



Revue Internationale
des Langues
Etrangères
Appliquées

Provided by the author(s) and the *International Journal of Applied Modern Languages*.
Fourni par les auteurs et la *Revue Internationale des Langues Etrangères Appliquées*

TITRE / TITLE:

Réflexions sur la nécessité d'enseigner « le pays derrière la langue », y compris en LEA

AUTEUR / AUTHOR:

Gilles LEROUX

Université de Strasbourg, U.R. Mondes germaniques et nord-européens (1341)

Numéro Orcid :

gleroux @ unistra.fr

Revue Internationale des Langues Etrangères Appliquées, vol. 4, 2025

https://anlea.org/revues_rilea/gilles-leroux-reflexions-sur-la-necessite-denseigner-le-pays-derriere-la-langue-y-compris-en-lea/

Date de réception de l'article : 19 mars 2025

Date d'acceptation de l'article : 2 octobre 2025

Mise en ligne : 1 décembre 2025

Citez la référence suivante / Please cite the following :

Gilles LEROUX, « Réflexions sur la nécessité d'enseigner « le pays derrière la langue », y compris en LEA », *Revue internationale des Langues Etrangères Appliquées*, vol. 4, 2025, https://anlea.org/revues_rilea/gilles-leroux-reflexions-sur-la-necessite-denseigner-le-pays-derriere-la-langue-y-compris-en-lea/

RILEA has made this article openly available. Please share how this access benefits you.

Licence: CC BY-SA

ISSN: 3038-8619

Réflexions sur la nécessité d'enseigner « le pays derrière la langue », y compris en LEA

Gilles LEROUX

Université de Strasbourg, U.R. Mondes germaniques et nord-européens (1341)

gleroux @ unistra.fr

Résumé

En tant que discipline d'enseignement dans les filières de langues vivantes, la "civilisation" est aujourd'hui largement reconnue et présente sous différentes formes et appellations dans les universités françaises et étrangères, alors que sa reconnaissance comme discipline de recherche semble encore soulever des questions. Pour autant, pouvons-nous être certains de la pérennité de cette discipline d'enseignement dans sa forme actuelle à moyen terme ? Par sa forme actuelle, il faut entendre avant tout deux aspects : sa dimension linguistique d'une part, puisque cette matière est traditionnellement enseignée dans la langue étrangère et fait par conséquent partie intégrante de la formation linguistique, et sa vocation première à transmettre des connaissances plutôt que des compétences d'autre part. Cette contribution souligne le contexte défavorable à plusieurs égards à un tel enseignement, en particulier en LEA, et propose quelques pistes de réflexion.

Mots-clés : Enseignement, langues vivantes, civilisation, définition, enjeux

Abstract

As a subject in modern language courses, "civilisation" is now widely recognised and present in different forms and under different names in French and foreign universities, although its recognition as a research discipline still seems to raise questions. Can we be sure however, that this teaching discipline will continue in its current form in the medium term? By its current form, we mean two aspects above all: its linguistic dimension, since this subject is traditionally taught in the foreign language and is therefore an integral part of language training, and its primary vocation of transmitting knowledge rather than skills. This paper highlights the unfavourable context in several respects for such teaching, particularly for courses in Applied Modern Languages (LEA), and suggests a number of avenues for reflection.

Keywords: Teaching, Modern Languages, civilisation, definition, issues

Introduction

En mars 2023, une journée d'étude organisée à l'Université de Rouen Normandie, invitait à s'interroger sur la place de l'enseignement de la civilisation dans la filière LEA. Cette thématique, nécessairement digne d'intérêt pour tout civilisationniste, pouvait néanmoins susciter quelque alarme : pourquoi, en effet, s'interroger sur la place d'un enseignement dans une filière, alors que tous les spécialistes semblaient s'être entendus au cours des dernières décennies pour dire l'importance de cet enseignement dans les filières de langues vivantes à l'université et que, par conséquent, les civilisationnistes pouvaient dormir sur leurs deux oreilles ? Cette question ne traduisait-elle pas la résurgence d'un danger passé, bien qu'il fût clair qu'elle était de plus en plus souvent posée, en particulier en LEA. La question, en soi, n'était pas infondée : il est en effet souhaitable de s'interroger régulièrement sur ses pratiques pédagogiques, sur les méthodes d'enseignement de la civilisation et sur les contenus les plus appropriés,

sans que ceci ne signifie une remise en cause de la spécialité elle-même, et c'était bien là le sens de l'appel à communication. Alors pourquoi tout de même ces signaux d'alarme, ce nouveau malaise ?

Un nouveau malaise dans la civilisation ?

En réalité, le malaise n'est en rien nouveau¹ : l'histoire de la civilisation dans les filières de langues vivantes, en France comme à l'étranger, est celle d'une lutte pour la reconnaissance face aux deux autres spécialités que sont la littérature et la linguistique, bien que cette dernière eût aussi du mal à trouver sa place². Ce premier combat fut remporté, avec des différences temporelles selon les pays et les aires culturelles concernées, au cours des années 1970-1980. Et l'émergence de la filière LEA, avec ses nouveaux publics et ses nouveaux besoins, n'y fut pas étrangère. Le combat suivant fut celui de la reconnaissance de la civilisation comme spécialité de recherche scientifique. Il s'agissait en particulier de la critique consistant à affirmer que la civilisation n'était qu'une matière d'enseignement, pas un domaine de recherche³, et que les civilisationnistes devaient par conséquent inscrire leurs travaux dans des champs de recherche bien établis comme les sciences historiques, économiques, politiques, sociales etc. Certains collègues germanistes de LLCER souhaitaient par exemple remplacer le fléchage des postes de civilisationnistes à pourvoir par un fléchage en histoire des idées. A titre d'exemple supplémentaire, pendant plusieurs années, les congrès de l'Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur (AGES) débutèrent par une réunion des civilisationnistes la veille du début officiel du congrès, ce qui témoignait de la position particulière des civilisationnistes⁴. Il y a presque deux décennies, Stephan Martens écrivait qu'il ne saurait certes plus être question d'une querelle entre défenseurs de la tradition littéraire et partisans de la civilisation, mais que la civilisation devait encore trouver « dans et à travers des institutions, la reconnaissance qu'elle a déjà acquise depuis longtemps par l'enseignement »⁵. Il n'est pas certain que ce débat soit clos aujourd'hui, bien que l'on ne compte plus les nombreux travaux de recherche menés par des civilisationnistes. Certains de ces chercheurs hésitent d'ailleurs toujours à se présenter comme civilisationnistes et préfèrent se dire historiens par exemple, alors que leur poste relève bien d'une section linguistique du CNU et qu'ils exercent comme enseignants-chercheurs dans une composante de langues vivantes.

Non sans surprise, ce débat s'étend à la place de l'enseignement de la civilisation en LEA, qui peut paraître menacé dans sa forme traditionnelle. Il convient en effet de ne pas perdre de vue le contexte⁶ dans lequel certaines injonctions sont adressées aux formations LEA et qui tendent à insister sur l'aspect utilitariste de l'enseignement des langues vivantes. La filière LEA y est particulièrement exposée car elle se veut « professionnalisante », ou « pré-professionnalisante »⁷, en fonction du degré de modestie

¹ Pierre GUERLAIN, « Malaise dans la civilisation ? Les études américaines en France », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, pp.28-46, [<https://doi.org/10.3406/rfea.2000.1792>]. Dans l'introduction de ce numéro, Marianne Debouzy y ajoutait un « malaise des civilisationnistes », cf. Marianne DEBOUZY, « Introduction : les études de civilisation en débat », *Revue Française d'Etudes Américaines*, n°83, janvier 2000, *op. cit.*, p. 3.

