

Des repères culturels pour mieux comprendre

Esther Laso y León

Université d'Alcalá

Denise Fischer Hubert

Université de Rovira i Virgili, Tarragone

Résumé

À l'heure où l'enseignement de la littérature et de la civilisation semble à nouveau être remis en question dans une optique purement utilitaire de l'enseignement des deuxièmes langues vivantes dans plusieurs universités espagnoles à travers l'implantation des nouveaux plans d'études, nous souhaitons ici rappeler l'utilité de ces matières pour la compréhension des textes qui quotidiennement nous tiennent informés de l'actualité sociale, politique économique, sportive, etc.

Tous les mots sont des outils. Ni plus ni moins. Des outils de communication. Comme des voitures. Des outils techniques, des outils utiles. Quelle idée de les adorer comme des dieux ! Est-ce qu'on adore un marteau ou des tenailles ?¹

Avec la généralisation de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire espagnol dès la fin des années 70, le français s'était vu relégué au rôle de deuxième langue vivante, avec un statut souvent optionnel. L'enseignement supérieur avait suivi le mouvement avec une diminution du nombre d'étudiants inscrits dans les filières de français. Comme deuxième langue, le français avait néanmoins réussi à s'imposer comme matière fondamentale, obligatoire et optionnelle dans de nombreuses autres spécialités.

Dans les cursus tels que droit, économie ou tourisme, on avait opté pour l'enseignement de la langue française sur objectifs spécifiques avec une approche de la civilisation française souvent implicite et ciblée en fonction des futurs besoins professionnels des étudiants.

Dans les cursus de Sciences Humaines (philologie, *humanidades*, histoire) l'enseignement généraliste de la langue était souvent complété par une formation rudimentaire explicite en littérature et civilisation françaises, comme le montre l'intitulé des cours : « *Segunda lengua y su literatura* », « *Lengua y literatura francesas* », « *Lengua extranjera moderna y su literatura* ». Dans certains cas, des cours spécifiques étaient même proposés : « *Historia de la literatura francesa* », « *Cultura y civilización francesas / de los países francófonos* », « *Literatura francesa siglo XVI-XVIII/XIX-XX* ».

À l'occasion de l'application du processus de Bologne, on observe une nouvelle étape dans l'évolution de l'enseignement du français en Espagne. En effet, la notion de langue *instrumentale* semble s'imposer dans plusieurs cursus de philologie (Université Autonome de Barcelone, universités de Grenade, de Jaén, d'Almería et d'Alcalá). Pour mieux comprendre les implications de cette évolution, nous allons ici rappeler quelques éléments permettant de définir le concept de langue instrumentale. Ensuite, nous nous référerons aux textes européens pour connaître leur opinion sur la question et nous évoquerons les aspects les plus polémiques de ce type d'approche. Enfin, nous observerons à travers quelques exemples parus dans la presse en 2008 que, pour la comprendre et en savourer chaque allusion, il est toujours indispensable de disposer d'un bagage culturel comprenant, notamment, des notions de littérature, d'art et d'histoire.

¹ Erik ORSENNA, *La grammaire est une chanson douce* (1^{re} édition 2003), Paris: Le Livre de Poche, 2008, p. 67. C'est Nécrole qui s'oppose à l'utilisation poétique ou ludique du langage.

Des repères culturels pour mieux comprendre

Esther Laso y León

Université d'Alcalá

Denise Fischer Hubert

Université de Rovira i Virgili, Tarragone

Éléments pour une définition

D'après *Le Robert* en 9 volumes, l'adjectif *instrumental* désigne en didactique ce « qui concerne l'instrument, le moyen utilitaire, l'efficacité, le rôle, l'aspect instrumental de qqchose ». Une langue *instrumentale* serait ainsi celle qui est utile à, sert d'instrument pour, ... la communication.

Du point de vue théorique, le concept d'*instrumentalité* est lié aux travaux sur le rôle de la motivation des étudiants dans la réussite de l'apprentissage d'une langue et pour essayer de renforcer l'efficacité de cet apprentissage, l'un des facteurs de motivation important est d'avoir un objectif d'apprentissage clairement défini.

Les premiers à avoir travaillé sur la question sont Gardner et Lambert dès la fin des années 50. Ces travaux, qui ont ensuite été approfondis par plusieurs autres linguistes, ont montré l'existence d'une motivation *instrumentale* et d'une motivation *intégrative*. En 2000, le linguiste Grover Hudson définissait ainsi ces deux concepts :

Integrative motivation is the desire to integrate into the society of speakers of the language one attempts to learn.

Instrumental motivation is the desire to get something practical or concrete from language learning, typically a job, higher pay, or higher social status².

Dans la pratique, on observe une certaine polysémie du concept en fonction de son domaine d'utilisation. Par exemple, dans le domaine des politiques linguistiques, le caractère instrumental des langues est défini en fonction de paramètres variés qui déterminent leur utilité, tels que : le nombre de locuteurs dans cette langue, son extension et sa répartition géographique, la proximité géographique avec d'autres langues (dans les régions frontalières, c'est la langue du voisin qu'il est utile de connaître), le potentiel économique et culturel de la / des sociétés qui l'utilisent.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères (désormais L.E.), l'instrumentalisation d'une langue, c'est-à-dire sa perception purement utilitaire, donne lieu à diverses interprétations. Le concept est habituellement associé à l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques à cause du caractère éminemment pratique de l'apprentissage linguistique dans un but professionnel.

Les expériences d'enseignement bilingue utilisent également cette terminologie pour désigner le recours à la langue étrangère pour l'enseignement d'autres disciplines (Histoire, Mathématiques...). Certains parlent alors de « pratiques d'instrumentalisation des langues vivantes ».

