Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères : l'exemple des enseignements sur l'alimentation

Danilo Bomilcar de Andrade

▶ **To cite this version:**

Danilo Bomilcar de Andrade. Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères : l'exemple des enseignements sur l'alimentation. Linguistique. 2017. dumas-01692762

HAL Id: dumas-01692762

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692762

Submitted on 25 Jan 2018

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères

L'exemple des enseignements sur l'alimentation

BOMILCAR DE ANDRADE Danilo

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS – MENTION TRES BIEN

Spécialité : DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET LANGUES DU MONDE

Sous la direction de Mme Valérie SPAËTH

Année universitaire 2016-2017

Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères

L'exemple des enseignements sur l'alimentation

BOMILCAR DE ANDRADE Danilo

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS – MENTION TRES BIEN

Spécialité : DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET LANGUES DU MONDE

Sous la direction de Mme Valérie SPAËTH

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens en premier lieu à exprimer ma gratitude à ma directrice de recherche, M^me^ Valérie Spaëth, sans qui ce travail n'aurait jamais pu voir le jour. Ses conseils et sa disponibilité m'ont été extrêmement précieux. Que soient aussi remerciés M Olivier Lumbroso pour m'avoir accompagné pendant la genèse de ce mémoire, M Jean-Louis Chiss pour avoir accepté de participer à mon jury et M^me^ Eliane Gouvêa Lousada pour m'avoir présenté les chemins de la recherche et de la pratique dans l'enseignement des langues.

Je remercie enfin mes parents, Paulo et Dora Andrade qui, malgré l'éloignement géographique, ont toujours été présents pour me soutenir, mes amis, Juliana, Mathieu, Clémence, Olivier, Lorraine, Etienne, Caro et Camille qui, par leurs relectures, m'ont aidé à donner à mon français un ton un peu plus académique, sans oublier mes apprenants qui, depuis presqu'une décennie, me rappellent tous les jours le plaisir du domaine de l'enseignement.

UNIVERSITÉ
SORBONNE
NOUVELLE
PARIS 3
Membre fondateur de Sorbonne Paris Cité

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent en citations et les auteurs sont mentionnés.
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BOMILCAR DE ANDRADE

PRENOM : Danilo

DATE : 6/11/2017 SIGNATURE : D. C. B. de A.

Table des matières

Remerciements 2
Table des matières 4
Introduction 5
CHAPITRE I - LA CULTURE DES MANUELS : LES ENJEUX D'UNE RECHERCHE 12
PARTIE A – LANGUE-CULTURE ET DIDACTIQUE DES LANGUES 15
1. Langue, culture et langue-culture 15
2. Langue-culture et didactique du FLE 18
a. Langue et culture savante 18
b. Langue et civilisation 19
c. Langue, culture et communication interculturelle 21
3. Langue portugaise, culture brésilienne 27
PARTIE B – LE MANUEL : UN ECHANTILLON EFFICACE DES SCIENCES DE L'EDUCATION 33
1. Les enjeux de la recherche sur les manuels de langue étrangère 35
2. Les multiples voix des manuels de langue étrangère : la cohérence au sein d'un ouvrage et d'un genre en question 40
3. La culture dans les manuels de langues étrangères : une introduction 43
CHAPITRE II - LA CULTURE ALIMENTAIRE DANS LES MANUELS DE FLE ET DE PBLE 51
PARTIE A – LES REPRESENTATIONS DE DEUX LANGUES-CULTURES A TRAVERS LES ALIMENTS 53
1. Motivations communicationnelles et civilisationnelles 54
2. Une langue, plusieurs cultures. 60
a. Les cultures régionales 61
b. Franco et lusophonie 66
3. Le rôle de l'étranger dans la construction identitaire 72
a. Menus d'« anthropophagie » 74
b. Menus de résistance 79
PARTIE B – LA CULTURE DANS LES ENSEIGNEMENTS SUR LES PRATIQUES ALIMENTAIRES 84
1. Les types de restaurants en PBLE et la récupération de la situation de communication 86
2. Les rituels à table en FLE et la pluralité des finalités des données culturelles 92
3. Deux types de discours sociaux, deux approches d'enseignement de la culture 100
a. Les discours pédagogiques 100
b. Les genres textuels 103
c. Un exemple d'étude de la généricité 106
Conclusion 112
Bibliographie 118
Table des annexes 130
Table des tableaux et illustrations 145

Introduction

> « *Et la langue a perdu son maître. Heureusement. Partout elle est tombée amoureuse… Elle s'est salie, et cela veut dire qu'elle peut désormais se marier à la terre.* » Mia Couto, écrivain mozambicain.[1]

Ce mémoire vise à décrire et à comparer les approches culturelles dans des manuels de deux langues-cultures différentes : le français et le portugais du Brésil. Nous utilisons le terme langue-culture car nous comprenons la langue comme une manifestation culturelle. Également, nous la comprenons comme un véhicule de culture, car elle est une grille pour l'organisation des significations communes de ce même groupe. Or, le concept de langue-culture nous permet de mettre l'accent sur l'importance du rapport entre ces deux pôles et sur leur interdépendance[2].

À partir de cette comparaison, nous espérons relever des spécificités propres à l'enseignement de chaque langue-culture dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère. En d'autres termes, il sera question des enseignements de ces langues – FLE (Français Langue Étrangère) et PBLE (Portugais du Brésil Langue Étrangère) – lorsqu'elles sont respectivement enseignées à des non-francophones et non-lusophones. En nous concentrant sur les pratiques sociales autour de l'alimentation – un sujet spécifique, traditionnel et commun à tous les manuels – nous tenterons de révéler le mode opératoire spécifique de l'enseignement de chaque langue-culture : un mode opératoire qui passe par le choix des thématiques, leur traitement au sein d'une séquence didactique mais également par leurs représentations et statuts idéologiques.

La comparaison nous permettra de répondre à la problématique suivante : en ce qui concerne les manuels de FLE et de PBLE, dans quelle mesure y a-t-il une spécificité de l'enseignement de la culture ? Les représentations de la culture et les démarches

---

[1] Tiré du documentaire de Victor Lopes, *Língua, vidas em português* (2002), min. 6:20.

[2] Plus tard dans ce mémoire il sera question de la pluralité des sens de chacun de ces pôles et, par conséquent, de la multiplication de leurs rapports et d'idéologies sous-entendues (*cf.* I.A.1.). Contentons-nous à présent du fait que la culture est présente dans la langue tout comme la langue est présente dans la culture.

d'enseignement-apprentissage de cette même culture présentent-elles des particularités et des similitudes en FLE et en PBLE? À quoi peuvent-elles être dues ?

Ce sujet me tient à cœur car, brésilien de naissance et francophone par choix, j'ai été en contact avec les didactiques de ces deux langues-cultures depuis le début de ma formation universitaire[3]. Une double licence Portugais-Français à l'USP[4] m'a permis d'approfondir mon Moi, tout en découvrant l'Autre. Ensuite je me suis spécialisé en FLE dans un contexte aussi riche que particulier : le Centre de Culture de l'Université de São Paulo m'a permis, pendant deux ans, d'être en contact avec toute une gamme de chercheurs en FLE lors des colloques et réunions pédagogiques, avec des doctorants pour la collaboration dans leurs recherches, mais aussi d'avoir la responsabilité sur plusieurs groupes d'étudiants en FLE de niveaux différents. Par la suite, c'est lors de mon parcours professionnel en France en tant que formateur de PBLE en entreprise et au sein de plusieurs centres culturels que j'ai été confronté à la pénurie d'ouvrages en portugais du Brésil langue étrangère par rapport à la bibliographie en FLE. Cela m'a obligé à réaliser un long travail de conception de matériel didactique qui comprenait de la recherche des textes en tant que supports jusqu'à leurs fabrications, de la conception d'activités ludiques jusqu'à l'élaboration des séances tout entières, d'où mon intérêt particulier dans les supports et les manuels. Enfin, ma curiosité pour les études culturelles est sans doute venue de cette condition d'expatrié qui – intensifiée par la condition d'enseignant de ma propre langue-culture – fait de sorte qu'aujourd'hui j'ai plutôt le sentiment d'approfondir l'Autre tout en découvrant mystérieusement ce qui est le Moi.

Au regard des didactiques des langues-cultures, le portugais du Brésil a ceci d'intéressant que cette variante de la langue de Camões semble, dans les représentations qu'en a le monde, indissociable de la culture. En effet, il est courant, en dehors du Brésil, d'entendre parler du « brésilien » comme s'il s'agissait d'une langue indépendante du portugais. En milieu académique, la discussion autour d'un possible « affranchissement » du portugais du Brésil vis-à-vis de la variante européenne est quand même loin de trouver un consensus. Mais s'il existe bien des particularités propres à chaque système, il y a

[3] Tous les textes en portugais dans ce mémoire ont été traduits par moi.

[4] Université de São Paulo.

infiniment plus de similitudes. Empruntons les mots de la chanteuse portugaise Teresa Salgado sur la question :

> « Nous sommes des cultures complètement différentes. Mais ce qui lie le Brésil au Portugal c'est le fait que nous parlons la même langue, même si nous la parlons différemment »[5].

Et attendons peut-être de trouver des Brésiliens dans un cours de PELE (Portugais Européen Langue Étrangère) ou des Portugais dans un cours de PBLE pour mettre fin à la polémique. En tout cas, quel que soit le statut qu'ont ces langues, les organismes de formation ressentent le besoin de la différenciation pour promouvoir leurs cours, et les maisons d'éditions colorient leurs manuels dans le but de ne pas laisser de place au doute quant à la variante en question[6]. Des motivations comme l'utilitarisme – autour de 80% des 219[7] millions des lusophones natifs dans le monde sont brésiliens – les clichés et les stéréotypes positifs et exotiques[8] – le carnaval, le football et les plages paradisiaques – et la croissance économique brésilienne des dix dernières années expliquent sans doute en partie pourquoi un regard rapide sur l'offre des cours de portugais montre une prépondérance de la variante brésilienne.

La langue française a une longue histoire de diffusion au-delà de ses frontières. Langue véhiculaire entre plusieurs cours de l'Europe monarchique, langue diplomatique du XVII^{e} au milieu du XX^{e} siècle (FRANÇOIS, 1954; PICOCHE, MARCHELLO-NIZIA, 1998), elle a été aussi une langue de diffusion de culture, d'un modèle de vie et d'une civilisation en situation de rayonnement et/ou colonisation (KLINKENBERG, 2008). Ce n'est donc pas sans raison que sa didactique a laissé un riche héritage en linguistique appliquée et en études culturelles prenant la forme de dictionnaires bilingues, manuels, thèses universitaires, articles, traités pédagogiques, etc.

---

[5] Tiré du documentaire de Victor Lopes *Língua, vidas em português* (2002), min. 54:20.

[6] Même si, souvent la production académique ne fait pas la distinction entre PELE et PBLE, utilisant PLE tout court.

[7] https://www.ethnologue.com/statistics/size

[8] Pour une perspective historique des représentations positives de l'Amérique dans le regard des Européens, incorporées et diffusées par les Brésiliens eux-mêmes, voir MURARI (1999).

Les deux langues-cultures latines présentent des systèmes linguistiques et culturels aussi distincts que leurs contextes d'enseignement, leurs politiques éducatives ou les conditions de formations de leurs enseignants, de leurs productions académiques et d'élaboration de leurs supports. Ce qui nous amène à nous demander dans quelle mesure, en ce qui concerne les enseignements culturels de ces deux langues, les choix des sujets, leur traitement, démarches se ressemblent. C'est à partir des manuels de FLE et de PBLE que nous comptons le vérifier. En effet, « les supports, quelle que soit leur forme, ont des ambitions formatrices, sur l'apprenant et parfois aussi sur l'enseignant. Ils ont donc leur place dans une étude didactique » (AUGER, VERDELHAN BOURGADE, 2014, p. 307) et nous considérons que cette place est privilégiée pour une étude comme la nôtre (*cf*. I.B.).

C'est dans un souci d'optimisation et de pertinence de l'analyse que nous avons préféré cibler nos analyses sur un seul savoir social au lieu de couvrir toutes les incursions culturelles des manuels. Les enseignements autour de l'alimentation ont été choisis en raison de leurs riches débouchés culturels, mais aussi en raison de leur omniprésence dans les manuels de langue. Puisque la nourriture occupe une place importante dans la vie des sociétés, il est normal qu'elle ait une place aussi importante dans l'enseignement d'une langue-culture. La célèbre unité didactique peut se présenter sous la forme *Commander dans un restaurant*, *Un repas en famille*, *Faire des courses au marché*, *Parler de ses goûts alimentaires* ou, parfois, dans une unité réunissant toutes ces formes.

Quant à l'intérêt et à l'originalité de ce mémoire, nous commençons par le situer au sein de la didactique comparée des langues-cultures. Christian Puren (2003), dans son article-manifeste pour ce type de recherches, affirme que la didactique des langues s'est préoccupée de comparaisons essentiellement de façon diachronique, c'est-à-dire pour l'histoire des méthodologies constituées. Pourtant, à partir du moment où la linéarité et l'universalisme sont remis en question en sciences humaines, une analyse synchronique devient aussi pertinente. L'auteur affirme que l'« on ne peut faire apparaître en effet la spécificité d'un contexte que par rapport à des problématiques générales ou par rapport à d'autres contextes spécifiques » (PUREN, 2003, p. 123). Dans une perspective constructiviste où l'enseignement est un processus cognitif de construction, déconstruction et reconstruction de représentations que l'on a de la langue-culture cible, un regard analytique sur les spécificités des représentations de deux cultures données que diffusent leurs manuels respectifs ne peut être que prolifique pour mieux retracer ce même processus

cognitif. De même pour le regard analytique sur les approches culturelles de deux langues-cultures données, car les représentations qu'ont enseignants et apprenants de l'enseignement-apprentissage y jouent un rôle aussi important.

Avec le développement des moyens de communications, l'amplification de la portée des médias, l'effacement des frontières pour le tourisme et pour les affaires, l'expérience pluriculturelle devient une réalité de plus en plus fréquente des enseignants et des apprenants. Cette étude est une réponse aux phénomènes de contact des langues et de leurs didactiques, phénomènes typiques du monde contemporain. En effet,

> « une approche comparative interne en didactique des langues-cultures est devenue indispensable pour constituer, entre tous les terrains d'enseignement, de recherche et de formation en français langue étrangère répartis dans le monde entier, un domaine de réflexion commune conçu dans une perspective moderne d'échanges égalitaires et de développement durable » (PUREN, *Ibid.*, p. 126).

Mais si l'auteur du manifeste affirme que la didactique comparée est loin d'avoir trouvé une méthode cristallisée, la méthode et la démarche d'analyse que nous avons adoptées prendront aussi des formes originales et expérimentales.

« Toute étude des manuels suppose la combinaison de ces trois aspects : une démarche, un point de vue, un domaine » (AUGER, VERDELHAN BOURGADE, 2014, p. 312). Pour notre étude nous avons donc choisi le contenu méthodologique en tant que domaine d'intérêt dans nos manuels, qui sera analysé dans une démarche comparatiste sous un point de vue de la sociologie et l'éthographie de la communication.

Ce mémoire sera divisé en deux chapitres, le premier (*cf.* I.) s'interroge sur les enjeux de la recherche que nous mettons en place. Nous commencerons (*cf.* I.A.) par traiter le point de vue adopté – à savoir les enseignements culturels et l'ethnographie de la communication en didactique des langues – pour, ensuite (*cf.* I.B.), explorer notre domaine de recherche – les manuels – tout en essayant de croiser le fil des supports avec celui des enseignements culturels. L'analyse proprement dite aura lieu dans le second chapitre (*cf.* II.), où nous mettrons en place les outils exposés dans le chapitre précédent pour traiter notre corpus. La première partie de l'analyse (*cf.* II.A.) de notre corpus sera consacrée aux représentations de la culture cible à travers les aliments. Nous questionnerons le

recensement que nous aurons fait des plats, boissons et produits présents dans les manuels ainsi que les contextes où ils sont insérés, tant au niveau des structures des séances et unités didactiques qu'au niveau des méthodologies réclamées et pratiquées par les ouvrages. Ce traitement nous éclairera à propos des représentations des deux langues-cultures et de leurs enjeux identitaires respectifs. Dans la seconde partie de l'analyse (*cf.* II.B.) il sera question des objets, finalités et moyens de l'enseignement de la culture.

Notre corpus de manuels (*cf.* II.) a été défini selon les critères suivants : premièrement, sachant que le contexte d'enseignement influe sur les sujets traités et les compétences travaillées nous avons choisi de nous concentrer sur **des manuels d'enseignement de langue étrangère**. Nous avons ainsi écarté des manuels de portugais/français langue maternelle, langue seconde, aux objectifs spécifiques, etc. Dans le souci de traiter des **ouvrages adressés à des publics hétérogènes**, (où les choix se font plutôt par rapport à la représentation de la langue-culture cible que par les représentations que l'on a d'un public spécifique) ont été retenus seulement les manuels pour un public adulte, sans aucune spécification du contexte linguistique de l'apprenant. Ainsi ont été écartés les nombreux ouvrages français pour enfants/adolescents, ceux conçus pour le contexte d'immersion, ou même les nombreux manuels de portugais pour hispanophones. Ensuite, nous nous sommes limités aux **ouvrages publiés dans les dix dernières années[9].** Finalement, comme le FLE présente une bibliographie beaucoup plus vaste que le portugais brésilien langue étrangère[10], dans un souci d'équilibre et de pertinence nous avons sélectionné seulement les manuels de FLE ayant eu un certain succès en prenant en considération le nombre de nouvelles éditions et/ou d'actualisations d'un même ouvrage. Sachant l'influence de l'éditeur en ce qui concerne le travail de conception, nous avons évité de retenir plus d'un manuel par maison d'édition.

Le domaine de la didactique comparée de langues-cultures demeure peu exploré, sans doute car lorsqu'il est question d'« historicité des discours, de leurs variations et des contacts entre langues et cultures […] ce phénomène est rarement envisagé comme une richesse, mais plutôt comme un obstacle » (SPAËTH, 2014 - 2, p. 14). Pourtant, si nous

[9] Les manuels de FLE ont été publiés entre 2009 et 2016, ceux de PBLE entre 2008 et 2015.

[10] Cela nous a obligés de ne garder que les manuels adressés aux débutants (CECRL : A1–A2), vu le manque croissant de variété de supports au fur et à mesure que l'on avance de niveau.

considérons que les représentations de la langue cible, conscientes ou non, se font par rapport aux représentations que l'on a de sa propre langue maternelle ou d'autres langues étrangères que l'apprenant connaît, ce nouveau point de vue gagne en pertinence. D'autant plus lorsque « ce processus joue un rôle très important aussi bien au niveau personnel (représentations de l'apprentissage et de l'enseignement) qu'au niveau collectif » (*Ibid.*, p. 15). Rien de mieux qu'un regard sur les manuels pour affranchir les murs qui cernent les pratiques d'une salle de classe donnée et permettre d'avoir un aperçu de ce deuxième niveau.

Chapitre I

-

La culture des manuels : Les enjeux d'une recherche

Ce chapitre sera divisé en deux parties. Tout d'abord nous nous concentrerons sur la compréhension des notions de langue, culture et, par conséquent, de langue-culture. Cela nous permettra d'appréhender les formes et les rôles que ces notions ont pris une fois appropriées par la didactique des langues influençant, par la suite, ses approches culturelles Ce questionnement sur l'enseignement culturel dans chaque grand courant méthodologique interrogera les démarches traditionnelles jusqu'aux pratiques et à la recherche d'aujourd'hui. Enfin, puisque les liens entre langue et culture possèdent différentes valeurs selon la langue-culture en question, nous nous pencherons aussi sur ces valeurs – en ce qui concerne le portugais brésilien et le français – questionnant ainsi l'historicité du phénomène des contacts des langues, mais surtout de leurs didactiques respectives. Il s'agit d'une exposition essentielle pour l'analyse – dans notre second chapitre – des points communs entre le corpus brésilien et le corpus français ; mais aussi car, à un moment donné de l'histoire, le français et le portugais se complexifient considérablement. Mia Couto, l'écrivain mozambicain de qui nous avons emprunté la citation qui inaugure ce texte et dont l'œuvre exprime la hantise d'une langue expatriée originale, dit que le portugais est une des langues européennes qui fait preuve de plus de vie et de dynamisme[11]. Car elle s'est implantée partout dans le monde, notamment en Amérique et en Afrique, et est maintenant influencée par d'autres mécanismes de culture. Cela est tout aussi vrai pour le français.

Spaëth attire l'attention sur les différentes valeurs qu'ont les rapports entre ces deux volets selon la langue-culture en question[12] et l'importance de la prise en compte de l'historicité des contacts entre langues-cultures. Le français est une grande langue de diffusion et a « un statut de langue seconde dans de nombreux territoires (en français, on distingue deuxième langue et langue seconde ; deuxième langue désigne l'ordre d'arrivée dans le répertoire, alors que langue seconde désigne le statut collectif et social de la langue, langue officielle, langue de l'école, alors que ce n'est généralement pas une langue maternelle) » (SPAËTH, 2014 – 2*,* p. 12). Cela modifie l'enseignement du français selon la

[11] Tiré du documentaire de Victor Lopes *Língua, vidas em português* (2002), min. 5:10.

[12] « une langue-culture, quelle qu'elle soit, d'un point de vue interne, bénéficie d'une relative homogénéité, bien qu'elle soit nécessairement traversée par des variations sociales et générationnelles importantes qui ne sont pas à négliger. Mais, d'un point de vue externe, elle est confrontée immédiatement à la variation et à la diversification des valeurs et de ce point de vue, toute les langues-cultures ne sont pas égales en termes de valeur » (SPAËTH, 2014 - 2. p. 6).

culture et le lieu de vie de l'apprenant : dans les anciennes colonies, en Europe de l'est et pour la population migrante, il prendra des traits distincts. Le rapport entre langue et culture dans l'enseignement du français est, par exemple, beaucoup plus soudé que pour l'anglais, langue universelle des rapports internationaux, dont l'enseignement ne se fait souvent que de façon utilitaire[13]. Le portugais brésilien, à son tour, est une langue maternelle (pour la plupart des brésiliens vivant ou non dans le territoire brésilien), mais aussi une langue seconde (pour les 150 peuples indigènes qui ont le portugais comme langue de l'école et pour les migrants récents – boliviens, péruviens, haïtiens et syriens). Les différents contextes modifieront également les rapports entre la langue et la culture.

