



La transmission des valeurs républicaines à travers l'enseignement de langues vivantes étrangères : le cas de l'espagnol au lycée

Rafael Esteban Villar

► To cite this version:

Rafael Esteban Villar. La transmission des valeurs républicaines à travers l'enseignement de langues vivantes étrangères : le cas de l'espagnol au lycée. Education. 2021. dumas-03358146

HAL Id: dumas-03358146

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03358146>

Submitted on 29 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DU MEEF Espagnol 2020-2021

Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Perpignan

TSR sous la direction de Mme Mercè PUJOL BERCHE

La transmission des valeurs républicaines à travers l'enseignement de langues vivantes étrangères : le cas de l'espagnol au lycée.



Rafael ESTEBAN VILLAR

Résumé

La transmission des valeurs républicaines par l'Éducation Nationale et leur appropriation par les futurs citoyens sont un axe clé du système éducatif français. La problématique de ce travail porte sur les possibilités que l'enseignement de l'espagnol en tant que langue vivante étrangère présente pour l'appropriation et la mise en œuvre des valeurs républicaines. On porte ici une réflexion, à partir d'une analyse de la littérature académique et des documents officiels, sur les enjeux de la transmission des valeurs républicaines à l'École ainsi que l'évolution et les défis de l'enseignement de l'espagnol en France par rapport à ces enjeux. Puis, nous allons réaliser une étude de cas basée sur la description et l'observation des résultats des activités proposés pour l'appropriation et la mise en œuvre des valeurs républicaines par les lycéens. Nous proposons ensuite le bilan et les perspectives de l'enseignement de l'espagnol dans l'Éducation Nationale, pour enfin conclure sur le poids que cet enseignement peut avoir dans la transmission des valeurs républicaines et dans la formation des élèves comme citoyens républicains français grâce à son imbrication dans un système scolaire qui fait de la transmission de ces valeurs un enjeu majeur des programmes scolaires.

Mots-clés : Valeurs républicaines, Enseignement de l'espagnol, Lycée, Étude de cas.

Resumen

La transmisión de los valores republicanos y su apropiación por los que serán los futuros ciudadanos franceses ha sido siempre un objetivo clave del sistema de educación nacional de Francia. La problemática de este trabajo trata sobre las posibilidades que la enseñanza del español como lengua viva extranjera puede brindar en cuanto a la transmisión de estos valores de la República francesa. Partiendo de un análisis de la literatura académica y de los documentos oficiales, reflexionamos sobre el reto de la transmisión de dichos valores por el sistema de educación francés y su relación con la enseñanza del español. Realizamos también un estudio de caso basado en la descripción y la observación de los resultados de actividades propuestas bajo el prisma de la apropiación y la puesta en práctica de los valores republicanos por los estudiantes de bachiller. Mostramos un balance y las perspectivas de la enseñanza del español en la educación nacional francesa. Finalizamos concluyendo sobre el papel que esta asignatura puede tener en la transmisión de los valores republicanos y en la formación de los alumnos como ciudadanos republicanos franceses en un sistema escolar que hace de estos uno de sus pilares.

Palabras clave: Valores de la República francesa, Enseñanza del español, Bachiller, Estudio de caso.

Abréviations

1^{ère} Première.

2^{de} Seconde.

CAP Certificat d'Aptitude Professionnelle.

DNL Discipline Non Linguistique.

ECJS Éducation Civique, Juridique et Sociale.

ECMS Employé de Commerce Multispécialités.

ELCO Enseignement de Langue et Culture d'Origine.

EMC Enseignement Moral et Civique.

FFREEE Fils et Filles de Républicains Espagnols et Enfants de l'Exode.

LLCE Langues, Littératures et Cultures Étrangères.

LVA Langue Vivante A.

LVB Langue Vivante B.

LVC Langue Vivante C.

Sommaire

1. Introduction	4
2. L'état de la question	6
2.1. La transmission des valeurs républicaines dans l'Éducation Nationale	6
2.2. L'éducation interculturelle	11
2.3. L'enseignement d'une langue, l'appréhension d'une culture	13
2.4. L'évolution de l'enseignement de l'espagnol dans l'Éducation Nationale	16
2.5. La place actuelle de l'enseignement de l'espagnol dans l'Éducation Nationale	23
3. Étude de cas : Description et analyse de l'expérience professionnelle	26
3.1. Description des groupes pris en charge	26
3.2. Observation non-participante du projet « Passeurs d'histoire et de mémoires autour de la Retirada »	27
3.3. Étude d'un projet interdisciplinaire : l'enseignement à la liberté d'expression à travers l'espagnol Langue Vivante B et l'Enseignement Moral et Civique	29
3.4. Analyse des séquences mises en place en enseignement général	30
3.4.1. La classe de 2 ^{de}	30
3.4.2. Les classes de 1 ^{ère}	32
3.4.2.1. Séquences sur la question de l'identité du soi et l'acceptation d'Autrui	32
3.4.2.2. Le harcèlement en ligne	34
3.4.2.3. Les migrants italiens en Argentine et l'appréhension de l'altérité	35
4. Bilan et perspectives	38
5. Conclusion	41
Bibliographie	43
Annexes	48
7.1. Annexe 1 . Collection de photos du photojournaliste Oscar Ruíz Martínez sur le quartier de Santa Fe, à Ciudad de México	48
7.2. Annexe 2. Campagne de sensibilisation du Gobierno de Navarra : « <i>En la vida como en el deporte</i> »	50
7.3. Annexe 3. Tableau <i>Los emigrantes</i> , Antonio Berni (1956)	51

1. Introduction

La transmission des valeurs républicaines par l'Éducation Nationale et leur appropriation par les futurs citoyens sont un axe clé du système éducatif français. Ces valeurs dites républicaines sont d'une importance capitale pour assurer l'intégration des élèves à la République française et leur développement en tant que citoyens. Les valeurs faisant l'objet de cette transmission sont communément connues comme les Droits de l'Homme et du Citoyen et englobent la devise « Liberté, Égalité, Fraternité », en passant par les valeurs démocratiques, la laïcité et la lutte contre tout type de discrimination. Le terme « Langue Vivante Étrangère » implique l'étude d'une langue vivante autre que le français et les Bulletins Officiels sont clairs sur l'importance de l'acquisition par l'élève de points culturels d'importance capitale des régions où ladite langue vivante est présente. Il s'agit ici de permettre à l'élève d'appréhender l'altérité en termes de la relation envers Autrui, envers d'autres coutumes, d'autres traditions et d'autres modes de vie. Mais, si l'appréhension d'horizons culturels qui divergent de la culture de la République française est l'une des clés de cet enseignement, il devra toujours se faire sous le prisme des valeurs républicaines dont l'Éducation Nationale fait l'un des enjeux primordiaux pour la formation réussie du futur citoyen.

La problématique de ce travail porte sur quelles possibilités l'enseignement de l'espagnol en tant que langue vivante étrangère peut-il présenter pour l'appropriation et la mise en œuvre des valeurs républicaines par les futurs citoyens.

Pour répondre à cette problématique nous allons porter une réflexion fondée sur deux piliers. En premier lieu, une analyse de ce que la littérature académique et les documents officiels évoquent sur les enjeux de la transmission des valeurs républicaines à l'École dans le contexte de l'étude d'une langue et culture étrangères avec différentes altérités, pour après nous centrer sur le cas de l'enseignement de l'espagnol en France à travers l'histoire récente. En deuxième lieu, le bilan d'une observation sur le terrain, développée en tant que fonctionnaire stagiaire, sur le sujet de l'appropriation et la mise en œuvre des valeurs républicaines par les lycéens.

Le travail empirique développé part de la prise en compte des principes qui prédominent sur les courants pédagogiques actuels : premièrement, l'approche et la mise en contact de l'élève face à des altérités socioculturelles et historiques favoriserait son ouverture d'esprit et donc sa prédisposition à l'appropriation et l'intériorisation des valeurs républicaines. Deuxièmement, le rapprochement à Autrui par le biais des nouvelles

technologies et méthodes pédagogiques, dans une ère où l'interculturalité va prendre une place capitale dans la construction de l'identité de l'individu et du citoyen.

L'étude de l'espagnol en tant que langue vivante étrangère passe par l'étude du monde culturel et historique hispanophone, donc de différentes altérités idéologiques : républiques, dictatures, monarchies, et gouvernements avec différentes valeurs éthiques et politiques. Nous partons de l'hypothèse que l'étude d'une langue et culture étrangères, tel qu'est le cas de l'espagnol, ne suppose pas un obstacle à la transmission des valeurs de la République – mais plutôt un atout permettant la consolidation de celles-ci dans l'esprit du futur citoyen.

2. L'état de la question

Dans cette première partie du travail nous analyserons ce que la littérature académique et les documents officiels évoquent sur les enjeux de la transmission des valeurs républicaines à l'École et leur rapport avec l'éducation interculturelle – celle-ci étant l'une des bases de l'apprentissage des langues. Nous traiterons également les apports de divers experts sur les enjeux que l'enseignement de l'espagnol à l'École a engendré, notamment lorsqu'il existait un choc entre les valeurs des différentes cultures. Dans la première sous-partie, nous allons nous centrer sur les différentes approches de transmission des valeurs républicaines qu'ont eu lieu dans l'Éducation Nationale au cours de son histoire récente. Dans la deuxième sous-partie nous allons voir que l'interculturalité est une notion clé lors de la transmission d'une langue, car l'apprentissage d'une langue doit aussi être compris comme la découverte d'une culture. Dans la troisième sous-partie, nous allons comprendre quels sont les enjeux lorsque l'on enseigne une langue, ainsi que les différents apports que cet enseignement peut avoir sur l'apprenant – qu'ils soient d'ordre social, culturel ou encore, cognitifs. Nous allons, premièrement, nous centrer sur les mécanismes de sa transmission, pour ensuite analyser l'intérêt que cette transmission a sur le développement de l'esprit de l'apprenant. Ce n'est qu'après cette approche que nous allons pouvoir nous centrer, dans le quatrième chapitre, sur le cas de l'enseignement de l'espagnol en tant que langue vivante étrangère et son rôle dans la transmission des valeurs républicaines dans l'actualité, à la lumière de son évolution au fil du temps. Tout cela nous permettra d'acquérir le bagage scientifique nécessaire pour analyser les résultats des activités mises en place, liées à l'enseignement de l'espagnol et dont la transmission des valeurs de la République a été un enjeu important.

2.1. La transmission des valeurs républicaines dans l'Éducation Nationale

Les valeurs républicaines telles que nous les connaissons sont fondées sur la Constitution de 1958, elle-même reprenant des éléments présents dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789¹. L'article premier pose les bases sur lesquelles la République française est fondée, en tant que forme de gouvernement vis-à-vis de ses

¹ Préambule de la Constitution de 1958, en vigueur à jour de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008 : « Le peuple français proclame solennellement son attachement aux Droits de l'homme et aux principes de la souveraineté nationale tels qu'ils ont été définis par la Déclaration de 1789 » ASSEMBLÉE NATIONALE. *Constitution de la République française du 4 octobre 1958*. <https://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp> [consulté le 11-12-2020].

citoyens : elle est « indivisible, laïque, démocratique et sociale » et se doit de garantir l'égalité entre les citoyens sans discrimination quelconque². La devise de la République « Liberté, Égalité, Fraternité », tel qu'est cité dans l'article 2 de la Constitution, fait écho et synthétise très justement l'ensemble de ces valeurs. Les citoyens sont libres et souverains, égaux entre eux et ont un devoir de fraternité. Le principe de liberté individuelle est indissociable d'un état de droit démocratique, celui d'égalité assure l'uniformité de tous les citoyens dans leurs droits et devoirs, et finalement celui de fraternité traduit le devoir citoyen de lutter contre toute forme de discrimination et de respecter autrui, permettant ainsi la cohésion des citoyens de la République

Ces valeurs capitales sont déclinées dans l'ensemble des valeurs républicaines transmises à l'École. En effet, afin de s'assurer du respect des valeurs de la République par l'ensemble de la citoyenneté, l'Éducation Nationale a comme devoir d'instruire les futurs citoyens à ces valeurs, car leur adhésion auxdites valeurs est la *conditio sine qua non* pour assurer la survie de la République, ce qu'elle représente et ce qu'elle défend³. Les valeurs républicaines ont été au cœur de l'École depuis fort longtemps. Selon les périodes, cela a été fait de manière plus ou moins explicite. Il convient donc faire un rapide détour historique afin d'analyser l'évolution de cette transmission, car seulement ainsi nous pourrions appréhender son importance dans l'Éducation Nationale dans l'actualité.

Dès 1883, une formation du citoyen apparaît explicitement à l'école (primaire), elle s'appellera « instruction morale et civique »⁴. Cette matière consacrerait un peu de temps pour enseigner, de façon explicite, verticale et magistrale, les valeurs fondatrices de la République française, afin de s'assurer le bon développement du citoyen « patriotique ». Colas Degenne estime que peu de changements vont être opérés dans cette matière jusqu'en 1960, soit trois quarts de siècle en transmettant les valeurs républicaines selon

² « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales » ASSEMBLÉE NATIONALE. *Constitution de la République française du 4 octobre 1958*. <https://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp> [consulté le 11-12-2020].

³ « Sans l'éducation, la transmission des valeurs de la République ne peut être assurée. L'École y contribue et se mobilise aux côtés de ses partenaires pour les valeurs de la République. Transmission des valeurs républicaines, laïcité, citoyenneté, culture de l'engagement et lutte contre toutes les formes de discrimination sont au centre de cette mobilisation » MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Les valeurs de la République à l'École*. <https://www.education.gouv.fr/les-valeurs-de-la-republique-l-ecole-1109> [consulté le 09-12-2020].

⁴ COLAS DEGENNE, Isabelle. « Les valeurs de la République dans l'histoire des programmes scolaires », *Administration & Éducation*, n°148, 2015, pp. 61-68 [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2015-4-page-61.htm?ref=doi> [consulté le 01-04-2021]

la même pédagogie verticale et magistrale, par une Éducation Nationale qui avait une optique assimilationniste – celle-ci sera traitée ultérieurement dans ce travail. Les périodes de crises identitaires et nationales sont propices à la remise en question, c'est ce qu'en témoigne le fait qu'en 1923, après la « Grande Guerre », cette instruction morale et civique va intégrer des classes supérieures de l'école élémentaire⁵.

