester pour l'enseignant de savoir ce qu'il veut que ses élèves connaissent, sachent, apprennent spécifiquement de la culture portée par la langue qu'il enseigne. Les notions sont là pour organiser cette matière et non pour la remplacer.

Qu'il soit permis d'ajouter ici que les notions ne sont en effet pas des disciplines en soi et qu'elles ne peuvent être considérées comme telles. Il n'est nullement attendu des enseignants d'abord, et des candidats au baccalauréat ensuite, qu'ils aient une définition de spécialistes, quasi *essentialiste*, de chacun des termes en jeu dans les notions. Il leur revient en revanche de s'interroger sur ce que ces termes recouvrent, et particulièrement dans la culture qu'ils enseignent, ainsi que sur ce que leur articulation suggère. Il est nécessaire, bien entendu, de prendre garde à bien choisir ce que l'on met sous l'étiquette de l'un ou de l'autre et d'éviter de donner le statut de héros à des figures contestées ou contestables comme on le voit parfois. On peut évidemment traiter de l'anti-héros, par contraste mais pas par confusion. On peut discuter du statut du héros accordé à une personnalité mais encore faut-il que celui-ci mérite d'être discuté, qu'il ne soit pas inacceptable. Sur cet aspect encore, la profondeur historique peut être un garde-fou et l'on voit sans peine que se concentrer presque uniquement sur l'actualité peut conduire à des erreurs de jugement et d'appréciation risqués. Or, ce risque est renforcé par un autre dévoiement de l'utilisation des notions qui, sous prétexte de les présenter de façon contradictoire, peut conduire les enseignants à proposer une lecture moralisante des événements ou personnages retenus pour l'analyse. La contradiction des documents à l'étude se résume alors souvent à celle du bien et du mal, du pour ou du contre. Or, l'idée qui a prévalu à l'introduction des notions était bien au contraire de permettre aux élèves de réfléchir à la complexité, à la nuance en extrayant de documents différents des points de vue divers, et pas seulement opposés, mais aussi et surtout des éclairages, des éléments de contextualisation, des perspectives enrichissant la perception de l'objet d'étude.

Cette dernière remarque amène à reconstruire la démarche qui doit être celle de l'enseignant, et par voie de conséquence, celle du candidat au baccalauréat comme au concours. Il ne s'agit ni pour les uns ni pour les autres de gloser sur la notion mais bien de l'illustrer par une grande question posée par les documents qu'ils ont choisi de retenir ou qui leur sont proposés. Si l'on considère essentiellement l'élève, il n'est pas attendu de lui qu'il récite un discours appris par cœur sur les quatre notions prises pour elles-mêmes mais bien

au contraire qu'il soit capable de montrer à partir des quelques documents supports comment ceux-ci font surgir une problématique particulière qui s'inscrit dans le cadre d'une des notions et lui donne corps, grâce à leur mise en lien, aux échos qu'ils se renvoient, au domaine dans lequel ils s'inscrivent. Pour reprendre un exemple du tableau proposé par l'italien, on n'attendra pas de l'élève qu'il s'exprime de manière très générale sur la notion « Lieux et formes du pouvoir » mais bien sur les liens entre croissance économique et engagement politique qui, eux, entrent dans la notion citée, en s'appuyant sur des documents choisis, parmi une offre plus large parfois. S'il est permis de revenir encore à la genèse de ces programmes, il convient de rappeler qu'ils cherchaient, entre autres, à éloigner le spectre de l'explication de texte faite par l'enseignant, apprise par cœur par l'élève et récitée le jour de l'examen. L'entrée par les notions culturelles devait permettre à l'élève une réflexion et une prise de parole plus spontanées et plus authentiques. Il serait souhaitable que cet objectif ne se transforme pas en vœu pieux. Or, l'on voit que trop souvent la notion, qui n'est que le cadre, vient remplacer la question posée par les documents mis en résonance, quand elle ne devient pas parfois elle-même objet d'étude.