Dans la seconde partie de ce chapitre, nous définirons notre domaine d'étude, les manuels. Étant donné que la didactique peut avoir affaire à des informations venant de sources variées – de l'« observation directe ou différée (classes observées, enregistrées ou vidéoscopées), étude de documents écrits (programmes, textes officiels, matériels didactiques,...), questionnaires ou entretiens auprès des acteurs du domaine (analyse d'expériences en enseignement/apprentissage ou en formation) » (PUREN, 2003, p. 123) – il sera premièrement question de l'intérêt pour nous de la recherche sur ces supports. Cela nous mènera à une exposition des enjeux de la recherche dans ce domaine (auteurs, textes-cadres, contexte d'enseignement, contraintes éditoriales, etc.) et des outils que l'on peut en emprunter dans la volonté d'une méthode scientifique d'analyse (analyse du discours, méthodologie historique, etc.). Enfin, en faisant un point sur la recherche dans ce domaine, nous mettrons en rapport l'étude sur les manuels avec les enseignements culturels.

[13] « Two conflicting pedagogical views exist in teaching EFL (English as a foreign language) abroad. One, promoted chiefly by native English- speaking teachers, is that English teaching should be done with reference to the socio-cultural norms and values of an English-speaking country, with the purpose of developing bilingual and bicultural individuals. The other, advocated by the host country where English instruction takes place, is that the teaching of English should be independent of its nationality-bound cultural context, with a view to creating bilingual yet not necessarily bicultural people. »(ALPTEKIN, ALPTEKIN, 1984, p.1)

Partie A – Langue-culture et didactique des langues

Avant de questionner l'enseignement de la culture dans les manuels de notre corpus, nous commencerons par définir certaines notions et par les contextualiser en didactique des langues.

1. Langue, culture et langue-culture

Selon le dictionnaire Larousse, la langue est un « système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour communiquer entre eux ». Dans cette définition, quelques mots nous permettent d'entrevoir les idées de Ferdinand de Saussure (1853 – 1913), fondateur de la linguistique moderne. Par « système » nous percevons les bases pour le développement du structuralisme, dont Saussure[14] était le précurseur ; par « signes » nous percevons les bases de la sémiotique, un autre domaine de son travail. Avant les apports du structuralisme, le monde était entendu comme un endroit fait d'étiquettes, on avait une représentation de la langue comme une correspondance entre « mots » et « choses » (SAUSSURE, 1997 [1916], p. 23). Saussure permet que la vedette de la langue, le mot, laisse sa place au « signe » qui, lui, représente une correspondance entre « signifiants » et « signifiés » (*Ibid.,* p. 97 - 103). Quand on parle de « signifiés », il est moins question de la chose, que des représentations mentales de la chose. L'étude de la langue – l'étude des signes et de ses relations – devient plus abstraite et subjective. Le regard et l'interprétation étant les prémisses de la sémiologie, la langue cesse de préexister l'homme, elle en est désormais une création et un outil, qui ne saurait être utile sans lui, sans son regard et sans son actualisation.

La notion de culture, plus polémique, était en mutation constante pendant plusieurs siècles avant que Claude Lévi-Strauss (1908 – 2009) emprunte à la linguistique structuraliste le jargon pour sa propre définition : « un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion… » (LEVI-STRAUSS, 1950, p. 14). Il semble que du côté de la sociologie, on avait également besoin à ce moment-là de prendre du recul et

[14] Nous le citons traditionnellement en tant que père du structuralisme, bien que dans son *Cours de linguistique générale*, publié à partir des notes qu'ont prises ses élèves, on trouvait des idées d'autres chercheurs et de ses collègues ou que l'auteur n'avait pas utilisé le mot « structure ».

de traiter la culture d'un point de vue plus subjectif et abstrait. Un demi-siècle avant, toute l'œuvre de Franz Boas (1858 – 1942) était consacrée à éloigner le concept de culture avec l'idée de *race* et à combattre des théories évolutionnistes qui en étaient la conséquence[15]. Cette notion pré-Boas de la culture – quand la culture et les peuples étaient évalués et que cette évaluation défendait des différents stades d'évolution – avait mis du temps à se pérenniser, et a perduré beaucoup trop longtemps.

En effet, bien avant cela, la culture n'était associée qu'au travail sur le sol[16]. De la terre au cerveau de l'homme, une extension – de même qu'une abstraction – de cette notion de culture a eu lieu. Dès lors elle inclurait la question du développement des facultés humaines (et plus tard intellectuelles). Les humanistes l'ont utilisée pour distinguer les hommes des animaux et valoriser ce qui distingue ces deux groupes, les philosophes des Lumières l'ont élargie, en l'universalisant, par l'idée de civilisation, qui suggère un progrès continu du développement et savoir humain qui existerait à des degrés inégaux dans le monde. Nous connaissons les conséquences néfastes de ces visions du monde qui, combinées plus tard au positivisme progressiste et à des conceptions racistes de ce siècle[17], ont souvent servi de justification à la colonisation des autres continents par quelques nations européennes, par exemple.

Le concept de langue-culture va, cependant, bien au-delà d'une analogie de définitions empruntées au structuralisme. Si Lévi-Strauss place la langue parmi les facettes de ce système symbolique qu'est la culture, il faut aussi souligner qu'elle est véhicule de cette même culture. Sapir et Whorf (1884 – 1939 et 1897 – 1941) prêchaient l'indispensabilité de la compréhension d'une langue pour l'accès à la culture, car la langue, selon eux, n'est pas un outil qui traduirait la pensé, mais c'est la pensée qui est influencée par la langue (SAPIR, 1985 [1929]). C'est à partir de celle-ci que les référents du monde sont créés. Elle a une autonomie symbolique : comprendre les signes de la culture passe

---

[15] « It is possible that Boas did more to combat race prejudice than any other person in history » (GOSSETT, 1963, p. 418).

[16] « *Cultüra,* différentes façons de cultiver la terre », *Dictionnaire Gaffiot Latin - Français*, en ligne : http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=culture

[17] A voir surtout les nombreux propos de Voltaire concernant les noirs, les albinos, les gitans et les juifs, mais ceux de Montesquieu ou Diderot sont aussi éloquents.

forcément par la compréhension de la langue. Chaque mot d'une langue est donc une grille pour la compréhension du monde par la communauté qui l'utilise[18].

Une autre perspective pour ce rapport est celle de Dell Hymes (1927 – 2009), qui actualise le concept de *compétence linguistique* de Chomsky par l'insertion de la notion de *situation* (HYMES, 1972-2). Si toute activité langagière n'existe que par son inscription sociale, ce n'est que par la maîtrise de celle-ci que nous pouvons la mettre en œuvre : la *situation* imprègne la *compétence linguistique* d'aspects culturels (type d'interaction, statuts des participants, etc.) la transformant ainsi en *compétence communicationnelle*. Une fois ce changement opéré nous ne pourrons plus ignorer les aspects culturels quand nous regardons la langue. La théorie de Hymes tourne autour des unités *speech event* et *speech act*. Celles-ci peuvent être observées par les régularités qu'elles présentent à chaque actualisation, et ce qui permet une actualisation différente de la précédente est souvent lié à la variation des éléments situationnels. Les énoncés – si observés en situation – gagnent une dimension actionnelle et les interactions gagnent une dimension phénoménologique. Dire entraîne des réactions et des changements dans le réel. Dire devient faire, devient agir, devient un acte dans le monde. Le simple fait de prendre en compte des variantes, comme les participants, le temps, l'espace, les règles du genre d'interaction (qui peuvent changer à chaque nouvelle performance), mène l'activité langagière au-delà d'un enchainement de formulations linguistiques. Elle devient un *événement* dans la réalité.

Enfin, notre objectif n'est pas ici de présenter l'exhaustivité des liens langue-culture. Si le couple « constitue sans doute un concept en anthropologie linguistique ou en sociologie interactionnelle, en didactique, il n'en est pas un » (SPAËTH, 2014 - 2, p. 2). En effet dans notre domaine il prend des contours assez complexes en fonction du contexte, de l'idéologie et même de la langue en question.

[18] En philosophie, la question d'interdépendance entre langue et culture apparaît bien avant. Humboldt affirmait que « l'homme pense, sent et vit uniquement dans la langue », (HUMBOLDT, 2000 [1821], p. 157). Sapir et Whorf, dans une réflexion épistémologique de l'anthropologie, prennent cette position et permettent que cette notion de langue-culture influe dans le mode opératoire scientifique de leur domaine.

2. Langue-culture et didactique du FLE

L'enseignement des langues a toujours entretenu des liens plus ou moins proches avec celui des cultures. Les conceptions que l'on a de chacun de ces deux pôles et les relations entre eux peuvent avoir une grande influence dans les pratiques adoptées par les professeurs de langue ou dans les méthodologies préférées des concepteurs de manuels, en ce qui nous concerne. Regardons comment la didactique des langues s'est appropriée quelques-unes de ces notions, influençant ainsi les pratiques, notamment le choix d'objets, la sélection de démarches, la création de progressions.

a. Langue et culture savante

L'enseignement du grec dans la Rome républicaine et impériale avait comme but l'accès à une culture jugée exemplaire en comparaison aux cultures barbares. L'enseignement du latin en Europe, à son tour, s'est fait pendant des siècles pour assurer l'accès à la culture romaine. Cela ne voulait pas dire préparer l'apprenant à un voyage ou à des échanges interculturels avec des habitants du pays comme le suggèrent les pratiques contemporaines. La culture, dans l'enseignement des langues mortes, voulait dire surtout l'héritage culturel de ces sociétés. Les motivations pour la transmission de ce savoir ne viennent pas d'une volonté de son utilisation pragmatique dans la vie quotidienne, mais elles rejoignent la notion de culture, mentionnée auparavant, en tant que développement des facultés intellectuelles. La détention d'un savoir à propos des textes classiques, des institutions, de l'histoire, des rites et des expressions artistiques d'autres sociétés sont parmi les traits caractéristiques des participants d'une catégorie sociale : l'élite économique et/ou culturelle. La culture savante est un signe de distinction entre les différents groupes d'une société que ce soit selon leur rôle (clergé, métiers académiques) ou selon leur classe sociale. En plus de l'ostentation culturelle, l'appropriation des cultures classiques a comme motivation les mécanismes de construction identitaire. L'élection d'une culture spécifique dans l'hérédité culturelle d'un groupe social, contrairement à la génétique, n'a rien d'aléatoire. Qu'une grande partie de l'Europe et du monde occidental ait donné priorité à l'étude des sociétés romaines, hellénistiques et égyptiennes en dépit des galloises, germaniques, indigènes ou de tout autre peuple « barbare » qui a pourtant contribué à la formation de leurs sociétés n'a rien d'anodin. Comme les choix quotidiens de nos contemporains muséologues, artistes et mécènes envers le patrimoine (quel patrimoine conserver, quel patrimoine déléguer à l'oubli ?) le choix et l'appréhension des

cultures latines disent beaucoup plus sur les représentations qu'avaient les occidentaux d'eux-mêmes que sur une vraie et hasardeuse filiation. Christian Puren (2002) affirme que cette perspective de la culture laisse entrevoir son côté universaliste car elle insiste à faire prélever les « fonds commun de toute humanité » (DURKHEIM, 1969, p. 404) des documents que manient les apprenants. Cette constante recherche des « fonds communs » réaffirme les liens (de parenté ou non) avec ces cultures exemplaires et mettent à jour l'appartenance culturelle.

Si l'héritage culturel que sont les textes classiques était un but important de l'enseignement, ceux-ci en étaient surtout le principal moyen. L'absence des chaînes de communication, des technologies d'impression et de diffusion actuels réduisait le choix de supports pour l'analyse et l'enseignement de la langue latine. La langue écrite était privilégiée et la traduction était l'activité de prédilection des enseignants. L'enseignement des langues vivantes comme le français, jusqu'au début du XX^{e} siècle, s'est inspiré de cette méthodologie et a permis la permanence de la « culture cultivée » dans la salle de classe comme principal support et finalité. Les thèmes et les versions demeuraient les activités dominantes de l'enseignement des langues-cultures, dans le but de contribuer à la maîtrise de l'expérience esthétique et aux types supérieurs de connaissance. Les enjeux qu'apporte le XX^{e} siècle, notamment le développement des moyens de communication et de diffusion de l'information, permettent aux acteurs du domaine de l'enseignement un renouvellement des pratiques et des méthodes.

b. Langue et civilisation

Parler de l'enseignement des langues au XX^{e} siècle mène souvent à évoquer des méthodologies. L'utilisation de celles-ci en tant qu'entrée peut être aussi fonctionnelle que pédagogique quand il est question de retracer l'évolution d'un support, d'une pratique ou d'une finalité. Cependant Jean-Claude Beacco nous met en garde contre une telle approche et nous oblige à l'organiser autrement.

> « Une théorie de l'enseignement de la civilisation n'a jamais été théorisée de manière très marquée au sein des méthodologies classiques. Méthode directe, méthodologies d'inspiration structuro-globale-audiovisuelle, approche communicative ne semblent pas disposer d'un volet culture-civilisation ». (BEACCO, 2000, position 1061)

A l'instar de l'auteur, ici s'arrête notre approche définitionnelle, qui ne serait pas non plus utile pour comprendre l'enseignement de la *civilisation*. En effet, ce mot est chargé d'une histoire qui ne sait pas se dévoiler sans controverse, mais qui a été adopté en France[19] pour désigner les dimensions culturelles des enseignements de langue au même titre que *Landeskunde* (connaissance du pays) l'a été en Allemagne, *culture* aux Etats Unis, *background studies* (secondaire) et *area studies* (université) en Grand Bretagne… Ce type d'enseignement a été largement remis en question dans les années 80[20], et dès lors, le terme est associé aux enseignements culturels jusqu'à l'avènement de la notion de l'*interculturel.*

Christian Puren, par exemple, appelle « perspective civilisationnelle » (PUREN, 2002, p. 2) la méthodologie d'enseignement de la culture qui aurait primé dans l'enseignement scolaire des cultures étrangères en France dans la première partie du XX^e^ siècle. L'auteur démontre que l'accessibilité à des nouveaux documents (en plus des documents littéraires) impose un nouveau maniement des contenus culturels. Les sociétés commencent à être vues par ce qu'elles ont d'unique, de différent – en opposition à ce qu'elles avaient « d'universelles ». C'est le moment de « la fameuse "explication" de textes à la française (l' "étude de textes" de l'instruction de 1950), qui va être ensuite adaptée pour les autres types de documents » (*Ibid.*, 2002, p. 2) en opposition à la finalité de traduction qui primait avant. Pour pouvoir opérer ces explications, les études culturelles vont se mettre à développer au maximum les connaissances de nature encyclopédique de la culture cible. Certains affirment que le choix des contenus et des démarches aurait pour finalité d'égaler la compétence d'un apprenant à celle d'un natif (GALISSON, 1991), de l'exposer aux mêmes références pour développer les mêmes outils d'interprétation du monde. En effet, même aujourd'hui nous trouvons de façon assez répandue la représentation d'un individu bilingue comme capable de bien parler « sans accent » et de « passer inaperçu ». Néanmoins, pour les enseignants, au moment de créer le portrait d'une

[19] « Dans l'enseignement des langues, la notion de « civilisation » fut utilisée dès l'apparition de la *méthodologie traditionnelle* en contexte scolaire, puis dans les diverses méthodologies de langues jusqu'aux années 1970 – 80 » (WINDMULLER, 2011, p. 19).

[20] La revue *Etudes de Linguistique Appliquée*, publie un numéro intitulé *Enseigner des cultures*, en 1982 ; La revue *Le Français dans le Monde* publie "D'une culture à l'autre" en 1983 et "Civilisation encore" en 1984. En 1986, François Mariet écrit "Malaise dans la civilisation" encore dans la revue *Etudes de Linguistique Appliquée*, alors que Louis Porcher publie son livre *La Civilisation*.

civilisation et d'essayer de tenir compte de toute cette culture générale, il est aussi ardu de faire des choix des connaissances que d'en construire une progression. Louis Porcher indiquait que « jusqu'à maintenant [1994], l'enseignement de la civilisation se fait plutôt par saupoudrage que par progression stricte » (PORCHER, 1994. p. 7). Le recours à la synthèse et à la généralisation dans un souci de faciliter la mémorisation et d'éviter la saturation d'information a pu mener à un discours stéréotypant. Le fait de privilégier les faits et les caractéristiques identitaires d'une population a souvent provoqué des représentations folklorisées de celle-ci. En effet, parmi les critiques de cette « perspective civilisationnelle » il y a la tendance à la folklorisation (PORCHER, 1982), à l'éclatement et l'aléatoire des données culturelles (BEACCO, 2000*,* position 940) et, n'oublions pas, les réminiscences des valeurs de l'époque où primait la grammaire-traduction, en tant qu'enseignement de la « culture dite cultivée, sacralisée et légitimée basée sur l'histoire, la littérature et les arts et dont on sait aujourd'hui qu'elle n'est pas neutre idéologiquement! » (LOUIS, 1998, p. 35.).

c. Langue, culture et communication interculturelle

Du côté des démarches, il n'est pas rare que l'on remarque, au moment de se pencher sur l'enseignement traditionnel de la civilisation, que « l'activité dominante dans cette méthodologie ordinaire du culturel est celle de la compréhension, et tout spécialement de la lecture de documents écrits » (BEACCO, 2000*,* position 1158). Ces démarches attirent l'œil des critiques car elle est moins adaptée aux idées provenant de l'ethnologie de la communication mentionnées antérieurement. L'emprunt par la didactique des langues de la notion de *compétence de communication* de Hymes (1972-1) engage une nouvelle vision de l'acte langagier en tant qu'action dans le monde, une nouvelle vision des interactions en tant que manifestations culturelles. Les connaissances déclaratives de l'étude de la civilisation ne prendraient donc leur essor que quand elles deviennent des outils pour communiquer :

> « L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. […] Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger » (ZARATE, 1993, p. 128)

A chaque fois que l'approche communicative met en pratique la notion de compétence de communication décrite par Hymes, et non des visions purement pragmatiques comme dans les approches antérieures, la culture cesse d'être la finalité ultime de l'étude de la langue. De même, la culture cesse de n'être qu'une excuse pour l'étude de la langue (ce célèbre impératif de pousser les apprenants à prendre la parole à tout prix dans les cours de langue). Hymes (1972-1) s'oppose à la vision structuraliste purement référentielle du langage en en proposant une vision fonctionnaliste. Culture et langue collaborent ensemble dans un sens commun. Plus qu'une langue pour parler de la culture, ou une langue comme facette de cette culture, les systèmes langagiers auraient dorénavant une fonction dans la communication au même titre que les systèmes culturels.

Les enjeux politiques et sociaux du XX^{e} siècle sont tout à fait favorables pour le développement des valeurs de la communication entre cultures. Robert Galisson (1991) cite les chocs culturels entre populations immigrantes et autochtones dans la France industrialisée et la réhabilitation de la culture française dans les pays du Maghreb, qui avaient refusé cette culture après les guerres d'indépendance. La formation des citoyens européens aptes à établir un contact et une relation entre cultures par la construction de passerelles dans un but d'enrichissement mutuel est un impératif pour le développement d'une Union Européenne aux liens plus cousus. Même en République Démocratique Allemande, une partie de la communauté académique milite pour l'étude de la culture alliée à la compétence de communication afin de véhiculer et développer des valeurs socialistes (BYRAM, 1992). La compétence de communication permet le développement des réflexions sur l'altérité et, par conséquent, l'*interculturel* se voit enfin au centre des préoccupations des didacticiens. La publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* est un exemple de cette militance.

> « En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 9)

Si l'approche communicative mène souvent à percevoir des connaissances culturelles comme des outils pour la communication et, par conséquent, à transformer ce

savoir en savoir-faire, l'intégration de l'approche communicative à l'interculturel permettra d'aller plus loin : ces connaissances collaborent au « développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant » (*Ibid.*), la finalité ultime des approches culturelles est le développement d'un savoir-être. L'individu interculturel (GARCIA SANTA-CECILIA, 2006) est un individu préparé pour gérer les regards croisés implicites à toute interaction multiculturelle. Ce sont des individus ouverts à l'altérité et capables de se décentrer. Une éducation civile interculturelle s'avère comme une nécessité pour faire face à l'intolérance et au racisme et rendre propice l'échange et intégration des sociétés.

Pour que l'apprenant puisse réaliser un retour réflexif sur sa propre culture et gérer les malentendus culturels, il faut donc le rendre apte « à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues » (BYRAM, ZARATE, 1994, p. 9.). Ce système ne saurait venir que des sciences sociales. En effet, dans le CECRL, il est question souvent de compétences socioculturelles et sociolinguistiques. Nombreuses sont les propositions d'approche pour le développement de ce nouveau savoir-être social chez l'apprenant. Voyons quelques exemples :

- Robert Galisson démontre que les difficultés viendraient du fait que les savoirs qui proviennent des sociologues et anthropologues sont trop fragmentaires – alors que la didactique a besoin de synthèse – et qu'ils divaguent sur la culture, certes, mais trop peu sur la mise en situation de celle-ci. L'auteur adopte donc une démarche sémantique dans son ouvrage *De la langue à la culture par les mots :* il instaure la langue en tant qu'objet comme la meilleure façon d'accéder à la culture, même si elle n'en est pas un miroir homogène. Les mots seraient des « lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture » (GALISSON, 1991, p. 119). La « charge culturelle partagée » est, selon lui, la valeur ajoutée à la signification ordinaire des mots et fait partie de la lexiculture partagée. La carotte, comme on peut la trouver dans un dictionnaire, est un légume, certes, mais on croit aussi qu'elle peut rendre plus aimable et faire les cuisses roses ; toutes ces informations culturelles sont de l'ordre de l'implicite et sont tout à fait importantes pour assurer la compréhension de certains messages. L'auteur propose donc la création d'un dictionnaire qui dévoilerait la culture implicite dans les mots. Nous entrevoyons les idées de Sapir-Whorf dans cette conception du langage et de son enseignement.

