

PUREN 1990b. « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques ». *Les Langues modernes*, n°3, 1990, pp. 31-46. Paris : APLV.

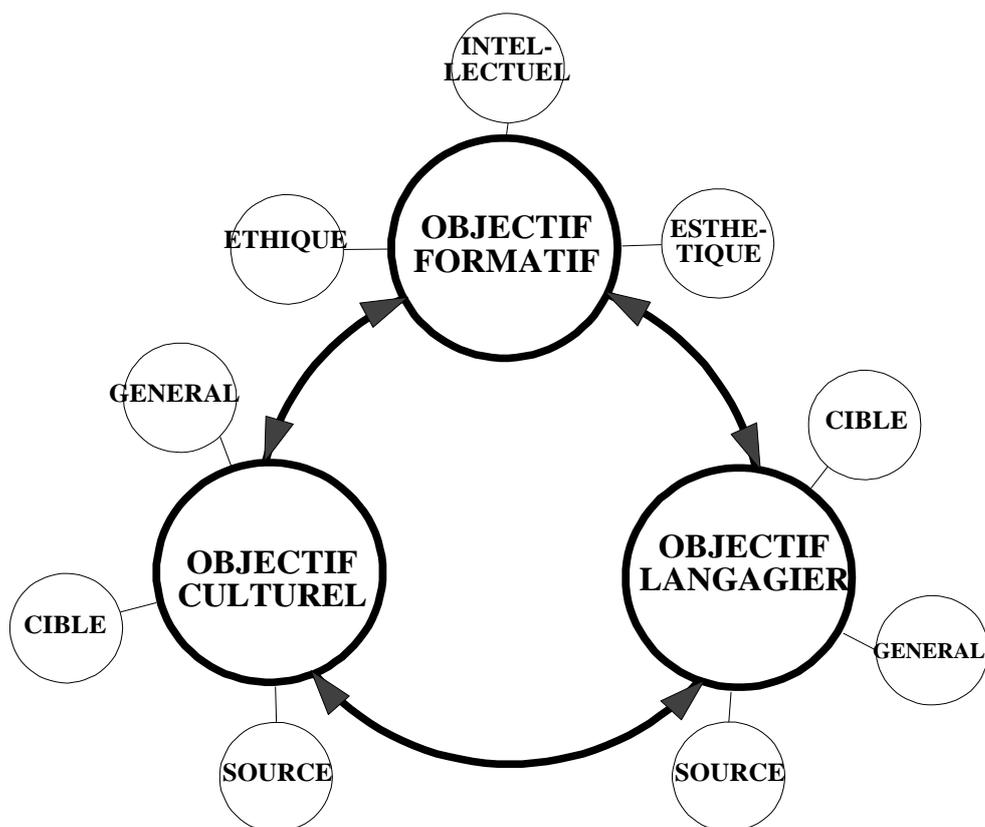
LITTÉRATURE ET OBJECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES: ENJEUX HISTORIQUES

Le système d'instruction d'une nation est une chose qui ne s'improvise pas: il met des siècles à se former. Celui que nous suivons remonte, à travers l'Université impériale de 1808, à Rollin, aux oratoriens de Port-Royal, aux jésuites, à la Renaissance, et de là, par dessus le Moyen-âge, dont il a pourtant emprunté certaines choses aux écoles des rhéteurs anciens, à Quintilien. Il est possible que ce système soit à réformer. Mais ce qui est sûr, c'est que la réforme demandera un long temps: on peut compter qu'il y a là du travail pour une partie du XX^e siècle.

Michel Bréal 1891, p. 551.

La question de la littérature a constamment occupé une place centrale dans la réflexion en didactique scolaire des langues vivantes étrangères (LVE), parce qu'elle s'est toujours trouvée étroitement liée à tous les objectifs¹ fondamentaux de cet enseignement. Ces objectifs ont émergé progressivement et ont évolué au cours de l'histoire; mais depuis un siècle cette évolution s'est faite surtout par des effacements, des restaurations et des modifications d'articulations et de hiérarchisations à l'intérieur d'un dispositif général étonnamment stable, et qui pourrait se représenter schématiquement de la manière suivante:

¹ J'emploierai ici, pour des raisons de commodité, le seul terme d'*objectif* pour désigner à la fois les *finalités*, les *objectifs* et les *buts*.



[Voir une explication détaillée de ces différents objectifs et sous-objectifs en Annexe 1]

L'objectif du présent article est de montrer comment s'est progressivement construit un tel dispositif. L'intérêt n'est pas seulement historique: je pense que ce dispositif est toujours en place actuellement, et qu'il fonctionne comme une matrice idéologique à l'intérieur de laquelle se meut le débat actuel et se situent les enjeux contemporains concernant la place et le rôle de la littérature dans l'enseignement scolaire des LVE. Je tenterai de le montrer en analysant les dernières instructions générales et en essayant d'en déduire les grandes lignes de l'évolution à venir.

1. LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT DU LATIN

Le premier modèle de l'enseignement scolaire des LVE, lorsque celles-ci sont introduites dans l'Enseignement public en 1829, va être emprunté à celui de l'enseignement scolaire des langues mortes, et particulièrement du latin.

Jusqu'à la fin du Moyen-âge, le bas-latin, encore parlé et écrit par toutes les élites, est une langue vivante apprise comme telle, en particulier dans des *colloquia* (dialogues sur des thèmes de la vie courante) et par la pratique orale intensive.

A partir de la Renaissance, la diffusion par l'imprimerie des auteurs anciens ainsi que la fascination exercée par la culture antique vont imposer dans l'enseignement le latin "classique" aux dépens de ce que l'on appelle désormais le latin "vulgaire". La situation didactique ainsi créée est radicalement nouvelle -et originale-, puisqu'il s'agit dorénavant d'enseigner une langue morte, écrite, littéraire, et renvoyant à des réalités culturelles disparues.

Les conséquences au niveau des objectifs et de la méthodologie de l'enseignement du latin s'imposèrent et se généralisèrent très vite, si l'on en croit les plaintes qui se multiplièrent dès cette époque concernant à la fois – et les deux phénomènes sont bien évidemment liés

entre eux –:

- l'inefficacité de l'enseignement théorique du latin écrit², qui a remplacé l'enseignement pratique du latin parlé comme le montre l'importance accordée aux grammaires dans les plans d'études dès la fin du XVI^e siècle.