Après la Seconde Guerre Mondiale, donc dans un contexte d'après-guerre dans une Europe ayant été déchirée par les courants extrémistes et totalitaristes, les élèves de 3^{ème} vont aborder les valeurs républicaines de façon explicite : les valeurs de Liberté, d'Égalité, de Justice et de Fraternité. Ces valeurs sont bien évidemment rattachées à la République française, visant à créer un sentiment nationaliste et patriotique fondé sur ces principes. Dès 1969, une à deux heures par semaine d'instruction civique seront consacrées pour les classes de 6^{ème} et 5^{ème}. Toujours dans une optique d'éduquer par l'implicite et à travers la création d'un climat « républicain », en 1977 dans les écoles primaires c'est toutes les activités qui vont participer de façon conjointe à la création de ce climat républicain⁶. C'est le même cas de figure au collège, où tous les enseignants doivent veiller à l'instauration de ce climat républicain qui, implicitement, ferait des élèves des citoyens républicains. C'est donc l'enseignement explicite qui quitte les programmes scolaires au profit de l'apprentissage du civisme en créant un style de vie, un climat, républicain⁷. Il s'agirait désormais de former le citoyen à travers l'imprégnation de celui-ci des valeurs républicaines grâce au climat scolaire et non plus par un enseignement vertical et magistral.

Créer un « climat scolaire républicain » sera-t-il suffisant pour faire des élèves des citoyens ? Vraisemblablement non⁸, car en 1985, une heure d'enseignement civique et moral fera son retour dans les classes de primaire⁹. Dès 1987, il y a un enseignement de « l'éducation aux Droits de l'Homme » et dès 1990, une évaluation de l'éducation civique

⁵ COLAS DEGENNE, Isabelle, *op. cit.*

⁶ COLAS DEGENNE, Isabelle, *op. cit.*

⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *La réforme du système éducatif*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1977. (Cité dans COLAS DEGENNE, Isabelle, *op. cit.*)

⁸ KERZIL, Jennifer. "L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes", *Carrefours de l'éducation*, vol.14, n°2, 2002, pp.120-159 [En ligne], <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120> [consulté le 01-04-2021]

⁹ « Former des citoyens passe par un véritable enseignement d'éducation civique » (CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre. "Circulaire n° 85-009 du 8 janvier 1985, intitulée Pour une école de la réussite : préparation de la rentrée 1985", *Les Cahiers de l'Éducation nationale*, février, 1985 [En ligne], <https://www.vie-publique.fr/discours/200452-circulaire-no-85-009-du-8-janvier-1985-de-jean-pierre-chevenement-mini> [consulté le 01-04-2021]).

et morale est intégrée dans l'examen du Brevet des collèges. Finalement, en 1999, l'ECJS (Éducation Civique, Juridique et Sociale) fait son apparition dans l'enseignement secondaire et avec cette matière, encore une nouvelle pédagogie, parce qu'elle est abordée comme un apprentissage : une acquisition de savoirs et de pratiques¹⁰. Une fois de plus, la pédagogie change, même si les valeurs qu'elle veut transmettre restent les mêmes. Ici, nous avons une volonté de créer un débat argumenté entre les élèves, dans une optique d'une pédagogie moins verticale et magistrale, une pédagogie qui favoriserait davantage la réflexion et le débat, sous la tutelle du professeur – détenteur du savoir et du savoir-faire. D'autres réformes ont successivement vu le jour : la redéfinition du programme de seconde en 2002, la loi du 23 avril 2005 fixant un socle commun de connaissances et de compétences dans la scolarité obligatoire¹¹ et finalement la loi du 8 juillet 2013 qui crée l'Enseignement Moral et Civique (EMC).

Quels constats pouvons-nous tirer de cette évolution constante des techniques et modalités de transmission des valeurs républicaines dans l'Éducation Nationale ? Premièrement, que les valeurs républicaines et leur transmission ont été un enjeu de l'Éducation Nationale depuis sa création et que la volonté de les transmettre est une constante à travers l'Histoire. Si les modes de transmission ont vu beaucoup de variations et ont fait l'objet de nombreuses réformes, cela s'explique par les nombreuses années que se sont écoulées depuis la création de l'École. Le contexte sociopolitique de la France, et du monde entier, a, depuis, subi de nombreux changements. Cela explique ces différentes approches pédagogiques, mais également le fait qu'à des moments donnés de l'Histoire de la France, les valeurs républicaines et la cohésion nationale, ainsi que la construction (ou encore, la reconstruction) de l'identité française en tant que pays des Droits de l'Homme ont été un enjeu primordial de la société, et donc de l'Éducation Nationale. L'enseignement de ces valeurs a également suivi les différentes approches pédagogiques qui se sont succédées au fil du temps. Il est passé d'une approche verticale et magistrale à une approche plus libre et implicite, pour enfin un mélange des deux, dans une approche qui lie en même temps l'enseignement des valeurs de façon explicite, la mise en place de

¹⁰ COLAS DEGENNE, Isabelle, *op. cit.*

¹¹ « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. » *Loi d'orientation du 23 avril 2005*, art. 2. Ref. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Les valeurs républicaines à l'École*. <https://eduscol.education.fr/1547/les-valeurs-republicaines-l-ecole> [consulté le 02-05-2021]).

rites républicains, le débat et la réflexion entre les élèves et l'instauration dans les établissements scolaires d'un climat républicain.

Quel est donc l'enjeu de la transmission des valeurs républicaines dans l'actualité ? « Aujourd'hui encore et plus que jamais, la Nation a besoin que son École fasse de tous ses élèves des républicains » proclame Michel Hagnerelle lors du Séminaire des Doyens sur les Valeurs de la République et laïcité en 2015¹². Nous voyons donc que, dans la conjonction sociopolitique actuelle, les valeurs républicaines restent au cœur du débat quant à leur transmission et acquisition par l'élève et sont un enjeu majeur de l'Éducation Nationale. Après les attentats du 13 novembre 2015, le débat sur l'importance de faire des citoyens français des « républicains » se ravive. Cinq ans après, lors de l'attentat contre Samuel Paty le 16 octobre 2020, nous constatons que la liberté d'expression, un des enjeux républicains, reste un sujet sensible, et donc source de débat et d'intérêt porté par l'Éducation Nationale.

A l'issue des divers attentats, des ressources ont donc été mises à disposition des enseignants, notamment pour traiter les notions de laïcité et de liberté d'expression, deux notions clés pour réussir le « vivre ensemble » prôné par l'Éducation Nationale et les valeurs de la République. Ce « vivre ensemble » devra se faire dans le respect d'autrui, et donc passera par le respect des valeurs républicaines ; leur transmission et leur application étant *conditio sine qua non* pour tolérer autrui et faire face aux idées extrémistes. Le site du ministère de l'Éducation Nationale a donc mis en place dans les dernières années différents outils pour les enseignants et les autres membres de la communauté éducative afin de leur faciliter cette tâche commune qu'est la transmission des valeurs républicaines. Ainsi nous avons à titre d'exemple de l'amplitude de ce mouvement les éléments suivants : 300 000 enseignants suivent des enseignements et formations sur la laïcité, le portail du réseau Canopé (un établissement public à caractère administratif qui dépend du ministère de l'Éducation Nationale et qui est l'éditeur de ressources pédagogiques) a mis en place des ressources pour traiter la transmission de ces valeurs, de nombreuses associations existent (telles que Réserve Citoyenne) pour participer à des activités périscolaires, des chartes sur les valeurs républicaines sont

¹² HAGNERELLE, Michel. "Propos conclusifs", in Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Séminaire des Doyens sur les Valeurs de la République et laïcité : Rapport 15-16 avril 2015, Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry*. Paris : Inspection générale de l'Éducation Nationale, 2015, pp. 217-221 [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/valeurs-de-la-republique-et-laicite-rapport-igen-8162> [consulté le 02-04-2021]

présentes dans tous les établissements scolaires, les rites républicains sont systématiquement mis en place, entre beaucoup d'autres dispositifs de plus ou moins grande échelle¹³. En effet, l'Éducation Nationale et les associations semblent être l'incarnation de ces valeurs et avoir le rôle de leur transmission. La « transmission des valeurs n'est pas une option, c'est une obligation », conclut Colas¹⁴ : sans la transmission des valeurs républicaines et sans son appréhension et intégration par les citoyens, la République n'existerait plus telle qu'elle car elle n'est rien d'autre qu'une communauté de valeurs.

2.2. L'éducation interculturelle

Claude Clanet définissait l'éducation comme une action étant exercée par « un adulte qui en a la charge sur un être jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci et de son milieu où il est destiné d'y vivre »¹⁵. Si nous pouvons y voir une sorte de conception de l'éducation comme une transmission verticale de savoirs, détenus par la figure d'autorité qu'est l'enseignant, nous garderons tout de même l'importance de cet « être jeune » qui serait un individu en voie de développement. Le rôle de l'éducation est ici très savamment mis en évidence : l'École éduque, dans tous les sens du terme, les élèves afin d'en faire des citoyens de la République, celle-ci étant le « milieu où il est destiné d'y [l'élève] vivre ». Qui dit éducation dit donc transmission, enseignement, apprentissage et, aussi, développement.

Qu'en est-il de l'interculturalité et quels sont les apports d'une éducation interculturelle ? L'étymologie suggère une transversalité ou une rencontre entre deux cultures. Giraud remarque que l'interculturel impliquerait une relation et un dialogue entre des cultures différentes, ceci à travers l'intermédiaire de sujets porteurs de ces cultures¹⁶. Pour Martine Abdallah-Pretceille, l'éducation interculturelle vise à une reconnaissance réciproque des personnes sans anéantir l'Autre¹⁷. D'après Francisca-María Rodríguez Vázquez¹⁸, des

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Les valeurs de la République à l'École*. <https://www.education.gouv.fr/les-valeurs-de-la-republique-l-ecole-1109> [consulté le 09-12-2020]

¹⁴ COLAS DEGENNE, Isabelle, *op. cit.*

¹⁵ CLANET, Claude. *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. 2e éd. revue et augmentée. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1993, p. 110.

¹⁶ GIRAUD, Michel. "L'approche interculturelle : faux débats et vrais enjeux", in *Identités et cultures à l'école, Migrants formation*, n° 102, CNDP, 1995, pp. 51-73.

¹⁷ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation interculturelle*. Paris : PFU (Que sais-je ?), 1999, pp. 59-60.

¹⁸ RODRIGUEZ VÁZQUEZ, Francisca María. "La Comunicación Como Eje de Transmisión de Valores Interculturales", *Scientific Journal on Intercultural Studies*, vol. 3, n°1, 2017, pp. 25- 52 [En ligne], <http://dx.doi.org/10.17583/recei.2017.2494> [consulté le 19-03-2021]

études pointent que plus un sujet connaît de cultures différentes, plus il produira une réflexion critique sur la sienne. Cette mise en perspective promue par l'appréhension d'autres cultures permettrait donc au sujet se remettre en question quant à ses propres valeurs, mais aussi il serait plus enclin à trouver les similitudes entre sa culture maternelle et la culture faisant objet d'étude, ouvrant ainsi son esprit à d'autres horizons et favorisant sa conception de l'altérité dans un pied d'égalité.

Toutes les cultures auraient donc des choses à apprendre les unes des autres, mais aussi à transmettre. Cette transmission allant dans les deux sens, selon des auteurs tels que M. Abdallah-Pretceille, sera donc une source de richesse, autant pour la culture « dominante » que celle « arrivante »¹⁹. L'éducation interculturelle va permettre à l'élève d'ouvrir ses horizons, lui donnant en même temps des connaissances culturelles et des leviers de réflexion dans une approche plus humaniste de la notion d'Autrui. Cette réussite d'une approche humaniste, propre aux valeurs républicaines françaises, a été mise en évidence par le développement accru de compétences telles que l'empathie et la remise en question des préjugés reçus, grâce à une communication interculturelle²⁰. Toujours dans l'optique des valeurs républicaines telles que la Fraternité, des auteurs tels que Aguado-Odina²¹ ont démontré l'importance de cette éducation interculturelle dans la lutte contre le racisme et autres sources de discrimination, tout en permettant d'inculquer le sentiment d'appartenance à un groupe et le développement de sens critique.

Quel rapport l'étude de l'interculturalité a-t-elle avec l'enseignement d'une langue ? L'apprentissage d'une langue invite à la découverte d'une culture, abordée dans une optique d'apprentissage mutuel – et non pas d'assimilation. L'enseignant actuel d'espagnol dans l'Éducation Nationale, n'est-il pas un « sujet porteur de la culture » ? Il serait en effet porteur des cultures qu'il arrivera à mettre en interaction : d'une part la culture du monde hispanophone (dont il détient les connaissances culturelles et linguistiques ainsi que les outils pédagogiques lui permettant leur transmission) et d'autre part la culture des valeurs républicaines de la France (à l'instar de l'ensemble du corps enseignant de l'Éducation Nationale). Ne serait-il pas effectivement le candidat idéal pour la rencontre de différentes cultures et de son exploitation ?

¹⁹ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *op. cit.*, p. 81.

²⁰ VILÀ BAÑOS, Ruth. *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la educación obligatoria*. Thèse de doctorat, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2005, p. 158 [En ligne], <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42453> [consulté le 19-03-2021]

²¹ AGUADO ODINA, María Teresa. *Pedagogía intercultural*. Madrid : McGraw Hill, 2003, p. 48.

2.3. L'enseignement d'une langue, l'appréhension d'une culture

Avant de pouvoir inférer sur le rôle de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans la transmission des valeurs républicaines dans l'Éducation Nationale, nous allons faire un état des lieux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et leur incidence dans le développement personnel, moral et civique des élèves.

Il y a un lien indissociable entre une langue et sa culture : la langue est l'expression linguistique d'une culture : « s'il n'est pas de culture sans langue, il n'est pas, non plus de langue sans culture »²². En conséquence, la partie linguistique et la partie culturelle sont les deux aspects capitaux lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. C'est d'ailleurs l'indissociabilité de ces deux aspects qu'a fait de l'esperanto (une langue créée dans le but d'en faire la langue internationale parlée par tous) un échec total : car sans une Histoire, sans une culture pour la soutenir, une langue n'est rien d'autre qu'une agglutination de sons et de caractères²³. Nous ne pouvons donc pas négliger le composant culturel lors de l'enseignement d'une langue vivante étrangère : cette éducation à l'interculturalité par le biais de l'enseignement d'une langue permettrait de passer d'une approche purement linguistique à une vision plus globale de la compétence communicative interculturelle - la capacité à communiquer et à interagir à travers des frontières culturelles²⁴.