Au contraire, les multiples objets d'étude rencontrés dans l'année par l'élève avec son professeur devraient lui permettre de construire lui-même le questionnement qui prendra corps dans l'une des notions au choix selon l'axe d'analyse qu'il aura suivi. Il faut se satisfaire, avec réalisme et parfois avec bonheur, de séquences qui proposent à l'élève, en plus des documents d'appui, la problématique qu'il s'appropriera, mais à condition que celle-ci existe. C'est ainsi que les enseignants devraient aussi pouvoir envisager de ne plus découper leur année en quatre notions mais en x objets d'étude qui pourront tous nourrir, selon la manière dont les documents seront articulés et les questions envisagées, la réflexion sur des notions différentes. Dès lors, il ne devrait plus y avoir d'enseignants craignant de ne pas « finir le programme ». Compris ainsi, celui-ci est tout à la fois infiniment ouvert et potentiellement très vite couvert. Pour poursuivre avec le même exemple italien, quelques documents choisis dans le domaine des arts peuvent amener les élèves à réfléchir au mythe de la Fiat 500 et à sa place dans le cinéma des années 60. L'ajout d'un nouveau document d'un autre type, d'une autre époque, couvrant un autre domaine et autrement associé, peut les conduire à déplacer la problématique sur un champ plus économique et l'installer au cœur de la notion « Espaces et échanges ». Le choix peut même être laissé à l'élève, dont on ne devrait pas craindre une réflexion personnelle, toujours encadrée par l'enseignant. Les quatre notions pourraient ainsi avoir été vues avant la fin du premier trimestre et être reprises, sur la base de nouveaux objets d'étude, au cours des deux suivants. On voudrait montrer par ces quelques exemples que les notions au programme doivent être traitées de manière fluide, dans une forme de porosité entre elles, dans un va-et-vient constant entre les documents et la réflexion à laquelle ils peuvent donner lieu.

Reste à rappeler une évidence, et les propos ci-dessus le suggèrent déjà implicitement : si les notions ne sont pas des disciplines en soi mais bien des cadres de réflexion, les enseignants ne sont pas non plus des spécialistes des domaines concernés. Les professeurs de langue ne sont pas des professeurs de philosophie, de sociologie, de géopolitique, d'histoire ou de géographie, entre autres. Ils n'ont pas vocation à transformer leurs séquences en cours de l'une ou l'autre de ces disciplines ; et c'est bien là encore l'intérêt des notions qui permettent de traiter d'objets historiques, géographiques, sociologiques ou philosophiques, d'une part sous l'angle de l'acquisition de la langue, nous y reviendrons, et d'autre part, en

situation, par la confrontation de documents de statuts, d'origines, de points de vue et d'objectifs divers. L'exploitation de ces documents pour nourrir une réflexion et inviter à une prise de parole argumentée, construite après une analyse solide des documents supports, éloigne sans conteste l'autre modèle pédagogique si décrié, celui du cours magistral administré à des élèves réceptifs dans le meilleur des cas, passifs dans le pire. Les connaissances de tous ordres que l'enseignant doit apporter aux élèves sur la culture qu'il transmet, qu'il a établies par le choix des documents retenus, sont associées aux compétences de compréhension et d'expression que ces documents permettent de travailler. On en revient là à la mission essentielle de l'enseignant de langue vivante qui est de permettre l'acquisition de la langue étrangère ou régionale en même temps que de donner les clés pour comprendre la culture en jeu. Cet enjeu est particulièrement important, voire visible, pour le cycle terminal qui doit conduire les élèves vers B2, pour l'atteindre en LV1 et le viser en LV2. Il convient donc d'apprendre à l'élève à enrichir et à complexifier son expression afin de rendre compte avec plus de finesse et de nuance de l'apport des documents à la question posée. Ce qui ne manque pas d'ailleurs d'être source d'interrogations pour les enseignants en LV3 qui perçoivent souvent mal la manière de permettre à des élèves aux moyens linguistiques encore fragiles ou limités (A2 attendu) d'exprimer une pensée complexe et nuancée. Or, que ce soit pour l'enseignement de LV3, comme pour celui de LV1 et de LV2, l'enseignant part du niveau des élèves pour construire des outils linguistiques de compréhension et d'expression appropriés, et les notions sont tout aussi utiles pour lui fournir un arrière-plan culturel qui évite le piétinement et permet la progression. Il ne s'agit que d'adaptation et la question posée par les documents peut rester simple, l'analyse répondre à des critères plus descriptifs qu'argumentatifs, l'expression se contenter d'un lexique et d'une syntaxe élémentaires. Les notions n'obligent ni à des questionnements très complexes, ni à des documents qui mettent en jeu un niveau linguistique très élevé. Dans toutes les cultures enseignées, il est par exemple des mythes ou des héros dont la construction s'est faite aussi par l'image au cours du temps. Ces documents visuels ne se heurteront pas à une difficulté excessive de compréhension immédiate, littérale, et permettront de mettre en place les outils linguistiques de la description, puis de l'interprétation, voire de la comparaison. L'association de ces images (tableau, publicité, bande dessinée, etc.) avec quelques lignes – voire quelques vers même – en référence au même mythe ou au même héros qui, elles, fourniront les bases à un travail de compréhension et de réinvestissement linguistique, doit pouvoir servir d'appui à l'expression de l'élève tout en s'inscrivant dans le cadre de la notion au programme.

