

I. Cadre général

CADRE GÉNÉRAL POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LE CYCLE TERMINAL DES SÉRIES GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES

NB : ce texte reprend et complète, notamment pour ce qui concerne le contenu culturel, le cadre général du programme de la classe de première des séries générales et technologiques (arrêté du 15 juillet 2003, BO hors série n°7 du 28 août 2003).

Objectifs de fin de cycle

Il convient de rappeler qu'en raison des conditions dans lesquelles il s'effectue, l'apprentissage en milieu scolaire d'une langue étrangère ne peut mener l'élève à la compétence du locuteur natif. Le milieu naturel est en effet l'environnement le plus favorable à la pratique d'une langue, et tout particulièrement en ce qui concerne l'interaction orale. C'est pourquoi le niveau de compétence attendu, nécessairement relatif, même dans l'excellence, ne peut être évalué de façon globalisante. On se reportera ici au *cadre européen commun de référence pour les langues*¹ qui présente les différents domaines de compétence et en analyse les éléments constitutifs.

Dans le cadre particulier de l'École, et conformément à ses missions intellectuelles et éducatives fondamentales, les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par les contenus culturels. Ceux-ci font appel à l'histoire, la géographie, la politique, la sociologie, l'économie, la littérature, aux différents arts, aux sciences. La réflexion sur la société ou les sociétés dont on étudie la langue constitue un objectif puissamment mobilisateur et éducatif, assigné aussi bien aux séries technologiques que générales. Les supports sont des documents de toute nature : textuels, iconographiques, audio, vidéo, etc. Cette priorité et le choix de ces supports induisent des activités principalement discursives destinées à raconter, reformuler, décrire, expliquer, analyser, commenter, argumenter, débattre.

En fin de cycle, et dans la perspective rappelée ci-dessus, qui lie de façon indissociable les apprentissages linguistiques et culturels, l'élève doit être capable de :

- participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes ;
- comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés (notamment : débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) et écrits, dans une langue standard contemporaine ;
- effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, visera une compréhension de l'implicite ;
- présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, par écrit ou par oral : des opinions et points de vue, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations ;
- défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation.

Pour chacune de ces activités, selon les types de compétences communicatives définies par le *cadre européen commun*, et en tenant compte des objectifs spécifiques de l'École rappelés ici, on situera les niveaux attendus en s'inspirant des tableaux suivants. Dans le cas de deux niveaux indiqués simultanément, il s'agit d'une fourchette large entre exigence minimale et exigence maximale, selon les séries.

Pour le chinois et pour l'hébreu, on trouvera quelques aménagements dans la partie spécifique à ces langues.

Enseignement obligatoire ou option facultative (LV3)	LV1	LV2	LV3
Compréhension de l'oral	B2	B1/B2	A2/B1
Interaction orale	B1/B2	B1	A2
Expression orale	B2	B1/B2	A2/B1
Compréhension de l'écrit	B2	B1/B2	A2/B1
Expression écrite	B2	B1/B2	A2/B1

Enseignement de spécialité	LV1	LV2
Compréhension de l'oral	B2/C1	B2
Interaction orale	B2	B1
Expression orale	C1	B2
Compréhension de l'écrit	C1	B2
Expression écrite	B2	B2

Ces compétences sont explicitées et précisées ci-dessous dans les parties qui traitent des compétences de communication.

Langue vivante 1 – Langue vivante 2

1. Les compétences de communication

Compréhension de l'oral

Les élèves abordent des documents variés. Ils peuvent en repérer les points importants et quelques détails pertinents, en s'appuyant sur la plus grande autonomie qu'ils ont acquise. Ils sont capables de comprendre, en fin de cycle, une langue orale standard. Ils commencent par une perception des données les plus immédiates, explicites et ponctuelles puis, par écoutes successives, construisent une compréhension plus globale, et enfin plus fine donnant accès à l'implicite.

L'interaction entre élèves se développe et leur donne la possibilité d'interroger pour faire éclaircir une problématique, faire préciser une phrase, une idée. La réflexion sur ses propres difficultés, et l'aide mutuelle que s'apportent les élèves entre eux se développent. La sensibilisation à différents niveaux de langue offre les moyens de repérer plus rapidement qui parle et dans quel cadre, et d'en inférer les comportements langagiers et les types de discours. L'effet de surprise et donc d'incompréhension s'en trouve limité.

Dans un contexte et sur un sujet connus, l'élève est capable de mettre en œuvre de façon plus ou moins consciente les différentes stratégies qu'il a développées depuis les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère pour accéder au sens, en particulier :

- en repérant les éléments significatifs, en les mémorisant et les mettant en relation ;
- en identifiant les types d'énoncé (déclaratif, interrogatif, injonctif) et de texte (dialogue, récit, description, argumentation), en repérant les indices de cohérence (repères spatio-temporels, articulations logiques) ;
- en identifiant le ou les énonciateurs et la situation d'énonciation.

¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Didier, 2000.

