



## VOIE GÉNÉRALE

2<sup>DE</sup>

1<sup>RE</sup>

T<sup>LE</sup>

*Langues, littératures et  
cultures étrangères et régionales*

ENSEIGNEMENT

SPÉCIALITÉ

### **LLCER « ANGLAIS, MONDE CONTEMPORAIN » LE DOCUMENT SUPPORT DANS L'ENSEIGNEMENT DE SPÉCIALITÉ : ENJEUX & MÉTHODE**

Les deux enseignements de spécialité offerts en anglais (LLCER « anglais » et LLCER « anglais, monde contemporain ») ont en commun de viser un approfondissement des apprentissages linguistiques et culturels construits dans l'enseignement de tronc commun. Pour y parvenir, ils sont néanmoins conçus en fonction de priorités différentes.

Le second, pour citer le préambule de ses programmes, a pour spécificité la « mise en perspective de la langue, des cultures et des sociétés de l'aire anglophone » telles qu'elles s'inscrivent dans le « monde contemporain ». Il accorde ainsi une place éminente aux documents, de natures potentiellement très diverses, susceptibles d'illustrer et de rendre compte des « grands enjeux sociétaux, économiques, politiques, géopolitiques, culturels, scientifiques et techniques » auxquels les pays et les régions, les sociétés et les cultures, les hommes et les femmes, du monde anglophone sont confrontés, ainsi que de leur manière d'y répondre.

La place de ce qu'il est convenu d'appeler la civilisation dans l'enseignement d'« anglais, monde contemporain » est donc bien plus grande que dans l'autre enseignement de spécialité, dont elle n'est toutefois nullement absente. Son ancrage dans l'actualité y est en outre plus fort, nonobstant la nécessité fréquente de replacer l'immédiat, ou simplement le récent, dans une certaine durée historique afin de doter les élèves de repères forts et structurants. Si donc il y a bien similitude et complémentarité des deux spécialités eu égard à un commun objectif d'approfondissement des apprentissages linguistiques et culturels, ce qui les distingue, c'est l'approche de la dimension culturelle : plus volontiers esthétique et historique dans l'une, plus résolument civilisationnelle et contemporaine dans l'autre.

Cette spécificité n'est pas sans conséquences sur le choix et l'emploi des documents supports. L'une d'entre elles a déjà été brièvement mentionnée. Il s'agit de la variété des supports : presse écrite et audiovisuelle, discours, films, sites d'information en ligne, documents iconographiques, cartographiques, statistiques, etc. La deuxième n'est pas sans rapport : à cette diversité répond la possibilité d'un travail plus poussé encore sur la dimension orale dans une perspective communicationnelle. Enfin, de tels supports appellent une approche méthodologique spécifique.

Les ressources d'accompagnement pour la classe de première dans la spécialité LLCER « anglais » abordent de manière très fructueuse la différence entre approche littéraire et approche civilisationnelle des textes qui constituent sa matière. On pourra s'y reporter avec profit (« [Texte de civilisation et texte de littérature : enjeux, stratégies, approche](#) »). Certaines des considérations qu'elles développent sont reprises ici en substance, précédées par quelques réflexions générales sur le maniement des thématiques et axes pour guider le choix des supports et leur exploitation.

### *Thématiques et axes : les enjeux*

De la même manière que, comme tout support utilisé en classe, le document de civilisation n'est pas simple prétexte pour aborder tel ou tel aspect du fonctionnement de la langue anglaise, il n'est pas non plus simple prétexte pour traiter tel ou tel aspect de la civilisation des pays de langue anglaise. Pour le dire autrement, l'enseignement de spécialité LLCER « anglais, monde contemporain » n'a pas vocation à être un enseignement de civilisation, magistral ou non. Dans la construction des compétences des élèves par le professeur, l'enjeu premier est pour lui d'articuler la définition d'objectifs linguistiques et culturels d'apprentissage, le choix des supports et les procédés didactiques qui les rendront accessibles et bénéfiques à court et à moyen terme.