² En LEA, le cours de linguistique se limite bien souvent à un cours de grammaire et non de linguistique.

³ Marie-Jeanne ROSSIGNOL, « Quelle(s) discipline(s) pour la civilisation ? », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, *op. cit.*, pp.13-27.

⁴ Comme l'a rappelé Stephan Martens, ce n'est qu'en 1980 que s'est constitué au sein de l'AGES un groupe de travail des enseignants en civilisation et qu'en 2000 que l'*Internationale Vereinigung für Germanistik* (IVG) a pris cette appellation et abandonné son intitulé précédent qui la limitait à la littérature et la linguistique (*Internationale Vereinigung für Sprach- und Literaturwissenschaft*), cf. Stephan MARTENS, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France : ingénierie et atouts », *Visions franco-allemandes*, N°8, Comité d'études des relations franco-allemandes (CERFA), Juillet 2006, pp. 6-7.

⁵ *Ibid.*, p. 2.

⁶ Par contexte, s'entend la priorité accordée aux objectifs économiques, c'est-à-dire, dans une formation universitaire comme LEA, à la question de l'insertion professionnelle qui invite à privilégier l'acquisition de savoirs ou plutôt de compétences qui ne répondent qu'à cet objectif.

⁷ Mais la filière LLCER ne l'est-elle pas aussi ? On voit bien une fois de plus que l'idée de professionnalisation est limitée à son lien avec le marché.

de ses acteurs. Quels que soient les reproches que l'on peut adresser à la professionnalisation en LEA, il reste qu'il s'agit là d'un objectif capable de porter un coup sévère à l'enseignement de la civilisation d'autant plus que, contrairement à la filière LLCER où il est souvent assimilé à un cours d'histoire, le cours de civilisation en LEA porte plus souvent sur la civilisation contemporaine, ce qui l'expose davantage. Les injonctions ministérielles⁸ imposent désormais aux formations en LEA de définir leurs enseignements en termes d'objectifs de compétences, ces « savoirs en actes »⁹ d'après Marie-France Mailhos, plutôt que d'acquisition de connaissances, et entérinent l'opposition entre savoir et savoir-faire au profit du second. Elles participent de l'approche utilitariste, au même titre que le glissement sémantique des « études » à la « formation »¹⁰, et les formations en LEA obligent à faire preuve d'imagination pour expliquer en quoi dispenser un cours de civilisation sur un thème particulier présente un intérêt professionnel pour un étudiant en LEA, ce qui peut parfois paraître difficile, voire impossible, compte tenu de l'étroitesse de l'acception du terme « professionnalisant ». L'approche utilitariste menace, à terme, de transformer la formation LEA en simple école ou centre de langues avec une spécialisation plus ou moins réussie. Il y a d'ailleurs une tendance accrue, notamment dans la filière LEA d'enseignement à distance à Strasbourg, aux inscriptions d'étudiants d'autres filières (musicologie par exemple) qui ne souhaitent pas vraiment poursuivre des études de langues, mais plutôt obtenir une certification en langues à ajouter à leur parcours de musicologue. Beaucoup rendent d'ailleurs une copie blanche ou un travail très superficiel à l'épreuve de civilisation, ce qui ne les empêche pas d'obtenir leur diplôme par le jeu des compensations¹¹. Ces pratiques témoignent de la tendance à considérer la filière LEA comme une simple instance de validation des compétences communicationnelles, la privant ainsi de tout lien avec la recherche¹². Mais l'utilitarisme n'affecte pas que la filière LEA comme l'a rappelé Sylvie Bauer : « Le CAPES d'anglais ne s'appuie plus désormais sur un quelconque programme, comme si littérature et civilisation n'étaient plus que connexes à l'enseignement des langues »¹³.

Dans un tel contexte, il apparaît plus que jamais nécessaire de s'entendre sur une définition de la notion de civilisation et de rappeler en quoi cet enseignement est important pour tous les étudiants en langues vivantes, quels que soient leurs objectifs professionnels. L'enseignement de la civilisation est en effet partie intégrante de la formation linguistique *stricto sensu* et ne doit pas être confondu avec celui de matières dites d'application¹⁴, dont la visée devrait être plus « professionnelle », au sens marchand du terme. Les termes « professionnel » ou « professionnalisant » sont toutefois biaisés, car souvent réduits à leur traduction immédiatement quantifiable sur le marché, alors que l'apprentissage des langues, qui reste un objectif de moyen terme, fait bien entendu également partie de la formation professionnelle : ce devrait même être la carte de visite d'un étudiant ayant suivi une formation en LEA, avant toute autre spécialisation. Ces injonctions utilitaristes en contexte de crise s'apparentent à une mission de salut public à laquelle toute personne sensée doit se soumettre. Elles vont souvent de pair avec le discours sur

⁸ Celles-ci s'appuient bien souvent sur les recommandations de spécialistes de pédagogie.

⁹ Marie-France MAILHOS, « De l'exploitation de documents pédagogiques à un objectif de formation », dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 87-89.

¹⁰ Karin FISCHER, Sylvie POMIES-MARECHAL, « Licences LLCER-Anglais et transmission des cultures et civilisations anglophones. Enjeux et objectifs dans l'université française », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmissions des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université aujourd'hui ?*, Presses Universitaires de Rennes, 2020, p. 52.

¹¹ Une autre tendance dans le même parcours consiste à demander une inscription directement en deuxième ou troisième année de Licence sur la base de biographies attestant de façon souvent peu convaincante tel ou tel niveau dans l'une ou l'autre langue. Là encore, il s'agit d'obtenir un diplôme universitaire en langues (c'est-à-dire théoriquement mieux qu'une simple certification de niveau) sans avoir vraiment suivi des études en ce sens.

¹² S'il est vrai que la filière LEA ne vise pas à former des chercheurs, cette option ne peut toutefois être complètement écartée. En effet toute formation universitaire de niveau Master peut intégrer un parcours « recherche », ce qui est le cas de plusieurs Masters LEA en France.

¹³ Sylvie BAUER, « Politique et pratique de la littérature à l'Université », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, (dir.), *op. cit.*, p. 39.

¹⁴ Qui peuvent tout de même être dispensées en langue étrangère.

l'intérêt que l'enseignant-chercheur doit témoigner pour l'insertion professionnelle de ses étudiants. Mathieu Bonzom a décrit avec ironie cette « rhétorique crisologique », qu'il appelle à rejeter en bloc :

La crise idéologique à l'université [...] consiste en une délégitimation [...] de toute activité universitaire n'ayant pas fait la preuve de sa rentabilité du point de vue de l'autonomie financière des établissements et de l'insertion professionnelle à court terme des étudiants [...]. La reconversion étant une valeur en hausse [...], l'enseignant-chercheur dynamique est donc tenté de troquer son savoir-faire et son expérience d'enseignement et de recherche pour commencer une nouvelle carrière dans l'insertion professionnelle – et tant pis si la racine du problème en question ne se trouve pas réellement dans les universités¹⁵.