Expression orale

La langue orale tend à reproduire le flot de la pensée au fur et à mesure que le besoin d'exprimer telle ou telle idée se fait sentir. Elle privilégie l'enchaînement chronologique de phrases simples, qu'elle juxtapose plus qu'elle ne les organise en un ensemble construit. L'argumentation procède également par succession d'énoncés, posant, si nécessaire, parallèlement, les marques d'opposition, de contradiction, de cohérence. La prise de parole suppose un vocabulaire adapté ainsi que des structures adéquates. La discussion orale a recours aux moyens spécifiques de l'oral : reformulations, interrogations, appels au co-énonciateur, demandes d'explicitation. Le vocabulaire se précise progressivement, puis s'enrichit à mesure que l'élève affine sa pensée. La spontanéité des échanges en classe est à ce prix. Le professeur aide l'élève à se constituer un vocabulaire actif en veillant à la fréquence d'emploi des termes. On ne peut pas faire l'économie de la mémorisation systématique.

Dans le cadre d'une situation nouvelle mais relevant d'un domaine connu, l'élève sait mettre en œuvre de façon plus ou moins consciente les différentes stratégies qu'il a développées depuis les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère pour produire du sens. Il est capable de :

- reproduire un énoncé ou un message en respectant les schémas accentuels et intonatifs et en réalisant correctement les phonèmes ;
- utiliser à bon escient les différents types d'énoncé (déclaratif, interrogatif, injonctif), avec une bonne correction phonétique et morpho-syntaxique, et produire un discours structuré à fonction descriptive, narrative, explicative, argumentative ;
- prendre et garder la parole en produisant un discours structuré en réaction à une sollicitation ;
- prendre la parole en continu pour exposer, en temps limité, un sujet préparé ;
- participer à une conversation sur un sujet connu, en réagissant rapidement ;
- le cas échéant, demander à l'interlocuteur de fournir aide, explications ou précisions ;
- reformuler ce que dit l'interlocuteur de façon à assurer la compréhension mutuelle et à lever toute ambiguïté ;
- émettre des points de vue et appréciations personnels, exprimer des idées complexes, en apportant détails et justifications, réfuter le point de vue de l'interlocuteur ;
- contrôler son expression *a posteriori* en se reprenant ;
- recourir à des stratégies de compensation efficaces (reformulations, définitions, paraphrase).

Compréhension de l'écrit

Le programme du cycle terminal fait appel à des documents riches dans leur contenu, et complexes dans leur forme.

La découverte de chaque nouveau document mobilise toutes les capacités nécessaires, dans un premier temps, à une compréhension des éléments les plus immédiats. L'écrit permet le retour en arrière, la relecture, la ré-évaluation des données, ce que l'oral ne permet pas. Il offre donc la possibilité d'un travail en profondeur où mémoire et logique sont fortement sollicitées. Toutes les stratégies de découverte du sens sont mises à contribution pour construire une compréhension globale, affinée progressivement pour donner accès à l'implicite.

La richesse et la longueur croissantes des textes conduisent à un entraînement méthodique, en distinguant la lecture analytique et la lecture cursive. Chacune poursuit des objectifs différents et requiert des techniques différentes dont l'apprentissage doit être organisé dans le cadre de la classe, même si la lecture elle-même se développe au dehors.

La lecture analytique permet d'entrer dans la complexité d'un texte, d'en analyser et d'en interpréter les significations explicites et implicites. Elle est appliquée principalement à des textes courts, sans vouloir mobiliser toutes les ressources de l'explication littéraire, en se gardant d'une technicité excessive qui n'aurait pas sa place dans un cours de langue vivante étrangère, et en se gardant également de toute exploitation exhaustive.

Au cycle terminal, l'élève a les moyens de s'exercer à la lecture cursive. Il y sera résolument entraîné, prioritairement - mais non exclusivement - sur des textes littéraires, en tenant compte des difficultés inhérentes à cette activité. Elle n'a pas pour objectif d'analyser le détail du texte, mais d'en saisir l'essentiel, et de mener les élèves sur les voies de la lecture autonome. En classe et au Centre de documentation et d'information, le professeur propose des titres, indique des orientations de travail, en fonction d'un projet, et établit des bilans.

Lecture cursive et lecture analytique peuvent se combiner et alterner, sur la même œuvre, ou à l'occasion d'un même thème : l'étude approfondie de courts extraits peut préparer la lecture du document intégral, et inversement, la lecture de l'œuvre intégrale peut préparer l'étude de passages essentiels. Les deux types de lecture sont répartis au cours de l'année, de façon équilibrée. Cette lecture suivie permet d'aborder des œuvres intégrales ou des extraits d'œuvres représentatives de la société étudiée (nouvelles, romans, pièces de théâtre, essais, grands textes politiques, etc.).

Un choix pertinent permet d'aborder des œuvres transposées à l'écran ou sur la scène. Les relations qui se mettent en place entre texte/images/mise en scène/décor, voire musique, organisent de manière originale les thèmes étudiés, et font apparaître divers points de vue et approches.

Expression écrite

De même que la production orale de l'élève ne peut être une imitation orale d'une production écrite, la production à l'écrit demande également que soit prise en compte sa spécificité. Elle fait appel à d'autres données : elle suppose un temps de réflexion plus long et une organisation plus élaborée des énoncés. Ceux-ci se complexifient en incorporant les outils propres à l'organisation chronologique et argumentative (par exemple, "avant que", "après que", "bien que") qui nécessitent selon les langues des réaménagements temporels, modaux entre autres. Ils s'organisent en paragraphes, puis en brefs textes autour d'un thème de réflexion. Les enchaînements sont plus cohérents, le vocabulaire le plus précis possible.