Également, Rodrigo-Alsina²⁵ avait détaillé ce qu'il considérait comme quelques-uns des objectifs de la communication interculturelle. Nous devons donc énoncer l'importance d'une approche de communication interculturelle dans la transmission d'une langue, communication favorisée avec des échanges de nature diverse mais devant se faire entre les apprenants et des sujets détenteurs de la culture étudiée – donc des sujets devant être contemporains à l'élève, afin de pouvoir favoriser une communication, qu'elle soit directe ou indirecte. D'abord, il faudrait établir les fondements de l'échange interculturel : commencer un dialogue interculturel afin de connaître autrui et d'appréhender l'altérité.

²² LEYLAVERGNE, Jacques & PARRA, Andrea. "La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère", *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, n°13, 2010, pp. 116-129 [En ligne], <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6398313.pdf> [consulté le 20-03-2021]

²³ LEYLAVERGNE, Jacques & PARRA, Andrea, *op. cit.*

²⁴ BYRAM, Michaël. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier, Credif, 1992, p. 7.

²⁵ RODRIGO ALSINA, Miquel. "Elementos para una comunicación intercultural", *Cidob d'Afers Internacionals*, n°36, 1997, pp. 11-21 [En ligne], <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28020> [consulté le 20-03-2021]

Ce dialogue devra donc être critique, mais aussi autocritique. L'interculturalité bien acquise commence par la connaissance de soi-même, d'après Weber²⁶.

Dans un deuxième temps, il faudrait alors éliminer les stéréotypes négatifs que chaque culture véhicule à l'égard des autres : déconstruire le processus de la construction d'autrui comme inhumain afin de lui redonner sa place au sein de l'humanité. Néanmoins, il est évident que certains stéréotypes sont basés sur des traits réels de la culture ciblée, mais il s'agirait ici de les appréhender avec du recul et un esprit ouvert, donc après avoir opéré un changement de mentalité. Rodrigo-Alsina fait également remarquer l'importance de la mise en place d'une « négociation interculturelle » : il faudrait la réaliser à partir d'un pied d'égalité²⁷. Les paternalismes et les victimisations devraient donc être proscrits au profit d'une compréhension la plus objective possible. Finalement, il faudrait procéder à une relativisation de notre culture qui nous amènerait à la compréhension de valeurs alternatives aux nôtres, nous permettant donc une meilleure mise en abîme de nos propres valeurs, grâce à l'appréhension d'altérités culturelles.

L'enseignement, et donc la découverte, de cultures différentes ne se fait donc pas en autarcie : les élèves ont été préalablement perméables aux stéréotypes et clichés véhiculés dans leur société à propos de la culture dont la langue fait l'objet d'étude. En effet, un stéréotype est une représentation partagée et simplifiée qui se construit dans un modèle culturel persistant, celui-ci étant créé à partir d'éléments de message non exhaustifs et répandus au sein de la société²⁸. Si les stéréotypes se basent sur des faits réels, historiques ou d'actualité, c'est au professeur de veiller sur la déconstruction de ceux-ci afin qu'ils n'en deviennent pas des préjugés. En effet, l'enseignant devra « jongler » entre s'appuyer sur des stéréotypes culturels qui peuvent s'avérer très enrichissants pour les élèves, et en même temps veiller à la compréhension de l'Autre par les élèves dans une démarche dénuée de préjugés, dans l'optique d'une ouverture interculturelle qui précéderait une ouverture d'esprit de l'apprenant. L'enjeu des stéréotypes est donc un sujet sensible qui nécessite d'une très bonne connaissance des cultures enseignées par le professeur afin

²⁶ WEBER, Edgard. "La interculturalitat comença per un mateix", *DCIDOB*, n°56, 1996, pp. 20-22 [En ligne], <https://www.jstor.org/stable/40597950> [consulté le 20-03-2021]

²⁷ RODRIGO ALSINA, Miquel, *op. cit.*

²⁸ PUJOL BERCHE, Mercè & RÀMILA DÍAZ, Noemí. "Estereotipos sobre España en el paisaje lingüístico de París", *Amnis, Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe-Amérique*, 2018, numéro spécial [En ligne], <https://doi.org/10.4000/amnis.3457> [consulté le 17-05-2021]

d'éviter de tomber sur un enseignement caricatural de clichés qui ne feraient qu'accentuer les préjugés pouvant être formés chez l'élève.

Mais comment traiter le stéréotype ? Et quand ? Comme nous l'avons vu, le stéréotype est très susceptible d'être présent dans l'imaginaire de l'élève avant qu'il ne soit confronté à l'étude de la langue en question. En effet, l'enseignement d'une langue vivante étrangère ne commence généralement qu'en primaire (avec l'anglais pour la grande majorité des élèves) et ce n'est qu'au collège que débute l'enseignement des langues vivantes étrangères dites « B », ou encore « C » (pour les langues vivantes étrangères, ou régionales). Historiquement, l'espagnol serait la langue de choix dans le domaine des LVB (Langue Vivante Étrangère B) avec près de 70% d'élèves la choisissant depuis 1960²⁹. Le sujet de comment approcher les stéréotypes est en effet source de débat : certains experts préconiseraient de ne traiter les stéréotypes qu'à partir du secondaire car l'élève nécessiterait d'une réflexion plus mûre et une meilleure capacité de remise en question³⁰. Cependant, d'autres préconiseraient au contraire de s'attaquer à ce sujet dès le plus jeune âge afin d'éviter chez l'adolescent la présence de représentations stéréotypées d'autrui étant plus ancrées, et donc moins facilement effaçables. Des chercheurs tels que F. Lorcerie³¹ affirment qu'un travail préalable de repérage de stéréotypes ethnocentristes et pré-racistes enfantins est indispensable pour mettre en œuvre des pratiques interculturelles qui permettraient une appréhension et compréhension d'autrui réussie. Néanmoins, ce travail qui lutte contre les stéréotypes, et donc indirectement contre les discriminations et pour l'ouverture d'esprit de l'élève, doit être englobé « dans un travail plus large et à long terme » car « seul un travail en profondeur, progressif et long, peut permettre des changements réels »³². Ce travail sur les stéréotypes, nous l'avons compris, doit donc être constant, encadré et réfléchi.

L'enseignement d'une langue véhicule donc la culture qui lui appartient, dans le cas qui nous intéresse – l'enseignement de l'espagnol langue vivante étrangère – ces apports culturels d'horizons différents vont permettre à l'élève de consolider l'apprentissage des valeurs républicaines et sa construction en tant que futur citoyen de la France, à travers

²⁹ LENOIR, Pascal. "Pour une approche objet-sujet-projet en enseignement scolaire de l'espagnol en France", *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°6, 2009, pp. 113-123 [En ligne], <http://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/lenoir.pdf> [consulté le 15-04-2021]

³⁰ KERZIL, Jennifer, *op. cit.*

³¹ LORCERIE, Françoise. "Faire connaître, faire aimer, même combat ?", in *L'école métisse. Vers une pédagogie interculturelle ? Cahiers pédagogiques*, n° 232, 1985, pp. 29-30. Voir dans KERZIL, Jennifer, *op. cit.*

³² KERZIL, Jennifer, *op. cit.*

le biais des mécanismes que nous venons d'analyser. Si nous avons vu que l'enseignement des langues, grâce à la communication interculturelle, permettait une ouverture d'esprit du sujet (et donc une attitude plus encline à appréhender le monde dans sa globalité), nous avons pu également constater que des valeurs telles que la Fraternité et la lutte contre les discriminations étaient également inculquées à travers l'enseignement d'une langue vivante étrangère. La communication interculturelle permet à l'apprenant de développer des compétences dites « humanistes », et promulguées par la *Charte des Droits de l'Homme et du Citoyen*, telles que le respect d'autrui, l'empathie et la remise en question nécessaire pour lutter contre les stéréotypes et les préjugés.

Mais qu'en est-il de l'enseignement de l'espagnol ? Dans quelle mesure permet-il d'accroître l'efficacité dans la transmission des valeurs républicaines ? Pour répondre à ces questions, nous devons premièrement nous intéresser à l'histoire de l'enseignement de l'espagnol au cours de l'histoire de l'Éducation Nationale, afin d'être en mesure de pouvoir comprendre l'enjeu actuel de l'enseignement de langues vivantes étrangères.

2.4. L'évolution de l'enseignement de l'espagnol dans l'Éducation Nationale

D'abord, il convient de s'intéresser à l'histoire de l'enseignement des langues vivantes en France et à ses enjeux. Au début du XX^{ème} siècle, l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales semble pour certains « une menace pour la cohésion nationale » dans un contexte en faveur de l'usage exclusif du français comme langue véhiculaire sur tout le territoire national et la seule langue portant les valeurs de laïcité³³. Nous appréhendons donc le terreau initial de l'Éducation Nationale qui aurait vu d'un mauvais œil l'apprentissage de langues étrangères, surtout certaines pouvant faire l'objet de communautés implantées sur le territoire français. Ce discours de repli identitaire et de fermeture aux autres cultures, s'il peut être compris dans des temps de crise tels que la première moitié du XX^{ème} siècle, n'a guère sa place dans l'Éducation Nationale actuelle, qui, elle, prône désormais l'interculturalité et le « vivre ensemble »³⁴.

³³ PASCAL, Caroline (pour le groupe langues vivantes). “Groupe Langues vivantes”, in Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Séminaire des Doyens sur les Valeurs de la République et laïcité : Rapport 15-16 avril 2015, Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry*. Paris : Inspection générale de l'Éducation Nationale, 2015, p. 117 [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/valeurs-de-la-republique-et-laicite-rapport-igen-8162> [consulté le 02-04-2021]

³⁴ XYPAS, Constantin (dir.). *Les citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée*. Paris : Presses Universitaires de France, 2003 [En ligne], <https://doi.org/10.3917/puf.meiri.2003.01> [consulté le 05-04-2021]

Il est aussi convenable de placer les faits dans leur contexte. L'espagnol, bien qu'aujourd'hui soit la deuxième langue du monde en termes de nombre de personnes la parlant, n'a pas eu toujours la même place dans la société française et son image a été marquée par les événements historiques du monde hispanique. L'espagnol en France, du fait de la quantité de migrants arrivés en France au XX^{ème} siècle, pouvait être perçu comme une « langue de boniches »³⁵. Au même temps, l'Espagne évoquait deux idées opposées dans l'imaginaire collectif des Français : les fantômes de la menace anarchiste et communiste avec les exilés espagnols fuyant le franquisme après la Guerre Civile Espagnole et le dénigrement d'une nation soumise à une dictature national-catholique (enfrenant donc en même temps les valeurs démocratiques et celles de laïcité de la République française). Et lorsque l'on se représentait l'Amérique Latine, on y voyait surtout un scénario de coups d'états permanents, d'ingérences et de dictatures et un territoire objet de convoitise autant par l'influence soviétique que par le monde capitaliste, avec les États-Unis en tête³⁶. Quel intérêt pourrait-il y avoir, dans le contexte sociopolitique de l'époque, d'apprendre une langue qui semblait représenter les valeurs antirépublicaines, dans un contexte où les personnes avec lesquelles on pouvait y communiquer en espagnol étaient issues de pays du tiers monde ou de dictatures, de territoires où le goût pour les valeurs de liberté et d'égalité (dans tous les sens du terme), qui se profilaient dans la France des 30 Glorieuses, était proscrit ou inconnu ?

Les craintes et les méfiances engendrées par le développement et l'installation de communautés étrangères sur le territoire français inquiétait bien évidemment les autorités compétentes en matière d'enseignement. Ceci, lié à la volonté de faire des français des citoyens républicains modèles, fidèles et fiers de leur République, et sachant combien l'éducation publique et l'initiation et la compréhension des rites républicains sont importantes pour la formation du citoyen fier de l'être, provoqua un courant dit « assimilationniste » dans l'Éducation Nationale³⁷. Ce courant, qui aurait prévalu jusqu'aux années 70, reniait – ou plutôt cachait – les cultures différentes. La politique

³⁵ DURAN FROIX, Jean-Stéphane. “Les exilés et l'enseignement de l'espagnol en France” in D'Olivier, Florence & Budillon-Puma, Pascale (dirs.). *Exils, Migrations et Créations*. Vol. 4, Études romanes. Paris : Indigo, 2008, pp. 39-54 [En ligne], <https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-02000006/> [consulté le 1-04-2021]

³⁶ DURAN FROIX, Jean-Stéphane, *op. cit.*

³⁷ DELGADO GOMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo. “L'éducation des immigrés, entre la défense de l'identité espagnole et la politique d'assimilation française” in *Exils et migrations ibériques au XX^e siècle*, n°2, 2006, pp. 103-149 [En ligne], https://www.persee.fr/doc/emixx_1245-2300_2006_num_3_2_1083 [consulté le 07-04-2021]

scolaire était alors « assimilationniste »³⁸. Or, en privant les élèves de l'enseignement d'autres cultures, on les prive également de savoirs et de sources de réflexion, cloisonnant leur univers, leur privant l'accès à une communication interculturelle. Si cette politique assimilationniste pouvait négliger l'éducation aux valeurs humanistes par le biais de l'ouverture d'esprit des élèves français grâce à l'interculturalité, ce qui est paradoxal compte-tenu de ce que les valeurs républicaines sont vouées à transmettre, qu'en était-il des enfants issus de la migration ?

En France, dans un souci de préserver une certaine identité des enfants des migrants, la création des ELCO (Enseignement de Langue et Culture d'Origine) aurait été autorisée. Ces enseignements étaient soumis à l'autorité des pays étrangers en question et dispensés le plus souvent par des professeurs natifs, dans le but de permettre aux enfants des migrants de rester en contact avec leurs « racines » dans une optique de contrer légèrement cet « effacement » de leur identité dans les programmes scolaires, mais aussi dans l'optique d'un éventuel retour dans leur pays d'origine. Malheureusement, ces ELCO n'étaient accessibles qu'aux enfants des migrants. Paradoxalement, des enfants migrants inscrits à l'Éducation Nationale (à l'époque encore assimilationniste dans le but de créer des citoyens uniformes sous un même drapeau et de mêmes valeurs) se trouvaient à nouveau dans ce communautarisme si craint par les autorités compétentes.