- et l'abandon de l'objectif pratique (*langue étrangère* dans mon schéma initial) au profit d'un objectif culturel (*culture étrangère*). Certains très tôt critiqueront l'importance qu'ils jugeront excessive de ce nouvel objectif, comme en 1575 Louis Le Roy, pourtant chargé d'un cours sur Démosthène au Collège Royal nouvellement créé par François 1^{er}: "N'est-ce follie, à l'occasion de ces langues, s'adonner et affectionner tant à l'antiquité, recherchant si curieusement vieilles superstitions et actions, (...) et laisser en arrière la cognoissance de sa religion et affaires du païs et temps ou lon est vivant?" (cité par Ferdinand Brunot 1909, p. 193). Mais désormais cet objectif culturel n'est plus contesté par personne: si les plaintes concernant l'inefficacité de l'enseignement scolaire du latin reviennent comme un *leitmotiv* tout au long des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, tous les rénovateurs³ proposent comme remède un apprentissage de la langue à partir de **la lecture des oeuvres classiques**. Charles Rollin écrit ainsi dans son *Traité des études* de 1726: "Les auteurs sont comme un dictionnaire vivant et une grammaire parlante, où l'on apprend par l'expérience même la force et le véritable usage des mots, des phrases et des règles de la syntaxe" (T. 1, p. 161).

Bien plus cependant que la culture étrangère dans sa spécificité et son authenticité, ce que l'on cherche à transmettre par l'enseignement scolaire du latin, c'est en réalité une culture que l'on pourrait appeler "humaniste"⁴, Rome étant considérée comme "une société providentielle où, pour la première fois, l'homme était parvenu à prendre conscience de lui-même et de sa nature" (Émile Durkheim 1938, p. 369).

À l'objectif d'éducation morale, dont l'importance dans l'Enseignement scolaire reste à la mesure de la place que l'Église continue à y tenir, vient s'ajouter à partir de la Renaissance un objectif d'éducation esthétique. "Il semble, dit Émile Durkheim en reprenant l'analyse de certains contemporains (voir ci-dessus la citation de Louis Le Roy), que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face. (...) L'enfant, et par conséquent l'homme, est considéré comme un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action" (1938, p. 252). L'illustration la plus parlante de ce double objectif éducatif, ainsi que du peu de souci pour l'authenticité culturelle, est la composition littéraire, où l'élève doit à partir d'un scénario donné inventer de nobles paroles dans la bouche de nobles personnages⁵.

Un troisième objectif éducatif apparaît lui aussi très tôt⁶, celui d'éducation intellectuelle, que Michel Bréal présente ainsi en 1891: "Transporter une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans l'autre, c'est obliger l'intelligence à bien se rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse" (p. 560).

² Mes lecteurs se rappelleront peut-être, dans les *Essais* de Montaigne (1^e éd. 1595), ces lignes où il raconte comment il perdit au Collège de Guyenne toute connaissance pratique d'une langue qu'il avait pourtant appris à parler couramment dans sa famille: "Mon latin s'abastardit incontinent, duquel par désacoutumance j'ai perdu tout usage".

³ Par exemple Lucace di Marinis au XVI^e siècle, Arnauld au XVII^e siècle, Charles Rollin au XVIII^e siècle, James Hamilton et Jean-Joseph Jacotot au début du XIX^e siècle.

⁴ Le terme de "culture générale", très utilisé à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle renvoyait à la fois à l'objectif culturel et à l'objectif éducatif. Ambivalence ou ambiguïté volontaire, par laquelle on affirmait implicitement l'indissociabilité des deux objectifs.

⁵ L'historien Edgar Quinet (1803-1875) raconte ainsi le souvenir qu'il a gardé de cet exercice latin: "Nous ne savions ni grec, ni latin, mais nous composions des discours, des déclamations, des amplifications, des narrations, comme au temps de Sénèque. Dans ces discours, il fallait toujours une prosopopée à la Fabricius; dans les narrations, toujours un combat de générosité, toujours un père qui dispute à son fils le droit de mourir à sa place dans un naufrage, un incendie, sur un échafaud. Nous avions le choix entre ces trois manières de terminer la vie de nos héros, ainsi que la liberté de mettre dans leur bouche les paroles suprêmes. Je choisissais en général la naufrage, parce que la harangue devait être plus courte, étant interrompue par la tempête; deux lignes suffisaient dans ce cas (*Histoire de mes idées. Autobiographie*, cité par M.-M. Compère 1985, p. 209).

⁶ On le trouve par exemple dès 1726 dans le *Traité des Études* de Charles Rollin.

Ce que l'on voit fonctionner là pour la première fois, c'est l'un des mécanismes fondamentaux qui va régir à l'avenir les rapports entre objectifs scolaires : **le mécanisme de compensation**, par lequel la disparition ou l'affaiblissement d'un objectif (dans le cas présent l'objectif pratique) est aussitôt compensé, dans le discours didactique, par l'apparition ou le renforcement d'un autre (ici l'objectif de formation intellectuelle). Le rédacteur de l'instruction officielle de 1890 laisse entrevoir très naïvement le ressort de ce mécanisme compensatoire lorsqu'il écrit:

Si grand est le nombre des élèves qui sortent des lycées et collèges sans être en état de lire un texte latin, grec, anglais ou allemand, que notre système d'études serait vraiment criminel si ces élèves n'avaient tiré cependant quelque sérieux profit des efforts qu'ils ont faits et du temps qu'ils ont consumé pour les apprendre, sans parvenir à les savoir (Instruction concernant les plans d'études de l'Enseignement secondaire classique).

Le triple objectif éducatif -intellectuel, esthétique et moral- va se renforcer par la suite constamment parce qu'il va se trouver coïncider avec le noyau dur de la philosophie humaniste de la Renaissance et du Siècle des Lumières, à savoir les trois notions étroitement articulées du *Vrai*, du *Beau* et du *Bien*. Ce sont ces trois notions qui constituent le noyau dur de cette culture ou éducation "générale" que défendaient les partisans des Humanités classiques, et que reprendront à leur compte beaucoup des partisans des Humanités modernes à la fin du XIXe siècle, comme Victor Basch en 1892, pour qui "l'Enseignement secondaire doit se proposer uniquement une forte instruction générale, **littéraire, philosophique et scientifique**, doit se proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagée de toute visée professionnelle" (p. 388, je souligne). Ce sont encore ces trois notions que l'on retrouvera dans l'objectif formatif qu'à la même époque les partisans des Humanités modernes -comme A. Etwall- assigneront à l'enseignement des LVE:

*Ce sont aussi des idées modernes, souvent contraires aux nôtres, des beautés littéraires d'un genre différent, des difficultés vaincues dans l'interprétation, qui offrent à la fois **un charme à l'esprit, une forte discipline à l'intelligence, une mine féconde à la méditation**. C'est là qu'est le beau, c'est là qu'est l'utile pour nos élèves (1884, p. 11, je souligne).*

Et ce professeur de poursuivre:

C'est donc là, Messieurs, dans l'opinion de la majorité de mes collègues, le but auquel doit tendre notre enseignement: appliquer tous nos efforts à donner à nos élèves une intelligence parfaite des textes étrangers. (id.)