Dire cela, c'est dire deux choses. D'une part, le document se choisit au travers d'une entrée thématique, qui tend sinon à problématiser, du moins à cadrer et orienter le propos, et ensuite seulement au travers d'un axe de traitement. D'autre part et réciproquement, le document ne se réduit pas à l'illustration d'une thématique ou d'un axe du programme. Comme dans la spécialité LLCER « anglais », et déjà dans les enseignements de tronc commun, il constitue un objet d'étude à part entière, nécessitant un apprentissage particulier et une sensibilisation à sa spécificité. On s'intéressera ici au premier de ces deux points, le second faisant l'objet des développements de la rubrique suivante.

Il s'agit pour le professeur, par le biais des entrées indiquées dans les programmes, de définir et de rendre perceptible un fil directeur (la thématique) et un angle d'approche (l'axe). Le document, ou une suite de documents différents et complémentaires, non seulement s'y inscrit, mais aussi les éclaire, leur donne corps, les actualise dans le temps, dans l'espace, dans une société et sa culture, de la même manière que thématique d'abord, et axe ensuite, permettent de situer le ou les documents.

Il est permis d'insister sur ce point : loin d'être une question de programme, un savoir que l'on enseigne, une thématique ou un axe borne et oriente un traitement des supports. L'objet de travail, c'est-à-dire le document ou l'ensemble de documents, fournit, dans une relation dynamique et à double direction, le vecteur d'un apprentissage à la fois linguistique et culturel, mettant en jeu la capacité réflexive des élèves et permettant ainsi de mobiliser et de construire leurs connaissances en même temps que leurs capacités de compréhension et d'expression.

Que thématiques et axes soient en ce sens un cadre ne revient pas à dire qu'elles sont un simple point de départ, l'objet d'une vérification dont on s'acquitte pour choisir un support ou ensemble de supports jugés intéressants avant de s'en affranchir pour exploiter le ou les supports en vue d'une fin extrinsèque. Il ne suffit pas qu'un support s'inscrive dans une thématique, puis un axe, pour que son exploitation les fasse vivre, leur donne sens et contribue de la sorte à l'objectif d'une meilleure appréhension du monde anglophone dans sa relation au monde contemporain. Un exemple : il pourrait être tentant, utilisant un article sur la présence militaire américaine au Royaume-Uni, que l'on rattacherait aisément à l'axe 2 (« Rivalités et interdépendances ») de la troisième thématique (« Relation au monde ») du programme de classe terminale, de se lancer soit dans un long développement sur le déploiement de la force des États-Unis de par le monde, soit au contraire dans une activité de repérage de l'identité et des opinions des protagonistes. Ce serait cependant, dans le premier cas, marginaliser le document, et dans le second, évacuer la thématique et l'axe. Si le traitement du support ne consiste pas, au-delà des nécessaires phases de compréhension littérale et d'explicitation, à mettre en valeur ce qui ressortit à la thématique et à l'axe – dans l'exemple évoqué, une évocation à échelle humaine des interactions entre militaires américains et civils britanniques ouvre sur le phénomène ancien, complexe et fluctuant, de « la relation spéciale » entre États-Unis et Royaume-Uni – alors un mauvais usage en a été fait. Elles deviennent un faux-semblant, parce qu'elles ne sont qu'un critère de choix et non pas une ligne directrice et un angle de réflexion pour l'exploitation du support. En ce sens, thématique et axe sont bien plus ce vers quoi l'on tend, grâce au travail sur le support, que ce de quoi l'on part pour choisir un support, quitte à en faire ensuite un traitement qui n'en relèverait pas forcément.

Il est important de veiller à cette relation entre entrées des programmes et supports, non seulement pour des raisons qui tiennent à l'ordre des connaissances culturelles, mais aussi en vue de la construction des compétences linguistiques. En effet, c'est parce qu'il existe cette relation dynamique, à double sens, entre le support, d'une part, et la thématique et l'axe, d'autre part, qu'il devient possible de sortir des discours convenus et de stimuler la réflexion et l'expression des élèves, à l'écrit comme à l'oral.