Mais pourquoi donc cloisonner les ELCO aux seuls enfants de migrants étrangers ? Nous ne sommes pas les seuls à s'être posés cette question et dans un rapport sur les enfants d'étrangers et leur éducation à l'école, d'après Jacques Berque, les autorités pédagogiques devraient faire des regroupements pour éviter « une dichotomie trop brutale » entre les enfants français et les migrants³⁹. L'idée est logique et sensée : il consisterait ici de ne partir vers aucun extrême : ni l'assimilationnisme absolu qui était prôné par une partie de l'Éducation Nationale, ni le cloisonnement des communautés dans un enseignement de « leur » culture juste pour « eux ». Ouvrir ces classes aux élèves français (dits « de souche ») pourrait effectivement mixer les différentes cultures dans une optique d'interculturalité et d'établir un dialogue entre les différents points de vue. Berque n'était pas la seule personne qui songeait à mixer tous les élèves dans ces enseignements, pour Dufour : « il s'agissait avant tout de mieux connaître les Autres, pour mieux vivre

³⁸ BERTIN Y., COLLET J.-M. & DELSART, C. "L'interculturel en débat", *Levons l'encre*, n°2, supplément, 1985.

³⁹ BERQUE Jacques. *Éduquer les enfants de l'immigration : Rapport préliminaire au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : CNDP/La Documentation française, 1985, p. 19.

ensemble au sein de l'école et même du quartier »⁴⁰. On y cherchait d'améliorer la compréhension et l'acceptation entre les diverses communautés afin d'appréhender l'altérité sous une optique moins exotique ou étrange. Cette transversalité et l'établissement d'une communication interculturelle promues par l'ouverture de ces classes aux élèves français pourrait donc permettre de développer les compétences relevant des valeurs républicaines chez l'ensemble des élèves – migrants comme français.

Nous avons donc, jusqu'en 1970, une politique assimilationniste de la part de l'Éducation Nationale, seuls les ELCO seraient épargnés de cette politique assimilationniste au profit d'un enseignement d'autres cultures, mais qui n'a pas pour objet d'ouvrir les horizons des élèves, mais plutôt de les cloisonner dans leurs « racines ». Nous avons également énoncé à la fin des années 70 la préconisation par différentes voix de l'ouverture des ELCO à l'ensemble du public scolaire. Finalement, en 1978, une circulaire du ministère de l'Éducation Nationale préconisait enfin ouvertement la volonté de faire intégrer les élèves français dans les ELCO : visant d'une part l'intégration des enfants des migrants en réduisant le communautarisme et d'une autre part une ouverture de tous les élèves à l'Altérité et à la différence⁴¹. Mais quel est le bilan de ces ELCO et de la volonté d'y intégrer des élèves français afin de favoriser une communication interculturelle ? Ce fut vraisemblablement un échec, dont l'extrême folklorisation de ces enseignements fut l'une des causes. En effet, c'est à partir d'un enseignement trop vague, ne poussant pas à la réflexion sur l'altérité, sur les différences et les similitudes des deux cultures, que les cours se voyaient réduits justement à ce qui doit être évité en cours de langue : les stéréotypes et les clichés. Lorsque les enseignements portent plus sur les traits « typiques » de la culture d'un pays et ne poussent pas l'élève à réfléchir sur des questions plus transcendantes, la culture faisant l'objet de l'étude est réduite à des recettes typiques, danses, musiques et monuments ; visant, une fois de plus, une sorte « d'érudition » au détriment de la réflexion⁴².

Mais qu'en est-il de l'enseignement de l'espagnol en tant que langue vivante étrangère, qui, depuis 1960 était le choix de 70% des élèves choisissant une deuxième langue vivante ? L'espagnol, en tant que langue enseignée aux Français, était historiquement perçue comme une « langue de culture », tandis que l'anglais était perçu comme une

⁴⁰ DUFOUR Janine. "Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle", in *Savoirs et connaissance. Actes du 5e Forum de la pédagogie*. 1991, pp. 107-118.

⁴¹ KERZIL, Jennifer, *op. cit.*

⁴² KERZIL, Jennifer, *op. cit.*

« langue de communication »⁴³. La raison principale pour laquelle l'espagnol est resté au cours de ces années avec cette image de « langue de culture » est celle que nous avons inféré avant : comment, dans un contexte de reconstruction de l'Europe en tant qu'appartenant au monde « libre et démocratique », dans un contexte marqué par une demande accrue de libertés par les individus, et octroyées par l'État, pourrait-on envisager une approche de communication interculturelle et d'échange entre ces pays, qu'elle soit académique ou purement dans des fins linguistiques ? La réponse était donc de s'appuyer uniquement sur le patrimoine artistique hispanique⁴⁴. Cet enseignement de la langue espagnole, même s'il passe par l'utilisation de différents supports culturels, est un enseignement dont l'apport culturel mène plus vers l'érudition que vers la réflexion – dans le sens où l'élève collectionne ou mémorise des informations et des apports culturels sans les mettre en perspective et sans les remettre en question sous le prisme de la réflexion et de l'autocritique. La langue se voit donc déshumanisée, comme si l'on étudiait une langue « morte » telle que le latin, en apprenant la langue et en s'aidant de riches supports très académiques mettant en avant « les grands classiques » de ladite langue. Or, si le latin ne trouvait (ni trouve) des territoires où sa langue était parlée et véhiculée par des « natifs », l'espagnol n'était pas dans le même cas de figure. Cependant, l'espagnol était traité de la même sorte, en empêchant les échanges avec des membres natifs et l'accès à des documents authentiques contemporains.

Heureusement, à partir de 1969 « la pédagogie de la civilisation hispanique est devenue une pédagogie du problème social en s'appuyant sur une description sociologique de l'Espagne et de l'Amérique Latine »⁴⁵. Nous sommes donc face à un tournant plus humaniste et en accord avec les valeurs républicaines qui se profile à la fin des années soixante : à partir de 1969 plus de la moitié des supports des manuels scolaires d'espagnol publiés à cette date étaient des extraits de romans contemporains. Ces romans traitaient des questions socioculturelles d'actualité : pour l'Espagne il s'agissait de romans écrits dans l'après-Guerre Civile Espagnole et les questions les plus poignantes de sa société : les exilés, les migrations, la misère et la faim, les vainqueurs et vaincus de la guerre, etc. Dans le cas de l'Amérique Latine, il s'agissait également des romans du XX^{ème} siècle qui traitaient, eux aussi, des sujets d'actualité : les Coups d'État et les dictatures, les tortures,

⁴³ LENOIR, Pascal, *op. cit.*

⁴⁴ LENOIR, Pascal, *op. cit.*, p. 114.

⁴⁵ RODRIGUES, Denis. *L'enseignement de la civilisation hispanique en France. Discours et idéologie des manuels à l'usage du second cycle (1949-1985)*. Thèse de doctorat. Sous la direction de J.-F. Botrel. Université de Haute Bretagne, 1991, p. 149.

la question de l'identité indienne, etc. Nous voyons ici un tournant clé dans l'enseignement d'une langue qui était tombée victime d'une académisation et érudition forcée par le contexte d'autarcie culturelle dans lequel se trouvaient ces pays hispanophones. C'est donc à partir de ce tournant que l'enseignement de l'espagnol aurait pris une dimension qui se tournait plus vers la communication interculturelle avec des sources contemporaines, et donc toutes les conséquences sur l'esprit de l'élève et sur le développement de son parcours citoyen que ce type d'approche a la vertu de transmettre.

En 2002, lors de l'adoption de programmes culturels communs à toutes les langues, l'espagnol (en comparaison avec des langues telles que l'anglais) se trouvait donc prêt à relever le défi de créer des programmes suivant les mêmes valeurs et pouvant communiquer par transversalité⁴⁶. En effet, l'enseignement de cette langue s'est toujours accompagné de nombreux supports culturels, qui sont devenus de plus en plus d'actualité, et ont toujours été authentiques. C'est grâce à cette transversalité que l'enseignement des langues trouvera son sens dans la transmission des valeurs républicaines : « puisque les contenus de civilisation sont désormais interrogés à l'aune de valeurs universelles »⁴⁷.

Nous finirons de passer en revue l'enseignement de l'espagnol à travers l'histoire de l'Éducation Nationale en faisant bien évidemment allusion à la dernière réforme du lycée. Les textes officiels publiés par le ministère de l'Éducation Nationale mettent en exergue la place de l'enseignement de langues vivantes (A, B ou encore C ; autrefois connues comme Langue Vivante 1, 2 ou encore 3) dans l'éducation de l'élève en tant que futur citoyen, ainsi que le rôle de l'interculturalité dans la formation de celui-ci. Nous citons :

La langue vivante étrangère ou régionale permet ainsi à l'élève d'appréhender un univers nouveau, de se confronter à un monde plus ou moins éloigné de son univers habituel et de trouver, dans l'écart et la différence avec sa propre culture, un enrichissement qui le construira tout au long de sa vie. La dimension culturelle, indispensable au dialogue entre civilisations, participe donc à la formation citoyenne⁴⁸.

⁴⁶ LENOIR, Pascal, *op. cit.*, p. 118.

⁴⁷ LENOIR, Pascal, *op. cit.*, p. 118.

⁴⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES. *Langues vivantes A et B, enseignement commun, cycle terminal, voies générale et technologique. Langue vivante C (étrangère ou régionale), enseignement optionnel, cycle terminal, voies générale et technologique.* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Consultations2018-2019/77/6/PPL18_Langues-vivantes_COM-OPT_1eGen-1eTec-TleGen-TleTec_1024776.pdf [consulté le 20-04-2021]

Nous retrouvons ici des notions clés abordées par des experts en éducation interculturelle auparavant : la transmission de l'interculturalité grâce à l'étude d'une langue vivante étrangère – et donc de sa culture – et le rôle de l'interculturalité dans le développement du sens critique de l'élève, dans une démarche d'appréhender l'altérité en tenant compte des différences, mais aussi des similitudes ; nourrissant la réflexion critique et autocritique grâce à l'apport d'un terreau de réflexion⁴⁹. Nous constatons donc une évolution tangible de l'espagnol en tant que langue vivante enseignée à l'école publique, et son aboutissement en tant que vecteur d'interculturalité, et donc de source de construction de l'identité de l'élève en tant que futur citoyen.

L'enseignement de l'espagnol, si dans ce travail nous choisissons de l'étudier sous le prisme de l'enseignement en tant que Langue Vivante (A ou B, majoritairement B)⁵⁰, fait également partie des enseignements de spécialité. Il est donc convenable de faire un rapide détour pour y voir ce que les textes officiels disent à son propos :

Afin de mieux connaître les contextes de production et de mieux saisir les réalités sociales, économiques et politiques des pays hispanophones, les élèves analysent et commentent des documents divers (articles de presse, émissions radiophoniques ou télévisuelles, données chiffrées, infographies, etc.). Ils peuvent ainsi développer leur esprit d'analyse et de synthèse, et s'approprier les outils méthodologiques, critiques et linguistiques indispensables. [...] Enfin, les élèves sont sensibilisés à la place et au rôle – passé, présent et en devenir – de l'Espagne et de l'Amérique latine dans le monde, dans l'idée que cet enseignement de spécialité ne vise pas nécessairement à faire des spécialistes de la zone hispanophone, mais entend faire prendre conscience aux élèves de l'interdépendance des cultures et de l'importance de l'interculturalité dans un monde en mouvement⁵¹.

L'enseignement de spécialité, dont le public ciblé est le lycée, démontre d'une nécessité de plus de maturité chez l'élève, ainsi que d'un besoin d'une capacité de réflexion plus autonome qui se serait développée au cours de son éducation secondaire. Il s'agit donc ici de former l'élève (et non pas seulement de le « sensibiliser ») en tant qu'acteur muni

⁴⁹ KERZIL, Jennifer, *op. cit.*

⁵⁰ LENOIR, Pascal, *op. cit.*

⁵¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Annexe 3 Programme de langues, littératures et cultures étrangères - espagnol - de première générale*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/85/2/spe590_annexe3_22-1_1063852.pdf [consulté le 20-04-2021]

des outils méthodologiques et culturels qui lui permettront d'aborder le monde d'un point de vue plus nuancé, moins influencé par les stéréotypes et les préjugés ; et étant plus apte à réfléchir sur soi-même et sa société de manière autocritique, un élève capable de se projeter sur d'autres horizons et avec les compétences interculturelles qui lui donnent les clés de compréhension d'autrui : l'empathie, l'ouverture d'esprit et la capacité à réfléchir et de raisonner par lui-même.

2.5. La place actuelle de l'enseignement de l'espagnol dans l'Éducation Nationale

Les élèves français sont réputés comme étant « mauvais » en langues, les raisons historiques de cette conception ayant déjà été abordées ; comme dans tout stéréotype, il y a une part de vérité et une part de mythe. Cet enseignement a été qualifié par certains chercheurs comme le « parent pauvre des enseignements obligatoires de l'école française »⁵². Néanmoins, parmi toute l'offre de langue vivantes, l'espagnol se positionne comme clair vainqueur des LVB (Langues Vivantes B) : 79,4% des élèves de l'enseignement secondaire apprennent une deuxième langue vivante et parmi ceux-ci, 72% choisissent l'espagnol, cette langue se positionnant loin devant la deuxième langue de choix pour LVB : l'allemand avec seulement 16,5% des élèves⁵³. L'espagnol est donc le premier choix pour la LVB, l'anglais étant de loin le premier choix pour la LVA.