Dans le domaine de l'enseignement des langues autres que celles sur objectifs spécifiques, on observe que l'adjectif instrumental est lié à une approche fonctionnelle de la langue dont l'étude est dissociée d'un enseignement culturel organisé.

² Grover HUDSON, *Essential introductory linguistics*, Malden (Massachusetts) : Blackwell publishers, 1999, p. 171

En 1991, Henri Besse rappelait qu'il est possible soit d'enseigner une langue sans sa culture, soit d'enseigner une culture sans la langue, soit d'enseigner les deux à la fois. L'approche instrumentale appartient au premier cas de figure et s'inscrit dans l'idée d'une future exploitation professionnelle de la langue :

Cette approche est plus répandue qu'on ne le dit, tant pour les langues étrangères que pour les langues seconde (désormais L2). C'est celle qui a été préconisée, dans les pays communistes ou par certains didacticiens du tiers-monde, afin de préserver, autant que faire se peut, les élèves de normes et valeurs considérées comme politiquement critiquables. [...] C'est celle, encore, qui est recommandée, au prétexte de son efficacité, par certains tenants des démarches dites « instrumentale », « fonctionnelle » ou « notionnelle-fonctionnelle », où la L2 est enseignée à partir de documents correspondant directement au domaine de spécialité des apprenants, et partant supposés répondre à leurs besoins professionnels³.

Cette approche n'exclut pas des commentaires ponctuels pour éclairer le sens de mots ou d'expressions à forte connotation culturelle. Toutefois, on constate que le bagage ainsi constitué est aléatoire puisqu'il dépend des occurrences lexicales présentes dans les documents utilisés en cours. De plus, ce bagage renvoie essentiellement à une culture ordinaire⁴ au détriment de la culture cultivée⁵. Or cette culture ordinaire, reconstituée pour les besoins de l'enseignement lexical, repose bien souvent sur des situations standardisées, renvoyant à l'expérience d'un Français (et même, d'un Parisien) de classe moyenne. Elle perd ainsi de sa représentativité.

Si l'on observe à présent les programmes de langue instrumentale existant dans les universités espagnoles, on constate qu'ils reposent tous sur une méthodologie communicative, et offrent une description, désormais traditionnelle, des contenus notionnels-fonctionnels mis en œuvre pendant les cours. En fait, on retrouve ces mêmes choix méthodologiques et ces mêmes contenus dans les programmes de langue des anciens cours de « *Segunda lengua y su literatura* ». On ne peut donc pas parler de véritable innovation pédagogique.

Pour essayer d'aller au-delà des apparences, nous avons interrogé dix professeurs de l'université d'Alcalá, dont six ont été étroitement impliqués dans l'élaboration du cursus de « *Grado en Estudios Ingleses* » qui mise ouvertement sur l'enseignement des langues instrumentales. Nous leur avons demandé de définir ce concept. Nos questions ont provoqué un certain malaise qui s'est traduit par des hésitations et des précautions verbales.

Tout d'abord, certains attribuent à la LOGSE⁶ l'introduction en Espagne, dans le secondaire, d'une approche des langues comme outil / instrument de communication. D'autres considèrent que si cette approche s'impose à l'heure actuelle à l'Université, c'est suite à l'inefficacité observée de l'enseignement des langues : malgré de longues années d'études, les étudiants ne parviennent pas à en acquérir une connaissance pratique⁷.

En ce qui concerne la définition du concept, tous considèrent qu'il s'agit d'une démarche centrée sur l'apprentissage de la langue, qu'ils situent dans le cadre d'une méthodologie communicative. Cependant, alors que pour certains, l'objectif de cette démarche est d'introduire des savoirs linguistiques généraux (grammaire, fonctions) afin de pouvoir ensuite utiliser la langue dans n'importe quel domaine, d'autres affirment qu'elle s'oppose précisément à un enseignement théorique de la langue fondé sur la grammaire, le lexique... Pour d'autres, elle s'oppose aussi à des enseignements explicites connexes tels que

³ Henri BESSE, « Cultiver une identité plurielle », *Le français dans le monde*, n°254, 1991, p. 42-48, p. 44.

⁴ Selon la terminologie de Besse ; mais nous pourrions également parler de culture « quotidienne » pour désigner un ensemble de situations communes dans lesquelles un certain nombre de « savoir-être » culturels s'imposent.

⁵ Celle « relative aux œuvres de l'esprit » selon Besse.

⁶ *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990.

⁷ On observera ici la contradiction qui consiste à chercher une solution dans une démarche officiellement appliquée depuis une vingtaine d'années dans le secondaire et qui, *a priori*, n'a pas le succès escompté.

la culture étrangère, sa littérature, sa linguistique, l'histoire de sa langue, etc. Enfin, deux personnes associent ce concept à celui de *lingua franca*, c'est-à-dire à une langue pratique, construite à partir d'outils linguistiques rudimentaires, vidée de contenus culturels trop marqués pour permettre une communication efficace dans n'importe quelle situation quotidienne⁸.

En définitive, cette petite enquête nous a confortées dans l'idée que les anciens et les nouveaux programmes de langue n'étant pas différents du point de vue méthodologique, le choix de l'approche purement instrumentale lors de l'adoption du nouveau cursus s'opposait essentiellement à l'enseignement explicite et organisé d'une composante littéraire. Enfin, cette enquête nous a aussi montré les difficultés du corps enseignant à définir de manière univoque une langue instrumentale, ce qui, à notre avis, pourrait remettre en question la mise en œuvre efficace de cette approche. « Ce terme est équivoque : il le faut éclaircir » disait en « ami véritable » Nicolas Boileau au XVII^{ème} siècle⁹ ; peut-être devrions-nous en tenir compte.