Bien que la thématique et l'axe conduisent à écarter certains supports dès lors qu'ils ne permettent pas d'en faire une exploitation réflexive qui leur donne corps, et que donc, en ce sens, ils conduisent à une forme d'exclusion de documents en eux-mêmes peut-être intéressants, ce n'est pas à dire que thématiques et axes délimitent un cadre clos ni excessivement contraignant. D'une part, plusieurs supports pourront en illustrer différentes facettes. D'autre part et inversement, un même objet d'étude, voire dans certains cas, un même support ou ensemble de supports, pourra parfois se prêter à une illustration de plusieurs axes ou thématiques. Le dynamisme de l'industrie aérospatiale britannique, par exemple, pourra être abordé sous l'angle de la production des savoirs (axe 1 de la thématique 1, « Savoirs, création, innovation », du programme de la classe de 1<sup>ère</sup>). Il pourra aussi constituer la matière de documents illustrant les promesses et défis des sciences et techniques (axe 2 de la même thématique), ou encore un point d'entrée dans la thématique 3 de la classe de terminale (« Relation au monde »), et alors soit selon l'axe 1 (« Puissance et influence »), soit selon l'axe 2 (« Rivalités et interdépendance »). Les choix sont ouverts. L'important est de conserver une focalisation claire et de maintenir le rapport dynamique entre objet retenu, d'un côté, et thématique et axe, de l'autre.

Il est important de redire ici avec force que, sous peine de répéter inlassablement un même discours au fil du cycle terminal, l'enseignement organisé autour des entrées culturelles devra s'appuyer sur la mise en œuvre d'une démarche réflexive. C'est même précisément cette ouverture sur la réflexion qui luttera contre l'enfermement, la répétition, la lassitude, la démotivation et l'absence d'apprentissages. C'est pour cela que, même s'il n'existe pas tout seul, le document est objet d'étude en soi.

### ***Le document de civilisation : les principes directeurs de son approche***

Le document constitue un objet d'étude à part entière, dont l'approche nécessite un apprentissage particulier et une sensibilisation à sa spécificité.

Plus encore que le texte littéraire, et d'une manière bien plus décisive pour sa prise en compte efficace, le document de civilisation suppose et reflète un contexte : une situation politique, économique, culturelle etc. L'étude, par exemple, d'un article de presse consacré à la polémique autour de la place de l'anglais aux États-Unis pourra bien mettre en lumière le fait, en lui-même révélateur, que l'anglais n'est langue officielle outre-Atlantique que dans une partie seulement des états fédérés, mais le débat autour de la question prend un sens particulier du fait de l'évolution démographique du pays et de sa relation depuis longtemps tourmentée avec l'immigration. Or celle-ci, pour être constitutive de son histoire intime, n'en est pas moins l'objet de controverses à forte composante politique et électorale sous la présidence de Donald Trump, comme le donne notamment à voir son projet d'achèvement d'une barrière physique à l'accès depuis le Mexique, simplement partielle sous son prédécesseur.

Le contexte n'est pas un repérage de pure forme : il est une des clés à une bonne appréhension du document et à son exploitation. Le contexte vient éclairer le document et le document lui-même éclaire le contexte. Ce n'est pas non plus un effet de surface, mais un premier jalon sur un chemin qui doit apporter aux élèves des repères structurants. Il appartient pour cette raison au professeur, au moment d'opérer ses choix de thématique, d'axe et de documents, de veiller à le prendre en considération et, ce faisant, à séparer le contingent, l'anecdotique, le secondaire, de l'essentiel, du significatif, et de l'éclairant qui souvent sera transposable, utile à l'étude d'autres thématiques, axes ou documents.