III. Recommandations pour une meilleure utilisation des notions au programme

1. Faire des notions un aboutissement plutôt qu'un prérequis

L'ensemble des remarques et des exemples ci-dessus conduit logiquement à ce que l'enseignant, lors de la préparation de la séquence, choisisse avant tout un thème d'étude en tenant compte des connaissances qu'il veut apporter à ses élèves, ainsi que les documents qui lui permettront de construire le type de compétences de compréhension et d'expression approprié au niveau de sa classe. A partir de là, il lui appartient d'envisager comment s'articulent les documents et à quelle problématique ils donnent corps, puis d'organiser l'ensemble dans le cadre de l'une des notions. La démarche inverse qui consiste à envisager

d'abord la notion à traiter sans lui spécifier d'axe de réflexion particulier et en lui rattachant ensuite des documents risque au contraire de le conduire à plaquer artificiellement une problématique générale. Mais quoi qu'il en soit – car bien entendu l'enseignant reste maître de la méthode qu'il adopte pour préparer une séquence – l'important est de donner de la cohérence à l'étude des documents et un sens à chaque séquence en faisant de la notion la visée de celle-ci et non son fondement. Comme il est écrit dans les ressources qui accompagnent les programmes de STHR, « la notion est bien plus ce vers quoi l'on tend, grâce au travail sur le support, que ce de quoi l'on part pour choisir un support ».

2. Diversifier les questionnements et les documents

Afin d'éviter la réduction des notions à un seul objet d'étude, l'attention de l'enseignant doit s'ouvrir à un large éventail de documents et de questions. De documents d'abord : le cours de langue ne peut se construire sur la seule base d'articles de presse extraits d'internet, quand bien même ils seraient de qualité. S'il peut arriver qu'une séquence y ait exclusivement recours, quand il s'agit par exemple de traiter d'un fait d'actualité comme des élections, il convient d'éviter que cela se répète tout au long de l'année. D'autant que même un sujet comme celui-là n'interdit pas l'ajout d'un extrait de roman comme témoignage, d'essai historique comme analyse, afin d'insérer les élections présentes dans un contexte plus large, de les inscrire dans une perspective. Il est capital que les élèves aient aussi accès à des textes littéraires, à des tableaux ou à des extraits de films de fiction, à l'ensemble du patrimoine qui fait la richesse de la langue et de la culture enseignées. Cela implique que les sujets, thématiques, objets d'étude traités au sein des notions soient eux-mêmes suffisamment diversifiés pour ne pas se réduire à l'époque très contemporaine et aux grandes questions sociales et environnementales. Il n'est pas question d'exclure ces questions, qui ont leur importance, mais simplement de ne pas en faire la seule matière de l'enseignement de langues vivantes. En ce sens, peut-être faut-il également veiller à un équilibre entre les deux grands champs universitaires qui font la spécialité, au-delà du champ linguistique, constitués par la civilisation et la littérature. Trop souvent, les notions « Espaces et échanges », « Lieux et formes du pouvoir » et « Idée de progrès » ne sont envisagées que sous l'angle de la civilisation quand la littérature pourrait pourtant abondamment les nourrir. Il n'est que de penser à la littérature de science-fiction pour traiter de « l'Idée de progrès » par exemple.

3. Eviter le manichéisme, sortir de l'univoque

Il a été rappelé à maintes reprises que les notions devaient être croisées avec les domaines inscrits aussi dans les programmes. Ces croisements sont l'une des sources de l'enrichissement de la notion. Il a été aussi proposé de diversifier les objets d'étude au sein d'une même notion pour répondre aux mêmes objectifs. Mais pour que la réflexion de l'élève se complexifie, qu'il améliore sa capacité de compréhension et sa finesse d'expression, il faut aussi effectuer une sélection exigeante des documents, non pas seulement sur le critère de la qualité comme il a été dit dans le point précédent, mais en réfléchissant à leur articulation, aux relations qu'ils entretiennent entre eux. En effet, le contraste n'est pas seulement le contraire. Il est important de montrer que l'argumentation, la discussion, l'échange ne se limitent pas à la binarité : bien/mal ou pour/contre, qu'un objet d'étude ne se réduit pas à un positionnement entre ces deux pôles. Dans bien des cas observés, la réflexion sur les grandes questions sociales ou environnementales qui traversent les sociétés dont on enseigne la

langue se contente de porter un jugement de valeur, un jugement moral sur des comportements. Ces questions-là aussi mériteraient d'être mises en perspective par l'histoire, par l'art, d'être accompagnées d'un recul critique de l'enseignant, pour être discutées et non pas simplement assénées. Un ensemble de documents sur un même sujet doit être pensé, plus que sur la base de points de vue contradictoires, sur celle de regards complémentaires, d'angles de vue différents, de prises en compte de contextes distincts. C'est ainsi que les élèves pourront se construire une opinion argumentée et apprendre à juger sur pièces plutôt qu'à l'instinct. Au-delà des notions, c'est l'enseignement par séquences, par dossiers, par projets, tel qu'il est envisagé dans les programmes de langues vivantes, qui doit permettre de sortir de l'univoque. L'intertextualité, la contextualisation dans l'aire de réception, donnent ainsi une profondeur à la question posée. Un même objet d'étude n'est plus jamais vu sous l'angle d'un seul document, d'une seule activité travaillée. Tâchons de ne pas le réduire non plus à une caricature de débat quand l'objectif est, au contraire, la construction d'une pensée nuancée.