2. Le contenu linguistique

En classe de première et terminale, les documents authentiques proposés aux élèves, qu'ils soient écrits ou oraux, sont plus longs que précédemment. Ils suscitent une réflexion approfondie et des échanges plus construits. Les élèves sont mis en présence de faits de langue variés et d'une plus grande complexité. Dans ce cadre il est nécessaire d'établir, encore plus qu'en classe de seconde, une distinction entre grammaire et lexique de reconnaissance, utiles à la compréhension des documents proposés, et grammaire et lexique de production, indispensables à l'expression personnelle. Il faut insister sur le fait que ce qui est dit ici n'a de sens qu'investi dans la réalité opératoire de la communication, orale et écrite.

Le lexique et la grammaire

▪ La variété des supports abordés mobilise une grande richesse lexicale, principalement en reconnaissance.

L'acquisition du vocabulaire ne consiste pas en l'apprentissage de mots isolés. Le vocabulaire est étudié en contexte, ce qui permet à l'élève de comprendre comment les mots s'insèrent syntaxiquement dans l'énoncé. En outre, ce vocabulaire est mis en réseaux par le moyen de la dérivation morphologique, et par le recours aux champs sémantiques que le programme culturel fournit.

L'ensemble de ce travail suppose un maniement régulier du dictionnaire bilingue, voire parfois monolingue.

▪ La grammaire est toujours abordée à partir des documents proposés et en contexte d'utilisation. Les avancées sont accompagnées de révisions et de récapitulations régulières dont les élèves garderont la trace sous forme de documents écrits ; ainsi, les nouvelles connaissances sont intégrées aux connaissances antérieures, et l'élève comprend mieux la cohérence de l'organisation linguistique. C'est grâce à cette approche que l'élève échappe au sentiment de redite et à

l'impression de stagnation. Les structures mises en place sont retravaillées dans le cadre de l'exploitation des documents en faisant appel à un lexique plus large.

L'élève apprend maintenant à regrouper les phénomènes linguistiques autour de grandes questions, telles que l'organisation temporelle, modale, aspectuelle des énoncés, les différents systèmes de détermination nominale, les types de complexification syntaxique. L'organisation morpho-syntaxique de la phrase est mise en relation avec l'organisation du texte, les mécanismes de sa cohérence et de son intelligibilité, et au-delà, avec le type de discours, la situation d'énonciation, sa dimension pragmatique.

▪ L'élève de première et de terminale a pris conscience précédemment des spécificités les plus marquantes de la langue qu'il étudie. Il a été aidé en cela par une approche contrastive qui lui a permis de repérer ressemblances et différences avec le français et avec la ou les autres langues étudiées. Un travail de traduction, parmi d'autres exercices, permet d'en affiner les données. Le recours au thème ou à la version pour de courts extraits de documents, écrits ou oraux, est un moyen efficace pour assurer les connaissances et dissuader l'élève de calquer une langue sur l'autre. Ce dernier comprend que grammaire et lexique sont les deux facettes d'un système de représentation et que chaque langue utilise des moyens grammaticaux et lexicaux propres pour exprimer telle ou telle notion. Le recours à un livre de grammaire de référence est une aide précieuse pour la démarche personnelle d'apprentissage.

Les variétés linguistiques

Si la langue standard reste la norme de référence, les élèves sont toutefois confrontés à des documents très variés, dans leur forme, leur style, leur niveau de langue : oral, écrit ; journalistique, littéraire ; soutenu, familier. Le recours éventuel à des textes plus anciens impose de prendre en compte l'évolution historique de la langue. Les documents sont également très variés de par leur origine géographique et sociale. La variation porte sur le lexique, d'une part, mais aussi sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement au point de constituer parfois des sous-ensembles linguistiques. Cela peut représenter une difficulté particulière pour la compréhension. L'élève est amené petit à petit à se familiariser, en reconnaissance, avec cette variation qui fait la richesse des langues. Il est invité à relever les traits spécifiques, identifier le registre ou la variété qu'ils caractérisent, s'interroger sur leur effet dans le document : rhétorique, stylistique, ironique, allusif...

3. Le contenu culturel :

En classe de première des séries générales et technologiques : « les relations de pouvoir »

Tout comme en classe de seconde générale et technologique le contenu culturel en cycle terminal fournit le cadre dans lequel le professeur organise son enseignement. Alors que la classe de seconde a privilégié les relations horizontales du « vivre ensemble », la classe de première se consacre aux relations hiérarchiques, autrement dit aux relations de pouvoir, qu'elles soient politiques, sociales, économiques, culturelles ou personnelles. En effet, étudier le pouvoir c'est comprendre les mécanismes nécessaires à la gestion de la société et au fonctionnement du groupe social et des relations entre les individus. Le pouvoir est à la fois source de l'intégration politique, sociale et personnelle, et révélateur des tensions et des conflits au sein de l'aire linguistique étudiée. Le pouvoir s'exerce à travers un ensemble de relations complexes intériorisées et acceptées. Étudier le pouvoir implique aussi, nécessairement, que l'on pose la question des contre-pouvoirs : autrement dit, comment limite-t-on le pouvoir, comment lui résiste-t-on ?