Parce que l'exposé des faits, le déploiement des idées, la controverse ou le plaidoyer, prennent chez lui le pas sur la forme, que l'on s'abstiendra pourtant de négliger, le document de civilisation apporte un éclairage sur une société dans l'une ou plusieurs de ses dimensions (politique, économique, culturelle, sociale, historique etc.), souvent à travers un enjeu particulier, le sens qu'il y revêt, et la façon dont cette société (groupe, région, nation etc.) y fait face. La vertu du document support, pour ce qui a trait à son exploitation civilisationnelle, est donc de donner à comprendre et à expliquer. Symétriquement, il ne fait pas pleinement sens à défaut d'un accès aux éléments de contexte pertinents. Ici encore, la relation est dynamique et fonctionne dans les deux directions. C'est ce va-et-vient qui permet de s'élever au-dessus du bavardage pour doter les élèves de repères et, par échafaudages successifs, de construire tous ensemble leur habileté linguistique et leurs connaissances sur le monde anglophone dans le monde contemporain et leur rapport critique de futurs adultes avec l'environnement internationalisé dans lequel ils auront à évoluer.

## *Éléments de méthode : de la lecture, de l'écoute, du visionnage à l'analyse*

Si la compréhension du document peut apparaître comme un préalable, il convient d'être circonspect. Elle ne saurait s'entendre comme un prérequis, une explicitation linguistique exhaustive avant toute autre activité, conformément à la croyance en une illusoire transparence linguistique du sens, mais doit bien plutôt s'appréhender comme une voie d'entrée dans le travail sur le document. Plus précisément, il n'est pas nécessaire que cette compréhension, qu'elle touche à la langue ou aux références culturelles, soit parfaitement exacte ni complète pour qu'un travail productif s'engage. La compréhension est avant tout quelque chose à quoi le professeur conduit les élèves, quelque chose vers quoi il les guide et les accompagne, et grâce à quoi, chemin faisant, il prend en retour conscience de leurs acquis et besoins, et s'emploie à les mobiliser ou à y répondre.

Pour cela, le professeur doit savoir solliciter les élèves, les écouter, se montrer ouvert à la découverte inattendue de connaissances et compétences déjà en place, souvent différentes selon le niveau de classe, selon les élèves, selon le moment de l'année, ou plus simplement selon le matériau abordé. Cette sollicitation passe par une confrontation avec le document qui engage et stimule l'intelligence des élèves, dans le respect du document lui-même. Et c'est en allant de la lecture, de l'écoute ou du visionnage à l'analyse que les élèves pourront s'appropriier le sens du document et stabiliser, enrichir, et complexifier leur expression, écrite ou orale, ou encore apprendre graduellement à maîtriser le lexique et les codes de différents types de discours.

Une première approche globale est souvent profitable, quitte à ce qu'on ait ménagé une phase d'anticipation ou une entrée en matière indirecte. Quel que soit le procédé retenu, l'enjeu est d'aborder le document avec les élèves sans présumer (ni les inviter à présumer) son contenu sous prétexte que l'on aurait déjà posé une entrée thématique ou que l'on connaîtrait le propos habituellement tenu par un auteur, un locuteur ou un média donné. D'une part, le document est objet d'étude en lui-même. Il n'est pas une vignette destinée à illustrer un propos préconstruit, dont la teneur serait présupposée par l'inscription dans une thématique et un axe des programmes, et il convient d'en entreprendre l'étude sans a priori. D'autre part, isoler un fait ou une idée sans l'avoir d'abord replacé(e) dans son contexte d'énonciation, c'est prendre le risque d'une lecture partielle ou erronée, d'autant plus qu'un même support peut tenir ou rapporter des propos contradictoires, ou présenter des points de vue divergents ou complémentaires.

Le contexte d'énonciation, si le support est bien choisi, se perçoit à travers le document lui-même : sa nature, sa source, sa date de production (contexte social, politique, historique etc. comme élément du contexte d'énonciation), son auteur. Les élèves doivent être sensibilisés et entraînés à l'identification et à la prise en compte appropriée de ce contexte. Cette identification n'est cependant pas une fin en soi, mais un moyen : il s'agit d'en retenir ce qui est pertinent et utile à l'exploitation du support, pas de décrire les documents platement en se contentant de relever des éléments de paratexte et d'en dresser le catalogue. Le but est d'apprendre à inscrire ces documents dans leur contexte propre, en prêtant attention à leur nature. On peut, par exemple, inviter les élèves à se demander pourquoi un document existe, sous une certaine forme, produit à un certain moment, par un certain auteur.