- Geneviève Zarate, comme Galisson, demande que l'on cesse d'essayer de donner à l'étranger la même compétence que celle d'un natif ; cette finalité serait impossible, puisque ce serait attendre des apprenants un mimétisme – comme s'ils ne subissaient pas un processus d'évaluation pour l'adhésion ou l'inadéquation à cette nouvelle culture – et une amnésie volontaire de ses connaissances culturelles précédentes. Elle renvoie aussi à cette charge culturelle des mots partagée par la citation de Bourdieu « l'ordre des mots ne reproduit jamais l'ordre des choses » (BOURDIEU, 1979, p. 560) insistant sur le fait que la définition dans le dictionnaire sert parfois bien peu à un individu qui arriverait dans une communauté sans connaître l'évidence partagée autour de ce mot. Le renvoi à Bourdieu est très éloquent sachant que son concept d'*habitus* – une grammaire arbitraire et générative de nos comportements, intériorisée par un individu au sein d'un groupe social – a eu une grande influence dans la production scientifique de l'époque. Ainsi conclut-elle que « la participation d'un individu à une communauté culturelle se manifeste par la reconnaissance tacite des principes de division auxquels adhèrent tous ses membres » (ZARATE, 1986, p. 33). Pour faire participer l'apprenant à une communauté, il faudrait lui faire prendre conscience de sa propre identité et lui « apprendre à juguler la hantise de l'inconnu et du vide » (*Ibid.*, p. 33). L'apprentissage de la compétence culturelle se rapproche enfin d'un apprentissage de la relativité culturelle. Zarate adopte un regard socio-historique de la culture lorsqu'elle milite pour l'échange de l'enseignement de l'histoire évènementielle – centrée sur des évènements politiques, militaires et diplomatiques ; regard de l'historien en tant qu'autorité – par la nouvelle histoire – qui s'intéresse à des domaines comme l'histoire de l'alimentation, du quotidien, des structures familiales, de l'éducation, des rapports entre les sexes et où le regard de l'historien est remis en question. Une histoire qui permettrait le développement de la compétence socioculturelle.

> « Vous butez au XVI^{e} siècle sur une étrangeté pour vous homme du XXe. Pourquoi cette différence ? […] Vivez à Londres une année et vous connaîtrez fort mal l'Angleterre. Mais, par comparaison à la lumière de vos étonnements, vous aurez compris quelques-uns des traits les plus profonds et les plus originaux de la France, ceux que vous ne connaissez pas à force de les connaître. Face à l'actuel, le passé, lui aussi, est dépaysant. » (BRAUDEL, 1958, p. 373)

En plus des objets d'apprentissage relatifs au contenu, la nouvelle histoire aurait un regard plus décentré, un regard semblable à celui de l'étranger, qui pourrait influencer l'apprentissage de la relativité et la remise en question interculturelle.

- **Jean Claude Beacco**, adoptant une approche discursive, reconnaît qu'après la publication des travaux de Dell Hymes il y a eu une appropriation par la didactique des langues de ses notions, mais surtout celle de *speach act*, très utilisée comme « unité de programmation » pour la création des progressions (BEACCO, 2000*,* position 2109). Les apports des travaux sur les *genres discursifs* seraient pourtant encore timides (*Ibid.,* position 2113). En effet, Daniel Coste, Jean François Pietro et Danièle Moore avaient analysé les réductions des idées de Hymes par notre domaine dans leur texte *Hymes et le palimpseste de la compétence de communication* (2012). La didactique de langues aurait négligé le caractère collectif et social de l'interaction. Le genre des évènements de communication et leurs styles auraient été également escamotés. Cela serait dû à des réminiscences des définitions chomskyennes de compétence et performance et aussi à un type d'enseignement tourné vers la qualification professionnelle (COSTE, DE PIETRO, MOORE, 2012). Pour fuir cette liste de savoir-faire que risque de devenir l'approche communicative, Beacco insiste sur la sensibilisation de l'apprenant sur le statut – et sur les modes d'élaboration – de la connaissance que diffusent les multiples discours en salle de classe. Pour les reportages, les textes du manuel, les textes littéraires et même pour les opinions de l'enseignant, il conviendrait de reconnaître leur mise en forme verbale et cognitive ainsi que leurs normes ethonosociolinguistiques. Le savoir-être critique que propose Beacco est celui de l'interculturel tout en étant inter-discursif. On parle d'« expérience discursive » à côté d'expérience d'altérité. Il propose ensuite une distinction typologique des discours sociaux, les critères pour leur choix, leurs traitements et utilisations didactiques sans ignorer les caractères idéologiques de chaque discours social. Cela serait important pour « réactiver une certaine vigilance sociale qui peut se trouver inhibée quand elle concerne une société à laquelle nous n'appartenons pas » (BEACCO, 2000*,* position 2611).

Comme nous avons vu, depuis l'avènement de l'approche communicative et des approches interculturelles, la grande majorité de la communauté académique semble en accord en ce qui concerne la mise en accent sur les *représentations* des cultures cibles et maternelles plutôt qu'aux *vérités* que l'on peut en diffuser. L'éducation civile des individus

ouverts à l'altérité et décentrés dans le but d'une compréhension mutuelle est une valeur quasi unanime qui donne le ton des ouvrages. Il apparaît que la plupart de ces propositions s'inscrit plutôt dans la continuité que dans la rupture vis-à-vis de l'approche communicative et interculturelle, ce qui rend difficile la distinction d'une nouvelle méthodologie. Pour les adeptes de la perspective actionnelle ce n'est pas différent, il paraît s'agir plutôt d'un prochain pas, ou même d'un volet de l'approche précédente que d'une rupture avec elle.

> « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 15)

La récupération d'un concept comme « acte de parole » tout en l'intégrant à cette nouvelle finalité qu'est l'action proprement dite (la « tâche ») montre à quel point la perspective actionnelle se fait dans et à travers l'approche communicative. **Christian Puren**, dans ses nombreux écrits sur la perspective actionnelle, prend garde de ne pas trop s'éloigner des bases de l'interculturalité. La perspective actionnelle serait donc le prochain pas après la compréhension mutuelle : il s'agit de la construction de quelque chose en commun après cette intercompréhension. Même historiquement l'auteur fait l'analogie entre l'évolution de l'approche communicative en perspective actionnelle et « la progression de l'intégration européenne » (PUREN, 2002, p. 3). Elle serait le résultat de l'aboutissement de la mondialisation où les entreprises doivent s'organiser pour travailler avec plusieurs nationalités de façon régulière dans un objectif commun. Plus que vivre ensemble il nous faudrait « "faire ensemble" (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances » (*Ibid.*). La « co-culture », le volet culturel de la perspective actionnelle serait donc de rendre apte l'apprenant à créer « des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective » (*Ibid.*). Entre interculturel et perspective actionnelle, le regard migre des *représentations de l'autre* aux *conceptions communes*.

Comme nous l'avons explicité, les chemins que peuvent prendre présentement les enseignements reliant la langue et la culture sont divers. Le rattachement explicite d'un

manuel à telle ou telle méthodologie dans l'avant-propos non seulement n'est-il pas un gage de fidélité comme il n'est pas très éclairant quant aux approches de l'enseignement culturel présentes. Si cela est vrai à l'intérieur de la didactique d'une langue-culture donnée, comme nous avons démontré en FLE, quand on passe à une autre langue-culture, la recherche d'analogies entre Perspective (ou approche ?) actionnelle, *Abordagem acional, Task Based Language Learning* devient encore plus problématique. Rien de moins naturel, dans l'historicité des langues-cultures et des discours qui les entourent, nous ne pourrions pas oblitérer leurs spécificités.

3. Langue portugaise, culture brésilienne

Il est difficile de parler de portugais brésilien sans s'interroger sur la place de la culture dans cette langue. Elle suppose, tout d'abord par son appellation, une distinction d'un « portugais standard » – d'un « portugais » tout court, d'un portugais qui s'auto-appelle, par courtoisie, « portugais européen ». La variante brésilienne se voit tout de suite attachée à un territoire et donc à une situation : d'un point de vue des représentations cela a son importance symbolique, ce qui la distingue aussi de l'anglais et de ses objectifs parfois purement instrumentaux. L'excentration « portugais brésilien » produit en elle une composante socioculturelle et renvoie à une pluralité culturelle – reste à vérifier ce que fait la didactique du portugais brésilien des variantes socioculturelles à l'intérieur-même de cette langue-culture (*cf.* II.A.2.a). Alors qu'il est moins courant de trouver un manuel d'espagnol intitulé « espagnol argentin », « espagnol vénézuélien », etc., le portugais brésilien a atteint une reconnaissance internationale qui parfois s'extrapole et gagne une autonomie qui n'est même pas retrouvée parmi la représentation qu'en ont les usagers de cette langue : hors du Brésil on dit souvent qu'au Brésil on parle « brésilien »[21]. Un brésilien (à l'exception d'une partie ponctuelle, particulièrement militante, de l'académie) corrigerait sans doute un touriste qui lui parlerait du brésilien en tant que langue : « Mais non, le brésilien n'existe pas ! ». En effet, il est même rare qu'un brésilien ressente le besoin de distinguer sa langue du portugais européen par l'usage d'un adjectif. Il considère en effet qu'il parle « portugais », tout court.

[21] Voir, par exemple, les éditions Gallimard qui, à chaque publication d'œuvre, préfère « traduit du brésilien par… » au lieu de « traduit du portugais ».

Bien avant cette controverse, l'histoire de l'enseignement du portugais pour un public d'une autre langue maternelle débute sans doute lors des premières expéditions de l'expansion maritime lusitaine au XIV^{e} siècle. Au Brésil, le statut de la langue du colonisateur ne se classe pas facilement. Les écoles jésuites, base de la scolarisation dans les colonies, pouvaient offrir à des enfants d'origine portugaise et autochtones l'enseignement – à côté du portugais – et du latin (FREYRE, 2003 [1931]) et de la langue générale. C'est cette dernière – mélange entre les langues tupis/guaranis qui avait été élaborée par les curés jésuites pour la christianisation des peuples indigènes et pour l'intercompréhension entre ces peuples – qui semblait être la vraie *langue seconde* et *deuxième langue* dans cette colonie. Utilisée non seulement par les curés pendant les messes, mais par les divers peuples indigènes et mêmes les enfants des colons portugais, avant sa prohibition en 1758[22], la langue générale a régné dans le territoire brésilien en dépit de la langue lusitaine. Ce fait assez original par rapport aux modèles de colonisation européenne rend difficile la définition du vrai statut qu'avait le portugais avant l'expulsion des jésuites dans cette même décennie. Le statut de la langue portugaise au Brésil se complexifie d'avantage si l'on considère le rôle secondaire que prenant cette langue par rapport à la culture chrétienne européenne – celle-ci, oui, beaucoup plus institutionnalisée. En effet, pendant que l'on « civilisait » les peuples indigènes dans la religion et les mœurs portugais, on se servait surtout de la langue générale. C'étaient les *culumins* – enfants indigènes – convertis au christianisme qui, à travers cette langue inventée, étaient les vrais protagonistes de la christianisation des peuples autochtones. Freyre (2003) parle, par exemple, de l'enseignement des chansons indigènes « traduites » à la culture chrétienne : Plus qu'une traduction des paroles, les mythes indigènes y étaient remplacés par la vierge Marie et les saints. Alors que la langue des Portugais, distante, devenait à chaque génération plus *étrangère*, leur culture s'approchait d'une culture *seconde*.

On ne pourra peut-être parler de portugais brésilien langue seconde (PBLS) qu'à partir de l'indépendance brésilienne du Portugal (1822) et, ensuite, des premières vagues d'immigration européenne. Dès lors l'enseignement du PBLS a lieu dans les écoles des immigrants allemands, italiens, japonais, syriens et polonais jusqu'à son interdiction dans

[22] Loi du 17 aout de 1758, paragraphe 6. Cette loi a fait partie des plusieurs politiques du Marquis de Pombal dans les colonies, notamment l'expulsion des jésuites.

le contexte scolaire en 1931 pendant la Dictature Vargas au profit du rassemblement des étudiants en cours de Portugais Langue Maternelle.

L'enseignement non-maternel du portugais brésilien s'est ensuite résumé à quelques contextes précis, notamment pour certains peuples indigènes en Amazonie, jusqu'à la deuxième moitié du XX^{e} siècle, où il voit les conditions nécessaires pour son développement en contexte international. Une croissance économique dans les années 1970 a mis le Brésil dans la carte du marché et des échanges d'affaires internationaux[23] ; une nouvelle dictature de cette époque a provoqué l'expatriation d'une partie de son élite culturelle et la diffusion de la culture brésilienne (surtout la musique)[24]. La création et le développement du Mercosur[25] dans les années 1990 envisageant

> « la libre circulation des biens, services et des facteurs productifs entre les pays […], l'établissement d'un arsenal externe commun et l'adoption d'une politique commerciale commune, […] la coordination de politiques macroéconomiques et sectorielles entre les États […] et l'harmonisation des législations pour atteindre un renforcement du processus d'intégration » (MERCOSUR, 1991, Article 1),

tout comme dans le cas de l'Union Européenne, renforcent la promotion des approches interculturelles en enseignement des langues-cultures concernées. Le développement du portugais s'accentue aussi au début du XX^{e} siècle quand le renforcement des relations internationales du gouvernement Lula (2002 – 2010) vis-à-vis de l'Amérique du Sud, de l'Afrique et du Moyen Orient en raison de sa politique de priorité aux *South-South Relations*[26] a abouti à l'augmentation de la capacité d'action du Brésil au niveau régional et mondial[27].

---

[23] Ce que l'on appelle en histoire brésilienne « Le miracle économique », où la croissance du PIB brésilien était entre 7% et 13%.

[24] Taiguara, Chico Buarque, Geraldo Vandré et Caetano Veloso sont des exemples des chanteurs exilés et dont les chansons ont souvent des versions en français, italien, espagnol et anglais.

[25] Traité concernant le Brésil, l'Argentine, le Paraguay, l'Uruguay, la Bolivie, le Chili et, plus récemment, le Venezuela.

[26] United nations office for South-South cooperations http://ssc.undp.org/content/ssc.html

[27] Au total 40 embrassades ont été ouvertes pendant le gouvernement Lula. La moitié en Afrique. En ligne : http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1256995-apos-expansao-sob-lula-dilma-segura-vagas-na-diplomacia

De même qu'à l'époque de la présence de la cour portugaise, installée au Brésil au XIX[e] siècle pendant une vingtaine d'années jusqu'à la création de la monarchie brésilienne, il est connu que les Brésiliens ont été longtemps francophiles au cours de leur histoire. Il n'est pas rare que l'on trouve des emprunts français dans la langue portugaise[28] et non seulement dans les variantes de Rio et de Fortaleza, qui ont eu droit à des dominations françaises aux XVI[e] et XVII[e] siècles. Les plus grandes universités brésiliennes se sont inspirées principalement des modèles français[29] pour l'organisation de leurs cursus de sciences humaines. De plus, des projets scientifico-institutionnels comme celui de la bivalence – initié en 1992 (DA CUNHA, 2001), qui cherche à s'interroger sur la pertinence et faisabilité d'une didactique intégrée du français langue étrangère et portugais langue maternelle (CHISS, 2001) – a pu promouvoir des travaux du FLE au delà des frontières nationales et disciplinaires. Il n'est donc pas surprenant que les œuvres de Zarate et de Galisson se soient retrouvées diffusées au sein des communautés académiques brésiliennes, où elles ont rapidement gagné des partisans. Le caractère pionnier de la formation en FLE à l'Université Sorbonne Nouvelle, par où sont passés la plupart de ces chercheurs, a sans doute contribué pour cette diffusion. Sergio Flores Pedroso de l'Université de Campinas, par exemple, dans *La charge culturelle partagée : le passage à l'interculturalitée en portugais langue étrangère,* affirme que sa « recherche vise à valoriser le composant culturel en tant que facilitateur de la performance linguistique-communicative des apprenants et souhaite l'inclusion explicite de ce type de matière première [la c.c.p.] pour la planification des cours de portugais langue étrangère »[30] (FLORES PEDROSO, 1999, p. 12). Il allie de façon évidente la perspective sémantique des démarches d'enseignement de la culture proposée par Galisson à l'interculturalité plaidée

[28] En effet, juste avant le grand incendie qui l'a détruit (2015), le Musée de la Langue Portugaise à São Paulo a consacré une grande exposition à l'influence de la langue française dans le portugais brésilien.

[29] La « mission française » s'agit un modèle d'unification des anciennes facultés de l'État de São Paulo autour d'une unité qui permettrait la pluridisciplinarité et l'échange de savoir. La Faculté de Philosophe, Lettres et Sciences humaines (FFLCH) a servi à ce propos. Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide, Paul Arbousse Bastide et Paul Hugon ont été au centre de ce projet. Ce modèle a influencé l'organisation des universités fédérales brésiliennes, de l'UNICAMP et de l'UNESP.

http://sociologia.fflch.usp.br/node/134

[30] Texte original: « A pesquisa visa a valorização do componente cultural enquanto facilitador do desempenho lingüístico-comunicativo dos aprendizes e quer a inclusão explícita desse tipo de insumo em planejamentos e cursos de português língua estrangeira. »

par Zarate.

Le type d'enseignement du portugais brésilien prépondérant avant les années 1990 ressemble – jugé par les remarques des chercheurs de cette époque – à l'enseignement qui a servi comme point de départ pour les critiques et, par conséquent, les propositions de Galisson, Zarate et Beacco en ce qui concerne l'interculturel et l'approche communicative.

> « Le concept de compétence communicative […] n'est pas théoriquement discuté à niveau méthodologique [en PBLE]. Les recherches qui se penchent sur l'opérationnalisation du concept font défaut, et cela ne peut être pioché que dans les (peu nombreuses) salles de classe avec une tendance communicative » (FONTAO DO PATROCINIO, 1993, p. 7).[31]

Nous entrevoyons en didactique du PBLE les mêmes questions du FLE par rapport à la difficulté de la mise en pratique des notions de l'ethnologie de la communication. Il paraît que les ruptures voulues par les auteurs du CECRL en Europe ont su traverser l'Atlantique pour y trouver toute leur pertinence.

Certes, l'enseignement du PBLE chemine encore vers une consolidation dans la recherche de son identité méthodologique (DE ALMEIDA FILHO, LOMBELLO, 1992), mais tout comme la mondialisation a permis qu'au Portugal les questions de Puren concernant les perspectives co-culturelles aient leurs échos et s'y fassent aussi pertinentes qu'en France (BRAGA, 2004) (BRAGA, 2005) (BIZARRO, BRAGA, 2004) (BIZARRO, BRAGA, 2005) (BIZARRO, BRAGA, 2012)[32], l'enseignement des langues en Amérique montre qu'il ne s'est pas déroulé entièrement à l'écart des réflexions de la communauté académique européenne ou de celles diffusées par le Conseil de l'Europe. Reste savoir si dans les faits la langue portugaise du Brésil, adaptée de la variante de son colonisateur et « adoucie dans un portugais sans RR ni CH, […] presque infantilisée en parole de gamin, sous l'influence de l'enseignement jésuitique en collaboration avec les *culumins* » (FREYRE, 2003, p. 110),

---

[31] Texte original: « o conceito de competência comunicativa- chave do ensino comun1cativo - ndo é, teoricamnte, discutido a nível metodológico. Faltam pesquisas que se debrucem sobre a operacionalização do conceito e isto só pode ser buscado nas (poucas) salas de aula de tendência comunicativista »

[32] Les auteures, occupées par les mêmes questions dans un Portugal en processus d'intégration à l'UE, défendent l'importance de cette prise commune des décisions après le développement du savoir-être ouvert à l'altérité : « l'éducation interculturelle se consolide […] dans un projet démocratique de prises de décisions et des gestion des espaces de dialogue ».[32] (BIZARRO, BRAGA, 2004, p.58)

garde dans sa didactique son originalité d'enfant, même si celle-ci semble profondément marquée par les réflexions européennes.

Étant donné que toute interaction est influencée par les représentations qu'ont les locuteurs de soi et de l'autre et que l'enseignement des langues est forcément une interaction interculturelle, les rapports – certes ambigus – entre langue et culture génèrent des combinaisons variées que nous ne pourrions pas rendre compte ici sans dériver.

Finalement, puisque notre objectif était ici d'aborder les fondements de notre recherche, reprenons Saussure, celui qui nous a fourni les premières pièces de notre tableau, pour clore cette partie. Dans son cours (SAUSSURE, 1997 [1916], p. 40-43) il distingue tout ce qui est interne à la langue de ce qui est externe (le rapport de la langue avec un territoire, un groupe, ou tout ce qui touche à son ethnologie). Saussure sépare bien ces deux pôles et prône l'étude in-vitro de la langue sans ces interférences. Il compare la langue à un jeu d'échecs où la *linguistique externe* – le matériau des pions, la météo, l'heure du match – ne changerait pas les règles du jeu.

Après tout ce que nous avons construit jusqu'ici, il nous paraît impossible d'adopter cette démarche. Contrairement à la vision de Saussure, dans le jeu que l'on joue dans ce mémoire, ce qui est externe change (si !) les règles ; ces règles qui sont, quant à elles, en transformation continue. Des variantes externes comme l'âge, le lieu et le genre d'interaction réorganisent le système parfois drastiquement. Pour savoir jouer ce jeu, la connaissance des deux dizaines de mouvements permis n'est pas assez. Plus qu'un manuel d'instructions de ce qui est « interne » à la langue (les règles d'orthographe et syntaxe, les définitions lexicales…), les manuels de langue devraient, pour préparer ses joueurs, éclater tout ce qui la cloisonne. L'ethnologie de la communication a droit de cité dans tout acte langagier.

Et maintenant que les pions ont été posés, consacrons un instant à notre échiquier. Passons à présent à la question des manuels.

Partie B – Le manuel : Un échantillon efficace des sciences de l'éducation

L'imaginaire collectif a ceci d'intéressant qu'il met en relation certains objets à des métiers ou domaines du savoir bien précis. La flûte, la harpe ou le tambourin n'ont cessé de représenter la musique et les musiciens dans la peinture du XIX^{e} siècle. La faux à côté du blé comme référence au labeur agraire, le compas avec la règle pour le travail des mathématiciens et scientifiques, nombreux sont les exemples qui traversent autant l'art que les philosophies nationales. Parfois, aussi, ces objets accèdent au rôle de protagoniste des représentations malgré une place réduite, voire très ponctuelle, dans le quotidien d'un métier. Le stéthoscope, par exemple, contrairement à ce que suggèrent films, peintures et publicités lorsqu'ils mettent scène des médecins, n'est qu'un objet parmi l'immense diversité d'équipement de cette profession.

Parmi les outils qui gravitent autour de l'enseignant, le manuel est loin d'être devenu la star de ses représentations. Il suffit d'écrire « professeur » dans les moteurs de recherche pour être bombardé par les images de tableaux, mais aussi par les baguettes et les craies déjà en extinction accompagnant des individus souriants devant la classe. Le manuel est pourtant l'outil le plus éloquent quand on s'interroge sur le métier pour lequel il a été fabriqué. Bien que sa composante visuelle n'ait pas ce qu'il faut pour gagner la vedette – contrairement aux tableaux, etc. – parmi les objets clichés des enseignants, il a quelque chose que les autres n'ont pas : une voix[33]. C'est cela qui lui donne dans l'environnement de l'enseignant tout son impact.