La crise apparaît multidimensionnelle : elle touche l'université dans son ensemble, certaines sciences plus que d'autres (les sciences dites « molles » plus que les sciences dites « dures ») et, au sein des sciences humaines et sociales, certaines disciplines ou sous-disciplines plus que d'autres : si, dans les filières de langues vivantes, on assiste bien à une baisse des effectifs dans la plupart des langues à l'exception de l'anglais, certaines spécialités risquent de pâtir de cette évolution avant les autres : on peut craindre que ce soit le cas de la civilisation¹⁶. La révolution utilitariste s'inscrit en réalité dans un mouvement international très vaste « de subordination de l'enseignement supérieur et de la recherche aux objectifs économiques, engagé dans les années 1990 » [et ayant] affecté le domaine des langues étrangères de diverses manières – en Europe avec le concept « d'économie de la connaissance » porté en particulier par le « processus de Bologne » et la « Stratégie de Lisbonne » (1998-2000) et par différentes institutions internationales, dont la Commission européenne. En France, la loi Fioraso de 2013 a confirmé cette tendance¹⁷. Karin Fischer et Sylvie Pomiès-Maréchal évoquent une « colonisation de l'approche dite professionnelle »¹⁸ et Mathieu Bonzom suggère d'opposer à l'utilité néolibérale qui nous est imposée une autre utilité sociale et démocratique¹⁹. C'est là déjà une proposition de solution. Mais avant d'aller plus loin sur cette voie et d'évoquer les options pouvant permettre de répondre aux défis précités, il convient d'évoquer un dernier défi, et non des moindres, que la civilisation en particulier va devoir relever : celui de la baisse de niveau linguistique des étudiants qui s'inscrivent dans les filières de langues vivantes et en particulier en LEA. Suite à la réduction des heures consacrées aux langues vivantes dans l'enseignement secondaire, beaucoup d'étudiants de première année affichent un niveau très largement inférieur au niveau B1 pourtant requis dans chaque langue : à Strasbourg, des tests conduits en langue allemande à la rentrée 2022-2023 ont révélé qu'un grand nombre d'étudiants entrant en première année de Licence avaient un niveau A2, voire A1+ dans cette langue. En réalité, cette situation n'est pas nouvelle et elle s'explique aussi par l'absence de toute sélection à l'entrée dans la filière. Certains collègues ont d'ailleurs cessé depuis plusieurs années de demander aux étudiants de rédiger l'épreuve de civilisation dans la langue étrangère, ou recourent exclusivement à des QCM ne nécessitant pas que l'étudiant fasse preuve d'une maîtrise de la syntaxe par exemple. Le cours continue d'être dispensé en langue étrangère, mais l'évaluation peut se faire en langue française. Et il y a aussi de nombreux exemples dans lesquels le cours de civilisation n'est plus dispensé dans la langue étrangère en première année de Licence et parfois pas avant le semestre 4. On peut voir dans cette évolution une adaptation de l'enseignant à son public et sans doute aussi la volonté de stabiliser les effectifs et donc les postes d'enseignants²⁰, mais il faut prendre en compte le risque que cette évolution pose à moyen

¹⁵ Mathieu BONZOM, « Points de vue situés, langue-culture, et utilité des humanités. Enseigner l'analyse de documents en études nord-américaines avec Howard Zinn », dans *ibid.*, pp. 117-121.

¹⁶ En tant que discipline à part entière de la formation linguistique et par conséquent enseignée dans la langue étrangère, comme le veut la tradition.

¹⁷ Karin FISCHER, Sylvie POMIÈS-MARÉCHAL, « Licences LLCER-Anglais et transmission des cultures et civilisations anglophones. Enjeux et objectifs dans l'université française », *op. cit.*, p. 53.

¹⁸ *Ibid.*, p. 62.

¹⁹ Mathieu BONZOM, « Points de vue situés, langue-culture, et utilité des humanités. Enseigner l'analyse de documents en études nord-américaines avec Howard Zinn », *op. cit.*, p. 122.

²⁰ Face à une telle situation, le département LEA de Strasbourg a décidé d'ouvrir la filière aux grands débutants en allemand, ce qui se faisait déjà en italien, mais aussi dans beaucoup d'autres langues moins diffusées et moins

terme compte tenu du contexte évoqué plus haut : puisque l'enseignement de civilisation dispensé en langue française cesse d'être une matière linguistique, il pourra à l'avenir être confié à des non-linguistes (historiens, sociologues, politistes, économistes de l'Allemagne, de l'Espagne etc.) d'une part, et, d'autre part, ayant perdu sa raison d'être linguistique, son contenu pourra être défini exclusivement en fonction de son intérêt pour le marché. Pour le dire autrement, étant donné que la dimension « compétentielle » de l'enseignement de la civilisation en langue étrangère, c'est-à-dire les arguments comme « l'exposition à la langue étrangère » ou « l'immersion en situation réelle » sera devenue caduque, on pourra craindre que la pression s'accroisse sur la définition de contenus ne servant au premier abord qu'à l'acquisition de connaissances. On imagine assez bien les contenus qui pourraient être appelés à ne plus faire partie de l'enseignement de civilisation. Hélène Domon a d'ailleurs constaté aux Etats-Unis une remise en question des cours avancés de littérature et de culture ainsi que des diplômes enseignés en langue-cible²¹.

Comment remédier à la crise ? Il convient de revenir sur la question de la place de la civilisation en LEA à partir de deux réflexions et de tenter d'apporter une réponse aux tensions pressenties qui s'inscrivent elles-mêmes dans une crise plus large des humanités. La première réflexion porte sur la définition de ce qu'est la civilisation, mais, puisqu'elle ne suffit pas toujours à légitimer sa place, une seconde réflexion tente de montrer en quoi cet enseignement est important.

Qu'est-ce au juste que la civilisation et qu'est-ce qu'un civilisationniste ?

Commençons par la plus simple des deux questions : le civilisationniste est un linguiste ayant développé des compétences complémentaires particulières dans un ou plusieurs autres domaines de recherche, à la fois pour son enseignement et sa recherche. La maîtrise de la langue étrangère lui permet de travailler sur des documents originaux et de suivre l'actualité de son aire géographique et culturelle, ce que peu d'historiens, sociologues ou politistes font. Son excellente maîtrise de la langue lui permet en outre d'en saisir les subtilités dans les différentes sources qu'il consulte et d'éviter les écueils liés à la traduction. Pour se démarquer, le civilisationniste doit donc maîtriser la langue étrangère, mais également rester un bon généraliste capable, à partir de plusieurs champs d'expertise, d'une synthèse lui permettant de poser un regard unique sur l'aire culturelle concernée dont il est un spécialiste. Pour le dire avec les mots de Stephan Martens : « la valeur ajoutée du civilisationniste au plan scientifique est de tenter un exercice de synthèse interprétative globale qui transcende la compartimentalisation qui domine encore souvent les sciences humaines et sociales »²². Selon cette définition, le civilisationniste a au-moins une double compétence, ce qui le singularise déjà parmi les enseignants-chercheurs. Sa mission d'enseignement est double : il doit enseigner la langue concernée par l'aire culturelle qui est la sienne et assurer dans cette langue des enseignements dont les contenus relèvent d'autres disciplines (sciences politiques, historiques, économiques, sociales etc.). Ceci est en partie également vrai des spécialistes de littérature

enseignées (MoDiMEs). En l'absence de moyens supplémentaires permettant de créer des parcours différents pour les grands débutants et les autres étudiants, les civilisationnistes pourraient être incités à se plier à ce nouveau cadre d'enseignement en adhérant au principe du moins disant.