L'Europe et l'enseignement des langues

Nous nous sommes demandé si le développement de l'enseignement des langues dans une visée purement instrumentale était dû à des recommandations européennes. Sur le site du Conseil de l'Europe, nous avons donc consulté, d'une part, le texte explicatif du processus de Bologne ; d'autre part, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL).

Dans le premier cas, il est rappelé que :

Le processus de Bologne ne repose pas sur un traité intergouvernemental. [...] Il appartient donc à chaque pays et à sa communauté universitaire de décider en toute liberté d'approuver ou de rejeter les principes du processus, bien qu'il ne faille pas sous-estimer la pression internationale exercée par les pairs.¹⁰

Aucune décision concernant les modifications apportées au système universitaire ne saurait donc être présentée comme une obligation imposée par le processus de Bologne. Cependant, il est possible d'interpréter la finalité de ce processus d'un point de vue strictement utilitaire ce qui, en supposant que l'on veuille appliquer ses principes, pourrait favoriser l'approche instrumentale des langues :

Les réalisations dans le cadre du Processus de Bologne devraient servir à faciliter la « Translation » d'un système à un autre et donc contribuer à accroître la mobilité des étudiants et des universitaires ainsi que l'employabilité dans toute l'Europe¹¹.

Quant au CECRL, on observe que l'adjectif instrumental n'apparaît qu'une fois (p. 84) pour différencier les motivations instrumentales et les motivations intégratives, sans privilégier aucune des deux.

Adoptée pour l'élaboration des Niveaux Seuil, l'approche notionnelle / fonctionnelle qui, rappelons-le, structure tous les programmes de langue instrumentale, est également définie dans le CECRL :

⁸ Rappelons que la *lingua franca* est à l'origine un sabir utilisé dans les ports méditerranéens.

⁹ Nicolas BOILEAU, *L'Art poétique* (1^{ère} éd. 1972), Paris : Bordas, 1984, chant I, vers 206-207, p. 54.

¹⁰ « Bologne pour les néophytes » consulté en octobre 2008 in :

http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp

¹¹ *Ibid.*

Au lieu de partir des formes de la langue et de leur sens, on part d'un classement systématique des fonctions et des notions communicatives, divisées en générales et spécifiques et on ne traite qu'après les formes lexicales et grammaticales qui les expriment¹².

L'adoption de cette approche pourrait donner lieu à une interprétation du CECRL favorable aux langues instrumentales. Interprétation renforcée par la nature économique et commerciale des priorités définies au moment de la création de l'Europe. Cependant, là aussi, les auteurs du CECRL rappellent en avertissement que « la fonction du Cadre Européen Commun de Référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser »¹³.

Les textes européens qui pourraient justifier les choix méthodologiques actuellement observés dans l'enseignement des L.E. n'étant pas coercitifs, la responsabilité de ces choix revient donc à ceux qui, politiciens ou pédagogues, ont la charge d'interpréter ces textes.

Polémique autour des langues *instrumentales*

Nous avons précédemment observé que le choix de l'approche exclusivement instrumentale dans l'enseignement des L.E. était généralement justifié par de prétendus besoins socioprofessionnels, facteurs de motivation pour les étudiants, et par une volonté de renforcer l'efficacité de la formation en langue étrangère.

Or, une enquête européenne menée en 2000 a montré que, contre toute attente, ce n'était pas une motivation instrumentale qui guidait les étudiants dans l'apprentissage d'une langue :

Sorprendentement, y en apoyo de una valoración expresiva más que instrumental de las lenguas, para el conjunto de la UE las motivaciones son, en primer lugar, hablarla en el extranjero en vacaciones, y, en segundo lugar, por satisfacción personal. La opción de "mejorar profesionalmente" es la última de las opciones elegidas¹⁴.

En réalité, l'anglais s'étant imposé comme langue de communication internationale, notamment dans le domaine économique, il semblerait que les autres langues aient plus à gagner à essayer de satisfaire une motivation intégrative ou expressive¹⁵ des étudiants. C'est ce que l'on observe, par exemple, aux États-Unis : "Integrative motivation is often characteristic of successful foreign language learning, as of French by American university students"¹⁶.

Par ailleurs, il est légitime de s'interroger sur l'inefficacité de l'enseignement des langues en milieu scolaire exolingue. Pour prendre l'exemple de l'anglais, qui est la première langue enseignée en Espagne, les résultats ne sont certes pas très probants. En effet, un jeune Espagnol apprend cette langue sur une durée de 4 à 10 ans, en milieu scolaire¹⁷, et à travers des cours de soutien dont les familles sont particulièrement friandes, convaincues qu'elles

¹² COLLECTIF, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques, consulté en ligne (2008) in http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf Référence, p. 91.

¹³ *Ibid.* p. 4.

¹⁴ "Mercados y culturas lingüísticas en Francia y Alemania" in *Anuario 2002 del Centro Virtual Cervantes* article consulté en ligne (2008) in http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lamo/p06.htm

¹⁵ "Esta distinción entre lenguas expresivas ("me gusta hablarla y saberla") y lenguas instrumentales ("necesito saberla") no es sino la manifestación de una dicotomía casi universal: la que va de conductas y actitudes instrumentales, utilitarias o económicas a conductas y actitudes artísticas, sentimentales o pasionales" in "Un modelo de demanda: lenguas instrumentales y expresivas en los Estados-Nación" in *Anuario 2002 del Centro Virtual Cervantes* article consulté en ligne (2008) in:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lamo/p04.htm

¹⁶ G. HUDSON, *op. cit.*, p. 171.