De plus, le choix de l'espagnol – notamment en LVB – est en hausse depuis 2014⁵⁴ et de façon générale, si 99,1% des élèves du secondaire (LVA, LVB et LVC confondues) apprennent l'anglais, 57,4% apprennent l'espagnol, suivi par l'allemand avec 15,9% des élèves. Si l'anglais s'est imposé comme la langue de choix de tous les élèves (de par son importance comme langue internationale de communication, comme nous l'avons déjà évoqué), l'espagnol a néanmoins une place très importante et une portée non négligeable : 3 277 603 élèves du Primaire et du Secondaire étudiaient l'espagnol en 2018-2019, ce qui montre l'intérêt pour la langue et la culture espagnoles, ainsi que le poids éducatif et culturel de cette matière, qui comportait 20 059 professeurs en 2018-2019 (dans

⁵² THIROUIN, Marie-Odile. “6. L'enseignement des langues vivantes”, in Nemo Philippe (éd.). *Quel lycée au XXI^e siècle ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2017, pp. 117-126 [En ligne], <https://www.cairn.info/quel-lycee-au-xxie-siecle--9782807316317-page-117.htm> [consulté le 25-04-2021]

⁵³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESPAÑA. *El mundo estudia español*. Madrid : Secretaría General Técnica, 2020 , p. 341. [En ligne], <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24945/19/0> [consulté le 25-04-2021]

⁵⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESPAÑA, *op. cit.*, p. 342.

l'éducation secondaire, secteur public et privé confondus), soit 27,4% du total des enseignants de langues.⁵⁵.

De plus, de nombreux projets internationaux, dont la quantité est telle que leur énumération serait stérile, sont de plus en plus mis en place afin de favoriser une communication interculturelle entre les différents acteurs européens⁵⁶. Dans un contexte actuel propice à l'échange et à l'ouverture de nouveaux horizons, à la création d'un dialogue entre divers acteurs, entre apprenants et enseignants, avec des plateformes telles que eTwinning et bien d'autres dispositifs mis en place, l'enseignement de langues vivantes – ce « parent pauvre » de l'Éducation Nationale – montre un intérêt nouveau vis-à-vis des enjeux du système éducatif actuel. De nombreux projets de partenariats, dont leur nature et quantité sont également bien trop importantes pour être cités dans ce travail, sont mis en place à travers l'Europe et des accords se font entre les systèmes éducatifs des différents pays afin d'arriver à créer une culture européenne plus ouverte et soudée⁵⁷. Ces enjeux d'établissement d'une communication interculturelle, dont les bases ont été évoquées dans la partie de l'approche théorique de ce travail, trouvent aujourd'hui, grâce au développement des nouvelles technologies et d'internet, un grand public et, en conséquence, la création de dispositifs et projets visant à favoriser le rapprochement des différentes cultures – toujours dans une démarche d'interculturalité.

Le système éducatif français, du fait de la proximité géographique et diplomatique du pays avec l'Espagne, a mis en place des accords avec l'Espagne qui ont permis de créer des projets tels que les sections européennes (dont euro-espagnol) dès 1992, mais avec une demande de plus en plus croissante de la part des élèves⁵⁸. Ces classes européennes, grâce à des accords entre les différents pays, permettent aux élèves de suivre des matières dans de langues autres que le français, leur permettant une meilleure ouverture vers

⁵⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESPAÑA, *op. cit.*, p. 343.

⁵⁶ CEMEA. *L'Interculturel, enjeu de politique éducative*. <https://documents.in/document/linterculturel-enjeu-de-politique-educative.html> [consulté le 22-04-2021]

⁵⁷ Voir les projets du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe dans le cadre de l'éducation plurilingue et interculturelle sur le site CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES DU CONSEIL DE L'EUROPE. *Éducation plurilingue et interculturelle* <https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturaleducation/tabid/4145/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 28-04-2021]

⁵⁸ PERNET, Yvonne. "Le dispositif des sections européennes", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°7, 1995, pp. 79-85 [En ligne], <https://doi.org/10.4000/ries.3962> [consulté le 28-04-2021]

l'étranger, et plus concrètement l'Europe⁵⁹. Nous traiterons les Disciplines Non Linguistiques (DNL) ultérieurement.

Nous finirons cette partie traitant l'importance de l'espagnol dans le système éducatif français en évoquant un dernier exemple de cette demande croissante d'apprentissage de l'espagnol : le BachiBAC. Ce dispositif, permettant aux élèves d'obtenir en parallèle le Baccalauréat français et le Bachillerato espagnol, est le parfait reflet de la volonté de créer une interculturalité entre la France et le monde hispanophone : les élèves se réfèrent au programme de ce dispositif comme leur ayant pourvu de compétences autant linguistiques comme culturelles qui leur sont précieuses autant dans leur parcours scolaire et professionnel comme dans leur parcours personnel⁶⁰. Ce dispositif, qui se fait de façon bilatérale et trouve autant son importance en France comme en Espagne⁶¹ est donc le résultat d'une plus en plus grande demande de l'apprentissage de l'espagnol et de sa culture⁶². Ceci est également témoigné par l'augmentation toujours croissante des inscriptions à l'Institut Cervantes (notamment par des adultes désirant approfondir l'apprentissage de l'espagnol) comme aux épreuves des Diplômes d'Espagnol Langue Étrangère au cours de la dernière décennie⁶³.

⁵⁹ MICHAUD, Christian. "Disciplines non linguistiques en Langues Vivantes Étrangères : quelle prise en compte des effets de contextes pour améliorer les enseignements ?", *Contextes et Didactiques*, n°5, 2014 [En ligne], <https://doi.org/10.4000/ced.413> [consulté le 28-04-2021]

⁶⁰ ARBUES CASTAN, Marisol. "Passer un double bac, pour quoi faire ?", *Langue(s) & Parole : revista de filología francesa y románica*, n°3, 2017, pp. 173-7 [En ligne], <https://www.raco.cat/index.php/Langue/article/view/367267> [consulté le 28-04-2021]

⁶¹ GARCÍA CELA, Carmen (dir.). *Hacia una internacionalización del sistema de enseñanza español: la enseñanza bilingüe francés-español : Memoria de innovación docente*. Salamanca : Universidad de Salamanca, 2016 [En ligne], <http://hdl.handle.net/10366/131635> [consulté le 28-04-2021].

⁶² VERNETTO, Gabriella. "L'ouverture à l'internationale par un diplôme binational : le BachiBac", *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 38, 2015, pp. 33-45 [En ligne], <https://doi.org/10.4000/esp.525> [consulté le 28-04-2021].

⁶³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESPAÑA, *op. cit.*, pp. 336-337.

3. Étude de cas : Description et analyse de l'expérience professionnelle

Dans cette dernière partie, nous allons nous centrer sur la partie empirique du travail. Donc, après avoir établi les bases scientifiques de ce que représentent les valeurs républicaines, l'enjeu qu'a été leur transmission tout au long de l'histoire de l'Éducation Nationale et comment l'enseignement de langues vivantes peut s'avérer un vecteur de choix dans cette transmission de valeurs humanistes. L'appréhension de cultures différentes et la réflexion en une langue étrangère entraînent, d'une part, l'établissement d'une communication interculturelle entre divers acteurs, et, d'autre part, l'ouverture d'esprit et la capacité de remise en question et d'autocritique sur ses propres valeurs et sur les stéréotypes envers Autrui. Nous allons nous centrer sur l'analyse de quelques cas de figure que j'ai pu rencontrer en tant que stagiaire lors de l'année scolaire 2020-2021.

3.1. Description des groupes pris en charge

Le lycée Déodat de Séverac, situé à Céret (à une trentaine de kilomètres de la frontière espagnole), est un lycée de taille moyenne (environ 800 élèves en lycée général et technologique et 200 en lycée professionnel). Il est classé en 8^{ème} position sur les 15 lycées des Pyrénées-Orientales et le 1756^{ème} au classement national du site linternaute.fr⁶⁴, avec un taux de réussite au BAC de 96,8% en 2020 et 92,5% en 2019, ainsi qu'un taux de mentions de 63,2% et 50,3% respectivement. Il s'agit d'un établissement dans la norme où règne le climat républicain, avec des élèves pour la plupart sans d'importants soucis socioéconomiques, ni phénomènes de violence, d'abus de drogues, de manifestations d'extrémisme ou autres.

Les classes que j'ai eu en charge étaient au nombre de quatre : une classe de 2^{de} avec 26 élèves, deux classes de 1^{ère} voie Générale avec 23 élèves chacune et une classe de 1^{ère} STI2D (voie Technologique) avec 26 élèves. La classe de 2^{de} était un groupe homogène avec un très bon niveau linguistique (il s'agissait du demi-groupe des élèves les plus avancés en espagnol d'une classe de 2^{de} section euro-anglais), très impliqués dans leur travail et très sérieux, avec une moyenne générale de 14,55 au deuxième trimestre. Les deux classes de 1^{ère} étaient légèrement plus hétérogènes, mais elles ne présentaient globalement pas de problèmes à première vue (moyenne générale au deuxième trimestre de 13,01 et de 14,07 respectivement). Ces deux groupes étaient certes moins dynamiques

⁶⁴ L'internaute. <https://www.linternaute.com/ville/lycee/lycee-deodat-de-severac/etablissement-0660004W> [consulté le 10-06-2021]

que celui de 2^{de} mais faisaient preuve d'effort lorsque l'enseignant les motivait et supervisait ; ils étaient pour la plupart matures et capables d'émettre des réflexions intéressantes lorsqu'ils y étaient menés et motivés à le faire.

La dernière classe, celle de 1^{ère} STI2D, était, quant à elle, extrêmement hétérogène et avait posé un certain nombre de problèmes au début de l'année en raison du manque de maturité et d'une attitude ascolaire de la part des élèves, couplées à des élèves qui ont les traits de l'adolescence très exacerbés – de plus, l'effectif était composé de 20 garçons et 3 filles. Des réunions de l'équipe pédagogique de ce groupe ont été mises en place afin de remédier des problèmes de gestion de classe et de manque de travail qui étaient présents dans toutes les matières. En ce qui concerne l'espagnol LVB, le groupe était encore plus hétérogène car 2 élèves ne l'avaient jamais étudié (au profit de l'allemand), 3 élèves étaient hispanophones et de nationalité espagnole et 2 élèves étaient particulièrement provocateurs, notamment dans l'expression publique de leurs convictions d'extrême-droite et relayant des propos antirépublicains, surtout des propos xénophobes ; finalement, 3 autres élèves se trouvaient socialement très en retrait.

Comment l'enseignement de l'espagnol peut-il s'ancrer dans la démarche de la transmission des valeurs républicaines ? Et quelles valeurs républicaines sont-elles les plus susceptibles d'être abordées et transmises ?

3.2. Observation non-participante du projet « Passeurs d'histoire et de mémoires autour de la Retirada »

Dans le cadre d'un projet sur le devoir de mémoire et des faits historiques de *La Retirada* des exilés républicains espagnols en France à la fin de la Guerre Civile Espagnole, j'ai pu observer des classes de section euro-espagnol et de Terminale CAP ECMS (Certificat d'Aptitude Professionnelle en Employé de Commerce Multispécialités). Ces classes, dont 3 des élèves présents étaient également dans mes classes d'espagnol LVB de 1^{ère} Générale, ont réalisé le projet d'un photomontage et d'une exposition autour des mémoires des exilés républicains. Pour ce faire, ma tutrice de stage, en compagnie de l'autre responsable de l'enseignement de LLCE espagnol et de celui de l'enseignement de DNL (Discipline Non Linguistique) histoire-géographie en espagnol, avec la collaboration du photojournaliste Miquel Dewever-Plana, ont mis en place une semaine dédiée à la réflexion sur le devoir de mémoire (indissociable des valeurs démocratiques) et sur l'exile des républicains espagnols lors de leur défaite contre les troupes franquistes, ainsi que de l'accueil de ceux-là par la France de fin des années 30. Ce projet était réalisé

sous plusieurs jours, et j'ai pu assister à la plupart des débats et des autres activités réalisées.

Dans un premier temps, et après avoir réalisé en cours des séquences sur *La Retirada* et la montée du franquisme en Espagne (notamment en cours de DNL), des groupes ont été formés et sont allés dans différents endroits pour recueillir des photos et des récits : la tombe d'Antonio Machado, l'endroit de départ d'un train avec des exilés qui seraient déportés finalement vers l'Allemagne nazie, des fils et filles d'exilés républicains espagnols qui ont partagé avec les élèves leurs témoignages (membres de l'association Fils et Filles de Républicains Espagnols et Enfants de l'Exode, ou FFREEE), ou encore les chemins montagneux qu'ont emprunté les exilés espagnols pour arriver en France. Après cette recollection de photos et de récits, des séances s'en sont suivies les jours ultérieurs autour du symbolisme que les différentes photos portaient au sujet du devoir de mémoire, de l'esprit républicain, de la lutte pour la démocratie et du sort des exilés espagnols – qui, comme nous l'avons déjà évoqué, n'eurent guère de sort très favorable dans une France d'avant-Deuxième Guerre Mondiale de plus en plus polarisée.

J'ai pu ici observer la communication interculturelle mise en action : des exilés et des professeurs de langue vivante étrangère ont transmis des faits sociohistoriques à des élèves qui, sous le prisme des valeurs républicaines, ont pu établir un dialogue interculturel et une remise en question des paradigmes qu'ils connaissent, ainsi que de ceux qu'ils méconnaissaient. C'est à travers des débats collectifs, des rencontres avec des membres de la FFREEE et des séances de réflexion en cours que les élèves ont pu appréhender l'ampleur du devoir de mémoire dans une démocratie, les conditions qui poussent des migrants à s'exiler pour des raisons politiques, et l'importance des valeurs de démocratie et de liberté. C'est en explorant la chute d'une République (la II^{ème} République Espagnole), le choc international que cela a fait, la dictature dans laquelle l'Espagne a postérieurement sombrée et les crises identitaires que les exilés et les migrations ont créés, en ouvrant un débat et une réflexion construite autour d'un climat républicain et en invitant à la réflexion dans une langue vivante étrangère, que les élèves ont fait preuve de beaucoup d'empathie, de prise de conscience des enjeux des démocraties et de la notion de liberté. Et, d'après ce que j'ai pu observer au cours des séances, les élèves ont également montré une évolution dans leur pensée et leur réflexion au fur et à mesure que de nouveaux horizons et d'autres altérités étaient découverts. La transmission de valeurs républicaines que j'ai pu observer dans ce contexte est donc due,

d'une part, au climat républicain établi par les enseignants et le photojournaliste, et d'une autre part, due aux différents débats et réflexions réalisés grâce à la transmission de savoirs et à l'acquisition de savoir-faire.