Cette force de la liaison entre l'objectif éducatif et l'utilisation des textes littéraires en classe de langue, que l'on retrouve à la fin du XIXe siècle chez tous les partisans aussi bien des Humanités classiques que des Humanités modernes, ne provient pas seulement de l'existence d'un objectif d'éducation esthétique. Il s'explique essentiellement par une conception de l'Art - elle aussi héritée de la Renaissance et du Siècle des Lumières- parfaitement cohérente avec le triple objectif éducatif de l'Enseignement scolaire puisque l'on y retrouve les trois notions du Beau, du Bien et du Vrai: **grâce à l'Art, l'auteur littéraire simultanément défend les grandes valeurs universelles et livre la vérité la plus profonde sur sa culture d'appartenance**. Il n'y a pas là antinomie, les particularités culturelles n'étant considérées que comme des épiphénomènes, des variations superficielles par rapport au fonds commun à toute l'Humanité: aussi l'enseignant est-il invité à faire apparaître, dans son enseignement culturel, "l'unité foncière sous la variété de ses manifestations" (Émile Hovelague 1910a, p. 248).

C'est de même à la fin du XIXe siècle, à ma connaissance, que les défenseurs de l'enseignement du latin vont compenser aussi la perte de l'objectif pratique en mettant en avant un autre objectif linguistique, celui de meilleure connaissance du français (*langue française* dans mon schéma initial) par comparaison entre les deux langues: la version latine devient principalement un exercice de français. Sous l'effet d'un autre mécanisme fondamental

en jeu dans le dispositif des objectifs scolaires, et qui pousse constamment à une **recherche de cohérence maximale**, la version va par la suite être reliée dans le discours didactique à chacun des objectifs éducatifs et être présentée comme un exercice de gymnastique intellectuelle, un outil de stylistique comparée, une leçon de morale ou encore une "école de probité intellectuelle"⁷.

Plus tardivement enfin, au XXe siècle, lorsque l'étude des LVE se sera imposée définitivement, les partisans du latin ajouteront au dispositif existant un nouvel objectif linguistique, que j'ai appelé faute de mieux- *langue générale* dans mon schéma initial, et qui correspond à l'argument selon lequel l'étude du latin faciliterait l'apprentissage ultérieur d'autres langues -y compris vivantes- en donnant aux élèves ce que l'on pourrait appeler aujourd'hui une *compétence générale d'apprentissage linguistique*.

2. DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MORTES À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

L'enseignement scolaire des LVE, après leur introduction officielle en 1829, est marqué par une tendance extrêmement puissante à l'assimilation des objectifs et des méthodes de l'enseignement des LVE sur celui des langues mortes. Les partisans d'un enseignement des LVE à objectif pratique prioritaire dénonceront à l'envi ce phénomène, comme Berthelot en 1900:

A l'heure présente, dans l'enseignement moderne, les élèves n'acquièrent une connaissance réelle, effective, ni de l'allemand, ni de l'anglais, ni des autres langues modernes. On ne leur apprend ni à les parler, ni à les écrire, de façon à pouvoir en faire un usage pratique. Au lieu de cela, on enseigne aux élèves à admirer les beautés littéraires des auteurs allemands et anglais, de la même façon et par les mêmes procédés par lesquels on apprend aux élèves de l'enseignement classique ancien à admirer les beautés littéraires des auteurs grecs et latins. On a calqué pour ce prétendu enseignement moderne le moule du vieil enseignement classique.

La chose est arrivée par suite d'une conception inexacte de sa destination, et surtout parce que l'on a choisi les mêmes professeurs, élevés dans les mêmes établissements, c'est-à-dire ayant tous passé par la même filière de l'agrégation.

L'esprit de ces professeurs est rompu ainsi à de certaines méthodes, en dehors desquelles ils ne comprennent pas leur rôle d'éducateur. J'ai entendu maintes fois des professeurs d'allemand ou anglais, qui se considéraient comme déshonorés s'ils apprenaient à leurs élèves à parler et à écrire pour l'usage courant des langues qu'ils enseignent. "C'est aux maîtres de langues à faire cette besogne", et ils la méprisent. (cité par E. Gascard 1901, p. 115).

Berthelot pointe dans sa déclaration deux des facteurs d'assimilation entre l'enseignement des LVE et celui des langues mortes au cours du XIXe siècle:

- l'un, formatif, produit par cette loi dite d'"isomorphisme" qui veut que l'on tende à reproduire dans ses pratiques d'enseignement les principes qui ont présidé auparavant à son propre apprentissage;

- l'autre, professionnel, créé par la volonté des professeurs de LVE, considérés à l'origine comme des professeurs de seconde zone, de montrer que leur enseignement était aussi respectable -c'est-à-dire aussi éducatif et culturel- que celui des langues mortes.

Sans contester l'importance de ces deux facteurs, je pense personnellement qu'ils n'auraient pu jouer sans la présence du facteur philosophique, c'est-à-dire sans cette cohérence apparue à l'époque entre les valeurs attachées à la littérature (le Vrai, le Beau et le Bien) et la philosophie éducative (les objectifs d'éducation intellectuelle, esthétique et morale).

⁷ Instruction du 2 septembre 1925.

Voici comment la Société des Amis de l'Éducation Moderne se défend au début du XXe siècle contre les attaques des traditionalistes:

*Nous avons autant que quiconque le souci des **nobles idées**, le culte de la **beauté**, la préoccupation de la **valeur morale**. Les Humanités modernes sont, au même degré que les Humanités anciennes, éducatrices et génératrices du **Bien** comme du **Vrai**. Nous repoussons, parce qu'elle n'est pas fondée, toute accusation de bas utilitarisme (cité par P. Crouzet 1913, p. 19, je souligne).*

L'exceptionnelle durée et la virulence du débat, depuis les années 1870 jusqu'à la seconde guerre mondiale, à propos de la valeur éducative des littératures modernes et par conséquent la légitimité de véritables "Humanités modernes", fut à la mesure de cette place stratégique occupée dans l'Enseignement scolaire des LVE par la littérature: **celle-ci y assurait en effet la cohérence entre les objectifs éducatif et culturel, et y légitimait l'assimilation méthodologique avec l'enseignement des langues mortes**, comme l'explique Pierre Berger en 1947:

De cette impressionnante série de classes échelonnées sur sept, huit, neuf années, le nouveau bachelier gardait tout au plus l'amertume des heures lentement déroulées au bruit sourd des dictionnaires cent fois tournés et retournés, quand elles n'étaient pas scandées par la formulation des règles fatidiques ou la traduction laborieuse du "Roi Lear", du "Magico prodigioso" ou de la "Dramaturgie de Hambourg". (...)