²¹ Hélène DOMON, « Citoyens du monde. Sentiers vers l'écocitoyenneté dans l'enseignement supérieur », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, (dir.), *op. cit.*, p. 270. Plus concrètement, l'auteure a constaté la suspension de programmes de Licence-Master de langues et cultures au profit de programmes de langue de niveau débutant-intermédiaire pour répondre aux besoins de communication et d'éducation générale des étudiants LANSAD.

²² Stephan MARTENS, *op. cit.*, pp. 4-5. L'auteur souligne que cette approche est confortée par celle prônée par les historiens défenseurs d'une "histoire totale" : « Le civilisationniste compétent en science politique sera le mieux placé pour mesurer l'impact des déterminismes culturels et identitaires sur un système politique ».

et de linguistique, mais l'écart entre la discipline (la langue) et les champs disciplinaires (sciences historiques, politiques etc.) auxquels elle est associée est plus grand chez le civilisationniste.

Définir la civilisation est un peu plus ardu. A la fin des années 1980, François Poirier l'a définie comme « l'étude de tous les traits culturels, ethnographiques, sociaux, économiques, religieux, techniques, esthétiques, qui au cours de l'histoire ont constitué des sociétés dont nous étudions la langue dans un espace de vie »²³. Pour Jean-Pierre van Deth, elle « est un vécu bien plus qu'un savoir »²⁴. Une dizaine d'années plus tôt, Frédéric Hartweg avait souligné la compétence culturelle induite par l'apprentissage d'une langue étrangère : « Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de la communication linguistique »²⁵. Le mot "culture" était lâché et Louis Porcher rappela que Bourdieu l'avait définie comme la capacité de faire des différences²⁶. Mais bien que l'on s'entendît pour insister sur la compétence culturelle²⁷ visée par l'enseignement de civilisation, sur le fait que langue et culture se présupposaient l'une l'autre, ceci suffisait-il à élaborer une pédagogie ?

La polysémie du terme de "culture", à l'instar de celle du terme de "civilisation", ne permit pas en effet de clarifier la situation de cette dernière. La difficulté à définir avec précision ce que l'on entendait par civilisation, le flou et le vague qui semblait caractériser la discipline, allaient rapidement lui créer quelques difficultés :

Moins bien établie que cette science pilote des sciences humaines qu'est la linguistique, la civilisation se vit d'emblée imposer la charge de la preuve de sa légitimité et sommée de produire sa justification épistémologique, d'autant plus que le terme était assez souvent utilisé pour donner une apparence de cohésion à l'addition plus ou moins disparate d'éléments d'informations sur l'Allemagne réunis dans une mosaïque²⁸.

Chez les germanistes par exemple, ce n'est qu'à la fin des années 1980 qu'une motion présentée lors du XXe Congrès de l'AGES put obtenir une majorité et demander à la Direction des enseignements supérieurs l'ajout de la mention "civilisation" à celles de « langues et littératures »²⁹. Où en sommes-nous aujourd'hui ? Quelques exemples de définitions du concept de civilisation révèlent que la difficulté n'a pu être entièrement surmontée. Ainsi, pour Anne-Marie Godé,

parler de civilisation, c'est parler d'espaces, du temps, des mentalités, c'est prendre en compte la continuité, c'est-à-dire l'histoire, et connaître les itinéraires déjà parcourus, c'est connaître l'existence d'événements, de personnages exceptionnels, ceux à qui appartiennent la durée, et c'est aussi s'interroger sur les attitudes devant la vie, la mort, la douleur, le travail, le plaisir, la famille, la religion etc. [...] [Cet enseignement] aidera l'élève à considérer la langue étrangère comme la première manifestation d'une

²³ François POIRIER, « Les stéréotypes » (1988) cité par Annie MERRIEN, « Objectifs, méthodes et perspectives en terminale », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p. 150.

²⁴ Jean-Pierre VAN DETH, « Pour une intégration de la civilisation à l'enseignement des langues », *Revue Russe*, N°1, 1991, [https://www.persee.fr/doc/russe_1161-0557_num_1_1_1748], p. 116

²⁵ Frédéric HARTWEG, « La civilisation allemande : Enseignement et axes de recherches, *Etudes de Linguistique Appliquée*, Vol. 47, Jul 1, 1982, [<https://www.proquest.com/docview/1307652546/fulltext/5B132361D7AE4E77PQ/1?accountid=15483>], p. 54

²⁶ Pierre BOURDIEU, « La distinction » (1979) cité par Louis PORCHER, « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie*, Volume 108, 1994, [https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251], p.8

²⁷ Porcher estimait que quatre paramètres devaient être pris en compte pour décrire de manière opératoire une compétence culturelle : la définition de la culture ; la distinction entre culture et cultures (c'est-à-dire qu'une culture est un ensemble d'autres cultures, de subcultures sociales, religieuses, régionales etc.) ; l'existence de médias ayant complètement transformé le paysage culturel mondial ; le métissage de toute culture. *Ibid.*, pp. 8-10.

²⁸ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 59.

²⁹ Stephan MARTENS, *op. cit.*, p. 1.

diversité culturelle, [l'encouragera] à l'observation, à la comparaison, à la mise en questions, à l'émission d'hypothèses, à leur confirmation ou leur infirmation, à la généralisation, etc³⁰.

Pour Mathieu Bonzom, la civilisation désigne « les activités à dominante historique, sociale, et culturelle, au sein de l'enseignement et de la recherche dans les départements de langues en France »³¹.

La liste, qui paraît interminable, des savoirs et savoir-faire concernés par l'enseignement de la civilisation est bien révélatrice des difficultés à cerner cette discipline et du flou qui la caractérise, et que F. Hartweg avait aussi constaté dans les documents officiels³². Sans parler des problèmes de traduction de cette spécialité dans d'autres langues³³. Ainsi, les interrogations relatives à l'enseignement de la civilisation que Louis Porcher avait soulevées au milieu des années 1990 restaient toujours sans réponses³⁴ et, face à la question des besoins, très présente depuis le recentrage de la didactique des langues autour des approches communicatives, la civilisation peinait à justifier qu'elle en était un. Pour Porcher, une telle situation finirait par aboutir à « séparer enseignement de langue et enseignement de civilisation, à les considérer comme deux spécialités, deux fonctions, deux professions distinctes »³⁵. Xavier Cervantes et Muriel Pécastaing-Boissière semblent partager ce constat quand ils rappellent qu'il n'y a rien de plus « insaisissable et hybride, en effet, que cette discipline qui prétend rendre compte de tout ce qui ne relève ni de la littérature, ni de la linguistique, [et que] la civilisation est donc bien, [...], cette "science molle" tout autant qu'extensible qui accueille en son sein un peu tout et n'importe quoi »³⁶. Ceci explique le moindre prestige de cette discipline³⁷.

Malgré le flou qui subsiste, la polysémie qui caractérise le concept de civilisation et les problèmes qu'il génère, ces « définitions » ancrent la civilisation dans les sciences sociales³⁸, car

apprendre c'est intégrer des distinctions. Apprendre une culture étrangère c'est donc repérer les distinctions que cette culture opère, les classements qu'elle instaure et auxquels elle est fidèle. Connaître

³⁰ Anne-Marie GODÉ, « Avant-propos », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p. 14.

³¹ Mathieu BONZOM, *op. cit.*, note 14 pp. 122-123.