Le manuel est, en effet, « un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité » (GERARD, ROEGIERS, 2003, p. 10). Mais il n'en est pas qu'*un* parmi plusieurs. Sa voix, avec des émetteurs et des récepteurs précis, le fait dépasser la condition d'outil-objet pour atteindre celle d'un outil-discours. Avant-propos, table des matières, textes pédagogiques, exercices déclencheurs : la mosaïque des textes que l'on y trouve composent un discours qui, dans sa totalité, participe intimement au discours didactique. Il « accueille une série de pavés de

[33] Ou « des voix », au pluriel, comme nous expliciterons plus tard.

textes, des photos, des schémas, des graphiques auxquelles la disposition spatiale, la typographie, le jeu des couleurs ou une signalétique particulière (symboles, pictogrammes) confèrent une fonction spécifique et immuable, récurrente dans les manuels » (BRUILLARD, 2005, p. 40). Plus que les autres textes/outils qui peuvent passer devant les yeux des apprenants pendant le cours (reportages, recettes, critiques de films, etc.), cette fonction dont parle Éric Bruillard est ce qui rend son fonctionnement analogue à celui de l'enseignant : *faire apprendre*. Des illustrations jusqu'aux mots utilisés, de l'organisation de la double page jusqu'à la progression des sujets, points de grammaire et culturels le long de l'ouvrage, des choix des savoirs jusqu'à leur transposition didactique, tous les aspects de ce discours seront influencés par cette finalité. La fonction du manuel d'*intervenant dans l'apprentissage* lui assurera toujours une place privilégiée parmi les préoccupations des sciences de l'éducation.

Il n'est pas rare que des didacticiens se demandent comment ce support peut révéler d'autres aspects de ces sciences, comme les pratiques en salle de classe et les représentations des enseignants. En effet, son discours est souvent « l'initiateur et reflet des pratiques de classe » (BRUILLARD, 2005, p. 32). Le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale de 1998 affirme, par exemple, que plus que dans d'autres disciplines, les propositions des manuels étaient scrupuleusement suivies par les enseignants de langue vivante.

> « Dans 70 % à 80 % des cas le déroulement pédagogique est « fortement déterminé par le manuel » ce qui nuit dans 40 % des cours à l'authenticité des échanges et des activités langagières. La priorité, pour de nombreux enseignants, est plus de réaliser les tâches ou exercices prévus par les auteurs du manuel que de créer dans la classe les conditions les plus favorables à une communication authentique. » (BORNE, 1998, p. 25)

Cette réalité est loin d'être une réalité ponctuelle. Il y a de multiples circonstances qui peuvent mener à ce que l'enseignant « se perde » dans la pédagogie des manuels qu'il utilise. Par ailleurs, il est commun qu'une institution d'enseignement adopte un manuel dans le but de former ses enseignants à une certaine pédagogie ou, plus souvent, d'homogénéiser l'enseignement (notamment éviter des blancs dans la progression, faciliter la gestion et la planification). Conçus par eux et pour eux, les manuels peuvent les former et les influencer ; certains de ces enseignants vont, à leur tour, créer d'autres ouvrages et ainsi de suite par la réduplication, même partielle, de ses discours et de ses propositions

didactiques. Les données que l'on trouve dans les manuels nous montreront quelques pratiques des enseignants qui entreront en contact avec eux tout en dévoilant les pratiques – ou, du moins, les représentations vis-à-vis de l'enseignement – de leurs concepteurs et, pourquoi pas, également de leur entourage[34].

Enfin, si pour la plupart des manuels de langue on publie des guides pédagogiques (parfois appelés « livre du professeur ») pour les accompagner, c'est parce qu'ils ne sont pas complètement transparents, parce qu'ils auraient besoin de la voix et la réflexion des enseignants pour se rendre utiles, pour leur adaptation à des contextes précis, etc. Cette dépendance du discours du manuel envers le discours de l'enseignant, l'analogie des finalités de ces discours et, enfin, son caractère révélateur de pratiques de référence sont autant des raisons pour lesquelles nous l'avons choisi en tant que source de données pour notre recherche.

1. Les enjeux de la recherche sur les manuels de langue étrangère

Le manuel est un objet emblématique et à plusieurs facettes. C'est plus qu'**instrument pédagogique**. En effet, il met en œuvre une progression donnée, des agencements didactiques précis par des approches variées visant une acquisition efficace des connaissances, mais il est aussi, n'oublions pas, **un objet de consommation**[35]. Cette consommation peut être ponctuelle ou massive, à court ou long terme. Il est remarquable à quel point la durée de vie d'un manuel peut être brève, il devient obsolète au bout de quelques années et il est remplacé par des ouvrages davantage d'actualité. Ensuite, il s'agit d'**un support de connaissances.** Reflet d'un programme ou des objets de référence, il sera toujours une base des données que l'on juge importantes d'enseigner dans un domaine spécifique. Finalement, il s'agit d'**un véhicule de culture** : le manuel est souvent un instrument de socialisation, d'acculturation ou, parfois même dans certains cas, d'endoctrinement. Si nos intérêts en tant que chercheurs dans le domaine de la didactique nous font porter le regard surtout sur sa facette d'instrument pédagogique, le manuel est un

---

[34] Monique Waendendries, par exemple, une des auteures de d'*Alter Ego+,* définit l'expérience de conception de celui-ci, au sein d'un groupe de formatrices, comme « une convergence de toute notre expérience sur tous les plans, (…) notre expérience de professeur, notre expérience en tant que formatrices ». Voir l'interview pendant la sortie du manuel dans la chaine promotionnelle d'Hachette. https://www.youtube.com/watch?v=ogRphZ_0fy8

[35] Définitions schématisées par Choppin (1992)

prisme qui ne permet pas la complète distinction des couleurs qu'il laisse entrevoir. Plus on en fixe une, plus elle se mêle aux autres :

- L'histoire montre comment les problématiques propres à l'adaptabilité de l'objet de consommation ont su porter leur influence sur la pédagogie. Nous, les enseignants en langue étrangère, remarquons ces dernières années une extraordinaire diversification des supports (numérique, vidéo…) et, par conséquent, des activités qui accompagnent l'évolution des TICE, à chaque nouvelle publication. D'un point de vue synchronique, il n'est pas invraisemblable qu'un manuel avec un budget aisé ait plus de liberté pour assurer la diversification d'exercices et des activités, alors que celui avec un budget réduit ait des contraintes de manque d'espace et choix de couleurs influençant les propositions didactiques.

- La pédagogie adoptée est toujours – ou devrait l'être – élaborée en conséquence des connaissances à transmettre. Il est normal que les connaissances encyclopédiques s'apprêtent à certains agencements didactiques alors que des savoir-faire et des savoir-vivre s'apprêtent à d'autres. Même si on regarde un même objet d'étude, les différents domaines de cet objet peuvent provoquer des démarches complètement distinctes. Prenons par exemple les connaissances sur les dictons populaires. Il serait étonnant qu'un manuel adopte les mêmes stratégies pour développer chez l'apprenant des compétences cognitives (les comprendre et savoir dans quelles situations les utiliser), sensori-psycho-motrices (les identifier, les reproduire avec la bonne prononciation) et socio-affectives (les reproduire naturellement dans une situation donnée).

- Finalement, ceci vaut pour la didactique et les valeurs culturelles : combien sont-elles suffisamment estimés pour faire objet d'un enseignement explicite et combien sont-elles évoquées implicitement dans des exercices et des images ? Le choix des exemples dans les exercices est-il fortuit ou advient-il des finalités de la formation culturelle ? Le mélange entre la facette pédagogique et culturelle est souvent un objet de polémiques qui n'intéresse pas seulement la communauté académique. Dans l'édition spéciale du *Monde diplomatique* consacrée aux manuels, nous sommes mis en contact avec des exemples éloquents (et perturbants) de cette réalité des manuels.

« En Afghanistan, dans un manuel de mathématiques des années 1980 produit avec l'aide de fonds américains et édité par une Alliance des partis moudjahidins installée à Peshawar (Pakistan) :

"Une balle de kalachnikov a une vitesse de 800 mètres par seconde. Un moudjahidin a dans son viseur le front d'un Russe situé à 3 200 mètres. Combien de secondes la balle mettra-t-elle à atteindre le front du Russe ?" »[36]

Si les manuels de sciences dures s'apprêtent à ce type de phénomène, il n'est pas étonnant que les manuels de langue étrangère, où il est question de culture – qui forcément est chargée de valeur – tout autant que de langue, soient propices aussi à cette perméabilité.

Adoptons un autre point de vue pour décrire les différentes variantes qui s'imposent au regard du chercheur qui se penche sur le manuel. Cet objet à plusieurs facettes peut aussi être traité au travers de trois perspectives : la première serait par tout ce que comprend **sa confection**[37] (les acteurs, les étapes, les enjeux de son élaboration, sa distribution…), la deuxième serait par ce que comprend **son usage** (en salle de classe par l'enseignant, à la maison par l'apprenant, mais aussi par des coordinateurs pédagogiques en tant que formateur de professeurs, ou même, en situation scolaire, par des parents en tant que lien entre eux et l'institution et vitrine des programmes), troisièmement par ce que comprend **son discours** (textes, maquettes, images et les rapports entre eux). Ici aussi, même si on s'intéresse plutôt au discours, il serait naïf de notre part de considérer le texte des manuels comme une structure autonome et hermétique. De nombreuses études en analyse du discours et théorie littéraire[38] montrent l'influence du contexte de l'œuvre à l'intérieur de son texte. Nous ne pourrons pas ignorer ce qui vient en amont (les enjeux des conceptions) et en aval (les enjeux des usages) dans notre regard sur le contenu des manuels. Voyons comment ces interférences ont lieu.

Quand ils sont analysés séparément, les nombreux textes que réunit le manuel – bien que son objectif global soit de faire apprendre – montrent des motivations, objectifs et

---

[36] « Chiffres, extraits, citations », dans *Le monde diplomatique*, Septembre 2013, p. 19

[37] Définitions tirées de Weinbrenner (1986, p. 3).

[38] Dont un bon exemple, qui contemple le discours dans sa condition de production, serait l'ouvrage de Maingueneau (1993), *Le contexte de l'œuvre littéraire : énonciation, écrivain, société*.

apparences très distincts les uns des autres. Les idées reçues rapprochent fréquemment les manuels, sous forme parfois de critiques, des autres ouvrages de but informatif, comme les dictionnaires et les encyclopédies. En effet, il fait partie de ces livres pesants que l'on consulte plus qu'on ne lit, et là repose leur parenté. Cependant le contenu est loin d'être aussi homogène : plus de la moitié du contenu des manuels a d'autres fonctions qu'une fonction encyclopédique. Contrairement au sens commun, les manuels ne dédient qu'un peu plus de 25% de leurs textes à des savoirs explicités[39] – d'où le manque de fondement de diverses critiques d'encyclopédisme et d'empilement de connaissances des manuels.

Pour définir le corps central du manuel, à côté des **textes de fonction référentielle**[40] (où se trouvent les informations encyclopédiques) l'on trouve des **textes de fonction instrumentale** (pour garantir l'efficacité de l'apprentissage), des **textes de fonction idéologique ou culturelle** (pour assurer la transmission des valeurs de référence), des **textes de fonction documentaire** (pour mettre, à la portée des exemples ou illustrations, des objets d'apprentissage). Pour l'élaboration de ces textes, l'auteur, placé dans un carrefour de contraintes et d'intérêts, voit sa liberté impitoyablement restreinte. D'abord, il y a les objets et les pratiques de référence, à côté du programme (quand il existe concrètement) ou des textes-cadres (ce qui nous concerne plus spécifiquement), qui aident à guider la conception. En feuilletant les exemplaires du rayon manuels de langue des librairies, la quasi omniprésence des mentions au CECR devient évidente. Dominique Richard, directeur du département FLE de Didier en 2007, est de l'avis que le CECR est devenu, même au delà des frontières européennes, un outil incontournable dans la conception de manuels :

> « La publication du CECR en 2001 a constitué une étape déterminante pour tous les acteurs de l'enseignement des langues et notamment ceux du FLE. La mise en évidence d'échelles de compétences, les recommandations pour la mise en place d'une approche actionnelle sont autant d'éléments dont les auteurs de manuels ne peuvent que tenir compte. »[41]

---

[39] Chiffres tirés de Borne (1998, p. 15) et qui concernent des manuels des plusieurs disciplines.

[40] Définitions proposés par Choppin (2005, p. 34-40)

[41] Transcription de l'interview tirée de http://www.francparler-oif.org/enseigner-avec-le-cecr

Néanmoins, nous comprenons qu'il y a différents degrés d'affleurement des textes-cadres dans les ouvrages. Selon Isabelle Gruca, son influence se serait imposée de manière graduelle[42] de même qu'elle varie selon les publics et les contextes cible. Il n'est pourtant pas moins vrai que le CECR est bien une variable importante durant la procédure de création de même que le *Français élémentaire* (ultérieurement rebaptisé *Français fondamental*) l'était pour la création de nombreux dialogues et textes qui exemplifiaient la langue française dans les manuels pour débutants[43] de FLE et FLS de l'époque[44]. En plus, en ce qui concerne l'apprentissage de langues étrangères, qui se fait souvent en contexte informel et/ou non-institutionnel, les influences sur les manuels peuvent se faire suivant les réactions d'un champ commercial et éditorial qui, selon la langue, est plus ou moins développé.

Les cahiers des charges, par un souci de cohérence de l'œuvre, limitent aussi les choix des auteurs qui doivent répondre à un éventuel directeur de collection et travailler dans le même sens que tous les protagonistes de la conception du manuel (adaptateurs, traducteurs, designers, illustrateurs…) pendant le long processus de sa conception (enquêtes, écriture, tests, réécriture, révision…). Parmi ces exigences, nombreuses sont celles qui adviennent de la part d'éditeurs et des contrecoups de la concurrence du marché. On trouve des images et des illustrations avec des objectifs pédagogiques (déclencher une discussion, illustrer un propos, etc.) mais il est possible que l'on trouve des images de fonction purement décorative. Les images obéissent à la fois à des contraintes financières (prix des couleurs), à des revendications du marché et aux contraintes d'une maquette fort structurée.

Le corps principal du texte s'inscrit bien entendu de façon directe dans le processus d'apprentissage, qu'il soit utilisé en salle ou à la maison par l'apprenant. Il n'en va pas de même pour la catégorie de textes qui l'enveloppe : le paratexte, une invariante dans les

---

[42] L'auteure, pendant le Colloque international de la FIPF (6/2007), argumente, par l'étude comparatif des manuels, sa progressive influence surtout à partir de 2005, après les reformes des certifications FLE selon les niveaux d'évaluation proposés par le CECR. Plus tard ces réformes auraient déclenché des influences dans les politiques éditoriales et les contenus des manuels.

[43] C'est le cas du manuel *Salut*, mentionné par Herbert Christ et Ingeborg Christ (2006, p. 6)

[44] Pour savoir plus sur le caractère graduel de cette influence jusqu'aux années 1980 : l'article de Véronique et Klinger, (2006, p. 36).

manuels de langue. Il est composé « soit de textes fournissant des informations relatives à l'édition, telles que le titre, le nom des auteurs, la liste des sources et des illustrations, ou autres indications typographiques, soit de textes plus longs mais qui demeurent en marge du corps central du manuel. Ce sont les préfaces, avertissements ou introductions, ou même encore le sommaire ou la table des matières » (CORDIER-GAUTIER, 2002, p. 27). Ces textes peuvent être en relation directe avec la partie du manuel dédiée à l'enseignement/apprentissage, comme le mode d'emploi du manuel, qui a une motivation explicative et méta-discursive. Ils peuvent aussi avoir des motivations légales (droits d'auteur, copyright, certification des ministères d'éducation) et/ou publicitaires (images multicolores de la couverture, avant-propos séduisant). Remarquons dans tous ces cas que le contenu des textes est conséquence de la situation d'énonciation. Les obligations légales pèsent sur le choix et la mention de sources, de même que les représentations du public[45], les incontournables du marketing et les motivations purement pédagogiques pèsent sur le choix des sujets, des supports, de traitements des savoirs... Le processus d'élaboration et la réception du manuel interfèrent dans les motivations plus qu'un regard purement structuraliste voudrait le concevoir. De même pour les modifications dans les éditions/versions/adaptations ultérieures, une fois que l'ouvrage a déjà été publié et a pu être testé : les apports/corrections ne sont souvent pas anodins et les données à propos de la réception d'un ouvrage seront sans doute prises en compte pour d'autres manuels publiés par la même maison d'édition[46].

2. Les multiples voix des manuels de langue étrangère : la cohérence au sein d'un ouvrage et d'un genre en question

Si les motivations pour la production de textes varient, c'est aussi du fait de la diversité du schéma émetteur-récepteur. Ceux qui rédigent le paratexte ne sont pas forcément les responsables du corps central : la voix du directeur de collection ou de

---

[45] Voir l'interview avec Fabienne Gallon, une des auteures d'*Adosphère 3* (2012), manuel de FLE dédié au public adolescent, ou elle s'exprime sur les lectures (imposées par l'éditeur) et les expériences personnelles (en tant que mère d'adolescents) qui l'auraient aidée à la conception de l'ouvrage. https://www.youtube.com/watch?v=_nwZcbr72XM

[46] Par exemple, l'ajout de la phonie-graphie pour les niveaux débutants et nombreuses modifications, selon les auteures, aurait été conséquence directe de l'expérimentation en salle de classe des premières versions *d'Alter Ego* et des enquêtes sur le matériel au sein des enseignants qui l'ont utilisé. https://www.youtube.com/watch?v=ogRphZ_0fy8

l'éditeur y est assez évidente, alors qu'elle joue un rôle plus discret dans les unités didactiques, conçues par les divers auteurs de l'ouvrage. Et si ces dernières ont les enseignants et les apprenants comme destinataires, la couverture et les avant-propos ont surtout les acheteurs (conseillers pédagogiques, inspecteurs, directeurs d'école, formateurs d'enseignants, ou l'enseignant lui-même) comme cibles. Cette multiplicité de voix et de cibles explique l'hétérogénéité, voire parfois l'incohérence, des pierres qui composent la mosaïque qu'est le manuel et, donc, les multiples points de vue qu'il faut emprunter pour le saisir. Voilà un exemple de la manière dont nous comptons prendre en compte les questions relatives à la réception des manuels qui nous concernent. Il ne sera pas ici question d'étude de leurs usages effectifs par les enseignants et par les apprenants, mais l'interlocuteur a un rôle incontournable dans l'énonciation et nous l'admettrons en tant que co-énonciateur idéal. La réception sera donc traitée comme composante inhérente du discours, sa considération sera importante pour une étude fertile de ses motivations, de ses objectifs et de ses fonctions.

Outre la grande variété des textes conçus strictement pour lui, on trouve dans les manuels de langue étrangère des textes de diverses provenances. Pendant longtemps, sous des méthodes dites traditionnelles où la grammaire normative et la traduction primaient, la littérature avait une place privilégiée comme accès à la *bonne* langue. Aujourd'hui, avec l'avènement du communicationnel, prolifèrent presse, dépliants, publicités, littérature, réseaux sociaux… Toute source pourrait être valable quand on veut exemplifier la langue. Ce phénomène accompagne le succès des méthodes qui prêchent l'usage dans les salles de classe de documents authentiques, qui servent d'exemplaires du *vrai* parler en plus de servir de fenêtre culturelle, en opposition aux – faux ? – documents fabriqués. Ces textes réaffirment la pluralité discursive de ces ouvrages et intensifient la sensation de mosaïque. Mais ils ne sont pas aussi transparents qu'ils peuvent paraître. Combien parmi eux ont été coupés pour des questions d'économie[47], simplifiés pour des questions d'accessibilité, ou

[47] Un exemple est le manuel *Panorama Brasil* (2006), manuel consacré à un public d'affaires. Autour de deux tiers des documents authentiques ont été modifiés. De ceux qui ne l'ont pas été, moins de la moitié sont présentés intégralement. Et même dans ceux qui ne sont pas présentés en tant que documents « adaptés » on peut remarquer des petits ajouts ou mutilations. Un cas éloquent (p. 98) est un reportage à propos d'aides humanitaires faits par des célébrités. A défaut dans l'article d'un exemple d'une célébrité connue du public étranger, on en remplace une par Gisele Bundchen, mannequin mondialement connue. L'acte de charité qui

même modifiés pour présenter telle structure grammaticale ou telle formule qui devrait être travaillée au sein de l'unité didactique[48]. Ces blancs, déformations (*cf.* II.B.3.b., p. 104, 105) et palimpsestes, font de l'intertextualité dans les manuels un terrain fécond pour la recherche à propos du processus d'élaboration d'un cours à travers la prévision et l'assistance aux difficultés des apprenants.

Si nous n'avons traité jusqu'ici que d'une hétérogénéité textuelle désignée (AUTHIER-REVUZ, 1982) et évidente, l'évocation de l'intertextualité constitutive de tout énoncé, telle que la décrit Barthes[49], devient à présent nécessaire car c'est un invariant des discours, bien que pas toujours évident. En effet, tous les discours dialoguent avec d'autres qui les ont précédés et si ces discours ne le faisaient pas, il serait impossible de parler (ou, en ce qui nous concerne, d'écrire). Si l'on prend en compte les matériaux utilisés pour l'enseignement/apprentissage des langues comme le latin et le grec depuis l'invention de l'imprimerie, le manuel de langue s'apparente alors à l'un de ces genres textuels qui ont une tradition et une histoire. Ils s'actualisent et se modifient à chaque publication. L'inscription historique des manuels de notre corpus – ses évolutions et supports – ne sera donc pas mise à l'écart. En effet, tout texte est en constante tension avec le genre de discours qu'il met en place, car les genres vont « se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère » (BAKHTINE, 1984, p. 265) dans laquelle ils sont insérés. C'est pour cela que – n'ayant pas l'objectif de faire de ce mémoire un catalogue – il s'est avéré cependant fructueux de retracer, dans la partie précédente, l'évolution de la réflexion didactique autour de l'objet culture-civilisation. Cela nous permettra de questionner son influence sur les approches culturelles des manuels de langue étrangère, et d'élaborer une critique vis-à-vis des différents discours.

Nous adopterons ce regard moins pour des finalités historiques que pour des questions de dialogisme. Mais il est important de souligner qu'il est justifié également en

---

justifierait son agrégation n'en est pas un : l'inauguration d'un centre de formation avec des buts lucratifs. Sur : revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI49644-15228,00-A+ARTE+DO+BEMQUERER.html

[48] Voir Van Zundert (1989), « Fabienne ne s'appelle pas Chausson » dans la rubrique « L'effet de réel dans la classe de langue : les vrai/faux "authentique" ».