Comment un tel fiasco peut-il s'expliquer? Mais tout naturellement par la conception que l'on se faisait alors des langues vivantes, conception purement littéraire, et par la méthode qui dérivait de cette conception: c'était, on le sait, la méthode de la traduction, empruntée à l'enseignement des langues classiques et reposant comme lui sur l'étude de la grammaire et sur la pratique du thème.

Il était logique, en effet, les langues vivantes étant considérées comme un moyen de pénétrer le génie des écrivains étrangers, que la préoccupation utilitaire fût à peu près absente de leur enseignement. Il ne s'agissait pas pour le professeur d'enseigner à parler une langue étrangère, mais de mettre ses élèves en mesure de traduire des textes anglais ou allemands, espagnols ou italiens, tout comme d'autres maîtres, dans des classes voisines, les entraînaient à traduire des textes grecs ou latins. Ici et là, les moyens étaient identiques: grammaire et traduction. (1947, pp. 82-83).

3. LA RUPTURE DIRECTE

Le traumatisme collectif de 1870 va forcer la France à s'ouvrir sur l'étranger, et à repenser son Enseignement dans une optique opposée à celle de la Renaissance: celle d'**une formation à l'action** qui redonnait par conséquent priorité, dans l'enseignement des LVE, à l'objectif pratique d'acquisition effective d'un instrument de communication: "Il faut agir, déclare en 1902 Louis Liard, vice-Recteur de l'Université de Paris, sous peine de déperir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas simplement un anachronisme inoffensif; il deviendrait un péril national (p. 7).

Certes, remarque très justement E. Bailly en 1897, la France ne s'était jamais repliée sur elle-même: depuis la Renaissance en effet, l'Italie, l'Espagne, l'Angleterre et l'Allemagne y avaient successivement été à la mode. Mais c'était leur Art, leur littérature qui intéressaient, alors que "la langue restait délaissée. Elle n'était qu'objet de considérations générales. Ce ne fut qu'après que la France eut perdu son rang politique, toutes ses positions intellectuelles ou industrielles étant menacées et envahies, qu'elle se mit à étudier les langues vivantes" (p. 152).

Pendant la période d'élaboration de la méthodologie directe, où les méthodologues

s'intéressent prioritairement aux débuts de l'apprentissage, c'est très nettement la littérature qui fait les frais de la réorientation pratique de l'enseignement des LVE.:

*La connaissance **pratique** des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.*

Au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.

Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues.

Cette méthode, c'est la méthode directe (Circulaire du 15 novembre 1901).

En outre, la littérature n'est plus présentée que comme l'une des voies d'accès à la civilisation étrangère, même si elle en est toujours considérée comme la "manifestation essentielle":

Indépendamment de la langue elle-même, le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite fourniront plus particulièrement la matière de l'enseignement. A cet effet, on se servira utilement de cartes géographiques, de vues, de journaux, de revues, de collections pour bibliothèques scolaires, etc.

La littérature, manifestation essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes; et à mesure que les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite à des lectures étendues de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livre ouvert. Mais la culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage de la langue, soit parlée, soit écrite, qui reste la fin principale de tout l'enseignement (Programmes de l'enseignement des langues vivantes -allemand, anglais, espagnol, italien, russe-. Arrêté du 31 mai 1902).

Le rédacteur de l'instruction de 1890, enfin, pour justifier la priorité de l'enseignement de la langue sur l'enseignement littéraire, avait déjà fait usage d'un argument promis à un bel avenir:

Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois, c'est s'exposer à ne jamais lire couramment la langue, à ne jamais la parler surtout, et à ne jamais goûter la littérature dans ce qu'elle a de réellement original, c'est-à-dire dans ce qui en fait le véritable intérêt. S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue et de réserver la littérature pour un âge où l'esprit a conquis, avec la maturité, sa liberté d'allure, sa souplesse et son indépendance".

La fin de cette dernière phrase, qui fait clairement allusion au second cycle, laisse déjà entrevoir toute l'ambiguïté présente, dès les débuts de l'élaboration de la méthodologie directe, dans la notion de "priorité" à l'objectif pratique.

Pour certains, tel le rédacteur de l'instruction de 1902 pour qui "l'usage de langue (...) reste la fin principale de toute l'enseignement", il s'agit d'une véritable **primauté**, alors que pour d'autres, il ne peut s'agir que d'une **priorité chronologique**, la lecture des textes littéraires devant, dans le second cycle, "prolonger notre enseignement au delà de l'étude utilitaire de la langue et en faire (...) un véritable enseignement de haute culture" (Adrien Godart 1903, p. 486)⁸.

⁸ Adrien Godart est entré par la suite, en 1907, au premier Comité de Rédaction des *Langues Modernes*.

4. LA PROBLÉMATIQUE DU SECOND CYCLE DIRECT

Les méthodologues directs avaient originellement imaginé la progression suivante dans l'utilisation des supports textuels en classe de langue :

Périodes	I (6 ^e -5 ^e)	II (4 ^e -3 ^e)		III (2 ^e -1 ^e)
Objectif prioritaire	Apprentissage prioritaire de la langue étrangère	Apprentissage conjoint de la langue et de la culture étrangères		Apprentissage de la culture étrangère
Types de supports privilégiés	Textes fabriqués	Textes authentiques (littéraires et autres)		
Activité	" LECTURE REPRISE " en classe, des apports oraux du professeur	" LECTURE EXPLIQUÉE " en classe, sous la direction du professeur	" LECTURE CURSIVE " en classe, sous le contrôle du professeur	" LECTURE SPONTANÉE " en dehors de la classe

Selon Adrien Godart, « La lecture directe » [Conférence pédagogique du 27 octobre 1902].
Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes n° 11, janvier, pp. 471-486.

Or un certain nombre de phénomènes vont vite remettre en cause ce bel ordonnancement intellectuel :

1. Si la langue pouvait être l'objectif limité de l'enseignement dans les premières années, elle ne pouvait devenir progressivement, par la suite, qu'un **moyen** au service d'objectifs forcément plus "élevés" : la réflexion sur le second cycle amenait fatalement à une remise en valeur des objectifs formatif et culturel sur l'ensemble du cursus, comme on le voit dans une conférence pédagogique prononcée en 1902 par l'inspecteur général Joseph Firmery :

La parole vivante n'est pas le but: elle est le moyen d'arriver à la connaissance effective et durable de toute une langue, afin de s'en servir ensuite pour étudier les nations étrangères dans toutes les manifestations de leur vie physique, intellectuelle et sociale. Poursuivie pour elle-même et dans un but uniquement pratique, l'étude des langues vivantes contribuera donc pour sa part à cette formation harmonieuse de l'esprit, qui est la fin même et l'honneur de notre enseignement national" (cité par Etienne Taboureaux 1902, pp. 440-442).