³² Notamment dans l'enseignement secondaire où l'accent était plutôt mis sur l'acquisition des quatre savoir-faire que sont « la compréhension auditive, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et l'expression orale ». L'Inspection Générale refusait selon Hartweg de pratiquer une distinction entre l'apprentissage de langue et l'initiation à la civilisation de crainte qu'une telle distinction n'impliquât la mise en œuvre d'une double didactique et une double démarche pédagogique impraticables eu égard aux contraintes horaires. Hartweg rejetait l'idée d'une immanence des contenus civilisationnels qui pourraient être enseignés de manière progressive, ce qui correspondait pour lui à du saupoudrage ne faisant que conforter les stéréotypes. Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, pp. 51-54.

³³ *Landeskunde*, *Landeswissenschaft* ou encore *Kulturwissenschaft* en allemand. *Area studies* en anglais ou des appellations insistant sur la culture (*German Culture*) ou l'aspect contemporain de l'enseignement concerné (*Spanish Culture/History and Contemporary Society*), pour ne citer que quelques exemples. Des débats ont lieu à ce sujet depuis des années, pas tant dans l'objectif de trouver la traduction la mieux appropriée, que de déterminer laquelle de ces approches correspond le mieux à celle de la civilisation.

³⁴ Louis PORCHER, *op. cit.*, p. 6. Pour n'en citer que deux : « Qu'est-il nécessaire de savoir (savoir-faire) à tel ou tel niveau en termes de compétence culturelle ? Comment définir la dimension culturelle en jeu dans toute communication langagière authentique ?

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Xavier CERVANTES, Muriel PECASTAING-BOISSIERE, « Continuité ou rupture ? », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, pp. 238-240. Pour les auteurs, il y a un écart important entre l'enseignement de la civilisation dans l'enseignement secondaire et à l'université car, dans cette dernière, l'enseignement de civilisation est dissocié de celui de la langue et érigé en discipline autonome (idem pour l'enseignement de la littérature d'ailleurs). Mais ils précisent que ce découpage est justifié car on peut estimer que les étudiants maîtrisent les règles de grammaire en entrant en première année.

³⁷ *Ibid.*, p. 242.

³⁸ A partir du milieu du XXe siècle en effet, les apports de certains courants des sciences historiques et de la sociologie, comme l'histoire des idées, des mentalités, l'histoire culturelle (avec un cursus dédié dans le monde anglo-saxon [celui des *Cultural Studies*]), ont contribué à la réintégration de la dimension culturelle dans le discours historique, sans oublier les contributions de l'ethnologie, de la sémiologie et de l'anthropologie. Louis PORCHER, *op. cit.*, p. 5.

une culture étrangère c'est savoir faire les mêmes classements que les indigènes de cette culture, opérer la même distribution des distinctions. Cela suppose une distinction fondamentale, distinction-mère : celle qui consiste à ne pas confondre les classements de sa propre culture avec ceux de la culture-cible³⁹.

Les sciences sociales et humaines constituent aussi « le meilleur rempart contre toute tentative de réduction d'une culture à quelques phénomènes isolés. Elles permettent de dépasser le stade de la description et d'expliquer, de s'interroger sur l'identité culturelle »⁴⁰. Il s'agit là somme toute d'un consensus minimaliste sur le plan épistémologique, si l'on veut bien considérer la multitude de disciplines relevant des sciences sociales. Cette appartenance ne fournit donc pas d'armature théorique à la civilisation, ce dont certains civilisationnistes, pour qui l'objet de la civilisation suffit à fonder sa légitimité, semblent toutefois s'accommoder⁴¹. Peut-être ont-ils raison.

Pourquoi enseigner la civilisation ?

Face à ces difficultés, la question des besoins devient centrale et elle détient le potentiel de sauver l'enseignement de civilisation en faisant reposer sa légitimité sur la satisfaction de ces besoins. Ceci n'est pas surprenant puisque l'émergence de la spécialité correspondait déjà à des besoins : en LLCER, on avait pris conscience que les enseignements de littérature et de linguistique ne suffisaient pas à promouvoir une connaissance suffisante de l'Autre sans le complément d'un enseignement plus orienté vers les structures politiques, sociales et économiques. En LEA, l'arrivée de nouveaux publics ne se destinant pas à une carrière d'enseignant a conforté cette tendance et contribué grandement à l'essor de la civilisation. Il s'agit donc de rappeler quels étaient ces besoins et en quoi l'enseignement de civilisation permettait d'y répondre. Or, c'est peut-être ce qu'ont négligé les civilisationnistes par le passé, comme le soulignent Karin Fischer et Sylvie Pomiès-Maréchal à propos de la Licence d'anglais. Elles estiment en effet insuffisants les efforts fournis par les civilisationnistes pour expliciter leurs objectifs au-delà de la classique « connaissance des pays et cultures des pays anglophones », un objectif déjà très ambitieux et présenté comme se suffisant à lui-même⁴². Or, une telle explicitation d'objectifs alternatifs est aujourd'hui indispensable si l'on veut contrer la subordination de l'université aux priorités économiques⁴³.

On conçoit aisément que le besoin de justification apparaisse même plus marqué dans la filière LEA eu égard à ses visées professionnalisantes. Claire Decobert par exemple, qui enseigne la civilisation espagnole en LEA et en LLCER, considère que l'on doit effectivement se poser la question de l'utilité car « la transmission des savoirs ne peut subsister sur le long terme sans se préoccuper de l'insertion professionnelle des étudiants, véritable mission pour l'université »⁴⁴. L'auteure estime que les étudiants attendent de l'université qu'elle les prépare à un métier, ce qui explique selon elle le fait qu'il y a plus d'inscrits en LEA qu'en LLCER. Pour autant, l'image des LLSH n'est pas bonne sur ce plan-là, comme l'a montré un sondage en 2010 auprès des recruteurs comme des étudiants⁴⁵. Il est toutefois permis de

³⁹ *Ibid.*, p. 8.

⁴⁰ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 60.

⁴¹ Stephan MARTENS, *op. cit.*, p. 5.

⁴² Karin FISCHER, Sylvie POMIÈS-MARÉCHAL, *op. cit.*, p. 67.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Mais Claire Decobert fait bien une distinction entre la conception de l'insertion professionnelle à l'université et celle des formations dites professionnalisantes dans les IUT, les écoles de commerce ou d'ingénieurs, l'étudiant devant à l'université d'abord consolider un socle de culture générale pour entrer dans un métier et garder ensuite, face à la dévalorisation rapide des compétences techniques et professionnelles, une certaine liberté de choix au cours de sa vie professionnelle. Claire DECOBERT, « Contenus et objectifs de la mineure *L'Espagne et l'Amérique latine à travers les médias* dans les filières LEA et LLCE. De la transmission des faits de civilisation à l'acquisition d'une culture et de compétences « utiles » pour une future insertion professionnelle », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, *op. cit.*, pp. 104 et 110.

⁴⁵ *Ibid.*

considérer que cette approche n'est pas la bonne en ce qui concerne le cours de civilisation qu'il ne faut en effet pas confondre avec celui des matières dites d'application ou avec les formations LEA spécialisées (par exemple Allemand/Droit) dans lesquelles la deuxième spécialité (droit) répond clairement à un objectif professionnel.