3.3. Étude d'un projet interdisciplinaire : l'enseignement à la liberté d'expression à travers l'espagnol Langue Vivante B et l'Enseignement Moral et Civique

Dans le cadre de la période après le sanglant attentat contre Samuel Paty le 16 octobre 2020, qui eut lieu dans un fond de contestation de la liberté d'expression et de son enseignement par certains élèves et leurs parents, nous avons pu mettre en place une co-animation entre la professeure d'EMC des 2^{de} et le professeur stagiaire d'espagnol LVB – moi-même. Ce travail interdisciplinaire, s'il n'avait pas été envisagé avant l'attentat, a pris forme après avoir constaté que dans le programme d'EMC de 2^{de}, la liberté d'expression est abordée. J'ai donc mis en place une séquence traitant l'axe « Le rapport aux arts », afin d'explorer comment l'art et la liberté d'expression sont perçus en Espagne. Dans cette séquence, des documents transmettant des faits culturels actuels tels que le récent emprisonnement du rappeur Pablo Hasél pour injures envers la Couronne Espagnole, la condamnation du rappeur Valtonyc pour des faits similaires, ou encore l'état actuel de l'Espagne vis-à-vis des délits d'offense des sentiments religieux ont été utilisés. Quel est donc le but de faire découvrir aux élèves ces faits culturels d'actualité qui, par la distance géographique, politique, historique et culturelle, ne les concernent pas directement ?

Le but, bien sûr, était de leur donner des exemples et des savoirs culturels afin de les contraster avec les apprentissages réalisés lors de leurs cours d'EMC sur la liberté d'expression : ceux-ci traitant l'histoire et l'enjeu que représentent la liberté d'expression et les caricatures en France, l'état actuel de la question et les débats que cette liberté d'expression génère. C'est donc grâce à l'appréhension de ces enjeux dans des cultures et zones géographiques différentes, qu'un débat a pu être mis en place en co-animation avec la professeure d'EMC. En effet, il ne s'agissait pas ici de débattre sur la pertinence de la liberté d'expression en France ou en Espagne, mais de débattre (après avoir préparé des arguments) sur la question de la liberté d'expression d'une façon plus large. Ce débat s'est avéré très intéressant, autant pour les élèves comme pour les enseignants (étant tous les deux stagiaires), car il en est ressorti des éléments et des questionnements très pertinents.

C'est grâce à l'appréhension de différentes réalités que les élèves ont pu faire preuve de cette capacité de remise en question et d'autocritique à l'égard de leur propre culture et histoire dont nous avons déjà évoqué être la conséquence de l'établissement d'un dialogue interculturel. Les élèves, sous un climat républicain instauré par les détenteurs de savoir et savoir-faire (les enseignants), avec un bagage culturel et méthodologique pertinent, ont pu émettre des réflexions qui allaient finalement dans le sens des valeurs républicaines, et donc du vivre ensemble et du respect d'Autrui, tout en étant conscients des valeurs de la République, de laïcité et de liberté.

3.4. Analyse des séquences mises en place en enseignement général

Dans cette dernière partie de l'étude de cas, nous allons analyser des exemples de séquences mises en place lors de l'année de stage dans des différents niveaux de classe et à des moments de l'année différents.

3.4.1. La classe de 2^{de}

Nous avons déjà évoqué la séquence réalisée en interdisciplinarité et axée sur le rapport aux arts et la liberté d'expression, nous allons maintenant évoquer deux autres séquences dans lesquelles, si les valeurs républicaines n'étaient pas explicitées en tant que telles, elles étaient bel et bien présentes. Après le succès de l'approche interdisciplinaire, et ayant acquis plus de confiance avec la classe et en tant qu'enseignant, j'ai décidé d'abord de faire une séquence axée sur « Le quartier, le village, la ville ». Cette séquence avait pour but de faire découvrir les éléments linguistiques relatifs au quartier et la ville, de créer lors de la tâche finale une ébauche d'application qui rendrait le quartier plus accessible et convivial, ainsi que de faire découvrir les inégalités entre quartiers riches accolés aux quartiers pauvres en Amérique Latine. Quelles valeurs républicaines pouvaient-elles être transmises à travers cette séquence ? Et via quelles stratégies ?

Le premier document utilisé dans cette séquence était une série d'images assez choquantes, qui paraissent avoir été créées par un logiciel de traitement d'images tellement la vue était irréaliste. Il s'agissait d'une collection de photos du photojournaliste Oscar Ruíz Martínez sur le quartier de Santa Fe, à Ciudad de México (voir Annexe 1), où l'on voyait de façon criante les disparités existantes entre les quartiers riches et pauvres de différents pays latino-américains. Ce document a eu l'effet désiré et les élèves ont émis beaucoup de réflexions à son égard. La séquence s'est poursuivie avec un extrait d'un

journal télévisé traitant sur le « Muro de Naupalcan »⁶⁵, un mur comme ceux ayant été vus auparavant dans les photos aériennes du document précédent, afin de sensibiliser les élèves et les rapprocher à la réalité de ces disparités. Le document traitait sur la vie de ceux vivant du côté riche du mur ainsi que sur celle de ceux du côté pauvre, ces derniers devant traverser chaque jour ledit mur afin d'aller travailler pour les plus fortunés. C'est après ces deux documents que les élèves ont dû faire une expression écrite sur ces quartiers si proches et pourtant avec des réalités si éloignées. Les élèves ont dû inférer sur la vie des différentes personnes des deux côtés des murs, de leur condition et de leurs perspectives d'évolution, sur la notion d'égalité entre les classes sociales et la question de l'égalité de chances et d'accès aux besoins basiques (l'éducation, la santé, le logement et la nourriture). Cette classe a produit une réflexion très mature sur ces enjeux et j'en suis très fier. C'est pour cela que j'ai après créé une séquence traitant sur les sports et, suivant cette même lignée de l'égalité, désormais sur l'égalité de chances dans le sport et l'inclusion à travers le sport.

Cette séquence traitait sur les différents types de sports, mais non pas vus sous l'angle de l'excellence, mais celui de l'inclusion. Au cours de la séquence, les élèves ont pu, entre autres, découvrir une campagne de sensibilisation du Gobierno de Navarra « En la vida como en el deporte » au sujet de l'inclusion dans les sports (voir Annexe 2). Cette campagne, ainsi que la tâche finale qui demandait de créer des flyers et règles pour un événement sportif inclusif, avait pour but de montrer comment, à travers le sport, les différences entre les genres, les personnes handicapées ou non et les personnes de différentes ethnies pouvaient être effacées au profit du partage de l'amour pour le sport. Cette démarche inclue donc, à l'instar de la précédente avec l'égalité entre les classes sociales, l'optique de faire appréhender les valeurs d'égalité entre les genres, des handicapés et des différentes ethnies et cultures ; et donc la lutte contre les discriminations, enjeu primordial de l'Éducation Nationale et véhiculé par les valeurs d'Égalité et de Fraternité.

⁶⁵ NOTICIAS TELEMUNDO. *Otro mundo que separa a los mexicanos entre sí* [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=cL8LEIEEMN0> [consulté le 10-06-2021].

3.4.2. Les classes de 1^{ère}

Dans cette dernière partie, nous allons traiter les différentes séquences mises en place dans les classes de 1^{ère} Générale et Technologique qui, si elles traitaient les mêmes axes, ils étaient tout de même vus de façon plus aménagée pour la classe de STI2D.

3.4.2.1. Séquences sur la question de l'identité du soi et l'acceptation d'Autrui

Deux séquences vues avec les classes de 1^{ère} méritent d'être analysées : une séquence « Identités et échanges » traitant sur la représentation du soi et une autre séquence « Fictions et réalités » traitant sur les stéréotypes existant sur l'Espagne.

Pour la première séquence réalisée en tout début d'année, si les éléments les plus importants étaient notamment la description physique et psychologique, il convient s'attarder sur l'exploitation d'un document audiovisuel : la bande annonce du film *Pelo Malo*⁶⁶. Cette bande annonce traitait sur les questions les plus poignantes du film : un enfant tiraillé par son identité sexuelle, identité physique et identité culturelle. Cet enfant, un Vénézuélien homosexuel qui, dans une société patriarcale et réactionnaire, veut devenir danseur, a également le problème d'être un métis (de père noir et de mère indigène) et est également tiraillé par une société raciste qui le discrimine justement à cause de son apparence, notamment ses cheveux frisés. L'étude de ce document a permis d'établir un dialogue entre les élèves quant aux différentes questions que celui-ci soulevait, et, finalement une expression écrite réfléchie sur ce que l'on est, l'image que l'on veut renvoyer à Autrui et l'image que nous recevons d'Autrui. Ces questions s'ancrent bien évidemment dans la question de la lutte contre les discriminations, mais leur a également permis d'appréhender des phénomènes de racisme et d'homophobie qui ne leur sont pas proches (notamment pour la discrimination que subissent ces métis au Venezuela) et donc, par des procédés que nous avons évoqué antérieurement, a permis aux élèves de se détacher de leurs propres *a priori* afin de formuler une opinion réfléchie et dans une démarche d'ouverture d'esprit et d'acceptation d'Autrui.

Après avoir commencé cette lecture d'Autrui depuis le point de vue de l'appréhension de l'altérité dans les pays latino-américains, la séquence suivante a déplacé le centre de l'émetteur de préjugés aux élèves. En effet, si lors de la séquence antérieure les élèves ont appréhendé les conséquences des préjugés à partir d'un exemple qui ne leur concerne

⁶⁶ *Pelo malo Trailer 2014*. [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=Vnib-mGi6ic> [consulté le 10-06-2021]

pas directement (le document *Pelo Malo*) et donc leur a permis de se détacher de leurs propres préjugés afin de se questionner sur la nature même du préjugé et les conséquences que cela peut avoir dans la société, dans cette nouvelle séquence ce sera aux élèves de faire un exercice d'autocritique, donc après avoir acquis les outils et savoirs nécessaires à cette remise en question. La séquence « Fictions et réalités » traitant les stéréotypes de l'Espagne a donc commencé en mettant en première ligne les préjugés et stéréotypes que les élèves avaient de l'Espagne et de ses habitants. Cet exercice était très important pour moi afin de pouvoir sonder quels étaient les *a priori* existant entre les élèves, mais également important pour les élèves afin d'évacuer lesdits *a priori* en les nommant tels qu'ils sont : des stéréotypes et des préjugés. Si dans les classes de 1^{ère} Générale les stéréotypes ont été très classiques pour la plupart (le soleil, la plage, les tapas, les taureaux, la sangria, etc), dans la classe de 1^{ère} STI2D, je me suis vu confronté à des propos plus houleux (des remarques racistes et xénophobes, sur le physique, sur la prostitution, en raison de la proximité géographique de La Jonquera au lycée, etc). Ces propos sont dus à deux raisons principales : le manque de maturité de ces élèves et leur besoin d'émettre de propos choquants devant leur auditoire (composé par 23 garçons en pleine adolescence et par 3 filles) afin de défier l'autorité établie par l'enseignant.

Comment désamorcer ce type de situation ? Comment réagir afin de contrer ces visions stéréotypées ? Plutôt que de les nier, étant donné qu'ils trouvent amusant de transgresser les codes de bienséance, ces visions ont été élucidées : leur origine et le pourquoi de leur surreprésentation dans l'imaginaire des élèves, et comment un stéréotype devient un préjugé. Vint après un travail sur comment les étrangers voyaient les Espagnols, afin de continuer à expliquer les bases des stéréotypes et comment ceux-ci devenaient des préjugés. Ensuite, les élèves ont travaillé sur un texte très critique à l'égard de l'Espagne, mais cette fois écrit par un Espagnol : Julio Llamazares, très critique vis-à-vis du *tremendismo* espagnol et de la mauvaise image que l'Espagne peut véhiculer à l'étranger (avec un apport linguistique très intéressant qui était la répétition de ce type de formules : « *Mientras en España siga habiendo personas que mueren en las plazas de toros o corneadas en los encierros y las vaquillas que se celebran por todas partes este no será un país normal.* »⁶⁷). Finalement, le dernier document a traité sur une déconstruction de nombreux stéréotypes en montrant une Espagne moderne, ouverte et

⁶⁷ LLAMAZARES, Julio. Tremendismo. *El País*, 16-07-16. https://elpais.com/elpais/2016/07/15/opinion/1468595456_275905.html [consulté le 01-03-2021]

qui mise sur les nouvelles technologies, une image que les élèves ne soupçonnaient pas à cause de l'aveuglement par les « mauvais » stéréotypes (donc le tourisme de plage et alcool, au contraire des « bons » stéréotypes que les élèves ont émis à l'égard de pays tels que l'Allemagne ou la France en tant que pays avec une forte industrie chimique, sanitaire et militaire, entre autres). La tâche finale obligeait donc aux élèves de faire preuve d'abstraction des préjugés qu'ils avaient sur l'Espagne selon la démarche suivante : lors d'une vidéo qu'ils devaient créer, ils devaient dans un premier temps citer quelques stéréotypes espagnols et les démonter, pour ensuite présenter des projets d'innovation espagnols et finalement reprendre la structure « *Mientras en España...* » mais cette fois pour louer les qualités du pays.

C'est au cours des différentes séances que, en tant qu'enseignant et éducateur, j'ai pu constater des changements dans la pensée des élèves. Ces changements ne se seraient jamais opérés sans un apport de savoirs et d'outils aux élèves (comment peut-on aller au-delà du cliché si l'on n'en connaît rien d'autre ?), ainsi que d'un travail réflexif sur les origines et les conséquences des préjugés – travail ayant été amorcé lors de la séquence précédente et continué dans celle-ci, dans une optique de pédagogie dite « spiralaire », non seulement en termes d'apports linguistiques et culturels, mais également des valeurs républicaines.

3.4.2.2. Le harcèlement en ligne

Si je consacre quelques lignes au sujet du harcèlement en ligne, c'est pour exposer une situation à laquelle je me suis vu confronté en tant que stagiaire. Lors d'une séquence ayant comme objet les réseaux sociaux et les avantages et les dangers des nouvelles technologies, nous avons travaillé lors du dernier document de la séquence sur une vidéo qui expliquait ce qu'était le harcèlement en ligne et comment réagir si l'on était témoins ou victime⁶⁸. Au cours de cette séquence nous avons exploré comment se tissent les nouvelles relations (d'amitié ou sentimentales) entre les jeunes à travers les réseaux sociaux, la question de l'anonymat sur internet et tous les dangers et avantages associés à ces sujets. La tâche finale était une expression écrite qui devait argumenter les avantages et dangers des réseaux sociaux et des nouvelles technologies de communication, et donc

⁶⁸ ESET Lationamérica. *Cyberbullying: qué es y cómo prevenirlo* <https://www.youtube.com/watch?v=zdJIsmBwU08&t=16s> [consulté le 15-03-2021]

le dernier document travaillé (sur le harcèlement en ligne) avait pour vocation de montrer quelques autres dangers et problèmes liés aux réseaux sociaux.