Quatre notions : la domination, l'influence, la révolte, l'opposition

Les relations de pouvoir sont en mutation : aux formes hiérarchiques du passé, qui valorisaient l'autorité et le prestige, se substituent de plus en plus souvent des formes de négociation et de coopération. La

domination implique, généralement, que le pouvoir soit accepté et que la sujétion au pouvoir soit reconnue comme légitime. Ceci implique, dans nos sociétés, une relation normale de commandement et d'obéissance. Mais il peut impliquer aussi, dans l'exécution des décisions, l'usage de la puissance allant jusqu'à la contrainte ou la violence. L'influence est d'une autre nature et s'exerce par la voie de la communication. Elle consiste en un exercice plus subtil et inclut la persuasion, la séduction, la manipulation, la rumeur.

Les contre-pouvoirs désignent les limitations du pouvoir politique mais plus généralement les résistances issues du fonctionnement même du pouvoir. Ces résistances peuvent prendre la forme d'une révolte collective, d'une recherche de libération, mais aussi d'une attitude de refus de l'individu devant la société. Elles peuvent aussi s'exprimer par une opposition qui va de l'objection à la désobéissance. Les contre-pouvoirs évoquent aussi les moyens employés pour se soustraire à l'emprise de l'autre, autrement dit une stratégie de mise à distance.

Tout comme en classe de seconde, le partie du programme spécifique à chaque langue dégage autour de ces notions des thèmes spécifiques aux sociétés de l'aire concernée. Afin d'écarter toute vision simpliste des sociétés étudiées, le traitement de ces thèmes, par une démarche d'approfondissement, met en lumière la complexité de ces sociétés. Pour chacune de ces quatre notions, le professeur s'inspire des thèmes proposés pour déterminer le choix des supports et leur exploitation. La littérature constitue une entrée riche en possibilités dans l'étude de certains de ces thèmes. Chacune des quatre notions est étudiée sans toutefois donner lieu à des cours de civilisation ou de littérature.

En classe terminale des séries générales et technologiques : « le rapport au monde »

En classe terminale, le contenu culturel s'inscrit dans la logique qui veut qu'une société doive être étudiée du double point de vue de sa cohésion et de son ouverture, ce qui mène à s'interroger sur son inscription dans le monde.

On constate aujourd'hui, qu'en dépit d'une grande inégalité au niveau des développements, le monde n'a jamais été aussi intégré, tant les liens de toute nature entre peuples et pays sont devenus étroits. Les échanges de toutes sortes, les « emprunts » de langue à langue, de culture à culture en littérature, dans les arts, les sciences, les techniques, la philosophie, la religion, les institutions politiques et sociales et plus généralement dans les usages quotidiens, ont pris une nouvelle ampleur dans le monde contemporain. Néanmoins de fortes tensions existent depuis longtemps dans les dynamiques qui tendent à unifier espaces et peuples, langues et visions du monde. Chaque société est ainsi travaillée par des conflits entre particulier et universel, que recourent souvent des oppositions entre tradition et modernité.

Quatre notions : identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures

Les représentations de soi et de l'autre, avec les valeurs auxquelles elles sont associées, sont au cœur de la notion d'identité. Les identités linguistiques, ethniques, religieuses, littéraires, artistiques se combinent en des ensembles complexes régionaux, nationaux voire continentaux. Dans ces ensembles en constante évolution, l'individu construit une identité singulière.

L'étude de l'interdépendance envisage les formes que prennent la coopération internationale et la communication mondialisée. Cela concerne les échanges de toutes sortes, aussi bien hier qu'aujourd'hui, et les réactions des hommes devant les phénomènes planétaires.

La notion de conflit englobe non seulement les expressions les plus violentes, telles les guerres locales, la colonisation, l'impérialisme, les guerres entre États et les guerres d'indépendance, mais aussi les désaccords frontaliers, religieux, commerciaux et culturels.

Le contact des cultures renvoie aux influences, à l'intégration, l'assimilation, l'exclusion, au repli sur soi, au communautarisme.

Les notions s'ouvrent sur un certain nombre de thèmes, illustrés à leur tour par un nombre relativement important d'exemples. Ces

thèmes et ces exemples n'ont pas de caractère obligatoire : chaque professeur est tenu de traiter chacune des quatre notions mais a tout loisir d'aborder les thèmes et de sélectionner les exemples comme il l'entend ; il peut même introduire d'autres thèmes et d'autres exemples qui lui sembleraient plus pertinents, soit du fait de sa formation personnelle, soit de ce qu'il sait des centres d'intérêt de ses élèves. A tous les niveaux, cette approche se fera en situation de communication **de manière à donner toujours la priorité au développement des compétences linguistiques et à l'acquisition par l'élève d'une plus grande autonomie.** L'existence d'un contenu culturel ne doit donc, en aucun cas, être un prétexte à un cours de civilisation.

Les élèves des séries L et ES qui choisissent la LV 1 ou LV 2 en enseignement de spécialité (langue de complément) bénéficient d'un horaire supplémentaire qui leur permettra d'avoir une connaissance plus approfondie des faits culturels. Ils pourront être amenés à étudier une œuvre complète (littéraire, cinématographique...) un courant artistique, un fait de société, un phénomène économique. Ils seront également entraînés à organiser leurs connaissances pour réagir spontanément face à un document inconnu et à s'exprimer en continu sur ce document.