[49] Roland Barthes, « Texte , Théorie du », *Encyclopædia Universalis,* http://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte.

rapport à la méthodologie de recherche historique. Allain Choppin (1992, p. 192), par exemple, affirme que le manuel « s'apprête à une étude sérielle », car il « s'inscrit dans la continuité (…) de nouveaux ouvrages, signe d'une évolution apparente ou réelle, (qui) côtoient les rééditions des ouvrages plus anciens ». Cette continuité est attestée par le cycle de production des manuels évoqués plus haut : faite par des enseignants et pour des enseignants, en influençant une nouvelle génération de concepteurs de manuels… Il n'est pas rare non plus qu'une maison d'édition publie un nouveau manuel qui n'est en fait qu'une modernisation d'un ancien ouvrage[50]. Cela se remarque surtout après le succès d'un manuel jugé novateur. Combien de manuels, dans le domaine du FLE par exemple, ont été influencés par des ouvrages comme *Voix et images de France*[51] (1958), qui a tracé le contours des phases d'une leçon de langue étrangère[52], et *Archipel* (1982), qui, à son tour, a intégré le concept d'acte de langage tout en multipliant les échanges en salle de classe ? (BESSE, 1985)

3. La culture dans les manuels de langues étrangères : une introduction

Les rapports qui peuvent exister entre les manuels et la culture sont divers. Quand Allain Choppin (1992) affirme qu'une des facettes des **manuels** est celle d'un véhicule de culture, il est question de culture, quelle que soit la discipline considérée, en tant que développement des facultés intellectuelles. Nous parlons ici du savoir, de l'héritage de notre civilisation, de culture universelle. Ensuite, **les manuels de langue** sont autant véhicules de cette culture universelle que véhicules d'*une* culture. Dans ce type d'ouvrage il est question de la culture d'un groupe, d'une culture circonscrite dans l'espace et dans le temps. **Les manuels de langue étrangère,** à leur tour, sont véhicules d'une culture aussi, mais fondamentalement la culture *de l'autre*. Cela implique des mécanismes différents que ceux déclenchés par les autres types de manuels. Les ouvrages utilisés en milieu institutionnel, notamment scolaire, ont une fonction de socialisation. Les manuels de langue étrangère ont moins une fonction de socialisation que d'acculturation, une acculturation moins autoritaire que celle pouvant provenir des manuels de langue

---

[50] C'est le cas de *Alter Ego* et *Alter Ego+* (Hachette), *Avenida Brasil* et *Novo Avenida Brasil* (E.P.U.), *Édito* et *Nouvel Édito* (Didier), par exemple.

[51] *1ère édition en 1958 , 2e en 1961 et 3e en 1971.*

[52] A savoir, présentation d'un document, explication, répétition et exploitation.

maternelle ou seconde[53]. Cette acculturation demande – explicitement ou non – la validation de la culture cible de la part de l'apprenant et, par conséquent, son adhésion ou non en tant qu'individu pluriculturel. Cela se fait par un mécanisme dialectique de comparaison – que ce soit par l'opposition ou l'analogie – entre la culture véhiculée et la culture maternelle. Si, à titre d'effet collatéral, le manuel de langue étrangère finit par dévoiler des aspects de la culture maternelle – celle à laquelle, à un certain degré, nous avons adhéré inconsciemment – et, ensuite, par contribuer à une conscience pluriculturelle, alors c'est là que se trouve son pouvoir le plus important de construction identitaire.

Les manuels de langue étrangère n'ont pas toujours eu la forme qu'ils ont aujourd'hui. Même si Montaigne affirmait avoir appris le latin « par usage », la grammaire était un outil très répandu pour son enseignement. Les pédagogues de Port Royal préconisaient déjà une bonne connaissance de la grammaire française et du lexique métalinguistique pour son appréhension efficace (BOUTAN, 2002, p. 14). L'adoption des grammaires comme fenêtre sur la langue et de la littérature comme fenêtre sur la civilisation semblaient donc être un duo de supports imbattable. Comme nous l'avons vu précédemment, en ce qui concerne les langues vivantes, les livres de civilisation sont venus remplacer les textes classiques quand la méthode traditionnelle basée sur la traduction montrait ses rides. Il s'agissait d'une alternative aux manuels de langue étrangère, où l'étude des aspects culturels de la France aurait pu faire défaut. Ces ouvrages sont un genre à part qui a eu son plus grand succès à la fin des années 1970 (*cf.* I.A.2.b.) et qui mérite d'être mentionné dans notre récapitulation des approches culturelles des manuels.

Ils avaient des approches inspirées de la sociologie et de l'anthropologie même si le point de vue des auteurs adoptait souvent les contours de l'intuition et de l'évidence. Selon Beacco (2000), leurs approches n'étaient pas encore prêtes à faire un travail d'interrogation sur les finalités et les modalités de l'enseignement culturel et se caractériseraient surtout par une recherche de la vérité. Mais, en plus de remettre en question la culture savante en tant que finalité ultime des enseignements de langue, les publications des années 1970, manuels inclus, avaient le mérite de se détacher des valeurs

[53] Il n'est pas difficile d'imaginer la rigidité des contextes (post-)coloniaux, ou dans des régimes peu tolérants par rapport aux langues-cultures régionales.

qui incitaient la diffusion des représentations suprématistes de la civilisation française comme celles trouvées dans *Cours de langue et de civilisation françaises* (1954), dont la préface est éloquente:

> « Nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères étudient le français. […] C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile » (BLANCPAIN, 1954, p. 6).

En réaction aux valeurs qui ont justifié des ouvrages de ce genre, notre domaine a vu la publication de nombreux ouvrages décontextualisés – où étaient mis en scène des locuteurs loin de leur pays d'origine, ou des locuteurs non-natifs de la lange cible – afin de dé-culturaliser le cours de langue, de prévenir des conflits et de préserver les représentations de la culture maternelle de l'apprenant[54]. Aujourd'hui, la remise en question de l'ethnocentrisme – où la culture cible n'apparaît plus comme un modèle à suivre – devient une habitude. Par conséquent la décontextualisation devient par ailleurs un phénomène plus rare.

À partir des années 1970, avec l'ajout progressif de la sociologie comme objet d'enseignement, il est aussi question des comportements « importants pour la survie » dans le pays. Les connaissances de la vie sociale peuvent apparaître sous la forme de statistiques concernant l'éducation, la santé, l'état des opinions, les croyances, les valeurs, l'évolution des représentations sociales, les cultures ludiques, les sujets de conversation… Tout ce qui serait nécessaire pour « ne pas se faire remarquer » (BEACCO, 2000, position 54) pendant le séjour à l'étranger[55].

---

[54] C'est le cas de *Tiên Pháp*, conçu par la République démocratique du Vietnam, édité à Paris par Hatier International.

[55] Et qui nous fait penser à l'époque avant l'avènement des approches interculturelles, ou plus qu'un individu pluriculturel il est question de fabriquer une copie du natif.

Quant aux aspects sociolinguistiques, une langue standard, libre des variations discursives régionales ou moins prestigieuses, primait dans les manuels avant la deuxième génération des méthodes audiovisuelles. *De vive voix* (1972), par exemple, proposerait selon ses auteurs « non seulement une langue proche de la réalité, mais prend[rait] aussi en compte certains facteurs jusqu'alors négligés, tels que les composantes socioculturelle et psychologique de la communication […] il s'agit de la culture que chaque locuteur a élaborée et assimilée, et non seulement de la culture officielle » (DE CARLO, 1998, p. 30). Mais comme nous l'avons vu, la situation complexe des manuels provoque inévitablement des décalages entre la méthodologie de référence et la méthodologie de conception. Repérer ces décalages est « un des objectifs fondamentaux de l'analyse d'un manuel » (PUREN, 2001, p.10). Selon De Carlo, le souci de correction grammaticale et le manque de naturel des dialogues de *De vive voix* sont encore très perceptibles dans l'ouvrage. Ce n'est que *C'est le Printemps* (1976) qui aurait mené cette recherche d'authenticité de la langue à un autre niveau et aurait ouvert la voie pour que des manuels de l'approche communicative mettent en place des échantillons d'interactions qui permettent d'entrevoir « la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique […], le rapport social entre les locuteurs, leur relation affective, les buts de la communication » (DE CARLO, 1998, p. 33). En d'autres mots, ce ne serait qu'après ce manuel qu'on pourrait observer des interactions encrées dans la situation de communication, dont Dell Hymes a tant parlée.

Présentement, un certain consensus apparait évident. Les chercheurs en Europe s'intéressent à ce que les auteurs de manuels auraient fait de toutes les réflexions autour des approches interculturelles. Vincent Louis, par exemple, remarque que même s'il y a des manuels – *Espaces* (1990) et *Le Nouvel Espaces* (1995) – qui arrivent à mettre la culture au profit d'une compétence de communication, les propositions interculturelles visent essentiellement l'acquisition de savoirs (LOUIS, 1998), ce qui mettait en question les représentations-mêmes que devaient avoir les auteurs des années 1990 de l'interculturel. Vingt ans après, la consécration du n° 14 de *La Revue Française d'Education Comparée* à l'interculturel montre que, même si les manuels ont pu évoluer dans leurs représentations et démarches de l'interculturel, ce sujet est loin d'atteindre son épuisement. Par ailleurs, dans la communauté académique, on montre surtout une préoccupation pour le prochain pas de l'interculturel (*cf.* I.A.2.c, p. 23-26), comme, par exemple, le développement d'une

notion de co-culture à l'intérieur de la perspective actionnelle (PUREN, 2002). En tout cas, celle-ci est l'approche que le CECRL retient à travers l'approche communicative.

En portugais brésilien, la prohibition de l'enseignement du PLS au début du XX^{e} siècle et le développement tardif de l'économie brésilienne sont autant de facteurs qui raccourcissent l'histoire des manuels. Les premiers matériaux didactiques de PBLE ont été produits à l'extérieur des frontières brésiliennes. La toute première trace de ces ouvrages aurait été le fruit du travail d'un allemand[56] en 1901 (SANTOS UETI, 2013) (CRUZ PACHECO, 2006). Ensuite Cruz Pacheco (2006) et Fontão do Patrocínio (1993) font référence à *Spoken Portuguese*, qui aurait été édité aux États-Unis dans les années 1940 par Vicenzo Cioffari, d'origine italienne. Ceux édités au Brésil ont souvent été des collaborations entre professeurs d'autres langues – le cas de *Avenida Brasil* (1991) avec des auteurs professeurs de français, portugais et allemand – ou même au sein des départements de langues et de linguistique appliquée dans les universités – le cas de *Português para falantes de espanhol* (1983) à l'Université de Campinas – autant des lieux très propices pour les échanges de savoir entre professionnels de la didactique des différentes langues. En effet, la condition d'enseignant de langue étrangère présuppose souvent un transit entre frontières, que ce soit concrètement (voyages de tourisme, enseignements ou formations à l'étranger), ou d'un point de vue de l'accès à l'information diffusée dans une autre langue. Pouvant exercer notre profession en contexte homoglotte ou hétéroglotte, fréquentant quotidiennement une ou plusieurs langues étrangères, les frontières du domaine de l'enseignement des langues non-maternelles sont encore plus floues que celle de la société mondialisée contemporaine. Nous avons vu en II.A.3 comment les questionnements autour de l'interculturel et des approches de l'enseignement de la culture à travers le lexique proposées par Galisson ont trouvé des partisans parmi des chercheurs brésiliens.

Cependant, au Brésil, la voie qui s'impose de façon la plus nette est celle de l'étude de la généricité (*cf.* I.A.2.c., p. 25). Prônant l'importance capitale de la connaissance des « routines interactionnelles que les personnes utilisent pour organiser l'information en textes oraux et écrits » (BRASIL, 1998, p. 30), le *PCN*, programme national pour

[56] *Manual de Língua Portuguesa* de Rudolf Damm.

l'éducation, prescrit en 1998 au contexte scolaire l'enseignement des langues étrangères en lien étroit avec celui des genres textuels. La même année le Ministère de l'Éducation lance le premier examen de certification en PBLE, le Celpe-Bras, qui n'évaluerait pas « à travers les connaissances grammaticales ou le vocabulaire spécifique » (SCHOFFEN, 2009, p. 35) mais – entièrement structuré par la production et compréhension de textes oraux et écrits qui appartiennent à un genre déterminé – valoriserait l'usage de la langue en contexte (*Ibid.*). En ce qui concerne les manuels, cela se renforce par la publication des *Directives Curriculaires pour l'Éducation en Langues Étrangères Modernes* (PARANA, 2008). Ceci a entraîné diverses démarches éducatives telles quelles l'élaboration des supports didactiques pour l'enseignement de l'anglais, de l'espagnol et du français (LOUSADA, FAZION, 2015, p. 77) également en contexte scolaire.

L'étude de la généricité et la perspective actionnelle sont deux approches qui dévoilent un déplacement du *regard sur le savoir* vers le *un regard sur le rapport au savoir*. Et si ce déplacement accompagne, en Europe, l'évolution des réflexions et de la mise en pratique de l'interculturel, au Brésil cela ne semble pas être le cas. Comme nous avaient montré les études de Fontao do Patrocinio (1993) (*cf.* I.A.3., p. 31), le *modus operandi* des enseignements culturels jusqu'à cette effervescence du socio-interactionnisme de la fin du XX^{e} siècle nous fait penser encore aux approches civilisationnelles. Ceci est confirmé par Flores Pedroso dans son analyse des manuels :

> « La composante dite socioculturelle présente dans les manuels de PLE des dernières années renseigne à propos des faits historiques, personnages de la culture, fêtes populaires, généralités et particularités géographiques, etc. […] [L'enseignement du PLE] reste insuffisant s'il est basé seulement sur le manuel conventionnel dont nous disposons sur le marché et qui ne prend pas entièrement en compte les éléments comportementaux en tant que composantes de la compétence qu'il cherche à développer »[57] (FLORES PEDROSO, 1999, p. 14).

[57] Texte original: « O componente dito sociocultural presente nos livros didáticos de PLE dos últimos anos informa sobre fatos históricos, personalidades da cultura, festividades populares, generalidades e particularidades geográficas, etc. Essas informações: a maior parte das quais não pragmaticamente funcional, ficam aquém das expectativas do aluno. [O ensino do PLE] continua capenga se baseado somente no livro didático convencional de que dispomos hoje no mercado e que não leva plenamente em consideração os elementos comportamentais como componentes da competência que ele deseja desenvolver ».

La concentration sur le savoir appartenant à la culture générale, l'éparpillement de donnés exotiques[58], le manque de démarches dans un but de développer l'usage de la culture dans une compétence de communication : tous les ingrédients des enseignements pré-Hymes sont présents.

Or, à partir de ces considérations, nous pouvons attendre dans notre analyse des manuels certains dénouements en ce qui concerne les spécificités des enseignements culturels entre ces deux langues-cultures. D'abord il sera vraisemblable que l'on trouve un accent sur les démarches de la co-culture en FLE ainsi que sur la généricité en PBLE. Ceci confirmerait l'influence des textes-cadres dans la conceptions des manuels. Une autre possibilité serait, tout simplement, le constat des lacunes de la didactique du PBLE par rapport à la didactique du FLE vis-à-vis les approches interculturelles, tel que nous avons vérifié dans une partie de la production académique. Cela ne serait pas étonnant vu l'état beaucoup plus développé du marché des manuels francophones, qui permet une remise en question et un renouvellement constant des approches. Dans ce dernier cas, nous ne découvririons plus qu'une ressemblance des manuels de PBLE d'aujourd'hui aux manuels de FLE d'autrefois. Quoi qu'il en soit, ce sera donc au travers d'allers-retours entre la tradition et l'actualité de la recherche, entre les motivations méthodologiques et les contraintes des textes-cadres, entre les sujets et les idéologies présentes, que nous essayerons d'examiner notre corpus de manuels.

Une place privilégiée dans l'imaginaire collectif n'est pas un gage de survivance pour ces objets révélateurs qui, dès qu'on les évoque, renvoient à un métier spécifique. La faux pour les agriculteurs, la baguette pour les enseignants… même s'ils sont toujours présents dans l'imaginaire collectif, le maillet et le burin eux aussi ont vu de nombreux concurrents accéder aux mains des sculpteurs et tombent de plus en plus en désuétude avec l'évolution de la technologie. Le manuel n'a jamais occupé la place vedette à côté des enseignants, et aujourd'hui on se pose beaucoup de questions sur son avenir avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information… Néanmoins, son histoire et son

[58] Terme que nous comprenons ici en analogie au terme « folklorisé » dans les ouvrages européens, puisque dans une perspective eurocentriste le terme « exotique » pour parler de sa propre culture est assez improbable.

évolution attestent que, plus que menacé, il est passible de transformation. Sa capacité d'adaptation assure déjà depuis longtemps sa longévité. Au côté de sa condition multifacette, c'est son endurance discrète qui excite la curiosité et stimule son étude.

Chapitre II

-

La culture alimentaire dans les manuels de FLE et de PBLE

Selon les critères définis dans notre introduction[59] (*cf. supra*, p. 10) les manuels retenus pour notre corpus figurent dans le tableau suivant.

Manuels FLE	**Année**	**Maison d'édition**	**Nouvelle version d'un manuel ancien ?**
A propos	2009	PUG	Non
Nouveau Rond-Point	2011	Édition Maison des Langues	*Rond-Point* (2009)
Alter Ego+	2012	Hachette	*Alter Ego* (2006)
Echo	2013	CLE	Non
Edito	2016	Didier	Non

Manuels PBLE	**Année**	**Maison d'édition**	**Nouvelle version d'un manuel ancien ?**
Novo Avenida Brasil	2008	EPU	*Avenida Brasil* (1991)
Terra Brasil	2008	UFMG	Non
Muito Prazer	2012	Disal	Non
Oi, Brasil!	2014	Hueber	Non
Nota 10	2015	Lidel	Non

Tableau n° 1 : Corpus des manuels

L'analyse s'opérera avec les outils explicités jusqu'ici – à savoir les rapports entre langue et culture (*cf.* I.A) dans les deux didactiques/langues-cultures concernées, en plus des enjeux et l'histoire de la recherche sur les manuels (*cf.* I.B). Nous consacrons la première étape de l'analyse (*cf.* II.A.) aux spécificités du FLE et du PBLE en ce qui concerne les représentations de la culture-cible à travers les aliments, à savoir les produits, plats et boissons mentionnées dans les manuels. Dans la seconde étape (*cf.* II.B.) nous nous pencherons sur les approches des enseignements de la culture dans nos manuels. Nous avons choisi de commencer par les représentations car si, en souhaitant nous pencher sur les enseignement culturels, nous considérons que les démarches d'enseignement doivent être adaptées à l'objet enseigné (*cf.* 1.B.1., p. 36), la question « quelle culture ? » pourrait contribuer pour passer au « comment ? ».

[59] Manuels de français et portugais du Brésil conçus pour le contexte *langue étrangère* (en opposition au FLS, FLM, etc.) et des apprenants débutants (A1 – A2) appartenant à des publics hétérogènes (c'est-à-dire, sans explicitation d'un public spécifique). Enfin, des manuels publiés dans les 10 dernières années (2006 -) par des maisons d'éditions variées (un manuel par maison d'édition).

Partie A – Les représentations de deux langues-cultures à travers les aliments

Nous avons précédé notre analyse par un inventaire des aliments qui figurent dans nos manuels (*cf*. Annexes, p. 132 - 140). Il n'est pas question ici de révéler ce que mangent les Français et les Brésiliens. Il serait impossible de tirer de telles conclusions d'un produit culturel comme un manuel de langue étrangère qui, comme nous l'avons vu, se conçoit au centre d'enjeux et de finalités beaucoup plus diverses qu'une simple volonté de recensement et d'exactitude (*cf*. I.B.2, p. 36). Manger est bien entendu, naturel. Cependant, détrompons-nous, il n'y a rien de « naturel » (dans le sens d'inné, de donné, d'évident) dans ce que nous mangeons et dans la manière dont nous le mangeons. Cela appartient aux valeurs et aux constructions sociales.

> « Si l'homme a besoin de nutriments : de glucides, de lipides, de protéines, de sels minéraux, de vitamines, d'eau… qu'il trouve dans des produits naturels faisant partie de son environnement, il ne peut les ingérer, les incorporer que sous forme d'aliments, c'est-à-dire de **produits naturels** culturellement construits et valorisés, transformés et consommés dans le respect d'un protocole d'usage fortement socialisé. » (POULAIN, 2002, p. 11)

Cet inventaire nous sera donc utile pour éclairer les représentations qu'ont ces deux sociétés de leurs propres pratiques d'alimentation. En d'autres mots, il nous montrera que, si parmi l'infinité de « produits naturels » qui entourent les sociétés, il y a ceux qui sont socialement valorisés en tant qu'aliments, il y a également ceux que l'on considère dignes de faire objet d'enseignement-apprentissage dans un manuel de langue étrangère, devenant ainsi représentatifs de la culture-cible. Et dans ces cas-là, quels sont-ils ?

Nous avons relevé tous les aliments dans leur état naturel (bananes, riz, lapin, etc.), les aliments modifiés (crème fraiche, sauce pimentée, etc.), les plats (bœuf bourguignon, cassoulet, etc.) et les boissons (jus d'orange, vin, etc.) auxquels font référence les manuels, que ce soit à travers des photos, des dessins, des enregistrements audio/vidéo ou des textes, que ces documents soient authentiques ou conçus pour les manuels. Ces aliments, qu'ils soient régionaux ou étrangers, traditionnels ou industrialisés, jouent, à chaque apparition, des rôles différents et ne cessent de contribuer au processus de construction identitaire de la culture cible.

D'abord nous porterons un regard général sur les méthodologies des ouvrages, ensuite nous nous pencherons sur les différentes cultures au sein d'une langue pour, enfin, interroger la place de l'*autre,* l'étranger, dans les représentations de la culture-cible. La mise en question des items se fera dans une recherche de cohérence avec les méthodologies, annoncées dans les avant-propos et pratiquées tout au long des ouvrages, les textes de référence et les discours au sein de la sociologie, esthétique et didactique des langues. Cela nous permettra de comprendre les tensions identitaires qui motivent et jaillissent des représentations de chaque langue-culture et, par la comparaison qui s'ensuivra, de relever leurs ressemblances et spécificités.

En somme, l'aphorisme « dites-moi ce que vous mangez et je vous dirai qui vous êtes » illustre à merveille le jeu de représentations, résultat de notre analyse. L'identité, dans notre cas, relève moins du fait de manger que du fait de le dire.