Un retour aux origines paraît indispensable pour souligner les besoins et les objectifs qui ont présidé à l'introduction d'un enseignement de civilisation et montrer combien ceux-ci n'ont rien perdu de leur actualité. Comme l'a rappelé Frédéric Hartweg à propos de la civilisation allemande, c'est depuis l'Allemagne que l'impulsion avait été donnée, suite aux réflexions nouvelles sur l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère :

La réflexion méthodologique sur l'enseignement et la recherche en civilisation allemande a très largement bénéficié, surtout depuis 1975, de la prise de conscience en RFA de la nécessité de fonder à côté de la germanistique traditionnelle une discipline différente par ses objectifs, ses contenus, ses méthodes et son public, l'allemand-langue étrangère [...] Elle a, en se dégageant de l'emprise de la philologie, cherché à se constituer sur le mode pluridisciplinaire en faisant une place de choix à la civilisation [...]. [Cet] incontestable regain d'intérêt [...] a permis de renouer avec une tradition ancienne de la germanistique française qui avait été oblitérée par d'autres courants pendant quelques décennies [et de se libérer d'] une fréquentation quasi exclusive des grands monuments littéraires [qui] dispensait d'une confrontation trop douloureuse avec la barbarie nationale-socialiste⁴⁶.

Ce dernier point faisait déjà entrevoir un objectif « supérieur » de l'enseignement de civilisation : il permettait une confrontation avec l'histoire allant au-delà de celle proposée par les sciences littéraires, en contextualisant de manière beaucoup plus large, c'est-à-dire en prenant en compte les contextes non seulement historiques, mais aussi politiques, économiques et sociaux caractéristiques d'une approche globale. Après la guerre, le processus de construction européenne a fourni un nouvel enjeu et l'enseignement de civilisation allemande a pu s'inscrire dans cette dynamique et contribuer au rapprochement souhaité entre la France et l'Allemagne en permettant une meilleure connaissance de ce voisin après une déflagration mondiale. Cette perspective pourrait paraître spécifique à la civilisation allemande, mais il n'en est rien : Jean-Pierre van Deth dressait le même constat concernant le russe car les enseignants de civilisation russe et allemande devaient « redresser, dans l'esprit de leurs élèves, l'image de peuples dont la politique a trop longtemps masqué l'être profond »⁴⁷. Et il soulignait lui aussi le contexte de la construction européenne et le choix du plurilinguisme qui imposaient aux Européens que l'enseignement des langues ne réponde pas seulement à l'objectif de permettre certains échanges, mais, au-delà, celui « d'ancrer leur unité sur une connaissance approfondie des uns par les autres »⁴⁸. Plus récemment, Aránzazu Sarriá Buil a rappelé le rôle des hispanistes civilisationnistes français dans l'ouverture de la recherche historique espagnole, muselée par le franquisme, à l'histoire du temps présent⁴⁹. Certains chercheurs assimilent l'enseignement de civilisation à une éducation à la citoyenneté et à la liberté contribuant à former des citoyens critiques et non des sujets car « celui qui est appelé à découvrir une culture étrangère [...], s'engage dans une redéfinition de l'identité maternelle, induite elle-même par la mise en relation des deux cultures. Dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit »⁵⁰. On s'enrichit par la découverte de l'Autre. L'enseignement de civilisation doit en effet permettre « d'explorer les différentes composantes entrant dans la structuration de "réalités étrangères" dont la méconnaissance peut entraîner une adhésion ou un rejet. La découverte

⁴⁶ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, pp. 50, 58 et 60-61.

⁴⁷ Jean-Pierre VAN DETH, *op. cit.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Tristan COIGNARD, Aránzazu SARRÍA BUIL, « Penser le bilan et le devenir de l'histoire du temps présent. Une approche des pratiques en études germaniques et dans l'hispanisme en France », *Historiografías, Revista de historia y teoría*, 21 (enero-junio, 2021), [<https://hal.science/hal-04705218>] ,p. 58

⁵⁰ Serge SIBEL, « Découvrir la civilisation anglophone et éduquer à la citoyenneté », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, pp. 24-26.

d'un ailleurs se fait de plus en plus confuse, dans la mesure où les repères, naguère relativement distincts, sont de plus en plus brouillés par la propagation d'une culture globale, mondialisée, multiculturelle »⁵¹.

La poursuite de ces objectifs « supérieurs » dans l'enseignement des langues vivantes n'a pu cependant être menée à bien qu'après la correction d'un certain nombre de déficits. Pour l'allemand par exemple et en particulier

l'enseignement de la civilisation allemande dans l'enseignement secondaire français, un premier travail de recherche avait été publié en 1979 et avait porté sur la représentation de ce pays dans les manuels scolaires. Ses conclusions avaient été sévères et pouvaient se résumer à l'impression que les auteurs desdits manuels ne connaissaient pas l'Allemagne et les chercheurs avaient suggéré la constitution à l'avenir d'équipes interdisciplinaires⁵².

En outre, comme l'avait souligné Henri Ménudier en 1977, la place importante accordée à la Seconde Guerre mondiale (films de guerre) dans l'image que la télévision renvoyait de l'Allemagne rendait indispensable l'enseignement de contenus civilisationnels à un âge précoce⁵³. Selon F. Hartweg : « L'école ne peut rester indifférente à cet environnement. Elle doit en tenir compte et contribuer à surmonter ces visions simplistes en favorisant la prise de contact avec la civilisation allemande »⁵⁴.

A l'université, c'est en effet dans les années soixante que quelques universitaires favorisèrent le regain d'intérêt pour la civilisation grâce à l'émergence de nouveaux cursus universitaires ne conduisant pas nécessairement à l'enseignement. Les années soixante-dix furent celles de l'essor de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères en France et, rapidement, les champs disciplinaires concernés dépassèrent celui des sciences historiques. Daniel Toudic rappelle que c'est l'arrêté du 9 avril 1997 sur le nouveau DEUG Lettres et Langues qui fit ensuite toute sa place à l'enseignement de la civilisation, aussi bien en LCE⁵⁵ qu'en LEA, sans procéder d'ailleurs à une distinction de cet enseignement entre les deux filières⁵⁶. Comme il a été dit plus haut, cette évolution fut aussi encouragée par l'ouverture de l'université à la fois à un public nouveau et plus nombreux, mais aussi au monde contemporain. L'université s'est diversifiée et la civilisation en a profité⁵⁷. La création de nouvelles filières à finalité professionnelle, comme celle de Langues Etrangères Appliquées, fournit même une justification supplémentaire à l'enseignement de la civilisation car cette dernière représentait le dernier rempart évitant que l'apprentissage linguistique ne se voie « dégradé en un processus technologique entièrement déterminé par la perspective professionnelle »⁵⁸. Daniel Toudic rappelle la révolution que représenta la création de la filière LEA :

Tous les pionniers de la filière Langues Etrangères Appliquées se souviennent encore de cette époque lointaine où l'étude des faits et des tendances économiques et sociales du monde anglo-saxon passait pour une audace révolutionnaire dans le monde conservateur des études universitaires de langues. [A un tel point que] l'enseignement de la civilisation, par opposition à l'étude de l'arrière-plan culturel et social des textes littéraires a pu ainsi tenir lieu pendant quelques années de domaine de spécialisation de la formation LEA⁵⁹.

⁵¹ Renée DICKASON, Xavier CERVANTES, « Introduction », *Ibid.*, p. 19.

⁵² Jean-Pierre VAN DETH, *op. cit.*

⁵³ Henri MÈNUDIER cité par Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 56.

⁵⁴ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 57.

⁵⁵ Suite à la réforme du baccalauréat et l'introduction de la spécialité LLCER en 2019, l'intitulé de la Licence universitaire de Langues et Civilisations Etrangères (LCE) changea lui aussi et s'aligna sur cette nouvelle appellation.