4. Les relations avec les autres disciplines

L'enseignement des langues vivantes étrangères mobilise des compétences et des savoirs partagés par d'autres disciplines. Ces relations seront recherchées et exploitées - et indiquées explicitement aux élèves - en particulier avec les disciplines suivantes :

- le français, qui forme à l'histoire littéraire et culturelle, à l'étude des textes, de leurs significations et de leur singularité, des genres et des registres, de l'argumentation, de la typologie des discours ; qui forme à l'étude de la langue dans ses diverses manifestations ;
- l'histoire et la géographie, qui visent à constituer le socle de connaissance et de compréhension du monde contemporain, dans une vision dynamique et distanciée ; qui fondent leur démarche sur l'analyse du document, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique ;
- les enseignements artistiques, qui forment à l'approche sensible des œuvres représentatives de diverses cultures, et à la recherche du sens. Cette liste n'est évidemment pas limitative. L'éducation civique, juridique et sociale, les sciences économiques et sociales, la philosophie, les langues anciennes et les enseignements technologiques sont également concernés. Outre l'évident bénéfice intellectuel de la mise en convergence des enseignements, ces rapprochements permettent un gain de temps et d'efficacité : l'élève comprend et assimile mieux lorsque le thème abordé en classe de langue a déjà été étudié dans une autre discipline ; il peut d'autant mieux participer à l'activité linguistique s'il peut mobiliser les connaissances acquises à cette occasion. Inversement, l'éclairage apporté par le cours de langue sera un adjuvant précieux pour l'étude de la notion ou du thème abordé par d'autres disciplines ; dans les deux cas, l'élève gagne en plus large perspective. Chaque professeur tire profit de ces convergences en fonction du projet pédagogique de la classe et de l'établissement. Les TPE sont une occasion privilégiée de les mettre en œuvre.

Langue vivante 3

L'enseignement de la langue vivante 3 au cycle terminal poursuit les mêmes objectifs qu'en classe de seconde générale et technologique et relève de la même pédagogie, qui tient compte de l'expérience et de la maturité des élèves, de leurs goûts et préoccupations. La compétence de communication élémentaire acquise en classe de seconde est développée en classe de première. La compréhension s'affine, l'expression gagne en complexité, en degré d'abstraction et en autonomie. L'oral reste prioritaire, mais l'écrit occupe une place plus importante qu'en classe de seconde. Le professeur propose aux élèves des documents authentiques ou didactisés variés, propres à solliciter leur curiosité et leur réflexion, riches en contenu culturel. Face à la diversité et au nombre croissant des faits de langue nouveaux auxquels les élèves sont exposés, le professeur s'attache à

distinguer grammaire et lexique de production, grammaire et lexique de reconnaissance. L'assimilation des structures et du vocabulaire se fait dans l'esprit de l'approche raisonnée de la langue. Le professeur encourage les élèves à développer leurs stratégies individuelles d'apprentissage et de compensation, à travailler en autonomie et en groupe.

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Si, au début de la classe de première, un élève en LV3 a une connaissance de la langue encore limitée, sa maturité et sa pratique d'autres langues étrangères vont permettre au professeur de l'exposer très vite à des enregistrements authentiques, contenant un lexique ou des structures inconnus dont il pourra inférer le sens ou qu'il pourra ignorer. Le professeur continue à guider l'élève, à lui proposer des activités de reconnaissance et de repérage mais, en lui apprenant à gérer l'inconnu, il le mène aussi progressivement vers une plus grande autonomie dans l'écoute, ce qui lui permet d'accéder plus directement au sens du message.

La durée du document dépend de la nature de celui-ci et du projet d'écoute (repérage, reconnaissance, retranscription d'un bref passage...) mais, d'une manière générale, elle ne dépasse pas quelques minutes. Le professeur propose des documents variés, authentiques ou didactisés (poèmes enregistrés, chansons, interviews, dialogues...) évoquant des sujets liés autant que possible au cadre culturel défini pour l'enseignement en LV1 et LV2.

Comme à l'oral, l'élève est confronté à des documents écrits comportant une plus grande part d'éléments lexicaux ou grammaticaux inconnus. Dans le cadre du travail spécifique sur la compréhension, le professeur n'explique que les éléments indispensables à celle-ci et favorise la lecture silencieuse de documents inconnus portant sur une thématique connue.

Les activités proposées sont plus complexes qu'en classe de seconde (trouver l'information essentielle d'un paragraphe, les articulations d'un texte...) et vont plus loin dans la recherche du sens. On ne se contente en aucun cas du seul repérage d'éléments isolés. Les documents sont plus longs mais sans excès, de nature variée (récits, dialogues, poésies, publicités...) liés autant que possible au cadre culturel.

La compréhension en tant que telle, de l'écrit comme de l'oral, fait l'objet d'un entraînement spécifique et systématique, souvent très gratifiant pour les élèves.

Expression à l'écrit et à l'oral

L'élève est capable de réagir par écrit, avec ses propres moyens linguistiques, au contenu d'un document, et aussi de rédiger un court texte original, dans une langue simple, cohérente et compréhensible.