4. Articuler apport de connaissances et construction de compétences

Si nous avons souvent répété qu'il était important d'entrer dans la langue par la culture, il est tout aussi nécessaire de rappeler que la découverte de la culture sert l'apprentissage de la langue et que celui-ci reste bien la finalité de notre enseignement. Quelles que soient les compétences en jeu, de réception ou d'expression, le travail par notions, qui favorise l'entrée culturelle, doit donner lieu à un véritable apprentissage des méthodes de compréhension et des techniques d'expression. La première conséquence est l'importance donnée aux documents. Ceux-ci ne sont pas des prétextes, ils doivent faire l'objet d'une analyse précise pour donner lieu à une compréhension fine. Et ce, d'une part, pour éviter contresens ou compréhension superficielle qui conduiraient ensuite à un raisonnement faux de l'élève, mais aussi pour lui apprendre, par mimétisme, à exprimer une pensée et un avis construits. Décrypter avec lui comment le sens émerge d'un texte, d'une image, quels sont les moyens mis en œuvre dans le document pour convaincre, émouvoir, expliquer, éventuellement manipuler le lecteur ou le spectateur, sont autant de moyens pour l'élève, ensuite, de se construire une série d'outils d'expression pour nuancer et enrichir la sienne. Comprendre la cause de l'effet produit sur lui par des documents est la meilleure façon de le rendre conscient des effets que sa propre expression peut produire par l'utilisation des mêmes moyens. Les concours d'élocution autrefois, les débats citoyens aujourd'hui, ne sont formateurs que s'ils ont été nourris de la lecture, de l'analyse de modèles d'argumentation. L'élève apprend à s'exprimer par mimétisme. Comme il est dit que la langue de l'enseignant doit être modélisante pour l'expression de l'élève, il convient de faire comprendre que les documents doivent être modélisants pour sa réflexion.

Le document doit donc être exploité pour lui-même, puis dans sa confrontation avec les autres, pour nourrir une problématique, et non pas être directement et artificiellement relié à la notion. Le lien direct à la notion conduit à en avoir une lecture biaisée, tronquée, rapide, ce qui restreint considérablement les progrès en termes de compréhension comme en termes d'expression. De compréhension, c'est une évidence puisque n'est vu dans le document que son rapport à un étiquetage général. D'expression aussi, car l'élève est invité à ne manipuler qu'une série d'expressions répétitives et figées pour déclarer ce lien sans mettre en place une argumentation plus précise pour dire comment le document entre dans la

problématique, comment il est construit, comment il est éventuellement discutable. Et cela ne vaut pas seulement pour le travail sur l'argumentation ; l'expression du jugement artistique ou de l'avis personnel mérite tout autant d'être travaillée pour sortir là aussi du « j'aime/je n'aime pas, d'accord/pas d'accord ».

L'enseignement de langue vivante appartient au champ des humanités et doit apporter aux élèves des savoirs et des connaissances sur la culture de l'aire concernée par la langue, culture entendue dans le sens le plus général du terme. L'enseignant a, dans la réflexion qu'il porte sur ses pratiques pédagogiques, à penser aux connaissances qu'il va pouvoir transmettre et également à les penser en articulation avec les compétences de communication qu'il va construire. L'approche actionnelle conduit ainsi à mettre en situation, en action, les savoirs reçus par l'élève, grâce à une série de réinvestissements de ces connaissances dans le cadre d'activités, de projets, qui mettent en jeu ses compétences linguistiques et qui correspondent à ce qu'on peut attendre de lui. Comprendre finement, se défaire des stéréotypes, exprimer un avis étayé, construire une argumentation, prendre part à un échange sur un sujet connu, poser des questions pour s'informer, reconnaître une similitude de situations, de contextes, distinguer des traits culturels sans les déformer ou les juger, etc. sont autant de compétences mentionnées dans les programmes qui construisent la formation générale de l'élève. Autant de compétences qu'un programme dont l'entrée est résolument culturelle contribue plus facilement à construire en apportant une richesse, une variété, une profondeur au contenu même de l'enseignement. L'introduction des notions permet ainsi d'articuler apport de connaissances et construction de compétences de manière clairement équilibrée.