1. Motivations communicationnelles et civilisationnelles

Si la quantité d'aliments, naturels et modifiés, mentionnés dans nos manuels est à peu près la même dans les deux langues-cultures (161 pour les manuels de FLE et 173 pour les manuels de PBLE), une fois notre inventaire commencé, l'écart des deux groupes des manuels, en ce qui concerne les plats, est devenu rapidement évident.

Les plats dans les manuels de PBLE sont au nombre de 103, alors qu'en FLE nous en trouvons 142, c'est-à-dire une différence de 38%[60]. Ensuite, la distance entre les plats les plus mentionnés et les moins mentionnés est beaucoup plus grande en PBLE. Les plats qui apparaissent en haut de la liste des manuels de PBLE ont la particularité d'avoir deux

[60] L'écart serait sans doute encore plus grand si, dans les menus brésiliens, les mentions aux plats étaient « analogues » à celles des menus français. En FLE, nous avons une grande quantité de plats avec une nomination spécifique – aligot, pot au feu, bœuf bourguignon – c'est-à-dire des plats dont les combinaisons, la préparation, la cuisson et l'assaisonnement ont des caractéristiques particulières. La recette d'un cassoulet, par exemple, même si elle peut varier de région en région, a toujours une certaine régularité, ce qui permet cette nomination spécifique. Cela n'est guère le cas dans les manuels de portugais du Brésil. Il y a naturellement des exemples de plats traditionnels dans la culture brésilienne, des plats dont la préparation est bien déterminée, mais il est plus fréquent de trouver des menus qui présentent, au lieu d'un nom, l'explication de la préparation du plat. Par exemple dans *Oi, Brasil!* « steak de bœuf grillé avec du riz et des brocolis », « blanc de poulet avec des oignons confits, légumes et *farofa*» (p. 44). Ce qui augmente le nombre d'items considérablement, vu la multiplication de combinaisons.

fois plus d'occurrences qu'en FLE : ainsi, le premier de la liste, la *feijoada*, est-il répété 21 fois, alors que la Mousse au chocolat, dans les manuels de FLE, ne l'est que 10 fois.

FLE			**PBLE**	
Plats (142)	**Fréquence**		**Plats (103)**	**Fréquence**
1) Mousse au chocolat	2,2		**1)** *Feijoada*	4,2
2) Gâteau	2,2		**2)** *Churrasco*	3,6
3) Glace	1,8		**3)** Pizza	2,4
4) Frites	1,6		**4)** *Farofa*	1,6
5) Tarte	1,6		**5)** *Pudim de leite*	1,4
6) Steak frites	1,4		**6)** *Moqueca*	1,2
…			…	
142) Flan au potiron	0,2		**103)** *Torresmo*	0,2

Tableau n° 2 : Plats les plus mentionnés

Ainsi, qu'est-ce qui fait que les manuels de FLE mettent en scène une plus grande variété de plats avec des mentions plus égalitaires et qu'en PBLE, au contraire, nous ayons une liste moins riche et plus inégale[61] ?

Lorsqu'on regarde la nature des items les plus cités, nous pouvons tirer des pistes par rapport aux conditions de ces occurrences. En PBLE, les vedettes sont des plats typiques, symboles de la culture locale (comme la *feijoada*, le *churrasco*, la *moqueca,* la *farofa* et, comme nous le verrons plus tard, la pizza) alors que les plus cités en FLE sont, soit des aliments très répandus, comme la mousse au chocolat, les frites, le steak-frites, soit des groupes génériques d'aliments, comme le gâteau, la glace et la tarte.

D'une part, il est vraisemblable que si l'on prône une approche communicative, nous trouverons forcément des mots comme « tarte », « gâteau » et « frites » au podium des occurrences, car il s'agit d'un lexique générique fréquent dans la langue et, de ce fait, important pour la communication. D'autre part, si l'on prône plutôt une mise en valeur de ce qui est unique à une culture, au regard de l'étendue des connaissances concernant le patrimoine, les spécificités et le folklore, il est alors normal que les mots qui figurent le plus soient des items révélateurs de culture, même s'ils sont très spécifiques. Notre première hypothèse sur les raisons de ces différences entre les manuels de FLE et de PBLE concerne donc, naturellement, l'approche dominante dans ces manuels. Communicative en

[61] Sachant que la moyenne de mentions par plat est la même en FLE et en PBLE.

FLE et *civilisationnelle* en PBLE[62] ? Une hypothèse que nous essaierons de vérifier avec les autres items de notre inventaire – mis en relation avec les **méthodologies de référence**, indiquées dans les avant-propos et les **méthodologies de conception**, identifiées dans les séquences didactiques des manuels.

En ce qui concerne la méthodologie de référence, les cinq manuels de notre corpus de FLE mentionnent le CECR pour se situer par rapport aux niveaux d'évaluation (A1), mais aussi pour se positionner et s'affilier aux valeurs qui se trouvent dans ce texte cadre. Tous les manuels louent l'importance des « contenus linguistiques et communicatifs » (*A propos,* p. 2), font souvent référence aux compétences culturelles et interculturelles pour, finalement, adhérer plus ou moins évidemment aux perspectives actionnelles. Ensuite, en ce qui concerne les méthodologies de conception, à partir de ce que l'on a pu observer dans leurs tables de matières, leurs progressions sont toutes basées sur des compétences pragmatiques et communicationnelles, avec des propositions interculturelles fréquentes et une micro-progression cohérente, soit à l'intérieur de séquences didactiques, soit à l'intérieur d'unités didactiques plus étendues.

Quant à ce que l'on appelle une *approche civilisationnelle* (*cf*. I.A.2.b., p. 20), bien qu'elle ne puisse pas être évoquée dans les avant-propos[63], rappelons-nous que c'est contre cette conception de l'enseignement que l'interculturel s'est configuré et, ensuite, que l'interculturel s'est développé à l'intérieur et à travers l'approche communicative (*cf*. I.A.2.c., p. 23). C'est pour cela qu'un questionnement sur la place de celle-ci dans les manuels de PBLE sera aussi certainement fructueux.

En PBLE, il s'avère beaucoup plus difficile d'entrevoir la méthodologie à laquelle s'attache un ouvrage, car les avant-propos sont moins directs et le jargon des approches moins utilisé. Seul *Novo Avenida Brasil* dit avoir opté pour ce qu'il appelle une « méthode communicative-fonctionnelle » (p. II) et ne pas oublier une réflexion interculturelle, alors que les autres manuels louent l'interaction et la communication d'une façon assez vague. *Novo Avenida Brasil* et *Oi, Brasil!* mentionnent le CECRL pour

---

[62] Cela confirmerait quelques conclusions de I.B.3 (p. 46 – 48).

[63] Dû à l'exclusivité de cette notion aux enseignements culturels et à son attachement explicite à aucun des grands courants méthodologiques (PUREN, 2002).

résoudre la question du niveau d'évaluation des apprenants, mais n'explicitent pas l'attachement à ses valeurs. Un renvoi à la perspective actionnelle – qui pourrait nous aider à faire des suppositions sur l'importance accordée à l'interculturel – n'est présent dans aucun des manuels. C'est un regard sur la méthodologie de conception qui permettra de nous éclairer.

Le décalage avec la perspective actionnelle, par exemple, s'élucide dans l'évocation des « tâches » dans *Terra Brasil* et dans les volets « actions » dans *Nota 10,* qui montrent plutôt des propositions de discussions et/ou de jeux-de-rôle qu'une vraie proposition de *projet*. Ensuite, si des objectifs communicatifs et des actes de parole figurent dans les tables de matières de tous les manuels – ce qui renvoie à l'approche communicative – les micro-progressions de deux d'entre eux, *Terra Brasil*, et *Novo Avenida Brasil*, pourraient passer pour des grammaires progressives, car les exercices de conjugaison à trous et les listes des mots en remplissent les pages. Par conséquent, dans ces deux manuels, il est beaucoup moins facile de repérer les propositions de production orale et, une fois qu'elles sont repérées, d'y trouver une cohérence avec les exercices qui les ont précédées[64]. Les séquences didactiques des manuels les plus récents (*Oi, Brasil!* , *Muito Prazer* et *Nota 10)* font preuve de plus de cohérence en ce qui concerne la préparation des apprenants pour des compétences pragmatiques spécifiques à chaque séance. Cependant, cela ne semble pas suffire pour rééquilibrer la quantité d'occurrences par item lexical entre les deux groupes de manuels. Si la moyenne d'apparition des plats est la même, ce n'est pas pareil pour les aliments en général et pour les boissons. Les manuels de PBLE ont une moyenne de 2,2 occurrences par aliment, alors que les manuels de FLE présentent une moyenne de 3,14. En PBLE la moyenne d'occurrence pour les boissons est d'une fois par produit, alors qu'en FLE on est presque au double (1,8).

Dans *Terra Brasil*, le manuel où l'aléatoire du lexique et de la cohérence des démarches dans la micro-progression est le plus évident, il n'est pas rare que des produits et des plats « typiques » figurent au sein d'une séquence didactique, sans qu'ils aient une fonction claire dans les objectifs communicatifs de l'unité. Cela est flagrant dans la

[64] Prouvant ainsi que nous sommes beaucoup plus du côté du « fonctionnel » que du « communicationnel » dont il a été question dans l'avant-propos.

séquence relative à l'alimentation, où l'on propose une liste exhaustive d'aliments qui ne seront, pour la plupart, plus du tout réutilisés ni dans l'unité ni dans l'ouvrage. De plus, dans cette liste de trois pages une grande place est réservée à des fruits tropicaux peu connus d'une partie des Brésiliens[65], dont les noms figurent souvent sans davantage d'explication, d'image, ou de contextualisation :

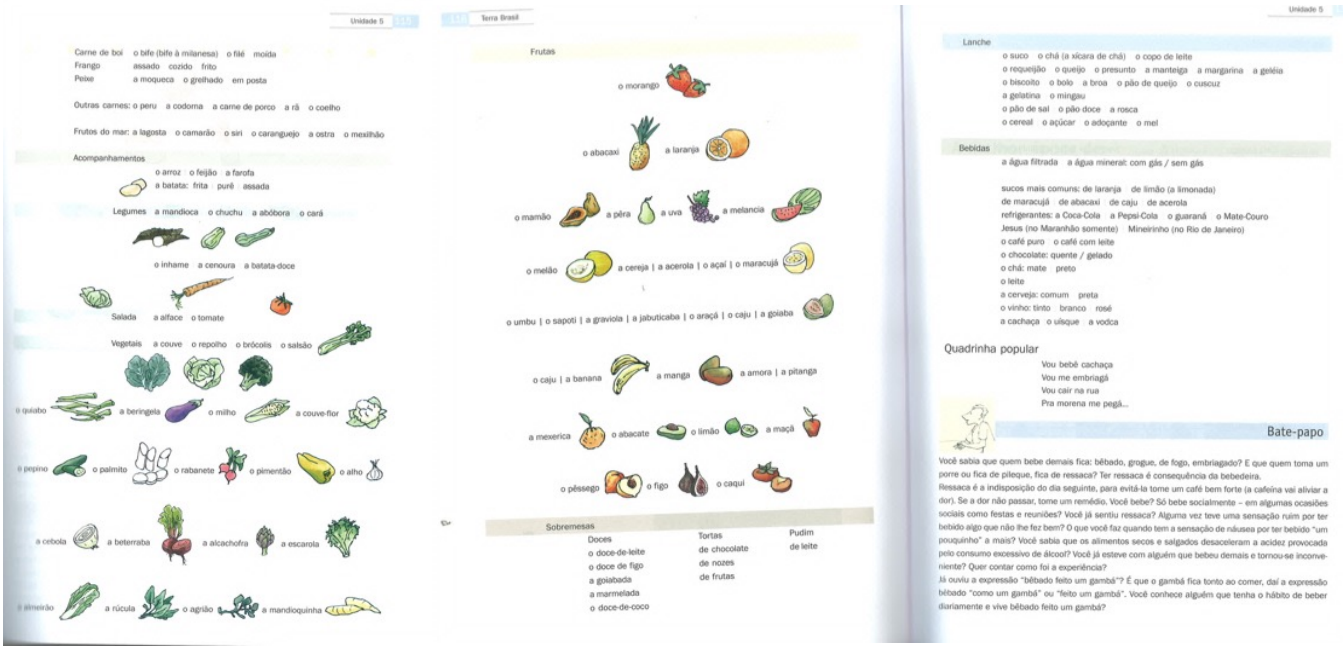


Illustration n° 1 : Liste exhaustive d'aliments[66]

Si les autres aliments de cette liste, extrêmement exhaustive, étaient quant à eux justifiés par leur usage quotidien et pouvaient servir d'aide-mémoire pour les exercices communicatifs qui s'ensuivent, *la jabuticaba, la graviola, la jaca et la pitanga,* n'auront sans doute pas cette utilité, étant donné leur appartenance à un vocabulaire spécifique. Nous pouvons donc nous demander, dans quelle mesure leur apparition se justifierait par leur exclusivité au territoire brésilien et par leur caractère tropical et dépaysant. Car il

[65] C'est dommage qu'il n'y ait pas pour le portugais une application comme Antidote, qui mesure la fréquence des mots dans une langue, comme il existe pour le français. Mais un regard sur google.com suffit pour montrer le peu de mention à ces fruits et leur manque de traduction. Enfin, après 25 ans vivant dans mon pays d'origine, je peux affirmer qu'avant l'analyse de ce manuel, une grande partie de ces fruits m'étaient parfaitement inconnus.

[66] *Terra Brasil* (p. 115–117), comme nous pouvons remarquer, le lexique est présenté sans contexte et plusieurs fois sans une image pour le spécifier.

existe, en effet, une partie privilégiée pour les fruits en PBLE[67]. Si les plats sont plus présents dans les manuels de FLE, en PBLE les boissons sont beaucoup plus nombreuses en portugais du Brésil. Les manuels de FLE présentent 28 boissons différentes, alors qu'en PBLE elles sont plus de deux fois plus nombreuses : 59 items (211%).

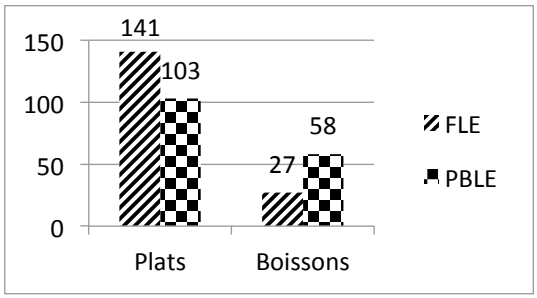


Tableau n° 3 : Plats et boissons en FLE et en PBLE

Les jus et cocktails de fruits sont en partie responsables de cette omniprésence des boissons dans les manuels de PBLE. Nous trouvons de nombreuses mentions et images de jus d*'acerola*, ananas, cajou, fraise, fruit de la passion, goyave, mangue, melon, raisin, noix de coco, citron et orange pour les jus et encore beaucoup d'autres pour les cocktails[68].

Restez rassuré, cher lecteur, que l'on ne citera ni Aristote ni Montesquieu pour justifier, par les théories du déterminisme climatique, cette préférence marquée des manuels brésiliens pour les boissons fraiches, ou encore celle des manuels français pour les plats chauds. Par ailleurs, la seule ressemblance entre nos deux listes de boissons est celle qui touche les boissons chaudes – les deux langues-cultures semblent accorder autant d'importance dans leurs manuels aux cafés, thés, laits, capuccinos, cafés-crème, chocolats chauds, etc., tous parmi les items les plus cités. L'eau de coco dans la couverture du manuel *Oi, Brasil!* s'expliquerait donc moins par la chaleur, que par la représentation que l'on veut créer de la langue-culture cible. Ce serait comme de remplacer les microphones de la couverture du manuel de FLE *Edito* par des croissants. Les couvertures de ces deux manuels illustrent convenablement les approches que nous opposons ici. Approche

[67] Heureusement pour les apprenants, dans les quatre autres manuels de notre corpus des manuels de PBLE ils sont suivis de propositions qui incitent leurs actualisations.

[68] En FLE, on ne fait référence qu'aux jus de citron, d'orange et de pomme (ce dernier ne figurant pas en PBLE).

civilisationnelle *versus* approche communicative, spécificité charmante de la culture *versus* banalité des discours.

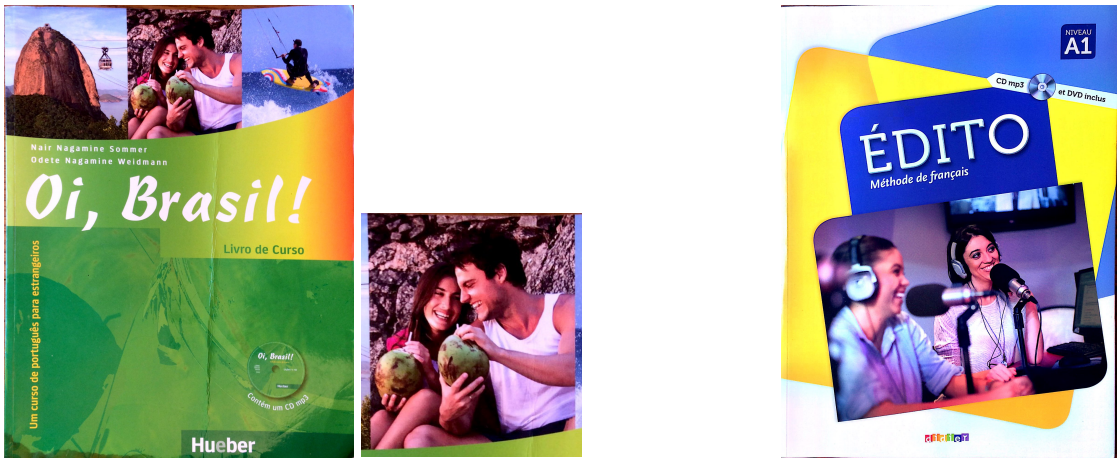


Illustration n° 2 : Couvertures des manuels *Oi, Brasil!* et *Édito*

Si la multiplication et l'inégalité de la fréquence lexicale des ouvrages de FLE arrivent à être évitées par la valorisation du développement d'une communication élémentaire[69], privilégiant des groupes d'aliments au lieu de plats spécifiques, des plats quotidiens au lieu des plats typiques, il nous reste à nous demander ce qu'il en est des plats et des produits révélateurs de la cuisine française dans les manuels de FLE . Car si la *farofa*, la *feijoada*, le *churrasco* et la *moqueca* sont les vraies vedettes des manuels de PBLE, avec des occurrences largement au-dessus de la moyenne, quels sont les plats traditionnels les plus cités en FLE et dans quels contextes le sont-ils ? Cela nous aidera à comprendre la place donnée à la spécificité culturelle dans cette approche qui, par les chiffres, a plutôt montré une valorisation des réalités du discours.

2. Une langue, plusieurs cultures.

Une des raisons de la réticence des chercheurs à employer le terme « langue-culture » est la crainte de suggérer l'uniformité de la culture attachée à une la langue. Néanmoins, tout en admettant la pluralité de cultures au sein d'une langue et la pluralité de parlers au sein d'une culture, nous considérons que l'usage du terme « langue-culture » n'est pas plus simplificateur que l'emploi de « langue » et « culture » exprimés séparément

[69] N'oublions pas que nous analysons seulement des manuels pour débutants.

et au singulier au lieu de « langues françaises » ou « cultures françaises ». Ceci dit, nous continuerons à utiliser ce terme pour mettre en valeur l'interdépendance de ces deux pôles et nous profitons de ces parenthèses pour attirer l'attention sur cette hétérogénéité culturelle qui peut exister au sein du FLE et du PBLE.

a. Les cultures régionales

En ce qui concerne les cultures régionales, une fois de plus l'item le plus cité est fortement révélateur de la tendance culturelle adoptée. Il s'agit du cassoulet, mentionné cinq fois dans notre corpus de FLE. À l'opposé de ce qui se passe dans les manuels brésiliens, peu d'actualisations séparent le cassoulet des autres items: seulement quatre mentions séparent le cassoulet et le plat régional le moins mentionné, alors qu'en PBLE, cet écart est cinq fois plus grand. Comme nous l'avons vu, une tendance communicative qui semble caractériser les manuels de FLE a sans doute influencé cette régularité lexicale. Mais la distribution plus égalitaire des plats typiques se fait aussi en raison d'une tendance à la pluralité culturelle.

Nous savons que les escargots sont connus mondialement, que le foie-gras est exporté de plus en plus dans des pays lointains[70], néanmoins, dans les manuels de FLE, ces produits apparaissent tout autant que d'autres. Il n'y a aucun plat qui, occupant la place de vedette dans les représentations de la gastronomie française, attire l'œil quand on feuillète ses manuels. En plus du fait d'être peu cité, deux des cinq occurrences du cassoulet sont associées à la région dont ce plat est originaire, comme nous le voyons dans ces images

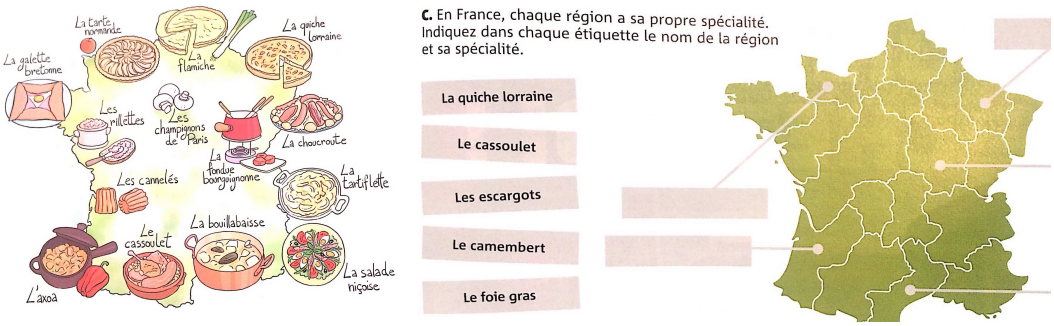


Illustration n° 3 : Les aliments et leurs régions d'origine

70 https://www.lesechos.fr/28/10/2013/LesEchos/21552-092-ECH_le-foie-gras-connait-un-succes-grandissant-a-l-international.htm

retirées d'*Édito* (p. 60) et *Nouveau Rond-Point* (p. 99).

Deux manuels de FLE de notre corpus, insèrent ce même type d'exercice, où l'on demande à l'apprenant d'associer des plats aux régions françaises. Ces propositions d'activités laissent penser que, si dans les manuels de FLE il n'y a pas un plat ou une boisson qui se détache des autres de façon marquée, comme la *moqueca* et la *feijoada*, c'est également parce qu'il y a une considération socioculturelle, une intention de varier les plats de traditions distinctes à l'intérieur du territoire national.