¹⁷ L'apprentissage à partir du primaire tendant à se généraliser, permet de couvrir toute la scolarité obligatoire.

sont de l'importance de savoir parler anglais dans notre société. L'enseignement dispensé est de type communicatif (les manuels le sont) tout en accordant une grande place à la grammaire. Dans cet apprentissage, les contenus de littérature et de civilisation sont absents ou limités, et leur enseignement n'est pas systématisé. L'anglais enseigné est une *lingua franca* qui permet de voyager partout dans le monde en se débrouillant pour communiquer dans des situations quotidiennes simples.

Malgré tout, lorsqu'ils entrent à l'Université, les jeunes Espagnols sont bien souvent incapables de s'exprimer correctement et avec aisance en anglais. On ne peut cependant pas arguer que l'enseignement littéraire et culturel soit responsable de cette inefficacité. Et pourtant, le choix de l'approche instrumentale évince de fait l'enseignement littéraire, les critères semblant être que la littérature est un savoir inutile pour communiquer en langue étrangère et que, par conséquent, tout temps consacré à son enseignement est perdu pour l'apprentissage de la langue.

En réalité, ce raisonnement n'est pas nouveau. M. Naturel en faisait déjà état en 1995, pour décrire la situation de la littérature dans l'enseignement du FLE au cours des années 80 et se réjouir d'un renversement de situation survenu fin des années 80-début des années 90 :

La littérature revient à la mode, en effet, dans la didactique du français langue étrangère. On la cite, on s'y réfère, on la vénère... après l'avoir si longtemps bannie, accusée de tous les maux, le plus grave étant qu'elle ne permettait pas d'apprendre à communiquer¹⁸.

Aujourd'hui aussi, nous avons pu constater que l'approche purement instrumentale des langues était loin de faire l'unanimité. Par exemple, dans un article consulté en ligne, on peut lire que :

S'il est désormais acquis qu'apprendre une langue vivante a pour but essentiel de communiquer, il faut garder à l'esprit que cela implique de comprendre et de s'exprimer dans des contextes culturellement marqués¹⁹.

Ce qui implique de maîtriser un certain nombre de référents culturels car, dans le cas contraire :

[...] on se condamnerait à ne traiter qu'une langue d'aéroport, une langue neutre, factice, un leurre. [...] Les mots ont une épaisseur. [...] Il est essentiel que les élèves prennent l'habitude de se confronter aux éléments de civilisation et de culture qui gisent derrière les mots, et qui souvent ont leur origine de façon très lointaine dans le patrimoine²⁰.

La question serait alors d'établir des critères cohérents pour sélectionner les contenus culturels à enseigner, et de déterminer ensuite la méthodologie adaptée à cet enseignement. Mais là encore, le sujet a longuement été traité dans le passé²¹.

Pour notre part, nous pensons que l'enseignement culturel explicite et en parallèle des anciennes UV s'adaptait assez bien à la situation des secondes langues vivantes en Espagne. En effet, l'enseignement de celles-ci étant très limité dans le temps, cette solution – malgré tous ses inconvénients –, permettait d'accroître l'efficacité de la transmission d'un bagage culturel grâce à une sélection raisonnée des contenus et à leur programmation structurée.

¹⁸ Mireille NATUREL, *Pour la littérature*, Paris : Clé International, 1995, p. 3.

¹⁹ Didier CHAUMET, Véronique LEMOINE, Marylène MONTAGNE, « Langue et culture » article consulté sur le site de l'Inspection académique du Nord (2008) :

http://netia59a.ac-lille.fr/~siteia/ressources_peda/langues_vivantes/langue_culture.php

²⁰ *Ibid.*, propos de l'inspecteur général Bruno Halff.

²¹ Voir l'article d'Henri Besse.

Dans le cas particulier de la littérature, un enseignement différencié permettait non seulement d'introduire des notions de l'histoire littéraire française, par exemple, mais aussi d'étudier des extraits illustratifs du point de vue linguistique et littéraire, ou de s'initier à la lecture de textes plus longs que ceux habituellement exploités en cours de langue. Pour des étudiants de Lettres, c'était là une occasion d'enrichir les connaissances littéraires acquises dans leur propre spécialité (Études hispaniques, anglaises...), de percevoir des similitudes ou des différences. Cela représentait également pour eux la possibilité d'entendre parler d'exercices d'évaluation traditionnels en France (la dissertation, le commentaire composé) et non pratiqués en Espagne, l'ignorance des techniques nécessaires à la réalisation de ces exercices supposant souvent un obstacle au bon déroulement des séjours Erasmus en France pour les jeunes Espagnols.

Plus généralement cet enseignement littéraire offrait aux étudiants des modèles linguistiques et des modèles de pensée. Or, ce rôle des textes littéraires n'est pas négligeable. En langue maternelle, par exemple, on constate de manière empirique en Espagne que le nombre d'enseignants universitaires se plaignant de l'incapacité de leurs étudiants à s'exprimer correctement à l'oral ou à l'écrit est en augmentation. Parallèlement, on constate que, dans le secondaire, l'enseignement de la littérature en langue maternelle a été réduit. Il serait intéressant d'étudier la possibilité d'une relation de cause à effet entre les deux, et d'élargir cette réflexion au cas de l'enseignement des L.E.