Si des valeurs telles que la Fraternité ou la Liberté étaient présentes dans cette séquence de manière implicite, c'est le document sur le harcèlement en ligne qu'a été le plus important depuis mon point de vue : il a donné le courage à un élève de venir me parler au sujet du harcèlement en ligne qu'il subissait de la part de certains élèves de l'établissement (mais non pas de sa classe) en raison de sa bisexualité. C'est donc à partir de ce document qu'un signalement a pu être fait à la CPE afin qu'elle puisse prendre les choses en main. L'élève s'est par la suite absenté un bon nombre de semaines, puis, avec le confinement, a suivi les cours en distanciel et n'est revenu qu'en fin de deuxième trimestre, mais son problème avait été pris en charge malgré quelques difficultés et s'est finalement désamorcé. Si je tiens à partager cette expérience, c'est pour démontrer que toutes les matières, l'espagnol langue vivante étrangère incluse, participent à l'instauration d'un climat républicain bienveillant qui prône le vivre ensemble et la lutte contre les discriminations.

3.4.2.3. Les migrants italiens en Argentine et l'appréhension de l'altérité

La dernière séquence que nous allons exposer traite sur les migrants italiens qui sont arrivés en Argentine au début du XX^{ème} siècle, à travers l'axe « Territoire et mémoire ». Cette séquence, réalisée au cours du troisième trimestre est sûrement celle qui a été la plus productive en termes de transmission de valeurs républicaines et de remise en question de ses propres paradigmes, en conséquence de l'approche interculturelle mise en place.

Nous allons prendre l'exemple de la mise en place de cette séquence avec la classe de 1^{ère} STI2D, car si les apports linguistiques étaient moindres qu'avec les classes de 1^{ère} Générale, les apports culturels et les valeurs transmises étaient les mêmes – et encore plus nécessaires. Nous rappelons que certains élèves de cette classe avaient une volonté de transgresser dès qu'ils pouvaient afin de s'en vanter devant leur auditoire. Nous avons travaillé sur l'attitude de certains élèves de façon conjointe avec toute l'équipe pédagogique et nous avons réussi à obtenir une classe plus calme et moins provocatrice, mais quelques problèmes pouvaient réapparaître de façon épisodique. Pour ce qui en était des trois élèves isolés socialement, j'ai essayé pour ma part de faire beaucoup d'activités en groupes et en binômes afin de favoriser leurs chances d'intégration au sein du groupe de la classe (toujours dans une démarche de bienveillance et d'instauration d'un climat

républicain de fraternité et appréhension d'autrui). Cela n'a vraiment obtenu de résultats que pour l'un de ces trois élèves, lequel a fini par très bien s'intégrer au sein du groupe, mais les deux autres élèves, en raison de leurs absences, du confinement, des cours en distanciel et de leur grande introversion n'ont pas réussi leur intégration sociale, sans pour autant être victimes de harcèlement ou de rejet par ses camarades de classe. En ce qui concerne les trois élèves espagnols, s'ils ont été un grand atout pour une communication interculturelle et la médiation au cours de l'année, c'est un élève en question qui s'est montré encore plus intéressant en vue de cette séquence : lui étant Espagnol et ses parents étant des migrants argentins installés en Espagne, issus très certainement d'anciens migrants italiens en raison de leur nom de famille. Finalement, nous avons les deux élèves qui se montraient ouvertement d'extrême-droite et brandissaient des convictions antirépublicaines – xénophobes et racistes notamment. L'un d'eux s'est beaucoup calmé depuis le début de l'année car après une exclusion due à des provocations répétées et après la pression mise par l'administration et ses parents, l'élève n'a plus jamais émis de remarques ni réflexions déplacées ; mais en raison de ses nombreuses absences, il est compliqué d'évaluer jusqu'à quel point il a pu se remettre en question. L'autre élève, s'il s'est également calmé (comme le reste de l'ambiance de la classe) au cours des trimestres, il continuait à émettre de façon régulière des petits commentaires laissant transparaître son idéologie – laquelle n'a aucun lieu d'être dans un établissement de la République.

La séquence portait donc sur les migrants italiens, en commençant par un document iconographique : le tableau *Los emigrantes* du peintre argentin Antonio Berni (1956) (voir Annexe 3), peignant les conditions infrahumaines et de souffrance dans lesquelles devaient voyager les migrants pour arriver en Argentine. Après cette première prise de conscience des difficultés liées au voyage, nous avons travaillé sur un document audio qui permettait de se représenter l'important pourcentage que représentaient les migrants dans l'Argentine de début de XX^{ème} siècle. Finalement, à travers des classes inversées réalisées grâce à l'enseignement en distanciel pour la compréhension en autonomie des documents et en présentiel dans un deuxième temps pour la restitution face à leurs camarades, les élèves ont dû présenter par groupes des aspects de l'identité argentine actuelle et leurs origines historiques (l'accent argentin, la cuisine argentine, le mate, le tango, etc), issus du mélange des cultures indigènes, espagnole, italienne et des descendants des esclaves africains notamment. Il s'agissait donc de faire comprendre aux élèves comment se construit l'identité nationale et quels sont les enjeux du

multiculturalisme et ses traces dans les sociétés actuelles. Nous avons ici une autre façon de faire travailler l'interculturalité, puisque les élèves, dans une approche interculturelle, ont appréhendé le phénomène de l'interculturalité et ses conséquences positives dans une société – ici la société argentine, hautement multiculturelle.

J'ai pu observer comment, même les élèves les plus récalcitrants au mélange des cultures et au vivre ensemble, arrivaient à remettre en question la question de l'identité du soi et de l'identité d'un pays et sa construction, ainsi que les raisons qui poussent autrui à migrer, dans une approche humaniste et dans un climat républicain. C'est donc lors de la tâche finale (une expression écrite demandant à l'élève de se mettre dans la peau d'un migrant italien et de raconter ses raisons de migration, son voyage et les apports et les échanges qu'il a effectué une fois arrivé en Argentine) que l'élève a dû prendre de la distance par rapport à lui-même et émettre une réflexion dans une langue étrangère, qui, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'a évidemment conduit à une remise en question inconsciente de ses propres paradigmes et surtout lui a permis de faire preuve d'empathie, de fraternité et d'intérioriser la lutte contre les discriminations, car c'est en devenant Autrui que l'élève va pouvoir le comprendre et l'accepter. Voici donc le dernier exemple que nous avons choisi d'exposer dans cette transmission des valeurs républicaines qui, si elle se fait de façon indirecte à travers le climat républicain instauré par l'ensemble des matières, peut se révéler plus directe, et donc mieux intériorisée, à travers la remise en question de soi-même et la conséquente ouverture d'esprit qui permettra d'intérioriser les valeurs républicaines visées par l'enseignement en question.

4. Bilan et perspectives

Nous avons vu combien l’interculturalité est un enjeu majeur dans la transmission des valeurs républicaines et nous avons également exposé l’importance de l’enseignement de l’espagnol et des valeurs républicaines en France à travers l’Histoire, ainsi que leur place actuelle dans un monde de plus en plus interconnecté et ouvert aux échanges culturels. Nous avons décrit des activités réalisées pendant l’année de stage dans les cours d’espagnol LVB, lesquelles ont servi à transmettre une langue et des cultures en même temps que des valeurs républicaines. Nous avons fait le constat de combien les étudiants peuvent arriver à effectuer une remise en question des préjugés et des idées préconçues pour faire un exercice d’autocritique et de remise en question de leurs propres paradigmes, leur offrant une vision du monde hispanique plus en accord avec les valeurs républicaines. Dans cette dernière partie, en tenant en compte l’état de la question ainsi que l’expérience accumulée lors de l’année de stage, nous allons donc réfléchir sur combien l’enseignement de l’espagnol (ancré dans le système éducatif français) est un élément à tenir en compte dans la transmission de ces valeurs, à travers l’exposition et l’analyse de quelques-unes des possibilités que cet enseignement offre, ainsi que des ressources dont il dispose ; et nous allons donc également explorer quelques pistes à poursuivre dans ce sens-là.

Suite au contexte des dernières années, où la liberté d’expression a été source de débat et a fait même l’objet d’attentats meurtriers suivis de l’émoi de la population française, l’Éducation Nationale – en même temps que la République défendait la cause de la liberté d’expression comme valeur fondamentale de celle-ci – propose désormais à la communauté pédagogique des ressources permettant de travailler cette notion en cours ou dans le cadre de projets d’établissement. Récemment, le site eduscol.fr⁶⁹ a mis en ligne une page avec des ressources pour travailler la notion de liberté d’expression en cours. Mais dans quels cours ? Si les textes officiels mettent en avant le rôle des langues étrangères dans la transmission des valeurs républicaines grâce à l’interculturalité⁷⁰, c’est

⁶⁹ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Éduscol*. <https://eduscol.education.fr/2125/la-liberte-d-expression-un-droit-fondamental> [consulté le 28-04-2021].

⁷⁰ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES. *Langues vivantes A et B, enseignement commun, cycle terminal, voies générale et technologique. Langue vivante C (étrangère ou régionale), enseignement optionnel, cycle terminal, voies générale et technologique*. <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Consultations2018->

avec un certain désarroi que nous constatons qu'aucune place n'est mise en avant pour les langues vivantes dans le site éducol dédié aux ressources visant à traiter la liberté d'expression en cours – étant juste représentées les matières dites « classiques » : l'Enseignement Moral et Civique (EMC), l'histoire et le français.

Or, nous avons déjà démontré combien l'enseignement de langues vivantes étrangères peut servir de biais à la transmission de valeurs républicaines telles que celle-ci⁷¹. Nous pourrions envisager d'étudier la liberté d'expression grâce à une approche interdisciplinaire entre l'espagnol LVB et l'enseignement d'EMC. Nous l'avons démontré dans le chapitre concernant le projet interdisciplinaire ayant été mis en place avec la professeure d'EMC de la classe de 2^{de}. D'autres projets de cette nature peuvent également être envisagés, tels que des projets interdisciplinaires entre le cours d'EMC des classes de Terminale traitant sur la démocratie et l'espagnol LVB, dont le sujet est très poignant dans le monde hispanophone. Dans cette démarche de dialogue interculturel, l'élève pourrait donc avoir des éléments sortant de son univers proche, l'ouvrant à l'international et aux différentes conceptions de la liberté, la démocratie et la montée des totalitarismes, lui permettant ainsi faire un exercice d'autocritique grâce auquel il pourrait acquérir une ouverture d'esprit que seule l'interculturalité peut offrir.

L'interdisciplinarité est effectivement une approche clé dans l'enseignement de langues vivantes étrangères pour pouvoir créer la communication interculturelle qui précède la remise en question de soi et de ses propres valeurs, et de cette ouverture d'esprit s'en suivra une meilleure appropriation des valeurs républicaines par l'élève⁷².

Dans les sections européennes espagnoles, avec l'enseignement d'histoire-géographie en espagnol en DNL, ces axes portant sur des valeurs démocratiques peuvent être encore plus approfondis. Nous pouvons prendre l'exemple du programme de DNL d'histoire-géographie en espagnol 2020-2021 de l'Académie de Montpellier : dans le thème 1 d'histoire (« Fragilités des démocraties, totalitarismes et Seconde Guerre Mondiale ») pour l'enseignement de l'espagnol le thème suivant est proposé : « La naissance d'un

[2019/77/6/PPL18_Langues-vivantes_COM-OPT_1eGen-1eTec-TleGen-TleTec_1024776.pdf](#) [consulté le 20-04-2021]

⁷¹ PASCAL, Caroline, *op. cit.*

⁷² ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?* Paris : ESF Sciences Humaines, 2017, [En ligne], https://play.google.com/store/books/details/Jean_Michel_ZAKHARTCHOUK_Quelle_p%C3%A9dagogique_pour_tra?id=hwItDwAAQBAJ [consulté le 28-04-2021].

régime autoritaire : l'Espagne de 1936 aux années 1940 ». Nous voyons ici comment, à travers une étude interculturelle, l'élève va indirectement s'approprier des valeurs fondamentales de la République en étudiant comment elles ont été perdues par l'Espagne lors de la Guerre Civile et la postérieure dictature franquiste. C'est donc dans cette démarche inconsciente de comparaison que l'élève pourra acquérir les outils nécessaires pour devenir un citoyen républicain. En effet, les programmes de DNL, de par leur interculturelité intrinsèque, permettent à l'élève : d'une part, de créer une double réflexion du fait de s'exprimer dans une langue qui lui est étrangère, et d'autre part, d'avoir des échanges inter et socioculturels lui octroyant une ouverture conduisant à la réflexivité⁷³.

Cependant, cette ouverture et sensibilisation aux valeurs républicaines telles que les valeurs démocratiques se fait également dans le programme dit « général ». Nous avons l'exemple de ceci dans la séquence proposée par le manuel *Via Libre 1ère*⁷⁴ dans le cadre de l'axe « Territoire et mémoire » avec des documents qui permettent à l'élève d'appréhender les luttes actuelles pro-démocratie et pour le devoir de mémoire, ouvrant l'horizon de l'élève à des faits historiques tels que le mouvement de *Las abuelas de la Plaza de Mayo* et la dictature de Videla, le mouvement en Espagne pour l'exhumation des morts de la Guerre Civile Espagnole et la dictature franquiste, ainsi qu'à des faits culturels actuels tels que la lutte pour la restitution de la mémoire historique. Ce dernier sujet, étudié par l'élève, lui permettra d'appréhender des valeurs universelles défendues par la *Charte des Droits de l'Homme et du Citoyen* telles que la Justice, ou encore la Fraternité, valeur républicaine indissociable des deux autres valeurs de la devise de la République.

⁷³ MICHAUD, Christian, *op. cit.*

⁷⁴ GAËLLE, Rolain; OLIVERA, Gladys; ACQUARONI-MUÑOZ, Rosana et al. *Via Libre : Espagnol*. Paris : Hatier, 2019, p. 180.