2. Poussaient aussi fortement à cette remise en honneur générale des objectifs formatif et culturel les attaques des traditionalistes, qui accusaient la méthodologie directe d'être "bassement utilitaire", "digne, comme ils disaient à l'époque avec mépris, des bonnes d'enfants et des voyageurs de commerce". Voici par exemple comment un autre inspecteur général, Emile Hovelaque, présente en 1910 aux enseignants d'allemand l'enseignement culturel dans le second cycle direct :

Ainsi, par des confirmations que vous puiserez partout, dans tous les arts, discrètement, avec mesure, avec sobriété mais avec un plan précis, vous vous efforcerez de faire passer graduellement dans l'âme de vos élèves un peu de l'âme allemande: vous enrichirez leur intelligence et leur sensibilité d'un peu de ce trésor que l'homme a accumulé outre-Rhin, et qui n'est pas moins noblement émouvant que le trésor antique, bien que d'espèce si différente. Et si vous savez vous y prendre, votre apport à la culture générale vaudra l'apport de vos collègues, et vos élèves vous devront des jouissances non moindres que celles qu'ils leur doivent (1910a, p. 260).

3. Les trois facteurs -présentés plus haut- d'assimilation des LVE aux langues mortes continuèrent évidemment à agir après l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902, et orientèrent tout naturellement les méthodologues directs vers une conception de

l'enseignement de la civilisation à travers la littérature. Au cours d'un table ronde organisée le 2 mai 1907 par l'APLV sur "l'Enseignement littéraire dans les classes du second cycle", Beaujeu exprime ainsi une position très largement partagée par ses collègues présents:

*Il est arrivé que la leçon de choses a envahi le second cycle. La leçon de choses usuelle y est devenue la leçon de choses géographique ou technique et l'on ne voit pas bien ce que la culture des élèves a gagné à ce réalisme trop purement descriptif et verbal. Il faut remettre les "Realien", dont on a abusé, à leur vraie place. **Nous ne saurions nous résigner au rôle de simples "montreurs"**. Il est entendu que nous devons enseigner aux élèves la civilisation du pays dont ils apprennent la langue, mais il est temps de se demander s'il n'y a pas dans cette civilisation **des objets plus intéressants et surtout plus éducatifs** que les réalités matérielles ou la vie extérieure du peuple étranger.*

Or la littérature nous apparaît justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation "intérieure" qu'il s'agit d'atteindre" (p. 281, je souligne).

4. Lorsque les premiers élèves à avoir commencé leur apprentissage par la méthodologie directe, en 1902, arrivèrent dans le second cycle, les méthodologues directs furent bien obligés de constater que, contrairement à leurs espérances premières, ils étaient loin de maîtriser la langue étrangère. L'exercice initialement prévu pour l'apprentissage conjoint de la langue et de la culture dans les classes de Quatrième et de Troisième, **la lecture expliquée**, fut par conséquent étendu à tout le second cycle.

Voici comment L. Vignolles, professeur d'espagnol et secrétaire général de l'APLV à l'époque, imagine en 1907 cet exercice, qui est pour lui "la base même de l'enseignement littéraire":

Ce dernier exercice est, à mon sens, le plus fructueux de tous. Il nous permet de nous souvenir que nous sommes des professeurs de langue, autant et plus encore que des professeurs de littérature. En triturant les textes, comme on l'a dit, nous rappelons à nos élèves, non sans profit pour eux, les règles de la grammaire ignorées ou oubliées et les particularités de la syntaxe; nous continuons à préciser et à développer leur vocabulaire; nous leur exposons toutes les ressources du langage comme moyen d'expression de la pensée ou du sentiment; grâce à l'analyse détaillée des procédés du style nous leur montrons, par des exemples précis, la technique de l'art d'écrire et les préparons ainsi directement à la composition. Puis, faisant suivre d'une traduction orale cet exercice d'analyse minutieuse, nous les faisons pénétrer plus profondément dans la pensée de leur auteur, achevons d'en souligner tous les détails, d'en éclairer toutes les nuances. Enfin, terminant ces diverses opérations par quelques mots de commentaire en français sur l'ordonnance générale du morceau, sur l'éclat, la force, le pittoresque ou l'harmonie du style, nous faisons un dernier appel à la sensibilité de nos élèves et apportons ainsi notre contribution à la formation de leur goût et de leur jugement, à l'éveil de leur imagination (p. 276)⁹.

Cet exercice de lecture expliquée en second cycle, que Paul Berger considère encore en 1947 comme "l'une des conquêtes les plus précieuses de la méthode directe" (p. 90), va s'élaborer dans les années 1900 essentiellement à partir d'une articulation entre:

- d'une part une approche de la civilisation que Beaujeu appelle "humaniste". A juste titre, d'abord parce la conception des rapports entre la littérature et la civilisation renvoie à la philosophie humaniste, ensuite parce que la civilisation étrangère est abordée à travers le vécu de personnages de littérature, et enfin parce que ce qui importe dans la lecture expliquée, comme l'explique ce même Beaujeu, "ce sont les impressions qu'ils (les élèves) reçoivent du

⁹ L. Vignolles continue par une observation qui paraît toujours d'actualité: "L'inconvénient de cet exercice, cependant, est de porter sur des morceaux choisis. S'il suffit pour faire goûter les beautés du style, il prive l'esprit du plaisir d'apprécier l'économie de l'ensemble, la symétrie et les proportions des parties. La portée générale d'une oeuvre littéraire, sa haute signification, risquent par là même de lui échapper" (id.)

contact immédiat et personnel des oeuvres littéraires, la conscience qu'ils ont de se trouver devant une conception particulière de l'art ou de la vie, la curiosité des problèmes moraux, historiques ou sociaux que pose la lecture des oeuvres" (1907, p. 281)¹⁰.

- et d'autre part une application de la méthodologie directe aux supports textuels :

C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et surtout elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites.

Instruction de décembre 1908

idem comme l'explique Émile Hovelaque en 1910 dans une conférence pédagogique:

L'essentiel, c'est que vous appliquiez à l'enseignement de la littérature les principes qui ont inspiré votre enseignement de la langue. (...) De même qu'il ne s'agit pas, dans l'enseignement de la langue, de faire acquérir à vos élèves simplement la signification d'un mot -la traduction y parviendrait plus vite et mieux qu'aucun autre procédé- mais la faculté de s'en servir, de même pour la littérature, il ne s'agit pas de remplir leur esprit de détails biographiques, de connaissances abstraites, de jugements tout faits, mais de faire passer en eux un peu de la substance et de l'esprit des écrivains étudiés, et comme le sens ultime du génie étranger (1910b, p. 386).