De la même manière, jusqu'à présent, la lecture et l'analyse de textes littéraires a permis aux étudiants de découvrir divers points de vue, d'apprendre à raisonner et à structurer leur raisonnement. Récemment encore, une note sur la série L de l'Inspection Générale rappelait que : « La littérature ne constitue pas un monde à part, mais est « le creuset où se forgent le langage, les images, ainsi que le jugement de chacun »²² citant ainsi les programmes de la série L. Le recul de la littérature dans les programmes aussi bien dans le secondaire qu'à l'université, en langue maternelle qu'en langue étrangère, ne finira-t-il pas par avoir des répercussions négatives sur la capacité des étudiants à émettre un jugement de manière ordonnée ?

Certes, on nous fera observer que dans le cadre de l'apprentissage des deuxièmes langues à l'université, il sera toujours possible, à l'avenir, de proposer des UV optionnelles de civilisation et de littérature. Mais nous savons tous que, dans les faits, l'offre des UV optionnelles devra être limitée pour rester viable suite à la diminution du nombre d'étudiants ; que ce seront les UV directement liées à la spécialité étudiée qui seront prioritaires ; que même si l'offre d'UV de civilisation et de littérature étrangères était possible, elles seraient en concurrence avec d'autres UV. Dans ce dernier cas, on peut craindre l'apparition de cursus de formation en langue étrangère plus élitistes que d'autres, qui distingueront les étudiants ayant reçu une formation rudimentaire en langue étrangère, et ceux qui – par choix personnel ou parce qu'ils auront été mieux orientés – compléteront leur formation du point de vue culturel, ce qui leur permettra d'élargir leurs sujets de conversation et de mieux gérer le contexte culturel des situations de communication.

Nous avons jusque-là abordé la polémique du point de vue des apprenants et des apprentissages. Cependant, le développement de l'approche purement instrumentale dans l'enseignement des langues à l'université pourrait également finir par frustrer une partie des enseignants. En effet, ceux-ci pourraient se sentir condamnés à des cours de langue peu motivants intellectuellement, surtout dans les niveaux débutants, ceci d'autant plus que le succès de cette approche est loin d'être garanti. La question qui se pose alors est de savoir si l'on peut se permettre ce risque de démotivation du professorat.

²² Groupe des Lettres de l'Inspection Générale, « Note sur l'avenir de la série L » (2005), article consulté en ligne (2008) in : <http://www.sauv.net/serieL.php>

Pour clore notre réflexion sur cette polémique, nous souhaitons encore évoquer les répercussions sociales que l'abandon de la transmission d'une culture savante et littéraire pourrait avoir. Pour cela nous laisserons la parole à l'écrivain R. Bradbury qui, dès 1953, nous mettait en garde. C'est le capitaine Beatty qui explique au héros, Montag, comment la société en est venue à se méfier des livres :

Imaginez le tableau. L'homme du dix-neuvième siècle avec ses chevaux, ses chiens, ses charrettes : un film au ralenti. Puis, au vingtième siècle, on passe en accéléré. Livres raccourcis. Condensés, Digests. Abrégés. Tout est réduit au gag, à la chute. [...]
Les classiques ramenés à des émissions de radio d'un quart d'heure, puis coupés de nouveau pour tenir en un compte rendu de deux minutes, avant de finir en résumé de dictionnaire de dix douze lignes. J'exagère, bien sûr. Les dictionnaires servaient de référence. Mais pour bien des gens, Hamlet [...] n'était qu'un digest d'une page dans un livre proclamant : Enfin tous les classiques à votre portée ; ne soyez plus en reste avec vos voisins. Vous voyez ? De la maternelle à l'université et retour à la maternelle. Vous avez là le parcours intellectuel des cinq derniers siècles ou à peu près.²³

Des repères culturels pour mieux comprendre

La culture savante et la littérature sembleraient ne pas avoir leur place dans une approche instrumentale. Cependant, force est de constater qu'il existe au moins une situation en langue étrangère dans laquelle il est souvent indispensable d'avoir un bagage culturel minimal pour bien comprendre. Cette situation est assez commune et fort utile : pour s'informer de manière générale ou professionnelle, trouver un travail... Nous voulons parler, bien sûr, de la lecture de la presse.

La presse française est particulièrement friande d'articles commémoratifs ou biographiques. Elle aime également les articles de critique littéraire. Mais de manière générale, les journalistes français adorent émailler leurs articles quels qu'ils soient (politiques, économiques ou autres) d'allusions littéraires, historiques, cinématographiques, etc. Ils ont également recours à ces mêmes allusions pour le choix des titres. Afin d'observer l'ampleur de ce phénomène, nous avons choisi un échantillon varié de journaux d'information générale parus en 2008: *Le Canard enchaîné*, *Le Monde*, *Le Monde diplomatique*, et dans leur version numérisée (que nos étudiants peuvent consulter peut-être plus aisément) : *Le Petit Journal*, *Le Nouvel Observateur*, *L'Express*, *Libération*²⁴. Après dépouillement de ces journaux, nous avons sélectionné des textes faisant allusion à divers faits de culture littéraire, historique et de civilisation en général.

Les allusions littéraires constituent la partie la plus importante de notre corpus. La littérature du Moyen-Âge est représentée par la Quête du Graal et Rutebeuf. Celle des XVI^{ème}-XVIII^{ème} siècles par Ronsard, Du Bellay, La Fontaine (qui est l'auteur le plus cité), Molière, Fénelon, Choderlos de Laclos, Montesquieu... Parmi les écrivains de l'époque moderne (XIX^{ème}-XXI^{ème} siècles), le plus fréquemment évoqué est Hugo, mais on trouve aussi Chateaubriand, Dumas, Balzac, Daudet, Rimbaud, Musset, Tocqueville, Condorcet, Giraudoux, Pagnol, Saint-Exupéry, Jarry, Marcel Aymé, Pauline Réage, Malraux, Tahar ben Jelloun, Césaire, Muriel Barbery, Houellebecq.