Dans nos manuels de FLE, les plats régionaux peuvent apparaître sans qu'on les rattache directement à leur région d'origine – évoquant ainsi la culture française tout entière – mais il n'est pas rare que l'on mette en scène des plats dont le nom dénote ce lien, comme la salade niçoise, le bœuf bourguignon, la quiche lorraine et la galette bretonne (tous au-dessus de la moyenne d'apparition). Il est possible que la préférence vis-à-vis de ces derniers exemples soit due justement à une conscience de l'importance du rattachement d'un item lexical à son contexte. Nous savons qu'à travers cette démarche il est possible de combattre des représentations stéréotypées et d'accéder à « la culture par les mots » (GALISSON, 1991). En effet, même s'il n'est pas possible de le faire explicitement à chaque mot apparu, des activités comme celles du manuel *Edito* et le *Nouveau Rond-Point* sont une façon ludique de mettre en pratique les propositions de Robert Galisson à propos de la « charge culturelle partagée » des items lexicaux (*cf.* I.A.2.c., p. 23) tout en rendant hommage à la pluralité culturelle et en évitant la généralisation.

Selon des auteurs comme Poulain, la cuisine de terroir en France, qui autrefois était dévalorisée par rapport à la cuisine gastronomique des grandes villes, gagne le label « gastronomie » autour des années 1970 et est alors considérée patrimoine gastronomique régional.

> « La survalorisation de la tradition populaire, du terroir et des produits « authentiques » s'oppose aux angoisses liées au développement de l'industrialisation alimentaire et aux risques de dilution des identités locales et nationales dans la mondialisation ou à l'intérieur d'espaces plus larges comme l'Europe. » (POULAIN, 2002, p.23)

Cette tendance des sociétés européennes peut s'allier à une tendance interculturelle d'enseignement de la culture. Elle peut être vérifiée dans la dernière version du CECRL

quand ce texte prône la compétence socio-culturelle et, à l'intérieur de cette compétence, l'enseignement du savoir autour des « cultures régionales » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 83). Or, nous considérons que le développement de ce que nous avons nommé *l'individu interculturel* (*cf*. I.A.2.c, p. 23) dépend aussi d'un contact avec des cultures régionales et de leur reconnaissance en tant que telles. C'est dommage et même étonnant que les exercices où l'on doit associer les plats à leur région d'origine dans *Édito* et de *Nouveau Rond-Point* n'aboutissent pas sur des propositions de production où on l'apprenant est mené à discuter l'hétérogénéité culturelle de son pays/région. Car, le regard de l'individu interculturel est un regard qui interprète, relativise et se remet en question pour être capable d'accepter l'altérité dans toute sa complexité. Il n'y a que cet individu qui peut, dans le contact avec le stéréotype traiter le stéréotype en tant que tel, non en tant que vérité.

Qui dit stéréotype dit généralisation et, comme nous l'avons signalé, un étranger qui regarde l'immensité des nouveaux fruits de *Terra Brasil*, est amené à croire qu'ils font partie du quotidien de tous les Brésiliens, alors que certains d'entre eux – les manuels n'ont pas pris le soin de le spécifier – sont cultivés et consommés dans des endroits très précis de ce grand pays. Il serait sans doute prolifique, d'un point de vue socioculturel, de mettre en place des cartes brésiliennes avec les fruits spécifiques à chaque région comme dans le manuel *Édito* et *Nouveau Rond-Point*. Elles ne nuiraient aucunement à la représentation pittoresque et ensoleillée que semblent chérir les concepteurs. Mais cela ne paraît pas être une tendance en PBLE, car si nous regardons de plus près les plats qui sont contextualisés au moins une fois par rapport à leur région d'origine, nous pouvons observer qu'ils sont moins nombreux – 7 en PBLE contre 19 en FLE (et 4 produits) – et qu'ensuite les régions concernées sont moins variées – 3 régions en PBLE contre 13 en FLE.

	FLE		PBLE	
	Plat	**Région**	**Plat**	**Région**
1	Axoa*	Pays basque	*Acarajé**	Bahia
2	Poulet Basquaise	Pays basque	*Vatapá**	Bahia
3	Bouillabaisse*	Provence	*Moqueca**	Espírito Santo
4	La salade niçoise*	Provence	*Tutu de feijão**	Minas Gerais
5	Tarte provençale	Provence	*Feijão tropeiro**	Minas Gerais
6	Thon à la provençale	Provence	*Canjiquinha**	Minas Gerais
7	Cannelés*	Aquitaine	*Frango com Quiabo**	Minas Gerais
8	Poisson à la bordelaise	Aquitaine		
9	Tartiflette*	Haute-Savoie		
10	Quiche Lorraine*	Lorraine		
11	Choucroute*	Alsace		
12	Cassoulet*	Languedoc		
13	Saucisse de Toulouse	Languedoc		
14	Tarte Normande*	Normandie		
15	Galette Bretonne*	Bretagne		
16	Fondue Bourguignonne*	Bourgogne		
17	Bœuf Bourguignon	Bourgogne		
18	Escargots de bourgogne*	Bourgogne		
19	Flamiche*	Picardie		
D'autres aliments associés à des régions				
1	Rillettes*	Touraine		
2	Champignons de Paris*	Île-de-France		
3	Foie Gras*	Aquitaine		
4	Camembert*	Normandie		
5	Piment d'Espelette*	Pays Basque		
Le signe « * » désigne les aliments qui ont été associés à une région par les manuels par une représentation, soit explicite - comme dans les exemples (*cf.* ill. n° 3, p. 61) - soit sous-entendue (comme dans des séquences didactiques qui mettent les personnages en vacances dans une région, par exemple).				

Tableau n° 4 : Plats régionaux

Cette tendance généralisante des manuels de PBLE peut être observée parfois par le discours même des textes de fonction référentielle. Beacco (2000) définit le discours des textes pédagogiques à propos de la culture comme étant surtout un discours de synthèse qui, avec des clichés attendris et un caractère flou d'ensemble, utilisent dans un souci de différenciation beaucoup les modalisateurs (*certains, parfois*…) et réduisent le plus possible les groupes nominaux employés (les *jeunes* brésiliens, les français *riches*, les *petits* villages...). Cependant, les textes pédagogiques du manuel *Muito Prazer* – qui entame très souvent les séances didactiques par des informations d'ordre socio-culturel – présentent l'inverse de ces aspects : « Les centres commerciaux ont **toujours** une partie consacrée à la restauration […] là-bas **il y a plusieurs** types de restaurants… » (p. 73),

« **Tout** pays a sa cuisine typique […] Dans les grandes villes, comme São Paulo et Rio de Janeiro, vous pouvez trouver **tout type** de cuisine : aussi bien de la cuisine typique que de la cuisine internationale » (p. 211).

Cette vision majoritairement unilatérale des concepteurs envers l'alimentation brésilienne, en plus de produire une représentation lisse, centralisée et généralisée de la culture cible, peut être à l'origine de la grande quantité des plats les plus connus, dont nous avons parlé à II.A.1 (*cf.* tabl. n° 2*,* p. 55). Car, si nous préservons une vision homogène de la culture, il est vraisemblable que les mêmes plats connus de tous soient survalorisés, alors que si nous concevons la culture de façon hétérogène, cela donne plus de place à la diversité.

Il se pourrait en effet que la valorisation de la pluralité culturelle soit l'antidote parfaite contre le phénomène de fétichisme (ADORNO, 1938, p. 276) – notion souvent empruntée par les sociologues de l'alimentation, même si elle a été créée pour parler du domaine de la musique et de l'appauvrissement de l'écoutable – qui semble concerner aussi les manuels de langue étrangère. Adorno explique la réduction de l'étendue de la culture musicale de nos contemporains par un cercle vicieux qu'est le mouvement de « *best of* », où l'on ne joue et rejoue que les chansons les plus connues, en raison du fait même qu'elles sont les chansons les plus connues. « Même dans les rares restaurants de luxe qui se veulent explicitement classiques, le registre des « œuvres interprétées » se réduit à quelques *best-sellers* » (POULAIN, 2002, p. 30). Si l'enseignement d'une langue-culture se décentralise, au lieu de quelques plats classiques mentionnés une vingtaine de fois, nous en aurons peut-être plusieurs et, cerise sur le gâteau, nous pourrons développer alors une compétence interculturelle. Car c'est une conséquence logique que la haute incidence de la *caipirinha* – avec une moyenne de 4,4 apparitions par manuel (à la quatrième place des occurrences) – avec celle de la *feijoada,* à l'inverse de ce qu'attendent les concepteurs, provoque une sensation de répétition, déformant et appauvrissant la représentation de la culture cible. L'apprenant a une image réductrice de la cuisine brésilienne. L'image d'une langue qui peut être partagée par plusieurs cultures – point de départ pour un regard qui se méfie des généralisations – se voit malheureusement oblitérée.

b. Franco et lusophonie

Conjointement au « phénomène Europe », n'oublions pas le « phénomène francophonie » qui valorise, lui aussi, la diversité culturelle. Il est courant de trouver dans les manuels de FLE des séquences didactiques où il est question d'endroits, à part la France, où l'on parle le français dans le monde, comme la Belgique, la Suisse, le Canada, l'île de la Réunion… Ces séquences laissent aussi des traces dans notre inventaire de plats et de produits. En voici quelques exemples :

1) Tire d'érable - Québec	6) Mafé de viande - Sénégal	9) Poulet yassa - Sénégal
2) Pâté chinois - Québec	7) Pirogues de fruits et glace - Sénégal	10) Tanjia - Maroc
3) Poutine - Québec	8) Salade exotique - Sénégal	11) Moules-frites - Belgique
4) Ananas au bissap - Sénégal		12) Salade de fruits des Antilles
5) Melon au bissap - Sénégal		

Tableau n° 5 : Plats de la francophonie

Cette démarche représente une des multiples voies que peuvent prendre les divers enseignements de langues pour concevoir, entretenir et complexifier les liens entre langue et culture (*cf*. I.A., p. 13-14). Dans le cas du FLE, elle semble pouvoir être caractérisée par une « exploration des différentes cultures liées à une langue de référence, mise en réseau de la langue et des cultures (espaces francophones, espaces anglophones), mise en cause d'une norme standard... » (SPAËTH, 2014 - 2, p. 11), comme nous pouvons le voir dans l'image ci-dessous parue dans le manuel *Edito* (2016, p. 53).

Illustration n° 4 : La nourriture au Québec et en France

Après un exercice de compréhension du document et un autre exercice pour identifier l'origine de chaque plat, le manuel enchaine sur une proposition interculturelle, où les apprenants sont amenés à parler de la consommation alimentaire dans leur propre culture et également de leurs plats préférés. L'exploration de cultures différentes – comme dans les cartes de France et ses spécialités régionales – sont des exemples de cette mise en question de la culture standard.

Dans les manuels de PBLE, l'attention donnée aux cultures régionales et lusophones n'est pas la même qu'en FLE, comme on peut s'en douter grâce au raisonnement que nous avons mené jusqu'ici. Tout d'abord, le concept de lusophonie n'est pas autant diffusé que celui de francophonie. Quand Ferreira Fernandes écrit qu'« être lusophone n'est pas une prérogative naturelle des personnes qui parlent portugais, car il est nécessaire – et même urgent – d'apprendre à l'être » (2004, p. 126), il attire l'attention sur la difficulté – et l'importance – pour quelqu'un qui parle portugais, de se représenter le concept de lusophone et par conséquent, de s'identifier en tant que tel. Si cela est une réalité dans l'imaginaire collectif, dans le domaine des didactiques des langues étrangères

ce n'est pas très différent. Ferro Guerreiro (2012) dans son mémoire – qui comme le nôtre s'interroge fréquemment sur la compétence interculturelle d'un corpus de manuels – démontre que les manuels contemporains de Portugais Européen Langue Étrangère se soucient très peu de la lusophonie, car ils privilégient « uniquement le contact avec la variété culturelle et linguistique européenne » (p. 52). Nous partageons le sentiment militant de Ferreira Fernandes pour le développement d'une conscience lusophone. L'exercice d'*Édito* que nous venons de citer exemplifie le naturel avec lequel une sensibilisation interculturelle est déclenchée à travers une séquence qui met en scène – en pied d'égalité – deux cultures qui partagent une même langue.

Les manuels de notre corpus de portugais du Brésil ne sont pas, en effet, différents des manuels de portugais européen cités par Ferro Guerreiro. Le portugais a beau être la sixième (ou neuvième[71]) langue la plus parlée au monde, une seule mention à des aliments portugais, angolais, mozambicains, etc. est présente : la morue portugaise, grand cliché, dans le manuel *Oi, Brasil!*. C'est comme si les concepteurs, en voulant adapter la progression de leurs manuels de PBLE aux modèles d'étalonnage de niveaux proposés par le CECRL, l'avaient suivi trop à la lettre. Car, en ce qui concerne les questions sociolinguistiques et socioculturelles, le CECRL ne fait référence à ces compétences que pour l'évaluation d'un apprenant du niveau C2. Celui-ci

> « apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence. Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 95)

Ainsi, les manuels de PBLE ne semblent donner une vraie valeur à ces compétences qu'en fin d'œuvre. Le manuel *Nota 10* consacre sa dernière unité aux différences entre le portugais du Brésil et le portugais européen, le manuel *Novo Avenida Brasil* ne consacre que la dernière unité de son troisième volume à ces contrastes. Au lieu d'opter pour un travail basé sur la sensibilisation et la pratique, développé dans la

[71] Il y a une grande polémique par rapport à la faisabilité d'un pareil rang surtout à cause des critères (natifs ? langue officielle ? Langue culturelle ?...) qui peuvent changer complètement les résultats.

communication et réitéré dans le temps, ces compétences semblent comprises comme de l'ordre de l'information, de la mémorisation. Le curseur s'éloigne encore une fois des valeurs de la communication, vers l'étalonnage des donnés encyclopédiques de la culture (*cf*. ill. n° 1, p. 58), comme nous avons remarqué en II.A.1. C'est comme s'il suffisait d'exposer ces informations concentrées dans le dernier chapitre – tel un dictionnaire, où chaque mot a sa correspondance dans le portugais d'ailleurs – pour qu'elles soient acquises.

Si au moins l'apprenant pouvait développer la compétence socio-culturelle à partir d'une sensibilisation aux variantes linguistiques et culturelles à l'intérieur du territoire national brésilien, ce serait déjà une façon de compenser ce manque pluriculturel lusophone, mais même les évocations des données régionales sont très ponctuelles, comme nous l'avons montré (*cf*. tabl. n° 4, p. 64). Enfin, les occurrences des plats régionaux dans les manuels de PBLE, à y regarder de plus près, ont ceci d'intéressant qu'elles apparaissent dans des situations qui ressemblent beaucoup à celles des occurrences des plats francophones dans les manuels de FLE.

Dans le manuel *Alter Ego+*, l'unité consacrée à la Belgique, le Québec et l'Ile de la Réunion est une unité appelée « Voyage, voyage ». Les moules frites et la gueuse belge se trouvent dans un document fabriqué pour ressembler à une lettre d'un touriste qui se trouve à Bruxelles (p. 126). Dans le manuel *Edito*, la *Tanjina* marocaine se trouve également dans une carte postale fabriquée et placée dans l'unité « Bonnes Vacances » (p. 124). De même, dans *Oi, Brasil!*, Salvador, la capitale de Bahia, est mise en scène dans une séquence qui ressemble beaucoup à une publicité d'agence de voyage. Les photos des plages paradisiaques, de la nourriture typique, d'un petit port rustique, du vieux centre historique et des belles vues de la ville pendant la nuit, associées aux annonces d'excursions et de restaurants traditionnels de noms révélateurs comme « *Paraíso Tropical* », immergent vite l'apprenant dans la situation de touriste. La seule différence, c'est que si en FLE *l'ailleurs* est la francophonie, en PLE ce rôle semble être accordé aux régions excentrées du Brésil. C'est-à-dire, tout ce qui n'appartient pas à la région Sud-Est (en rouge dans l'image ci-

dessous), région où est concentré 55% du PIB du pays[72], dont les variantes linguistiques sont les plus mises en scène, dans les dialogues des manuels, tout comme dans les médias.

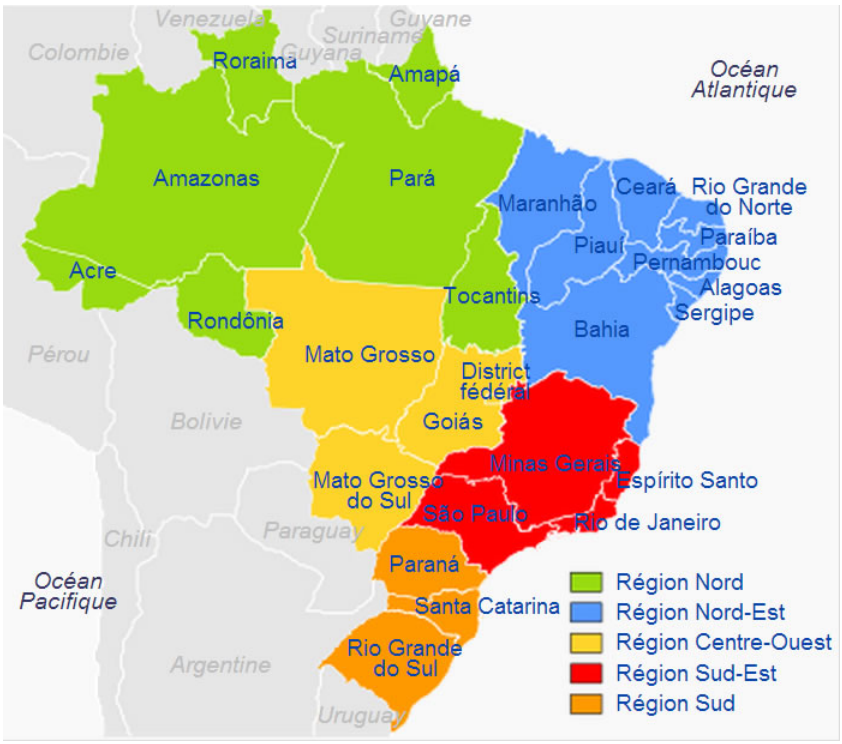


Illustration n° 5 : Carte du Brésil[73]

Les choix dans les unités consacrées aux voyages peuvent en effet être très éloquents quand il est question de chercher qui est le *moi* et qui est l'*autre* dans les manuels d'une langue-culture. Même si l'on trouve la présence croissante de la francophonie dans les manuels de FLE[74], nous savons clairement quelle est la variante linguistique et culturelle prédominante. Le F dans FLE représente encore, et surtout, la langue-culture de la France métropolitaine. Contrairement aux allusions aux plats traditionnels des régions françaises – qui apparaissent en pied d'égalité avec la variante

[72] http://www.valor.com.br/brasil/3779496/sudeste-concentra-552-do-pib-do-pais-diz-ibge

[73] Source : carte-du-monde.net/pays/bresil/carte-bresil-vierge-noms-villes.jpg

[74] Nous remarquons dans les manuels de notre corpus que ce sont les plus récents ceux qui mettent en scène le plus d'unités consacrés à d'autres pays de la francophonie que la France. Les manuels *Alter Ego+* et *Nouveau Rond-Point,* si comparés aux versions antérieures, ont montré clairement cette évolution, par l'ajout des séquences dans d'autres parties du monde francophone.

culturelle standard[75] – les allusions à la culture des autres pays francophones sont encore majoritairement associées aux vacances, au dépaysement, voire à l'exotique[76]. En effet, n'appelle-t-on pas « Salade exotique » une des entrées dans le restaurant « Le Dakar, cuisine sénégalaise » mis en scène dans *Nouveau Rond-Point* ? Tout de suite l'apprenant se doute qu'il ne s'agit pas d'un restaurant sénégalais au Sénégal, ce qui se confirme par le dialogue qui suit où nous trouvons deux Français qui passent commande. Le point de vue sur ce menu « exotique », comme le point de vue sur la *tanjina* marocaine et la gueuse belge, est encore un point de vue de la société cible sur l'*autre*. Cet *autre* parle français, certes, mais sa culture – et, parfois, la variante linguistique – n'est pas *la mienne*.

Par l'appellation « portugais du Brésil », que l'on trouve dans les avant-propos de nos manuels, on pourrait croire que ce portugais-ci se définit par rapport à un autre extérieur, au-delà des frontières brésiliennes. Pour ceux qui connaissent un peu son histoire coloniale, la première hypothèse serait peut-être le portugais du Portugal, ou même le portugais des autres ex-colonies portugaises. Cependant, si la cuisine lusophone est catégoriquement ignorée dans les manuels de PBLE, contre toute attente, nous remarquons que cet *autre* où l'on se sent dépaysé peut se trouver à l'intérieur du territoire brésilien. Si, comme nous l'avons vu, la cuisine de Bahia est réservée, comme toutes les autres villes du nord-est brésilien, aux unités consacrées aux voyages, la cuisine de Minas Gérais (*Terra Brasil*, p. 105), État qui appartient à la région Sud-Est, pôle économique brésilien, apparaît sans cette connotation. En outre, cette cuisine prend fièrement le rôle de symbole de la cuisine brésilienne au cours d'un dialogue dans un restaurant où un brésilien présente des plats à un étranger.

Entre un presqu'unanime effacement des langues-cultures lusophones et des mises en scène ponctuelles – et non sans éloignement/exotisation – des cultures régionales non-standardisées (extérieurs au Sud-Est brésilien), le rapport à l'*autre* dans les manuels de PBLE est complexe et fait appel à un regard sur une troisième *autre*. De même, l'affirmation de la pluralité culturelle régionale française et la « mise en cause de la norme

---

[75] Dans *Alter Ego+,* c'est même Lyon qui est au centre de l'unité consacrée aux restaurants, un exemple d'excentration par rapport à la prédominance parisienne.

[76] A l'exception, bien entendu, de l'exercice d'*Edito* (*cf.* ill. n° 4, p. 67) consacré au Québec.

standard » par les cultures francophones nous éclairent partiellement quant aux tensions identitaires dévoilées par les représentations alimentaires. Nous passerons donc à l'analyse du rôle accordé à l'étranger, c'est-à-dire, à cet *autre* dont on ne partage, à la base, ni langue ni culture. Il nous permettra de conclure cette partie.

3. Le rôle de l'étranger dans la construction identitaire

L'apparition des produits d'origine étrangère, hors franco ou lusophonie, peut être de trois sortes :

Le premier type d'apparition sont les aliments qui, présentés explicitement en tant que produits étrangers, servent à représenter la culture cible en tant que contre-exemple. En effet,

> « le contact entre les cultures provoque des tensions car il y a une certaine imperméabilité entre deux cultures données. Le contact entraîne une redéfinition de l'identité maternelle, la reconnaissance positive ou négative des différences » (ZARATE, 1986, p. 37).