⁵⁶ Daniel TOUDIC, « La spécificité LEA », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p.2 53.

⁵⁷ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 59.

⁵⁸ *Ibid.*, p.60. Mais c'était en fait les études germaniques dans leur ensemble qui trouvaient une nouvelle légitimité puisque « l'enseignement de la civilisation élargissait et actualisait la compétence du germaniste ».

⁵⁹ Daniel TOUDIC, *op. cit.*, p. 253.

On voit que l'enseignement de la civilisation répond à de multiples besoins dont la plupart ne sont pas de nature linguistique *stricto sensu*, comme la nécessité de former des citoyens du monde, d'éduquer à la citoyenneté, de s'adapter à un public universitaire ne se destinant pas à une carrière d'enseignement, de comprendre qui sont réellement les autres peuples etc. Cet enseignement de civilisation a suscité un réel engouement dû à la prise de conscience de la nécessité « d'enseigner le pays derrière la langue » dans des contextes particuliers. Comme l'avait souligné Louis Porcher, l'enseignement de civilisation était l'aspect le plus complexe et le moins abouti de la didactique des langues étrangères, mais celui dont l'enjeu était le plus grand :

En effet, au-delà des aspects purement instrumentaux [...], la didactique se doit de réfléchir aux problèmes autrement plus graves, des héritages et des partages culturels, de la transmission des cultures, bref de ce que nous laisserons à ceux auxquels nous sommes contraints « d'adresser notre testament⁶⁰.

Ces arguments suffisent-ils aujourd'hui à pérenniser cet enseignement ? Il est possible d'en douter. D'abord peut-être parce que certains d'entre eux ne convainquent plus : La construction européenne a montré quelques signes de faiblesse ces dernières années ; les peuples se font toujours la guerre et celle-ci est même de retour sur le sol européen. Les crises économiques et financières menacent aussi de réduire les offres d'enseignement aux disciplines présentant une utilité pour le marché, l'utilitarisme évoqué plus haut.

Face à ce nouveau défi, le civilisationniste doit entrer dans le jeu utilitariste et montrer combien l'enseignement de civilisation participe, au même titre que le cours de langue *stricto sensu*, à la formation linguistique à visée professionnelle (marchande). La démarche est loin d'être évidente, car beaucoup de non-linguistes (qui sont souvent aussi les décideurs) auront du mal à comprendre en quoi enseigner certains contenus civilisationnels est indispensable à l'apprentissage linguistique. Ils ne réalisent pas toujours à quel point « un système linguistique se fonde sur une vision du monde et est à l'origine une façon d'appréhender ce dernier et d'en organiser le foisonnement »⁶¹. L'enseignement de civilisation permet aussi de réduire l'artificialité en matière d'apprentissage de langues étrangères pour « apprendre autre chose que la langue lors d'une activité dans la langue, ce qui au fond s'apparente à un processus naturel d'acquisition du savoir. Un enfant ne distingue pas, dans sa propre langue, contenu et véhicule du savoir »⁶². Bref, il s'agit d'insister davantage sur l'incidence qu'a une vision du monde sur les modalités d'expression d'un peuple ou, à l'inverse, sur ce que nous apprennent les modalités d'expression d'un peuple sur sa vision du monde. Anne-Marie Godé rappelle en effet :

qu'on ne parle pas comme on veut, que les contraintes linguistiques ne sont pas seules à peser sur l'emploi d'une langue et [qu']il en est d'autres, d'ordre social, liées au niveau de langue qu'impose la nature des relations entre les personnes, mais [qu']il en est d'autres encore, plus profondes, voire inconscientes chez un locuteur natif, liées au complexe d'idées et de croyances héritées de l'histoire, qui ont contribué à créer une vision du monde, une culture propres à une société donnée⁶³.

Un peu dans la même veine, d'autres chercheurs soulignent que « la maîtrise de la langue complexe et nuancée ne peut être atteinte que si les repères culturels sont identifiés, pesés, manipulés et intégrés à la connaissance et à la réflexion de l'élève »⁶⁴. Ce serait en effet une grave erreur de croire que la compréhension d'un document en langue étrangère ne pose que des problèmes d'ordre lexical alors que les exemples sont nombreux de supports incompréhensibles si l'on ne dispose pas des outils civilisationnels ou culturels. « Ne pas les posséder rend impossible non seulement la compréhension de

⁶⁰ Louis PORCHER, *op. cit.*, p. 12.

⁶¹ Renée DICKASON, Xavier CERVANTES, « Introduction », *op. cit.*, p. 17.

⁶² Jean-Luc BRETON, Emmanuelle DEBRIX, « L'ouverture sur la culture en section européenne », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p. 168.

⁶³ Anne-Marie GODE, *op. cit.*, p. 13.

⁶⁴ Michel STAUB, Paul ARTHAUD et Gabrielle GENOT, « Mettre en réseaux pour intégrer », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p. 54.

références ou d'allusions, mais aussi tout simplement la compréhension des mots eux-mêmes »⁶⁵. Claire Decobert, qui semble pourtant plaider pour une prise en compte des objectifs professionnels dans l'enseignement de civilisation en LEA⁶⁶, rappelle que parler une langue est indispensable mais insuffisant, même pour répondre aux objectifs financiers de réduction des coûts de transactions ou d'amortissement du choc résultant des différences culturelles au cours de ces transactions : « Les étudiants doivent être au fait des traits culturels des pays étudiés, des différents problèmes, des polémiques politiques, des mouvements sociaux, etc. »⁶⁷.

Il y a donc bien tout de même un aspect utilitaire à l'objectif culturel car la « maîtrise de la communication en langue étrangère suppose la compréhension des implicites de la symbolique, des références sur le pays concerné, seuls susceptibles de conférer et un sens complet et une réelle adéquation d'emploi aux tournures de la langue »⁶⁸. A côté de cet aspect utilitaire de l'objectif culturel, il y a également « une dimension formatrice qui donne accès à la connaissance anthropologique de peuples ancrés dans l'espace et le temps, ayant forgé leur spécificité autour de telle ou telle vision du monde liée précisément à la langue concernée »⁶⁹. La langue « rend compte de l'expérience de façon spécifique, proposant un découpage de la réalité qui lui est propre, une vision du monde : tout ce qui exprime cette identité est culturel »⁷⁰. Tous ces besoins ont l'interculturalité comme dénominateur commun. Des études ont d'ailleurs montré l'importance d'une préparation interculturelle avant une mobilité internationale ainsi que le malaise ressenti par les expatriés et leurs accompagnants n'en ayant pas bénéficié⁷¹. En 2004, une étude du Haut conseil culturel franco-allemand auprès de salariés de grands groupes français et allemands révéla elle aussi que le manque de capacités interculturelles était autant responsable des difficultés à décrypter la culture du pays voisin, que l'insuffisance de compétences linguistiques⁷².