La littérature enfantine n'est pas exclue : *Tintin* et *Lucky Lucke* se partagent les faveurs des journalistes, suivis par *Astérix*, *Le grand Duduche* et le « Petit Poucet ».

Comment ces auteurs sont-ils introduits dans des textes économiques ou politiques pour la plupart ? Les moyens mis en œuvre sont variés :

²³ Ray BRADBURY (Trad.), *Fahrenheit 451* (1ère éd. 1953), J. Chambon et H. Robillot, Paris : Folio, 2004, p. 82-83.

²⁴ Indiqués respectivement par les sigles : C.E., L.M., L.M.D., P.J., N.O., Exp., Lib.

- Dans un article de critique littéraire, le journaliste cite habituellement les sources ou lectures qui ont influencé l'auteur. Ainsi Montaigne et Rousseau sont cités dans la critique de *Les Philosophes et l'amour*, aux côtés d'autres écrivains et philosophes tels que Lucrèce, Marc-Aurèle, Sophocle, Benjamin Constant, Céline, Proust, Houellebecq, Sartre, Bataille, Heidegger, Kant, Kierkegaard et Nietzsche (N.O. 2265).
- Le journaliste explicite la connotation littéraire d'un mot. Par exemple, un site Internet qui propose des alternatives aux anglicismes recommande pour coach: répétiteur, pour un usage scolaire; entraîneur, pour le monde sportif « ou mieux encore mentor qui me semble le plus chic : rappelons que ce synonyme de sage conseiller est, à l'origine, le nom d'un personnage de Télémaque, qui n'est pas une nouvelle chaîne de câble pour adulte, mais une oeuvre du grand Fénelon » précise le journaliste (N.O. 2263).
- On identifie une personnalité – politique généralement – à un personnage littéraire. Ainsi Nadine Morano, secrétaire d'État à la famille, est appelée « la Castafiore du capitaine Sarkozy » car « elle aboie, elle grogne » pour défendre les positions du chef de l'État (P.J. 20/03/08). De Bertrand Delanoë, on dit que : « Lui aussi fut “ Le petit Chose ” » (N.O. 2263). Et on le nomme encore dans un autre article « l'ex-“ petit Chose ” de la jospinie » (N.O. 2272). Olivier Besancenot est appelé « le Gavroche de la multitude », c'est-à-dire le porte-voix de tous les sans-droits – sans-papiers, précaires, déclassés... (N.O. 2270).
- Le journaliste cite un titre ou une phrase d'un auteur, mais en les déformant pour les besoins de sa cause. C'est le cas du 110^{ème} vers de la *Complainte Rutebeuf* qui devient à propos du 40^e anniversaire de mai 68 : « Que sont la grève générale et les accords de Grenelle devenus ? » (N.O. 2264). La syntaxe de cette phrase ne s'explique que parce qu'elle est le pastiche d'un vers du XIII^{ème} siècle.
- La citation est quelquefois seulement amorcée, le journaliste proposant au lecteur un jeu qui consiste à deviner la fin de la citation : « La peste soit... » (C.E. 25/06/08, p. 5) du Professeur Canardeau dans un article qui évoque le suivi bâclé d'une intoxication au désherbant et est une amorce de la réplique de La Flèche dans *L'Avare* de Molière : « La peste soit de l'avarice et des avaricieux ».
- Le journaliste cite un vers, une expression ou un titre en ajoutant des effets de paronomase : « Heureux qui comme Carolis » dans un article qui évoque les relations entre le président de France Télévision P. de Carolis et le président N. Sarkozy, fait allusion à « Heureux qui comme Ulysse » de Du Bellay (C.E. 02/07/08, p. 8). La potion magique d'Astérix devient « la motion magique du P.S. » (P.J. 06/11/08). Le lecteur reconnaît la pièce de Giraudoux dans « PS, la guerre des trois n'aura pas lieu » qui parle des tensions au PS. (C.E. 21/05/08, p. 8), ainsi que *La comédie humaine* de Balzac dans « La comédie Hymen », titre d'un commentaire sur le jugement du Tribunal de Lille qui a annulé un mariage pour non virginité de la femme (C.E. 25/06/08, p.5). De même *L'être et le néant* de Sartre se transforme en « L'Être et le séant » (C.E. 16/01/08, p. 5) dans une brève sur la polémique due à la publication dans le *Nouvel Observateur*, d'une photo des fesses de S. de Beauvoir.
- Les jeux de mots homonymiques sont relativement fréquents. Ainsi, ce jeu sur le mot « bise » faisant allusion à « La cigale et la fourmi » : Les députés UMP reprochent à la ministre N. Kosciusko la bise échangée avec l'altermondialiste J. Bové. « Nous fûmes troublés lorsque la bise fut venue » (*Lib.* 09/04/08). Cet autre exemple qui est une allusion au *Tartuffe* : « Cachez ce saint... », évoque la non-rencontre entre le dalaï-lama et N. Sarkozy en août 2008 à cause des J.O. de Pékin (C.E. 13/08/08, p. 1).
- Certains mots d'origine littéraire sont passés dans le langage courant. Il peut être utile d'expliquer leur origine. C'est le cas de « ubuesque » dans un article économique sur les hypermarchés (N.O. 2270), ou de « passe-muraille » utilisé pour décrire la conseillère du Président, C. Pégard : « son allure sobre, presque passe-muraille » (N.O. 2264).

Quant aux allusions historiques présentes dans notre corpus, elles se réfèrent aussi bien à des personnages, qu'à des faits, ou à des phrases historiques.