Enfin, avec l'enseignement littéraire de la civilisation dans la méthodologie directe vient s'ajouter une dernière pièce au dispositif historique des objectifs scolaires, à savoir l'approfondissement comparatif de leur propre culture par les élèves (*culture française* dans mon schéma initial). Pour Émile Hovelaque, le professeur devra "établir entre la vie étrangère et la vie française un constant et clair parallélisme" (1911, p. 222)¹¹.

Des années 1920 aux années 1960, la méthodologie officielle, dite "active", va maintenir, avec de légères oscillations d'un côté ou de l'autre, l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux, ainsi que la place stratégique de la littérature dans l'ensemble du dispositif. Pour l'instruction du 1er décembre 1950, par exemple,

Cet enseignement (des LVE) s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet: exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement

¹⁰ On remarquera avec intérêt qu'en même temps que cette conception de la littérature en classe de langue, qui reste la plus largement partagée de nos jours par les enseignants, apparaissent des arguments toujours en usage: "On ne voit pas très bien en quoi il est pratiquement moins utile de parler sur un texte littéraire intéressant que sur une anecdote ou un fait divers. On peut même dire que l'interprétation d'un texte littéraire de moyenne difficulté (...) est infiniment plus aisée que le labour pénible de certains textes industriels ou scientifiques, ou le déchiffrement d'un article rocaillieux de revue ou de journal. Et il est curieux de constater combien certains textes qui, au temps où l'on se contentait de les traduire, paraissaient vieillots et fossiles, redeviennent, par le simple fait qu'on les explique directement et qu'on les lit dans un autre esprit, vivants et capables d'intéresser les élèves" (id., p. 282).

¹¹ Cette approche comparative est exigée à l'époque par un nationalisme particulièrement exacerbé après la défaite de 1870. Pour le même inspecteur général, "il n'est pas à craindre, comme certains esprits timorés l'ont pensé, que l'on défrancise nos enfants en les saturant ainsi d'une culture étrangère. Tout au contraire, ils y puiseront de nouveaux motifs d'aimer leur terre natale; la connaissance plus exacte et plus approfondie de la France, les efforts de leur intelligence réfléchie viendront fortifier en eux l'instinct de leur sang. (...) Et ainsi vous n'aurez pas collaboré à leur culture générale seulement, mais à leur culture française, à la plus profonde, celle qui est inspiratrice de vouloir et non seulement de pensée. Et vous aurez fait oeuvre de bons Français en même temps que de bons pédagogues" (1910b, p. 379).

intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.

La première instruction générale à recommander "l'usage des "auxiliaires audiovisuels", celle du 30 juillet 1965, s'empresse cependant de préciser dans le paragraphe suivant:

Il est inutile de rappeler à des professeurs de langues vivantes de l'enseignement de second degré que l'objet essentiel de leur enseignement reste, par delà l'apprentissage de langue courante, la formation et l'enrichissement graduel de l'esprit des élèves par le contact réfléchi avec des oeuvres vraiment représentatives des langues et des civilisations étrangères.

Il faut attendre les instructions du 28 août 1969 pour voir apparaître en même temps - les deux choses apparaissent constamment liées historiquement-:

- une modification sensible du dispositif en faveur de l'objectif pratique:

"Durant tout le premier cycle, c'est le but pratique que l'on doit se proposer d'atteindre avant tout. (...) Dans le second cycle, un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait pas, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité, viendra se combiner avec le premier objectif sans jamais le supplanter.

- ainsi qu'un élargissement des supports didactiques à des documents authentiques non littéraires: le rédacteur parle pour le premier cycle de "documents de tous ordres (...), qu'il s'agisse d'une leçon du manuel, d'images de toutes sortes, de disques, de bandes magnétiques, d'émissions de radio ou de télévision"; et pour le second cycle de "textes contemporains, (...) contes brefs, nouvelles, anecdotes autobiographiques, récits de voyage, pages d'essai, (...) article de journal ou de magazine, (...) commentaire de documents divers".

Et nous en arrivons ainsi à la situation actuelle et au triple objectif bien connu¹²:

1°) "*communicationnel*": "développement progressif de la compétence de compréhension et de l'autonomie d'expression personnelle en langue étrangère orale et écrite";

2°) "*culturel*": "étude de plus en plus nuancée de textes et de documents de plus en plus riches et complexes, facteur d'un enrichissement culturel raisonné";

3°) "*linguistique*": "réflexion progressivement affinée sur le fonctionnement de la langue et sur le langage".

Cette présentation du dispositif des objectifs de l'enseignement scolaire des LVE présente à la première lecture deux incohérences surprenantes:

- après avoir annoncé un "triple objectif", il est aussitôt ajouté un quatrième, la "formation générale des élèves"¹³:

Au lycée comme au collège, sans solution de continuité, l'enseignement conserve un triple objectif, communicationnel, culturel et linguistique.

Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves.

- à côté de l'"objectif communicationnel" (qui reprend en l'élargissant l'ancien "objectif pratique") est juxtaposé un "objectif linguistique", alors qu'il est évident que celui-ci est en grande partie inclus dans celui-là: la connaissance de la langue, quelle que soit le type de

¹² Je prends ici comme texte de référence les très courtes *Dispositions communes à l'ensemble des langues vivantes* publiées dans le B.O. n° spécial du 5 février 1987 (Arrêtés du 13/03 et 30/06 1986).

¹³ On aimerait d'ailleurs bien le voir préciser. Il correspond vraisemblablement à l'objectif éducatif;

connaissance visé, ne peut qu'être principalement -en didactique scolaire comme ailleurs- un **moyen** au service de l'apprentissage de la langue comme outil de communication.

S'il y a une cohérence dans ces instructions en vigueur, c'est dans la mise en avant de deux nouveaux éléments -la réflexion sur la langue et l'objectif communicationnel- qui présentent tous deux cette particularité d'être à cheval entre deux objectifs traditionnels: la langue et l'éducation pour le premier, la langue et la culture pour le second. Les instructions récentes pourraient donc être interprétées historiquement comme une tentative pour restaurer la cohérence et l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux à partir de l'objectif linguistique.

On voit tout de suite quelle devrait être la suite logique de cette démarche, si continue à fonctionner comme par le passé le mécanisme de recherche de cohérence maximale: ce devrait être le renforcement de la dernière des trois articulations, entre culture et formation. Or nous savons que, dans l'histoire de la didactique scolaire des LVE, c'est toujours la littérature qui a été utilisée comme le lien privilégié entre ces deux objectifs: l'actuel regain d'intérêt pour la littérature en classe de langue -dont le présent numéro des *Langues Modernes* est la plus récente expression- me laisse penser que nous sommes sans doute entrés dans cette dernière phase.