Grâce à sa plus grande maturité et à un certain savoir-faire que l'apprentissage préalable de deux autres langues étrangères lui a procuré, l'élève est en mesure de mobiliser et de mettre en œuvre les différentes structures grammaticales et le lexique acquis.

L'élève doit pouvoir s'exprimer dans une langue simple et correcte, en respectant les principes fondamentaux de la phonétique et de l'intonation propres à la langue étudiée.

Il est capable de restituer le contenu d'un message écrit ou oral portant sur un sujet qu'il connaît, en le reformulant de manière simple et intelligible ; il est entraîné à produire des énoncés constitués de plusieurs phrases simples ou complexes successives. Il peut également prendre une part active à un dialogue.

Il est capable de demander une aide linguistique au professeur ou à ses pairs et de reprendre son énoncé *a posteriori* pour le corriger ou l'améliorer.

Le lexique et la grammaire

On veille attentivement à l'acquisition et à la mémorisation systématique du lexique. Le lexique est regroupé par thèmes ou par champs. Mais seul l'emploi dans des situations de communication variées et aussi authentiques que faire se peut, permet une assimilation active et durable. Le professeur garde présent à l'esprit que la grammaire est au service de la communication et doit toujours être abordée en situation.

En classe de seconde générale et technologique, le professeur a exposé ses élèves à un grand nombre de structures, de faits de langue, développant simultanément automatismes et approche raisonnée de la langue. Cette démarche est poursuivie et approfondie au cycle terminal.

Tandis qu'en classe de seconde, la progression grammaticale est conçue comme un mécanisme de précision (en distinguant soigneusement les notions grammaticales explicitées, sur lesquelles portent les exercices écrits et oraux, et les outils grammaticaux nécessaires à la communication orale en classe, qui sont donnés sans explicitation), il n'est plus nécessaire à partir de la classe de première de présenter les contenus grammaticaux dans un ordre pré-établi. C'est l'intérêt intrinsèque des supports qui dicte leur sélection et non

le fait qu'ils présentent ou ne présentent pas telle ou telle difficulté langagière. On veille simplement à avoir fait au terme du cycle le tour des points au programme. Le professeur applique dans sa sélection des supports d'exploitation un critère de bon sens, consistant à ne pas rebuter les élèves par des documents inaccessibles, en gardant à l'esprit que le support étudié peut parfaitement comporter des traits de langue qui ne seront pas explicités et systématisés, mais simplement élucidés. A titre d'exemple, on ne pourra s'interdire un document parce qu'il présente une forme complexe d'un verbe irrégulier ou une structure syntaxique dont on a prévu l'étude ultérieurement... Le professeur peut donc, avec des ambitions mesurées, se référer au programme culturel de LV1/LV2 dans la sélection des supports.

IV. Arabe

LANGUE VIVANTE 1 – LANGUE VIVANTE 2

Contenu linguistique

Le programme de la classe terminale vient compléter les programmes des classes de seconde et de première dans le seul domaine de l'acquisition des repères culturels. Dans les autres domaines de l'enseignement de la langue, les professeurs se référeront tout d'abord au programme de la classe de seconde, qui définit les objectifs fondamentaux de compétence linguistique et communicative valables pour les trois classes du lycée, puis au programme de la classe de première, qui y ajoute les initiations propres au cycle terminal : aptitude à la communication en langue moyenne ; pratique écrite de la traduction ; repérage et distinction des variétés de langue (arabe littéral / arabe dialectal / langue moyenne) et des registres employés à l'écrit comme à l'oral.

Contenus culturels

Alors que les élèves de terminale deviennent juridiquement adultes, une interrogation fondamentale pour de futurs citoyens leur est proposée en classe de langue : **le rapport au monde**. Elle implique une réflexion sur la place de la langue dans la définition identitaire des groupes humains et dans leur inscription dans le monde face à l'Autre. Par le biais de l'observation de cultures diverses, l'élève est nécessairement amené à une attitude réflexive lui permettant de saisir la complexité de sa propre identité. La nature hétérogène de la classe d'arabe rend cette question plus sensible et son exploration plus utile encore.

Les quatre notions suivies pour mener cette exploration sont **identités, interdépendances, conflits et contacts des cultures**.

L'**identité** est à la fois un présupposé et l'aboutissement d'une construction individuelle et collective, revendiquée ou refusée par le sujet. Elle est elle-même constituée d'éléments multiples, parfois contraignants (l'identité du corps, du nom), aucun pris isolément ne pouvant la résumer. Chacune de ces multiples composantes identitaires est susceptible d'être aisément définissable ou au contraire profondément complexe et mouvante, d'être nodale ou secondaire. Le sujet revendique ces identités, s'en enorgueillit, ou au contraire s'en inquiète s'il lui semble qu'elles sont antinomiques ou inconciliables. La nationalité, l'appartenance à un groupe ethnique, l'appartenance à une communauté religieuse sont quelques-unes de ces données objectives sur lesquelles se fonde cette fausse évidence qu'est l'identité.