Parmi les personnages simplement évoqués, on trouve : Charlemagne, Pépin le Bref, De Gaulle, Leclerc, plusieurs chefs d'État français jusqu'à l'actuel, surnommé ironiquement Sar-Coty car sa politique représenterait un retour à l'époque du Président Coty : « Ce n'est plus Sarkozy, c'est Sar-Coty ! [...] Cet homme avait promis au pays des bonds extraordinaires dans le temps, un véritable changement d'époque. En dix mois, il aura réussi à le faire reculer d'un demi-siècle : quel talent ! » (N.O. 2265).

Certains termes, ayant un sens commun, désignent au sens figuré des personnages historiques. Ainsi : « les Poilus » (Exp. 18/03/08) et « Le Der des Der de la Der des Der » (le dernier combattant de la Grande Guerre : N.O. 2265). Pour leur part, Bocuse et Joël Robuchon « ces grognards de la gastronomie bleu-blanc-rouge. » partagent certainement des qualités avec les soldats de la vieille garde de Napoléon (N.O. 2263). C'est le cas aussi pour L. Parisot, surnommée « Jeanne d'Arc courtoise » (N.O. 2263) ou pour le champion de la formule 1 « Robert Kubica : Polonais sans peur et sans reproche », comme le chevalier Bayard (P.J. 08/05/08).

L'actualité est décrite à partir d'expressions connotées historiquement. Ainsi la Résistance, dans le titre « L'hiver fait de la résistance » (P.J. 08/04/08). L'adoubement : L. Parisot, présidente du MEDEF est « adoubée » par Ernest-Antoine Seillère. (N.O. 2263). La fronde : « un vent de fronde a soufflé sur le premier tour des élections cantonales » (N.O. 2263). La guerre des tranchées qui dans un article politico-économique désigne les dissidences entre les deux ailes du patronat (N.O. 2263) et dans un autre article désigne les guerres des couples qui divorcent (N.O.2265).

La jacquerie est évoquée à propos des jeunes qui se rassemblent pour protester contre le mal-logement (N.O. 2265). On identifie les protestations de la population contre la fermeture d'une maternité à « l'historique soulèvement de la ville contre le coup d'État de Louis Napoléon Bonaparte, le 2 décembre 1851 ! » (N.O. 2263). L'exil de Napoléon est mentionné par Pierre Charon qui déclare « Je suis un sarkozyste intégral. S'il fallait aller à l'île d'Elbe, j'irais sans problème » (N.O. 2264).

Les accords de Grenelle auxquels avait abouti la négociation multipartite organisée par G. Pompidou pour essayer de sortir de la crise de Mai 68, prêtent aujourd'hui leur nom aux accords multipartites en faveur de l'environnement orchestrés par l'actuel Président de la République. L'expression du « Grenelle » est souvent employée par les journalistes. Dans l'exemple suivant, il évoque le vote mouvementé au sein de l'UMP et la polémique au sujet de la loi sur les OGM contraire au Grenelle de l'environnement : « Il faut sauver le soldat Grenelle » (L.M. 10-11/02/08 p. 6), avec une double allusion au film *Il faut sauver le soldat Ryan*.

Le service du travail obligatoire, imposé pendant l'occupation nazie devient grâce à un paronyme le « Sévice du travail obligatoire » pour le journaliste informant du projet d'obliger les chômeurs à accepter un emploi (C.E. 14/05/08, p. 5).

L'expression *la Bérézina*, célèbre désastre de Napoléon en Russie, est passée dans la langue courante pour désigner une catastrophe : « Retour sur la Bérézina électorale de mars » (C.E 13/08/08, p. 2), commente la défaite de l'UMP aux municipales et dans un article d'économie, on trouve : « en 1986, quand le prix du baril tombe à 9 dollars au-dessous de son coût de production, c'est la bérézina. » (N.O. 2270).

En ce qui concerne l'exploitation des citations de phrases et de slogans historiques, on observe que le principal procédé mis en œuvre est la substitution d'un membre de la phrase afin de l'adapter aux temps présents.

Ainsi « Le Quai d'Orsay c'est moi ! » s'est exclamé Kouchner lors d'un entretien à la radio faisant allusion à la phrase attribuée au Roi Soleil (L.M.D. 07/08, p. 9). Nous trouvons

également des parodies de phrases prononcées par Sarkozy lors de sa campagne. Ainsi son célèbre « Travailler plus pour gagner plus » devient dans un article sur les licenciements chez Renault : « Renault vidange plus pour gagner plus » (C.E. 30/07/08 p. 3) ou « Calculer plus pour bidonner plus ! » dans un autre article contestant les mesures pour favoriser les heures supplémentaires (C.E. 28/05/08, p. 3).

Les slogans de mai 68 sont pastichés grâce à une substitution : « Sous les pavés, la bible » pour évoquer le défilé de la « Christian Pride » dans les rues de Paris. Ou encore « Sous les pavés, la rame » (C.E. 23/04/08, p. 5) pour commenter un incident survenu à bord d'un Eurostar. De même, « Vive « Paris-Match » libre ! » rappelle la célèbre exclamation de De Gaulle : « Vive le Québec libre ! » (C.E. 02/07/08, p. 8).

La Marseillaise aussi, est parodiée dans le titre : « Marseillaise- Aux larmes supporters ! » qui annonce, après le match France-Tunisie, une nouvelle règle du jeu : « quand l'hymne national sera sifflé, les joueurs retourneront au vestiaire et les supporters chez eux. » (P.J. 16/10/08). Un exemple comparable : « Aux larmes, citoyens ! » (C.E. 17/09/08, p. 1) fait allusion à la larme versée par B. Tapie lorsqu'il a appris la sentence en sa faveur dans l'affaire du Crédit Lyonnais.