Continuons notre exercice de prospective à la lumière de la perspective historique: si la didactique scolaire des LVE poursuit dans cette voie, où elle semble actuellement engagée, d'une restauration de l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux, nous savons déjà que, comme dans le passé, le nouveau dispositif finira nécessairement par donner la primauté effective à l'objectif éducatif, puisque en cas d'équilibre interne celui-ci dispose par ailleurs de l'avantage décisif d'être par nature celui qui assure la liaison de l'enseignement des LVE avec l'ensemble du système éducatif. Voilà qui pourrait expliquer la première incohérence des dernières instructions générales: le statut "à part" qui y est accordé à la "formation générale" amorcerait en fait une évolution vers un statut à nouveau "privilégié".

Nous savons aussi que ce nouveau rééquilibrage, bien que parti de l'objectif pratique, aboutira nécessairement à un affaiblissement de ce même objectif pratique dans le nouveau dispositif. Cet affaiblissement a sans doute déjà commencé, et c'est là peut-être l'explication de la deuxième incohérence repérée dans les dernières instructions générales: l'"objectif linguistique" tel qu'il est conçu prive l'objectif "communicationnel" de toute une partie du travail sur la langue au bénéfice de l'objectif d'éducation intellectuelle. Je pense d'ailleurs que l'énergie qui anime tout ce remaniement présent provient essentiellement de la difficulté de plus en plus grande qu'il y a à maintenir l'objectif pratique dans le contexte de massification accélérée de l'Enseignement secondaire. Nous pouvons augurer par conséquent que, si le mécanisme de compensation continue lui aussi à fonctionner comme par le passé, nous devrions voir réapparaître et se renforcer l'objectif *langue française* (meilleure maîtrise de la langue maternelle) et l'objectif *langue générale* (facilitation d'un apprentissage pratique ultérieur de la langue étudiée ou de tout autre langue)¹⁴.

Il ne nous reste donc plus qu'à attendre les prochaines instructions. Leurs futurs rédacteurs savent dès à présent, en tout cas, ce qu'ils devraient y mettre pour ne pas décevoir grandement un de leurs plus fidèles et plus attentifs lecteurs, et pour ne pas le mettre dans une position fort délicate vis-à-vis des lecteurs des *Langues Modernes*...

¹⁴ L'apparition, dans les dernières instructions générales, d'une "réflexion sur le langage" à côté d'une "réflexion sur la langue" peut déjà s'interpréter comme une remise en honneur de cet objectif de *langue générale*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLY E. 1897: "Une enquête sur l'enseignement des langues vivantes en France". *Revue Universitaire*, T.2, pp. 149-166. (Compte-rendu de *Reiseindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*, von K.A. Martin Hartmann, Leipzig)
- BASCH Victor 1892: "De l'enseignement des langues modernes". *Revue Universitaire*, T. 1, pp. 377-393.
- BEAUJEU 1907: Intervention au cours de la table ronde du 2 mai 1907 sur le thème: "L'enseignement littéraire dans les classes du second cycle". *Les Langues Modernes* n° 8, oct., pp. 279-286.
- BERGER Paul 1947: "Méthodes des langues vivantes. Coup d'oeil rétrospectif". *Pédagogie (Éducation et Culture)*, n° 2, févr., pp. 81-91.
- BRÉAL Michel 1891: "La tradition du latin en France". *La Revue des deux Mondes*, 1er juin 1891, pp. 550-570.
- BRUNOT Ferdinand 1909: "Discours au Congrès international des langues vivantes". *Les Langues Modernes* n° 6, juin, pp. 191-199.
- COMPÈRE M.-M. 1985: (présenté par) *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris, Gallimard-Juliard (coll. "Archives"), 291 p.
- CROUZET Paul 1913: "L'enquête parlementaire sur la réforme de 1902". *Revue Universitaire*, n° 6, pp.15-29.
- DURKHEIM Emile 1938: *L'évolution pédagogique en France*. Paris, P.U.F., 1969, 404 p. (1ère éd. 1938 à partir de notes prises dans des cours donnés dans les années 1900)
- ETWALL A. 1884: "De l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges. Ce qu'il a été, ce qu'il est, ce qu'il doit être. Rapport présenté au conseil des professeurs du Lycée Henri IV dans la séance du 4 février 1884. *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 1, mars (T. 1, 1884-1885), pp. 4-15.
- GASCARD E. 1901: "Les langues vivantes devant la commission d'enquête sur l'Enseignement secondaire". *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 3, mai, pp. 113-119.
- GODART Adrien 1903: "La lecture directe". *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janv., pp. 471-486.
- HOVELAQUE Emile 1910a: "L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle. Suite (II)". *Les Langues Modernes* n° 6, juin, pp. 247-260.
- 1910b: "L'enseignement des langues dans le deuxième cycle (III)". *Les Langues Modernes*, n° 8, août, pp. 375-390.
- 1911: "La progression dans l'enseignement des langues vivantes", pp. 206-229 in: *Instructions concernant les programmes de l'Enseignement secondaire*. Paris, Ch. Delagrave, 1911, 275 p.
- LIARD Louis: 1902: "Le nouveau plan d'études de l'enseignement secondaire. Les cadres, l'esprit. Discours prononcé à l'ouverture du Conseil académique de Paris, le 26 novembre 1902", in: *Instructions concernant les programmes de l'Enseignement secondaire*. Paris, Ch. Delagrave, 275 p.
- TABOUREUX Etienne 1902: "Conférence pédagogique (de Joseph Firmery) faite à la Faculté des Lettres de Nancy le 27 novembre 1902". *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 3, nov., pp. 440-442.
- VIGNOLLES L. 1907: "L'enseignement dans les classes du second cycle". *Les Langues Modernes*, n° 8, oct., pp. 271-278.