Conclusion

On ne peut pas, par conséquent, dissocier l'objectif didactique d'acquisition d'une compétence langagière en langue étrangère de la mission d'éducation. Comme le souligne Marie-France Mailhos, l'enseignement des langues étrangères poursuit trois objectifs qu'il convient de combiner : communicationnel, culturel et conceptuel. Le second relève de l'enseignement de civilisation, mais le premier aussi puisque cet enseignement est dispensé dans la langue étrangère⁷³. Exprimé en compétences, l'acte pédagogique dans le domaine des langues étrangères consiste dans la transmission de trois d'entre elles : la compétence passive (savoir), la compétence active (savoir-faire) et la compétence comportementale (savoir-être)⁷⁴. Daniel Toudic a très bien explicité comment s'articulent ces compétences dans le cadre de l'enseignement de civilisation en LEA :

Comme tout enseignement universitaire, il passe d'abord par la transmission d'un savoir : celui que constitue la connaissance d'une société contemporaine dans ses dimensions politiques, économiques et sociales. Mais ce savoir doit s'enrichir précisément de la dimension plurielle de la formation en

⁶⁵ *Ibid.*, p. 57.

⁶⁶ Claire Decobert propose de ne pas opposer la transmission de savoirs et savoir-faire et de donner aux humanités un caractère professionnalisant. Charge aux enseignants-chercheurs de parvenir à une conciliation entre l'héritage des humanités et les attentes de la société. Claire DECOBERT, *op. cit.*, p. 114.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 105.

⁶⁸ Danielle BAILLY, « Didactique de l'anglais. Propositions pour un programme de seconde GTD » (1996) citée par Annie MERRIEN, *op. cit.*, p. 149.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ Serge SIBEL, *op. cit.*, p. 32.

⁷¹ Geneviève GUETEMME, « Culture étrangère et mobilité professionnelle », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, *op. cit.*, pp.75-88.

⁷² Sondage cité par Stephan MARTENS, *op. cit.*, p. 13.

⁷³ Marie-France MAILHOS, *op. cit.*, p. 89.

⁷⁴ Antoine BECK, « Les manuels scolaires : Problèmes des contenus » (1977) cité par Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 55.

s'appuyant à la fois sur la culture politique et économique qui fait sa spécificité et sur la connaissance des civilisations propres aux autres aires linguistiques étudiées. Le processus d'acquisition de ce savoir doit aussi exploiter pleinement les savoir-faire qui font la force et la particularité de la formation [...] En devenant ainsi un espace de mobilisation de l'ensemble des connaissances et des compétences de la filière, l'enseignement des civilisations étrangères peut retrouver toute sa justification dans une formation professionnalisante⁷⁵.

L'université ne peut certes ignorer les besoins de l'économie, ni des étudiants en matière d'insertion professionnelle, mais, d'après Geneviève Azam, « ce qui est inacceptable c'est que la compétitivité devienne le principe fondateur de l'éducation »⁷⁶. Ne faut-il pas plutôt rappeler, avec Jean-Marc Defays, que « langues sans cultures ne valent guère mieux que science sans conscience »⁷⁷ et, avec Jean-Pierre van Deth, qu'« enseigner une langue sans chercher, d'un même mouvement, à faire découvrir les peuples qui la parlent, est un appauvrissement de la fonction pédagogique »⁷⁸. Le civilisationniste est un passeur de cultures dont le rôle reste primordial dans toutes les filières de langues vivantes, y compris en LEA si l'on veut éviter la transformation de la filière en école de langues ou de commerce.

Bibliographie

BAUER, Sylvie, « Politique et pratique de la littérature à l'Université » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020, pp. 39-49.

BONZOM, Mathieu, « Points de vue situés, langue-culture, et utilité des humanités. Enseigner l'analyse de documents en études nord-américaines avec Howard Zinn » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020, pp. 117-144.

BRETON, Jean-Luc et Emmanuelle DEBRUX, « L'ouverture sur la culture en section européenne » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 167-172.

CERVANTES, Xavier et Muriel PECASTAING-BOISSIERE, « Continuité ou rupture ? » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 237-251.

COIGNARD, Tristan et Aránzazu SARRÍA BUIL, « Penser le bilan et le devenir de l'histoire du temps présent. Une approche des pratiques en études germaniques et dans l'hispanisme en France », *Historiografías, Revista de historia y teoría*, 21 (enero-junio, 2021), pp. 40-72, [<https://hal.science/hal-04705218/>].

DEBOUZY, Marianne, « Introduction : les études de civilisation en débat », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, pp. 3-12, [https://www.persee.fr/doc/rfea_0397-7870_2000_num_83_1_1790].

⁷⁵ Daniel TOUDIC, *op. cit.*, p. 276.

⁷⁶ Geneviève AZAM, « La formation en question » (2004) citée par Karin FISCHER, Sylvie POMIES-MARECHAL, *op. cit.*, note 13 p. 53.

⁷⁷ Jean-Marc DEFAYS, « Les centres de langues universitaires à la croisée des chemins, face à la globalisation » (2013) cité par Karin FISCHER, Sylvie POMIES-MARECHAL, *ibid.*

⁷⁸ Jean-Pierre VAN DETH, *op. cit.*

DECOBERT, Claire, « Contenus et objectifs de la mineure *L'Espagne et l'Amérique latine à travers les médias* dans les filières LEA et LLCE. De la transmission des faits de civilisation à l'acquisition d'une culture et de compétences « utiles » pour une future insertion professionnelle » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020, pp. 101-115.

DICKASON, Renée, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998.

DOMON, Hélène, « Citoyens du monde. Sentiers vers l'écocitoyenneté dans l'enseignement supérieur » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses Universitaires de Rennes, 2020, pp. 265-287.

FISCHER, Karin et Sylvie POMIES-MARECHAL, « Licences LLCER-Anglais et transmission des cultures et civilisations anglophones. Enjeux et objectifs dans l'université française » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses Universitaires de Rennes, 2020, pp. 51-69.

GODÉ, Anne-Marie, « Avant-propos » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 13-15.

GUERLAIN, Pierre, « Malaise dans la civilisation ? Les études américaines en France », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, pp. 28-46, [<https://doi.org/10.3406/rfea.2000.1792>].

GUETEMME, Geneviève, « Culture étrangère et mobilité professionnelle » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020, pp. 75-88.

HARTWEG, Frédéric, « La civilisation allemande : Enseignement et axes de recherches », *Etudes de Linguistique Appliquée*, Vol. 47, Jul 1, 1982, pp. 50-64, [<https://www.proquest.com/docview/1307652546/fulltext/5B132361D7AE4E77PQ/1?accountid=154831>].

MAILHOS, Marie-France, « De l'exploitation de documents pédagogiques à un objectif de formation » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 87-104.

MARTENS, Stephan, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France : ingénierie et atouts », *Visions franco-allemandes* n°8, Comité d'études des relations franco-allemandes (Cerfa), Juillet 2006.

MERRIEN, Annie, « Objectifs, méthodes et perspectives en terminale » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 149-166.

PORCHER, Louis, « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie*, volume 108, 1994, pp. 5-12, [https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_12511].

PUGHE, Thomas, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020.

ROSSIGNOL, Marie-Jeanne, « Quelle(s) discipline(s) pour la civilisation ? », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, pp. 13-27, <https://doi.org/10.3406/rfea.2000.17911>.

SIBEL, Serge, « Découvrir la civilisation anglophone et éduquer à la citoyenneté » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 23-39.

STAUB, Michel, Paul ARTHAUD et Gabrielle GENOT, « Mettre en réseaux pour intégrer » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 53-76.

TOUDIC, Daniel, « La spécificité LEA » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 253-276.

VAN DETH, Jean-Pierre, « Pour une intégration de la civilisation à l'enseignement des langues », *Revue Russe* n°1, 1991, pp. 111-122, [https://www.persee.fr/doc/russe_1161-0557_num_1_1_1748].