Le slogan antiraciste « Touche pas à mon pote » est très prisé par les journalistes. On le trouve adapté à diverses situations. Il devient « Touche pas à mon hosto ! » pour protester contre la fermeture d'hôpitaux et maternités (N.O. 2263) ; « Touche pas à mes RTT » scandé par les syndicats des cadres qui sont inquiets à propos des négociations sur le temps du travail. (N.O. 2282) ou « Touche pas à ma bonne ! » (C.E. 13/02/08, p. 5) dans un article sur les craintes des familles aisées du XVI^{ème} arrondissement de perdre leurs domestiques à cause de la loi Hortefeux.

Les allusions ne se bornent pas à la littérature et à l'histoire. Les journalistes évoquent des chansons. Jacques Brel vient en tête avec « Élections- Dernière valse à trois temps » (P.J. 26/09/08), ou « Ne me kitch pas » qui critique la sélection des chanteurs pour l'Eurovision (N.O. 2268).

Le cinéma prend place aussi pour illustrer les nouvelles politiques : le jeune maire de Jeumont est surnommé « le Tanguy du PS » (N.O. 2267) ; Olivier Besancenot l'« Amélie Poulain de la politique » (N.O. 2270) ; à propos de l'affaire de la caisse noire de l'UIMM. « Une histoire de valises tout droit sortie des "Tontons flingueurs", avec Denis Gautier-Sauvagnac dans le rôle de Bernard Blier et Dominique de Calan dans celui de Francis Blanche » (N.O. 2263). Enfin, « Trois hommes pour un coup de fin » (C.E. 02/01/08, p. 5) décrit les relations entre Chirac, Villepin et Sarkozy avec une allusion au film de Coline Serreau.

À travers ces quelques exemples, nous constatons donc qu'effectivement nombre d'articles de presse présentent des allusions culturelles. Pour la plupart, elles renvoient à un fonds référentiel commun acquis sur les bancs de l'école ou par l'intermédiaire des médias audiovisuels. C'est grâce à ce fonds que les lecteurs français parviennent à décoder les articles et qu'ils apprécient la connivence que les journalistes tentent, par ce biais ludique, d'établir avec eux.

Face à ces textes, on peut néanmoins imaginer les difficultés d'un étudiant étranger qui ignorerait ce fonds culturel. L'exploitation pédagogique de ces articles peut s'avérer très utile pour pallier ce problème en habituant les étudiants à la présence de jeux référentiels. Enfin, plus généralement, la presse peut être mise à contribution pour établir une liste de contenus culturels partagés par les Français, et pouvant faire l'objet d'une programmation spécifique en vue de leur explicitation auprès des étudiants étrangers.

Conclusion

L'objectif de cette communication était de nous inviter tous à réfléchir sur la situation de l'enseignement universitaire des deuxièmes langues vivantes, à l'heure où, avec l'adaptation au processus de Bologne, on peut s'attendre à des changements substantiels.

Pour notre part, nous émettons des réserves quant à l'intérêt de la disparition ou de la marginalisation²⁵ des contenus culturels et littéraires au nom d'une plus grande efficacité de l'enseignement / apprentissage de la langue. Il existe, à notre avis, d'autres facteurs d'échec dans ce domaine qui sont bien plus inquiétants. Et pour conclure nous voudrions énumérer quelques pistes à explorer pour améliorer la situation :

- Créer les conditions de dialogue entre les différentes étapes de l'enseignement obligatoire et l'université afin d'établir la base d'une progression rigoureuse et efficace pour l'apprentissage des langues.

- Améliorer / exiger une formation des professeurs adaptée à chaque langue (il existe aujourd'hui de nombreux cas de professeurs d'anglais sollicités, dans le primaire et le secondaire, pour donner des cours de français alors qu'ils n'ont ni les compétences linguistiques ni les compétences culturelles pour le faire).

- Ne pas créer / développer des enseignements en non présentiel sans avoir développé un matériel d'auto-apprentissage adapté et s'être assuré que les étudiants savent comment gérer ce temps d'étude en autonomie.

- Développer les échanges Erasmus en milieu universitaire et pré-universitaire.

- Agir sur la motivation des étudiants (beaucoup font des études supérieures sans savoir pourquoi et ils sont toujours les premiers à décrocher).

- Réduire encore le nombre d'élèves par classe en pensant à une répartition équilibrée et effective des temps de parole par séance.

- Encourager la création de groupes de niveau.

- Si nécessaire, et comme cela avait été proposé dans les années 90, privilégier les compétences passives qui sont plus faciles à acquérir, plus faciles à entretenir et qui permettraient à chacun de comprendre l'autre en continuant de s'exprimer dans sa langue.

- Réapprendre la valeur du temps dans l'apprentissage des langues en milieu exolingue : on ne peut pas espérer des étudiants qu'ils apprennent en quelques mois, à raison de quelques heures par semaine, ce que le jeune Français aura appris au cours de toute sa scolarité (avec une place importante accordée à l'apprentissage formel de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe, mais aussi à la littérature, à l'histoire et à la géographie) et aura appliqué / approfondi dans sa vie quotidienne.

Nous sommes consciente que la plupart de ces mesures nécessitent au mieux une redistribution des moyens, au pire un effort financier malvenu en période de crise. Mais il faudra bien que l'on comprenne que les ambitions aussi ont un prix, et que ce prix peut être rapidement amorti si les résultats escomptés sont atteints.

²⁵ Au rang d'UV optionnelle.