ANNEXE 1

1. Objectif langagier	L'adjectif « langagier » est de sens plus général que « linguistique », lequel renvoie maintenant, en didactique des langues-cultures, à la seule description grammaticale de la langue.
1.1. langue cible (l'allemand, l'anglais, l'espagnol, etc. en France)	Il correspond, dans la première question qui m'a été posée, à « transmettre un instrument de communication ». Il a été désigné jusque dans les années 1960 sous le nom d' « objectif pratique », puis défini à l'époque de la méthodologie audiovisuelle par les quatre « skills » ou activités langagières (compréhension et expression écrites et orales). Depuis l'approche communicative des années 1980, il est intégré dans la « compétence de communication », dont il correspond aux composantes <i>linguistique</i> (capacité de faire des phrases grammaticalement correctes), <i>référentielle</i> (capacité à se situer dans le domaine traité – maîtrise du lexique de spécialité, par ex.-), <i>textuelle</i> (capacité à produire des types de productions en respectant les normes – écrire une lettre de réclamation, par ex.), <i>énonciative</i> (capacité à se situer subjectivement vis-à-vis de son propre discours ou de celui de son interlocuteur – faire sentir son enthousiasme ou ses réserves, par ex.), <i>stratégique</i> (capacité à gérer un échange – savoir quand et comment prendre son tour de parole, par ex.) et socio-culturelle (connaissance des règles sociales d'usage de la langue).
1.2. langue source (le français en France)	L'enseignement scolaire d'une langue étrangère vise, par la comparaison systématique entre langue cible et langue source qui fait prendre conscience aux élèves des spécificités du français, à enrichir cette langue et en améliorer la maîtrise. C'est la raison pour laquelle la version finale des textes étudiés – qui est restée de règle jusqu'aux années 1960 – était considérée autant comme un exercice de compréhension de la langue étrangère que comme un exercice de rédaction en français (c'est toujours le cas dans les filières universitaires LCE, langues et cultures étrangères).
1.3. « langue générale »	Cette expression est mise entre guillemets parce qu'elle n'est pas usitée, mais elle permet ici de respecter la cohérence des expressions (langue cible/source/générale), et présente aussi l'intérêt de faire pendant à l'expression – attestée celle-ci – de « culture générale » (cf. <i>infra</i>). Il s'agit d'une formation au langage : l'enseignement d'une langue étrangère donnée vise aussi non seulement à faciliter la poursuite autonome de l'apprentissage de la langue cible en question, mais aussi l'apprentissage ultérieur de toute autre langue cible. Cet objectif correspond à la déclinaison, en didactique des langues-cultures, de ce qui est désigné, en pédagogie générale, par l'expression « apprendre à apprendre ».
2. Objectif formatif	Il correspond à ce que l'on appelle encore souvent la « formation générale » de l'élève. « Général » a ici un sens générique recouvrant les trois sous-objectifs formatifs décrits ci-dessous.
2.1 formation intellectuelle	Attesté dès le début du XVIII ^e siècle pour l'enseignement scolaire du latin, sans doute pour compenser la disparition de son objectif pratique (le latin étant devenu une langue morte), cet objectif correspond à ce qu'on désigne souvent comme la « gymnastique intellectuelle » que le contact avec une autre langue et une autre culture que la sienne oblige l'élève à effectuer, et grâce à laquelle sont travaillées les capacités d'analyse, de synthèse, de comparaison, d'interprétation, d'extrapolation, d'argumentation, etc. Les enseignants d'allemand en ont longtemps fait leur « créneau porteur » (on est allé jusqu'à parler, à propos de cette langue, du « latin du XX ^e siècle »...).
2.2. formation éthique	L'enseignant de langue au collège et au lycée, comme les enseignants des autres disciplines, est en même temps un éducateur. L'une de ses missions partagées est d'inculquer cette « conscience collective des valeurs communes à la société » dont parlait Émile Durkheim au début des années 1900 (dans un cours publié sous le titre <i>L'évolution pédagogique en France</i> , Paris, PUF, 1938, 1969). On parle actuellement de « formation à la citoyenneté » : au collège, selon les auteurs du <i>Manifeste pour un débat public sur l'école</i> (n° 2, Éditions la Découverte, mai 2003), il s'agit de former les futurs citoyens par l'éducation à l'effort, à la rigueur, à la créativité, à l'initiative, à l'esprit critique ; par l'éducation à la liberté, à la solidarité, au respect d'autrui, au respect de l'environnement ; par la prise de conscience des exigences du statut de citoyen. Cette éducation demande certaines connaissances, mais elle passe aussi par les comportements induits par l'enseignant dans la conduite de la classe. [...] Toute la pédagogie est concernée ». (je souligne)
2.3. formation esthétique	Il s'agit de ce qu'on appelait, au début de XX ^e siècle, « la formation du goût et de la sensibilité ».

<p>3. Objectif culturel</p>	<p>En tant qu'objectif, la « compétence culturelle » peut être considérée en fonction de différentes composantes, dont les trois premières ci-dessous ont été successivement privilégiées depuis un siècle :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La composante « transculturelle » est celle qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » : c'est ce fonds qui sous-tend tout l' « humanisme classique », qui a été récemment réactivé dans la notion des « Droits de l'Homme ». Elle concerne principalement les <i>valeurs</i>. 2. La composante « méta-culturelle » : c'est principalement celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude scolaire de documents authentiques. Elle concerne principalement les <i>connaissances</i>. 3. La composante « interculturelle » : c'est principalement celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours. Elle concerne principalement les <i>représentations</i>. 4. La composante « multiculturelle » : c'est principalement celle que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où coexistent des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel. Elle concerne principalement les <i>comportements</i>. 5. La composante « co-culturelle » : c'est principalement celle que sont amenées à se construire en commun des personnes de cultures différentes qui n'ont pas seulement à co-habiter, mais à co-agir (travailler ensemble) pendant une longue durée. Elle concerne les <i>conceptions</i>, mais elle nécessite aussi un recours aux <i>valeurs</i>, réactivées ici dans une logique non plus universelle et éternelle, mais locale et temporelle (cf. les « valeurs communes » que les entreprises internationales cherchent à faire émerger au sein de leurs équipes pluriculturelles).
<p>3.1. culture cible</p>	<p>Elle correspond à la culture ou aux cultures du ou des pays dont on enseigne la langue comme langue-cible.</p>
<p>3.2. culture source</p>	<p>L'enseignement scolaire d'une langue étrangère vise, par la comparaison systématique entre culture cible et culture source, à faire prendre conscience aux élèves à la fois de la spécificité et de la relativité de leur propre culture.</p>
<p>3.3. culture générale</p>	<p>Cette notion est à la culture ce que le langage est à la langue, même si elle a pu prendre des colorations différentes selon la composante culturelle successivement privilégiée : celle de l' « Honnête homme » du XVII^e siècle pénétré des valeurs humanistes, celle de l'homme « cultivé » disposant de connaissances étendues sur de nombreuses cultures, celle enfin, actuelle, de l'homme ouvert et capable d'empathie vis-à-vis de toute altérité culturelle.</p>

N.B. Cette annexe n'apparaissait dans le texte originel tel qu'il a été publié à l'époque. Il est emprunté à un autre article : Christian PUREN, « La problématique des « objectifs » dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures », *Administration et Éducation* (Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation), n° 101, 1^{er} trimestre 2004, pp. 129-143.