L'objectif de cette sensibilisation à la complexité de l'identité en cours de langue rejoint l'un des objectifs de l'école, atteint de façon privilégiée au travers des disciplines constituant les humanités : former des hommes libres, des citoyens sujets et non objets de leurs identités. En cours d'arabe, où une partie des élèves est susceptible de se définir comme « Arabes » et/ou « musulmans », cette problématique place le cours immédiatement au cœur de débats passionnants.

L'identité et le rapport à l'arabité varient à travers l'histoire. Ainsi, un habitant de Tunis ou du Caire il y a trois siècles ne se serait pas nécessairement défini comme « Arabe » : ce sont probablement des données géographiques d'une part et communautaires d'autre part qui auraient été centrales dans sa perception de lui-même. Le fait d'associer une langue et la culture qu'elle véhicule à une identité nationale ou supra-nationale (*wataniyya* vs. *qawmiyya*) est une conséquence de la pénétration des idéologies nationalistes européennes chez les peuples de langue arabe à partir du XIX^{ème} siècle. La question des rapports entre identités nationale, ethnique,

linguistique et religieuse (musulmane bien sûr, mais pas uniquement) aura été tout au long du dernier siècle une interrogation permanente dans les sociétés arabes. Le cours d'arabe, par le choix des supports et l'orientation qui sera donnée à leur exploitation, amènera les élèves à distinguer ces différentes facettes de l'identité.

La littérature arabe moderne a particulièrement contribué à forger à la fois une identité arabe commune et une identité nationale, les deux allant moins de soi que les élèves ne le supposent. Mais naturellement, elle envisage le plus souvent l'identité du sujet par effet de contraste, en opposant ce sujet à l'Autre.

L'Autre est susceptible d'être rencontré dans le cadre d'une relation d'**interdépendance**, dont le commerce est à travers le temps l'illustration la plus évidente. Les communautés humaines ne vivent pas (et de moins en moins) en autarcie et se rencontrent par le fait de la nécessité ou du hasard. Le monde arabo-musulman, au carrefour de trois continents, est héritier de contacts dont il est né et qu'il a poursuivis au long des siècles. Qu'il s'agisse de l'exploration des bords du monde connu par les grands voyageurs musulmans du Moyen-Age, de la redécouverte de l'Occident au XIX^{ème} siècle lors de la *Nahda*, de l'ère coloniale ou de celle des indépendances, cette inscription dans le monde ne s'est jamais démentie, se manifestant sous la forme de contacts pacifiques et heureux, mais aussi de conflits latents ou exacerbés.

L'Autre avec lequel le monde arabe se définit en position de **conflits** est principalement l'Occident : d'abord l'Europe impériale puis, depuis le milieu du XX^{ème} siècle, les tats-Unis et Israël, dans un rapport remarquable de haine et de fascination qui semble à l'aube du XXI^{ème} siècle plus exacerbé encore qu'à l'âge colonial. La presse comme la littérature moderne permettent de saisir cette évolution complexe de l'image occidentale. Mais qu'en est-il du regard posé par les Arabes sur l'Autre non occidental, non moins intéressant à explorer ?

La conscience arabe, telle qu'elle se manifeste dans la littérature ou dans les médias porte comme une blessure vive la trace d'événements passés que la mémoire collective européenne refoule dans les profondeurs de l'histoire : ainsi, la référence aux Croisades, vécue aujourd'hui comme anachronique sur un bord de la Méditerranée est pourtant encore en permanence réactualisée sur l'autre. Ces deux manifestations littéraires courantes de l'Autre que sont par exemple la femme occidentale dans le roman d'initiation où un jeune homme arabe se forme dans une capitale étrangère, et le colon inique contre lequel une société s'élève pour maîtriser son destin et fonder son identité, fourniront de fructueux sujets de réflexion aux élèves.

Quant aux **contacts** entre le monde arabe et les autres aires culturelles, ils peuvent être envisagés sous deux plans : le premier concerne l'adoption par les cultures arabes d'habitudes, de modes de vie, de consommation, d'expressions, etc., empruntés à l'étranger, menant nécessairement à de grandes interrogations dialectiques : authenticité ou aliénation d'une part, tradition ou modernité d'autre part. Le second est la pénétration dans les sociétés étrangères d'éléments culturels arabes, que ce soit au cours de l'histoire par le biais de la conquête, ou dans le monde moderne par celui des migrations et du tourisme. Le terme de métissage, souvent positivement connoté dans des sociétés sûres de leur domination et ne craignant pas de perdre leur identité dans l'adoption d'habitudes exotiques qui demeurent toutefois confinées dans des domaines particuliers (spectacles, musique, cuisine, etc.), résume de nos jours cette ouverture enrichissante vers l'Autre. Mais qu'en est-il dans des cultures se percevant comme menacées par la globalisation ?

Identités

Etre arabe : définition (linguistique, tribale, ethnique, onomastique, territoriale, culturelle, politique).

Etre arabe par rapport à l'identité nationale, religieuse, tribale, communautaire, masculine/féminine.

Les marges extrêmes ou paradoxales : la revendication identitaire des individus issus de l'immigration ne maîtrisant pas du tout la langue arabe, et le refus d'une identité arabe chez des arabophones maîtrisant parfaitement cette langue, voire la culture lettrée (certains Coptes, certains groupes chrétiens au Liban, certains berbérophones, kurdophones, etc.).