Retrouvez éducol sur



L'objet du travail, éclairé par cette contextualisation, est de mettre en lumière la ou les lignes directrices du document, le propos qu'il déploie, ses silences aussi peut-être, son organisation, les leçons qu'il permet de dégager sur le sujet dont il traite ou peut-être sur son auteur face au sujet traité – toutes choses qui ne sont pas données, mais au contraire donnent la matière au travail concomitant du sens, références culturelles comprises, et de la langue. Il s'agit pour les élèves de prendre l'habitude d'entrer dans la pensée d'autrui, et dans les représentations d'un monde littéralement étranger, pour en retour construire leur propre pensée et les moyens de la formuler en langue étrangère. Il ne saurait suffire d'un relevé d'informations ou d'un appel au jugement de valeur. Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, l'accent que font porter les programmes sur la dimension communicationnelle ne doit pas s'entendre comme une invitation au bavardage superficiel ou convenu sur des sujets d'intérêt passager.

Il est bien sûr possible et même souvent profitable de s'intéresser à la forme du document, à sa nature comme à sa langue, dans le cadre de l'étude d'un document de civilisation, par exemple s'agissant de discours, d'essais ou de débats. Mais, comme pour la prise en compte du contexte, il convient de se garder en la matière de tout formalisme stérile et stérilisateur pour se focaliser au contraire sur ce qui éclaire, ce qui fournit des outils d'analyse, souvent réutilisables, ce qui sert l'analyse du sens, ce qui construit la compréhension et enrichit les connaissances.

L'analyse elle-même ne se fonde pas non plus sur le seul relevé, mais sur l'examen des arguments, de la structure argumentative et du point de vue de l'énonciateur. Cet examen s'appuie précisément sur le texte en s'y référant. Il est souvent l'occasion de mesurer la compréhension qu'en ont les élèves et de leur apporter ce qui, peut-être, leur manque sur le plan linguistique ou culturel, ou bien encore de les encourager à conduire quelques recherches. Il est toujours le moyen d'un questionnement, d'une réflexion, autour de l'intérêt et de la complexité d'un fait, d'une situation, d'un problème dont le document rend compte à sa manière, possiblement partielle ou inexacte.

Construire une analyse, en spécialité comme en tronc commun, c'est aller au-delà de ce qui se donne d'emblée, dépasser une approche simplement descriptive et mécaniste des documents, et mettre en relation les propos, dégager le fil d'une idée, faire apparaître peut-être une thèse, un point de vue. C'est vrai à l'échelle d'un document unique, et ça l'est encore, voire plus, à l'échelle d'un ensemble de documents.

Pour prévenir le risque d'une appropriation insuffisamment maîtrisée, en effet, il est non seulement possible, mais souhaitable de proposer plusieurs documents au fil d'une séquence unie par une même thématique, de les faire dialoguer entre eux, de jouer sur les variations autour de la thématique ou de l'axe de référence. Les chances sont plus grandes de faire émerger du sens d'un tel ensemble que d'un document unique par rapport auquel il n'est pas toujours simple pour les élèves de se positionner ou qu'il leur est difficile d'interroger. En multipliant et en diversifiant les supports, il est en outre plus aisé, non seulement de poser les repères structurants que l'on veut pour les élèves, mais encore de produire une multiplicité d'approches et d'analyses, donc de discours, qui rencontrent ainsi la diversité des profils d'élèves et ouvrent la voie à la différenciation pédagogique.

C'est dire aussi, pour conclure, que s'il convient d'entraîner les élèves à l'étude des documents, il est bon de le faire de manière progressive et non systématique. Tous les documents n'ont pas vocation à être étudiés dans le même degré de détail. Si certains, peut-être les plus riches ou méthodologiquement les plus formateurs, font l'objet d'une exploitation approfondie, les idées et ressorts profonds d'autres documents peuvent être abordés de manière plus rapide et plus synthétique, la cohérence de l'ensemble étant assurée par ailleurs.

Retrouvez éduscol sur