5. Conclusion

Les exemples issus des programmes actuels et de ma propre expérience en tant qu'enseignant que nous avons cités antérieurement ne servent qu'à illustrer ce qui est prôné par les circulaires du ministère de l'Éducation Nationale et le *Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation* : la transmission des valeurs républicaines est un axe clé de l'Éducation Nationale. Nous avons vu dans ce travail, à partir de l'état de la question et d'une réflexion portée sur les expériences pédagogiques observées et mises en place au cours de l'année de stage, combien l'apprentissage d'une langue vivante étrangère permet à l'apprenant d'établir une communication interculturelle (favorisée aujourd'hui par le biais de projets et de partenariats, dans une Europe de plus en plus ouverte aux autres cultures) qui, nous l'avons vu, favorise à travers divers processus le développement du sens critique et de l'ouverture d'esprit. Le développement de ces compétences, couplé à la découverte de nouveaux horizons, et donc à une meilleure appréhension globale du monde, donne donc à l'élève des outils de savoir et de savoir-faire qui lui permettent une meilleure réflexivité et autocritique. Toutes ces compétences, développées dans l'ensemble des matières du système scolaire, et dont l'interculturalité est un pilier indiscutable, font de l'élève un individu capable de développer la réflexion et raisonnement qui sont nécessaires à l'appropriation des valeurs républicaines ; celles-ci n'étant plus inculquées, mais comprises et intériorisées grâce au climat républicain régnant dans le système éducatif français.

Dans un contexte actuel où la cohésion de l'Europe et le développement d'une culture commune sont un enjeu clé des sociétés occidentales, dans un contexte où de plus en plus de projets sont financés et des dispositifs d'échange culturels et plurilingues sont mis en place, le rôle de l'enseignement des langues vivantes étrangères se révèle crucial pour la transmission des valeurs républicaines, qui sont surtout des valeurs humanistes dont son appréhension et compréhension sont la clé du vivre ensemble. C'est donc dans ce sens-là que se profilent les pistes à poursuivre dans le futur : un enseignement de plus en plus interculturel, ouvrant l'esprit et les horizons des élèves grâce aux échanges, à la création de projets et de partenariats et à l'appréhension d'Autrui dans une démarche visant la cohésion de l'ensemble de la société française. Ceci peut se faire, nous l'avons vu, à travers différents biais et autant dans l'enseignement secondaire général que dans les enseignements de spécialité, car les valeurs républicaines y seront toujours présentes.

L'enseignement de l'espagnol, de par son importance dans la société française et de par la proximité des différentes sociétés et cultures qui incarnent ces langues, ainsi que de par la richesse de supports, de documents, d'exemples et de faits historiques et culturels, se profile comme l'une de nombreuses briques qui construisent le bâtiment de l'Éducation Nationale, jouant un rôle non négligeable dans le développement des futurs citoyens de la République – rôle partagé par l'ensemble de la communauté éducative.

C'est donc l'enseignement de l'espagnol, non pas comme une matière isolée, mais comme une matière ouverte à l'interdisciplinarité, au travail par projets et imbriquée dans un système éducatif dont tous les acteurs travaillent dans un même sens et pour de mêmes valeurs, que celui-ci se dévoile comme un acteur de poids dans la transmission des valeurs républicaines.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation interculturelle*. Paris : PFU (Que sais-je ?), 1999.

AGUADO ODINA, María Teresa. *Pedagogía intercultural*. Madrid : McGraw Hill, 2003, p. 48.

ARBUES CASTAN, Marisol. "Passer un double bac, pour quoi faire ?", *Langue(s) & Parole : revista de filología francesa y románica*, n°3, 2017, pp. 173-7 [En ligne], <https://www.raco.cat/index.php/Langue/article/view/367267> [consulté le 28-04-2021].

ASSEMBLÉE NATIONALE. *Constitution de la République française du 4 octobre 1958*. <https://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp> [consulté le 11.12.2020].

BERQUE Jacques. *Éduquer les enfants de l'immigration : Rapport préliminaire au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : CNDP/La Documentation française, 1985

BERTIN Y., COLLET J.-M.. & DELSART, C. "L'interculturel en débat", *Levons l'encre*, n°2, supplément, 1985.

BYRAM, Michaël. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier, Credif, 1992.

CEMEA. *L'Interculturel, enjeu de politique éducative*. <https://fdocuments.in/document/linterculturel-enjeu-de-politique-educative.html> [consulté le 22-04-2021].

CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES DU CONSEIL DE L'EUROPE. *Éducation plurilingue et interculturelle*. <https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturalaleducation/tabid/4145/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 28-04-2021].

CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre. "Circulaire n° 85-009 du 8 janvier 1985, intitulée Pour une école de la réussite : préparation de la rentrée 1985", *Les Cahiers de l'Éducation nationale*, février, 1985 [En ligne], <https://www.vie-publique.fr/discours/200452-circulaire-no-85-009-du-8-janvier-1985-de-jean-pierre-chevenement-mini> [consulté le 01-04-2021].

CLANET, Claude. *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. 2e éd. revue et aug. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1993.

COLAS DEGENNE, Isabelle. "Les valeurs de la République dans l'histoire des programmes scolaires", *Administration & Éducation*, n°148, 2015, pp. 61-68 [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2015-4-page-61.htm?ref=doi> [consulté le 01-04-2021].

DELGADO GOMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo. "L'éducation des immigrés, entre la défense de l'identité espagnole et la politique d'assimilation française" in *Exils et migrations ibériques au XXe siècle*, n°2, 2006, pp. 103-149 [En ligne], https://www.persee.fr/doc/emixx_1245-2300_2006_num_3_2_1083 [consulté le 07-04-2021].

DUFOUR Janine. "Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle", in *Savoirs et connaissance. Actes du 5e Forum de la pédagogie*. 1991, pp. 107-118.

DURAN FROIX, Jean-Stéphane. "Les exilés et l'enseignement de l'espagnol en France", in D'Olivier, Florence & Budillon-Puma, Pascale (dirs.). *Exils, Migrations et Créations*. Vol. 4, Études romanes. Paris : Indigo, 2008, pp. 39-54 [En ligne], <https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-02000006/> [consulté le 1-04-2021].

GAËLLE, Rolain; OLIVERA, Gladys; ACQUARONI-MUÑOZ, Rosana et al. *Via Libre : Espagnol*. Paris : Hatier, 2019.

GARCÍA CELA, Carmen (dir.). *Hacia una internacionalización del sistema de enseñanza español: la enseñanza bilingüe francés-español*. Salamanca : Universidad de Salamanca, 2016 [En ligne], <http://hdl.handle.net/10366/131635> [consulté le 28-04-2021].

GIRAUD, Michel. "L'approche interculturelle : faux débats et vrais enjeux", in Identités et cultures à l'école, *Migrants formation*, n° 102, CNDP, 1995, pp. 51-73.

HAGNERELLE, Michel. "Propos conclusifs", in Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Séminaire des Doyens sur les Valeurs de la République et laïcité : Rapport 15-16 avril 2015, Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry*. Paris : Inspection générale de l'Éducation Nationale, 2015, pp. 217-221 [En ligne],

<https://www.education.gouv.fr/valeurs-de-la-republique-et-laicite-rapport-igen-8162>

[consulté le 02-04-2021].

KERZIL, Jennifer. “L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes”, *Carrefours de l'éducation*, vol.14, n°2, 2002, pp.120-159 [En ligne], <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120> [consulté le 01-04-2021].

L'INTERNAUTE. <https://www.linternaute.com/ville/lycee/lycee-deodat-de-severac/etablissement-0660004W> [consulté le 10-06-2021].

LENOIR, Pascal. “Pour une approche objet-sujet-projet en enseignement scolaire de l'espagnol en France”, *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°6, 2009, pp. 113-123 [En ligne], <http://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/lenoir.pdf> [consulté le 15-04-2021].

LEYLAVERGNE, Jacques & PARRA, A. “La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère”, *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, n°13, 2010, pp. 116-129 [En ligne], <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6398313.pdf> [consulté le 20-03-2021].

LORCERIE, Françoise. “Faire connaître, faire aimer, même combat ?”, in L'école métisse. Vers une pédagogie interculturelle ? *Cahiers pédagogiques*, n° 232, 1985, pp. 29-30.

MICHAUD, Christian. “Disciplines non linguistiques en Langues Vivantes Étrangères : quelle prise en compte des effets de contextes pour améliorer les enseignements ?”, *Contextes et Didactiques*, n°5, 2014 [En ligne], <https://doi.org/10.4000/ced.413> [consulté le 28-04-2021].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESPAÑA. *El mundo estudia español*. Madrid : Secretaria General Técnica, 2020. [En ligne], <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24945/19/0> [consulté le 25-04-2021].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *La réforme du système éducatif*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1977.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Annexe 3 Programme de langues, littératures et cultures étrangères - espagnol - de première générale*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/85/2/spe590_annexe3_22-1_1063852.pdf [consulté le 20-04-2021]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES. *Langues vivantes A et B, enseignement commun, cycle terminal, voies générale et technologique. Langue vivante C (étrangère ou régionale), enseignement optionnel, cycle terminal, voies générale et technologique.* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Consultations2018-2019/77/6/PPL18_Langues-vivantes_COM-OPT_1eGen-1eTec-TleGen-TleTec_1024776.pdf [consulté le 20-04-2021].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Éduscol.* <https://eduscol.education.fr/2125/la-liberte-d-expression-un-droit-fondamental> [consulté le 28-04-2021].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Les valeurs de la République à l'École.* <https://www.education.gouv.fr/les-valeurs-de-la-republique-l-ecole-1109> [consulté le 09-12-2020].

PASCAL, Caroline. "Groupe Langues vivantes", in Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Séminaire des Doyens sur les Valeurs de la République et laïcité : Rapport 15-16 avril 2015, Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry.* Paris : Inspection générale de l'Éducation Nationale, 2015, pp. 115-137 [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/valeurs-de-la-republique-et-laicite-rapport-igen-8162> [consulté le 02-04-2021].

PERNET, Yvonne. "Le dispositif des sections européennes", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°7, 1995, pp. 79-85 [En ligne], <https://doi.org/10.4000/ries.3962> [consulté le 28-04-2021].

PUJOL BERCHÉ, Mercè & RÁMILA DÍAZ, Noemí. "Estereotipos sobre España en el paisaje lingüístico de París", *Amnis, Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe-Amérique*, 2018, numéro spécial [En ligne], <https://doi.org/10.4000/amnis.3457> [consulté le 17-05-2021].

RODRIGO ALSINA, Miquel. "Elementos para una comunicación intercultural", *Cidob d'Afers Internacionals*, n°36, 1997, pp. 11-21 [En ligne], <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28020> [consulté le 20-03-2021].

RODRIGUES, Denis. *L'enseignement de la civilisation hispanique en France. Discours et idéologie des manuels à l'usage du second cycle (1949-1985)*. Thèse de doctorat. Sous la direction de J.-F. Botrel. Université de Haute Bretagne, 1991, p. 149.

RODRIGUEZ VÁZQUEZ, Francisca María. “La Comunicación Como Eje de Transmisión de Valores Interculturales”, *Scientific Journal on Intercultural Studies*, vol. 3, n°1, 2017, pp. 25- 52 [En ligne], <http://dx.doi.org/10.17583/recei.2017.2494> [consulté le 19-03-2021].

THIROUIN, Marie-Odile. “6. L'enseignement des langues vivantes”, in Nemo Philippe (éd.). *Quel lycée au XXI^e siècle ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2017, pp. 117-126 [En ligne], <https://www.cairn.info/quel-lycee-au-xxie-siecle--9782807316317-page-117.htm> [consulté le 25-04-2021].

VERNETTO, Gabriella. “L'ouverture à l'internationale par un diplôme binational : le BachiBac”, *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 38, 2015, pp. 33-45 [En ligne], <https://doi.org/10.4000/esp.525> [consulté le 28-04-2021].

VILÀ BAÑOS, Ruth. *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la educación obligatoria*. Thèse de doctorat, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2005, p. 158 [En ligne], <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/4245> [consulté le 19-03-2021].

WEBER, Edgard. “La interculturalitat comença per un mateix”, *DCIDOB*, n°56, 1996, pp. 20-22 [En ligne], <https://www.jstor.org/stable/40597950> [consulté le 20-03-2021].

XYPAS, Constantin (dir.). *Les citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée*. Paris : Presses Universitaires de France, 2003 [En ligne], <https://doi.org/10.3917/puf.meiri.2003.01> [consulté le 05-04-2021].

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?* Paris : ESF Sciences Humaines, 2017, [En ligne], <https://cutt.ly/kbHS9E0> [consulté le 28-04-2021].

ANNEXES

Annexe 1. Collection de photos du photojournaliste Oscar Ruíz Martínez sur le quartier de Santa Fe, à Ciudad de México.



THIS IMAGE HAS NOT BEEN MODIFIED. IT'S TIME TO CHANGE THAT.
SHAKE THE DIFFERENCE AT WWW.NOSTROCOMUNIDAD.COM



THIS IMAGE HAS NOT BEEN MODIFIED. IT'S TIME TO CHANGE THAT.
SHAKE THE DIFFERENCE AT WWW.NOSTROCOMUNIDAD.COM

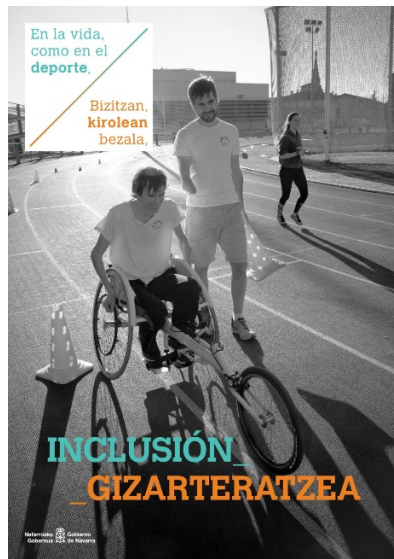


THIS IMAGE HAS NOT BEEN MODIFIED. IT'S TIME TO CHANGE THAT.
SHAKE THE DIFFERENCE AT WWW.NOSTROCOMUNIDAD.COM





Annexe 2. Campagne de sensibilisation du Gobierno de Navarra : « *En la vida como en el deporte* »



Annexe 3. Tableau *Los emigrantes*, Antonio Berni (1956).