Les résonances du mot 'arabî selon les lieux et les époques.

L'image de l'Autre de l'intérieur (citadin, bédouin, montagnard, etc.).

L'image de l'Autre de l'extérieur : exotique, admiré, méprisé, craint, etc., et la façon de le nommer : l'Occidental : *ifranjî* / 'ajamî / gawrî / rûmî / nasrânî / sûrî (langue) / khawâga / ajnabî ; le Noir (kahlûsh / 'azzî / 'abd / barbarî / usîf), etc.

L'instrumentalisation politique de l'identité (communautaire, nationale, religieuse) comme outil de mobilisation, manipulation, domination.

Interdépendances

Economique : de la route de la soie à celle du pétrole ; les migrations humaines.

Géographique : vallées, routes de navigation, pistes caravanières, déserts, zones de contacts et zones de passage obligatoires.

Politique : Ligue Arabe, Union du Maghreb Arabe, République Arabe Unie, autres tentatives d'union arabe.

Religieuse : rôle du pèlerinage à la Mecque.

Le système d'information : rôle des agences de presse, les chaînes de télévision par satellite, Internet, la globalisation.

Les courants idéologiques transnationaux (nationalisme arabe, nassérisme, communisme, islamisme, etc.).

Conflits

Les Croisades.

Impérialisme et colonisation.

Guerres d'indépendance, de libération.

Conflits au Moyen-Orient.

Conflits territoriaux entre pays arabes.

Conflits linguistiques (littéral/dialectal, arabe/autres langues locales, arabe/langues européennes).

Refus de l'assimilation culturelle.

Conflits entre lois et traditions.

L'étranger au groupe comme élément perturbateur.

La contestation de la dépendance économique, culturelle et politique.

Contacts des cultures

Le brassage culturel inter-arabe à partir de l'apparition des médias modernes (chanson, théâtre, cinéma, littérature, radio, télévision, chaînes satellitaires).

Contacts et mariages inter-communautaires, inter-nationaux, exogamie et problèmes juridiques afférents.

Contacts entre savants, transmission du savoir à différentes époques.

Dialogue inter-religieux.

Tourisme : aspects positifs et négatifs.

Cuisine.

Musique (occidentalisation dans le monde arabe : du *takht* ou *jawqa* ou *tshalgî* à l'orchestre, l'évolution de l'instrumentation, de la position sociale du chanteur, des modes de consommation de la musique, etc. ; orientalisme puis métissage en Occident : la découverte des folklores, la mode de l'authenticité, le raï, etc.).

Emprunts linguistiques.

Traduction et coédition, coopération culturelle (cinéma).

Solidarité entre peuples.

LANGUE VIVANTE 3

Compétences de communication et capacités langagières

Les orientations générales valables pour l'ensemble de l'enseignement de Langue Vivante 3 au lycée sont détaillées dans la partie spécifique à l'arabe du programme de la classe de seconde générale et technologique (B.O. hors série n°7 du 3 octobre 2002, pages 27-35). Elles s'appliquent naturellement à la classe terminale.

L'étude des supports donnera lieu à des exercices en production orale pour lesquels il faudra fournir les outils linguistiques et méthodologiques adéquats. Cette démarche doit conduire l'élève à rendre compte d'un document du point de vue de sa forme et de son contenu. Il devra être à même de discuter, à son niveau, des idées et des problématiques dont le support est – explicitement ou implicitement – porteur, en développant une argumentation. On veillera à ce que la langue employée par les élèves évite les termes et les constructions qui relèvent d'un emploi trop local.

Contenus grammaticaux

Les orientations grammaticales du cycle terminal (classes de première et terminale) sont détaillées dans la partie spécifique à l'arabe du programme de la classe de première générale et technologique (B.O. hors série n°7 du 28 août 2003, pages 22-23).

Contenus culturels

Les supports proposés par le professeur offriront un contenu culturel riche et diversifié. On se référera à la liste indicative des contenus culturels pouvant être abordés en Langue Vivante 3 au lycée, en section 1.6 du programme de Langue Vivante 3 en classe de seconde (B.O. hors-série n°7 du 3 octobre 2002, page 34). On suggérera aux élèves des pistes de réflexion sur certains aspects d'un document sans avoir l'ambition d'en élucider toutes les composantes, et on les encouragera à établir des liens entre les différents documents étudiés. On s'inspirera, dans la sélection et l'exploitation des supports, de la démarche détaillée dans le programme culturel Langue Vivante 1 et Langue Vivante 2 des trois années de lycée.

Afin de rendre certains textes plus abordables, il conviendra de les adapter aux spécificités de l'enseignement de Langue Vivante 3 (en évitant notamment l'accumulation lexicale). De la même façon, on tiendra compte du fait qu'un élève en Langue Vivante 3 n'a pas une fréquentation de la langue suffisante pour apprécier certains effets stylistiques (par exemple la coexistence dans un même support des registres littéraires moderne et archaïque). Par contre, on entraînera les élèves à faire la distinction entre arabe dialectal et littéral (au niveau morpho-syntaxique comme au niveau lexical) à chaque fois que l'occasion se présente. On se référera au programme de Langue vivante 1 - Langue Vivante 2 en ce qui concerne la dimension culturelle de la variation linguistique.