L'autre devient, donc, par la reconnaissance des différences, un *non-moi,* il sert à la représentation de la culture cible par la démarcation de ses bornes. Dans le manuel *A Propos,* dans une activité qui laisse la parole aux apprenants pour qu'ils parlent de leur propre culture, nous avons l'affirmation : « Dans la cuisine française, on trouve aussi des escargots, du foie gras, du cheval, du lapin, beaucoup de fromage, des cuisses de grenouilles, mais on ne trouve pas de chien, d'algues, de poisson cru, d'insectes » (p. 42). Les bornes sont posées et, même si l'on n'a pas cité explicitement le sud-est asiatique et l'Afrique sub-saharienne, il est évident que ces produits représentent un autre, dont nous nous distinguons. C'est le cas aussi du plat brésilien *feijoada* dans le manuel *Nouveau Rond-Point* (p. 94), qui est utilisé en tant qu'exemple dans un exercice dont la finalité est de susciter la prise de parole des apprenants au sujet de leur culture maternelle. Les vins français Bordeaux et Beaujolais ont le même but dans le manuel de PBLE *Oi, Brasil!* (p. 18) quand ils sont utilisés comme exemple pour faire répéter les nationalités aux apprenants et leur faire parler des clichés. Les activités interculturelles sont particulièrement propices à faire apparaître la cuisine de *l'autre* et, par conséquent, aider à la découverte de la culture cible.

Le deuxième type sont les mentions aux plats/boissons/produits étrangers qui, même si associés plus ou moins explicitement à une culture spécifique, figurent dans des situations de communication réelles ou vraisemblables au sein de la culture cible. Ce sont les menus de restaurants italiens, japonais, etc. où peuvent aller des personnages parisiens, c'est la présence d'une glace italienne dans un marché brésilien, c'est une *paella valenciana* servie pendant un repas chez un bordelais… Même si à l'intérieur des discours des manuels ces aliments sont liés à une culture spécifique, le fait de les incorporer naturellement dans la vie quotidienne d'une société implique souvent, dans une certaine mesure, une adhésion ou même une adaptation aux réalités locales. Et, à moins de ne pas être explicitement reléguées à l'étranger, comme dans les apparitions du premier type, ces apparitions contribuent à l'image qu'auront les apprenants de la culture cible par leur attachement, même s'il est partielle, aux habitudes alimentaires locales.

Enfin, **le troisième type d'apparition** concerne les aliments qui, bien que d'origine étrangère, figurent sans spécification et sont intégrés parmi d'autres, se fondant ainsi dans la collectivité. Poulain (2002) nous rappelle que « l'aliment moderne est délocalisé, c'est-à-dire déconnecté de son enracinement géographique et des contraintes climatiques qui lui étaient traditionnellement associés » (p. 19). Cela n'empêche pas les particularismes locaux de subsister, ou que la nourriture venue d'ailleurs s'adapte à la population locale. McDonalds, par exemple, a dû prendre en compte bien des contraintes pour s'installer en France, ce qui se voit par la création des Mc-burgers avec du fromage français, la distribution de la sauce mayonnaise pour accompagner les Mc-frites au lieu du traditionnel ketchup... Ce dernier type d'apparition est sans doute celui qui s'attache le plus aux représentations de la culture cible et, en ce qui concerne notre corpus, se trouve le plus fréquemment dans les manuels de PBLE.

Voici leur recensement et leur indice d'apparition dans le corpus (« 1 » étant une citation par manuel).

PBLE		FLE	
Plat et fréquence		**Plat et fréquence**	
Bœuf à la parmegiana	0,2	Couscous géant	0,2
Bœuf à la milanaise	0,2	Algues	0,2
Caneloni à la ricota	0,2	Crème catalane	0,4
Crêpe	0,2	Curry de Madras	0,2
Hamburger	1,0	Feijoada	0,2
Hot-dog	0,2	Gazpacho	0,6
Lasagne	0,6	Paella	0,2
Mousse à la mangue	0,4	Paella Valenciana	0,2
Mousse au chocolat	0,2	Pâtes à la bolognaise	0,2
Mousse au fruit de la passion	0,2	Pizza	0,6
Mousse aux fruits rouges	0,2	Ravioli à Bolognaise	0,2
Omelette	0,2	Spaghetti	0,2
Paella	0,4	Riz Cantonais	0,2
Pizza	2,6	Insectes	0,2
Pizza Caprese	0,2	Chien	0,2
Pizza Marguerita	0,6		
Pizza Napolitaine	0,4		
Saucisson de Calabresa	0,2		
Provolone à milanesa	0,2		
Sashimi	0,2		
Soufflé de légumes	0,2		
Sushi	0,4		
Tagliarini à la bolognaise	0,2		
Teishoku	0,2		
Temaki	0,2		
Boissons			
Capuccino	0,6	Soda	1,2
Coca-cola	0,8	Coca-cola	0,2
Champagne	0,2	Whisky	0,6
Fanta	0,2	Martini	0,2
Milkshake	0,2		
Pepsi	0,2		
Sake	0,2		
Soda	2,4		
Vin Beaujolais	0,2		
Vin de Bordeaux	0,2		
Vodka	0,8		
Whisky	0,4		

Tableau n^{o} 6 : Aliments étrangers

Nous proposons deux interprétations possibles, et assez dichotomiques, de la posture envers l'étranger.

a. Menus d'« anthropophagie »

La comparaison des deux groupes de manuels fait ressortir le naturel des manuels de PBLE (ou la réserve des manuels de FLE) vis-à-vis de la cuisine mondiale, comme les burgers, les sodas et les pizzas. Non seulement il y a une plus grande variété de

plats/boissons/produits d'origine étrangère, mais également un plus grand indice d'occurrences pour chaque item. Bien que nous sachions que ce sont des aliments parfaitement intégrés dans le quotidien français – la France est le deuxième consommateur de pizzas au monde[77] et McDonalds est le premier créateur d'emplois en CDI dans l'Hexagone[78] – cette réalité ne transparait pas dans les manuels de FLE : aucune mention aux burgers et seulement trois aux pizzas dans tout le corpus. Dans les manuels de PBLE, les sodas sont, juste après la bière, la boisson la plus mentionnée, les burgers ont au moins une apparition en moyenne par manuel et les pizzas sont à la troisième place parmi les plats, juste après la *feijoada*, et le *churrasco* – deux représentants typiques des repas nationaux (*cf*. tabl. n° 2, p. 55).

D'un point de vue socio-historique, la formation du peuple brésilien s'est faite à travers un croisement de cultures qui se sont retrouvées, avec le temps, dans un habitat favorable à la cohabitation et au métissage. En effet, avant le début du XX^e^ siècle, le côté-est du continent sud-américain avait fait l'objet d'un mélange entre des centaines de peuples autochtones indigènes, des colons portugais (français, hollandais et espagnols en moins grand nombre), des esclaves africains et des migrants allemands, italiens, japonais et libanais. Gilberto Freyre, un des plus célèbres sociologues brésiliens, élève de Franz Boas (*cf*. I.A.1., p. 16), influencé par celui-ci et intéressé par le phénomène de contact des cultures, consacre son œuvre la plus connue, *Casa grande e Senzala*, à démontrer comment le « métissage, l'hybridité, et même (mystification exceptée) la plasticité culturelle de la convivialité des contraires ne sont pas qu'une caractéristique, mais un avantage du Brésil »[79] (CARDOSO, 2003, p. 28). Cette « plasticité culturelle de la convivialité des contrastes » a amené la présence de la farine de manioc – base de l'aliment des indigènes – dans un barbecue brésilien et, par conséquent, a permis qu'elle soit présentée en tant qu'indispensable pour ce type de repas dans un manuel de PBLE (*Oi, Brasil!*, p. 42). Cette plasticité donne à voir non seulement une cuisine originale nippo-brésilienne dans la vie quotidienne, mais aussi la présence du *sushi*, le *sashimi*, le *teishoku*, le *témaki* et le *sake*

[77] http://www.planetoscope.com/restauration/1265-consommation-de-pizzas-en-france.html

[78] http://www.lefigaro.fr/societes/2016/02/12/20005-20160212ARTFIG00376-mcdonald-s-fait-fonctionner-a-plein-l-ascenseur-social.php

[79] « A mestiçagem, o hibridismo, e mesmo (mistificação à parte) a plasticidade cultural da convivência entre contrários, não são apenas uma característica, mas uma vantagem do Brasil ».

dans nos manuels. En effet, plus que la présence de l'étranger dans la culture brésilienne, nous nous intéressons à la présence de l'étranger dans les représentations diffusées dans les manuels. Et si Freyre – au centre du discours sociologique – contribue à la compréhension de la première, le poète Oswald de Andrade – au centre d'un discours de l'esthétique – pourra contribuer à la compréhension de la deuxième.

Dans son « Manifeste Anthropophagique » (1928), projet artistique pour l'émancipation de l'esthétique brésilienne par rapport aux influences européennes, Oswald de Andrade militait (tout comme le discours de Freyre est militant) pour une production cannibale. À l'instar des indigènes Tupi qui habitaient le territoire brésilien pendant la colonisation, il faudrait « manger » l'étranger pour absorber ses forces, ainsi métamorphoser ce que l'on a ingéré et, enfin, exporter une production originale.

> « *Tupi or not Tupi, that is the question* (…) la seule chose qui m'intéresse c'est ce qui ne m'appartient pas. Anthropophagie. Absorption de l'ennemi sacré. Pour le transformer en totem. » (DE ANDRADE, 1928, p. 3-6)

Ce texte fondamental pour toute la création artistique du XX^{e} siècle semble ne pas avoir manqué de contribuer aux représentations des Brésiliens sur leur propre culture. Alors que les manuels de portugais brésilien font preuve d'indifférence envers la culture portugaise et ses influences (sans l'expliciter en tant que telle) les plats qui sont le résultat d'un mélange de ses influences avec celles d'origine indigène et/ou africaine sont présentés avec fierté. Ainsi, on n'oublie pas d'évoquer les origines africaines des deux seuls plats de Bahia dans *Oi, Brasil!*. Le manuel *Terra Brasil* va jusqu'à mettre en place un texte sur les mythes indigènes à propos de la création du manioc (p. 280). Le *Guaraná*, soda à base de fruits amazoniens, se positionne en vedette (fréquence 1,2) dans ce groupe de boissons. *Bob's* le fast-food brésilien créé sur le modèle de McDonalds – analogue à la marque Quick en France – mérite des images dans le manuel *Novo Avenida Brasil*.

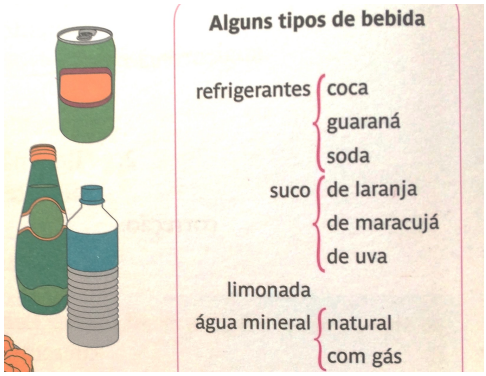


Illustration n° 6 : *Fast-food* et *junk-food* brésiliens[80]

Mais l'exemple le plus éloquent de cette posture concerne, dans l'unité consacrée à la nourriture dans le manuel *Nota 10*, la pizza, qui subit tous les procès de l' « anthropophagie ». Ce produit étranger se trouve sacralisé, dévoré, transformé et, enfin, exporté comme produit original brésilien.

Cette unité (p. 67–78) s'inaugure par un dialogue où l'on fait référence à la ville de São Paulo comme « la ville de la pizza ». On présente ensuite à l'apprenant la date commémorative de la pizza et, enfin, un type de restaurant, le « rodizio de pizza », ou les serveurs se promènent entre les tables en distribuant de petites parts de pizzas de dizaines de saveurs différentes pour que les clients puissent déguster toutes les créations (mélange du fonctionnement de la *churrascaria* brésilienne et du fonctionnement d'une pizzeria). En d'autres mots ce plat non seulement est désigné en tant que patrimoine brésilien (10 juillet, fête de la pizza), mais les rituels à travers lesquels on la consomme sont présentés en tant qu'exception culturelle brésilienne (*le rodizio*). Dorénavant São Paulo (et non plus Naples !) est annoncée comme la « ville de la pizza ». Le plat est fièrement présenté comme étant brésilien.

[80] A gauche une mention et une image d'une canette de *Guaraná* (au-dessus de la bouteille de Perrier) (*Muito Prazer*, p. 72) . A droite des étudiants chez *Bob's* (*Novo Avenida Brasil*, p. 19).

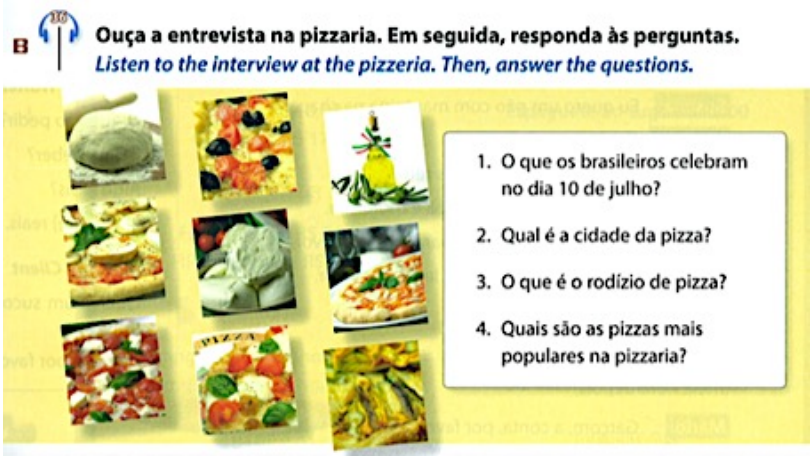


Illustration n° 7 : La pizza « typiquement » brésilienne [81]

Si le syncrétisme de la société brésilienne[82] est certes un fait sociologique, le fait que les concepteurs de manuels partagent cette représentation et l'exportent est tout à fait intéressant d'un point de vue de l'enseignement de la culture. L'exercice (p. 67) à propos de la « ville de la pizza » est suivi d'une activité de compréhension orale et se termine après la vérification de la compréhension des apprenants. Il n'y a pas de proposition de production après, que ce soit autour des éléments textuels, des tâches ou des propositions d'échange interculturel. Nous avons des démarches typiques de l'enseignement *civilisationnel* (*cf.* I.A.2.b.) auxquels les adeptes de l'interculturel et de l'approche communicative s'opposent fermement. Il s'agit là – plus que de contribuer à une compétence communicationnelle ou au développement d'un savoir-être interculturel – de la culture comme avec une fin en soi. La culture pour la culture. Comme les monuments touristiques – souvent « exploités comme autant de motifs de fierté nationale » (DENIMAL, 2011, p. 5) dans les manuels de langue – la pizza, même si elle est accompagnée des

[81] « B. Écoutez l'interview dans la Pizzeria. Ensuite répondez aux questions. 1. Que célèbrent les Brésiliens le 10 juillet ? 2. Quelle est la ville de la pizza ? 3. Qu'est-ce que c'est qu'un *rodizio* de pizza ? 4. Quelles sont les pizzas les plus populaires ? »

[82] Une fois l'esclavage aboli au Brésil dans une action assez tardive (1888), le pays, dans le besoin de main d'œuvre pour la culture du café, principal produit d'exportation à cette époque, incite une nouvelle vague d'immigration. Des peuples dont les pays étaient en crise comme l'Italie, le Japon et le Liban sont les cibles. Ces migrants ont laissé des importantes traces dans les meurs, la littérature et langue brésiliennes. La ville de São Paulo, est à la fois, la 2e ville qui consomme le plus de pizza au monde, la plus grande colonie d'origine japonaise et le siège de la plus grande chaine de fast-food arabe au monde.

couleurs du drapeau d'Italie, a subi un procès de re-signification et compose, de façon ostentatoire, l'identité brésilienne.

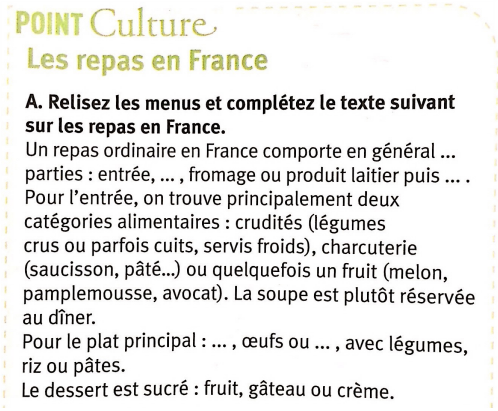
Si, heureux hasard pour l'apprenant, en mettant en scène des aliments plus répandus comme le burger, les manuels de PBLE dédommagent en partie la prolifération exacerbée des *caipirinhas, feijoadas* et fruits tropicaux, les rapprochant de situations réelles de communication, cette tendance plutôt progressiste de la représentation de la culture pourrait sans doute servir à aller plus loin et contribuer au développement d'une conscience socio-culturelle. Il est dommage, donc, que l'on ne trouve pas non plus ici de démarches de réflexion sur la condition plastique des systèmes culturels à travers les phénomènes de contact.

b. Menus de résistance

De même, l'incursion, ne serait-ce que d'un hamburger, dans les manuels de FLE serait tout à fait justifiée, eu regard à leur attachement à l'approche communicative. Et pourtant, paradoxalement, si cette approche avait motivé la mise en valeur des aliments banals comme la mousse au chocolat et les gâteaux (*cf*. tabl. n° 2, p. 55) ce n'est pas pareil pour les aliments d'origine étrangère. Presque tous les menus dans les manuels de FLE semblent être tirés d'un même genre d'établissement de restauration. La disposition répétitivement partagée entre « entrée, plat et dessert » (parfois fromage) montre qu'il n'y a pas de place pour le fast-food, les kebabs, les pizzerias, le restaurant chinois où l'on paye au poids, les tapas… une seule disposition différente se trouve dans le manuel *Echo* où l'on voit des personnages qui passent une commande dans une crêperie bretonne. Ce n'est pourtant pas, comme nous pouvons nous en douter, en introduction de l'alimentation contemporaine. Au contraire, c'est encore en valorisant l'alimentation traditionnelle et régionale. Par conséquent, les pizzas, burgers, sodas, nems, keftas, guacamoles et tout ce qui n'a pas sa place dans le système « entrée, plat, dessert » est écarté. Pour les enseignants qui sont habitués à ce fonctionnement, il peut paraître révolutionnaire de trouver dans un manuel comme *Nota 10* une conversation téléphonique entre un client et un service de livraison de pizza ou, comme dans le manuel *Muito Prazer*, des discussions dans un centre commercial sur les différentes options de fast-food.

Le repas anachronique – terme que nous emprunterons à Lévi-Strauss – anthropologue français qui a fait son terrain de recherche au Brésil - pour qualifier les

repas où plusieurs plats se succèdent – est une des caractéristiques par laquelle on se représente les mœurs français en ce qui concerne l'alimentation. Ce fonctionnement se distingue du repas synchronique, modèle de repas que l'on peut trouver en d'autres parties du monde, comme le Brésil, où l'on mange plusieurs plats simultanément. Les deux pratiques peuvent, bien entendu, être observées au sein d'une même société, selon les groupes sociaux, les types de restaurant, etc. Cependant, si ces deux organisations sont mises en scène dans les séquences didactiques des manuels de PBLE, il semble que le repas anachronique soit un trait trop ancré de l'autoreprésentation identitaire française pour qu'on laisse la place à toute autre disposition. Si bien qu'en plus de ne mettre en scène presque qu'exclusivement ce modèle, il peut arriver de trouver dans notre corpus de manuels de FLE – qui ne font pourtant pas souvent des affirmations contenant des généralisations ou simplifications concernant la société française (ou moins qu'en PBLE) – des textes comme ce « point culture » du manuel *Alter Ego+* (p. 137) :



POINT Culture

Les repas en France

A. Relisez les menus et complétez le texte suivant sur les repas en France.

Un repas ordinaire en France comporte en général ... parties : entrée, ... , fromage ou produit laitier puis ... .
Pour l'entrée, on trouve principalement deux catégories alimentaires : crudités (légumes crus ou parfois cuits, servis froids), charcuterie (saucisson, pâté...) ou quelquefois un fruit (melon, pamplemousse, avocat). La soupe est plutôt réservée au dîner.
Pour le plat principal : ... , œufs ou ... , avec légumes, riz ou pâtes.
Le dessert est sucré : fruit, gâteau ou crème.

Illustration n° 8 : Les repas français d'*Alter Égo+*

Poulain (2002, p. 58) montre qu'en 1995 seulement 10% des Français avaient un déjeuner en quatre parties et que ce chiffre a encore diminué à 7,8%, en deux ans. Nous pouvons conclure que cette configuration en quatre plats, exposée assez catégoriquement par le manuel, trouve sa motivation beaucoup plus du côté de l'auto-représentation française, que des faits.

La question identitaire est au centre de la politique linguistique de l'Union Européenne, de la politique éducative du CECRL et, enfin, des valeurs qui ont servi pour le développement d'une méthodologie de l'interculturel. En effet, le CECRL ne manque pas de citer la Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe qui

considère « que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 10) pour, ensuite, promouvoir le développement d'un savoir-être interculturel chez les apprenants dans le but de les aider à « construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité » (*Ibid.*, 2001, p. 106). Or, cette estime, presque militante, par laquelle le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe qualifie le patrimoine linguistique et culturel des populations européennes, ne peut être fondée que s'il existe des inquiétudes Nous avons cité Poulain (*cf.* II.A.2.a, p. 62) qui évoque les angoisses relatives à l'industrialisation et au phénomène « Union Européenne » en ce qui concerne la dilution des identités locales. Or, nous savons que les effets de la cuisine mondiale sur le patrimoine culturel ne sont pas une réalité spécifique au territoire brésilien. Des phénomènes d'acculturation et de résistance vis-à-vis de cette cuisine ont aussi lieu en France. Mais tout comme la gastronomie alsacienne qui, sous domination française « exhibe les particularismes rhénans, la voilà allemande et la table se francise » (POULAIN, 2002, p. 26), les manuels de FLE – à l'opposé de ce qui se passe en PBLE – semblent pencher plutôt du côté de la résistance.

La mondialisation et ses conséquences dans la politique éducative européenne pourraient donc être une des motivations de la posture des manuels de FLE vis-à-vis de l'étranger. Le refus des aliments et des pratiques alimentaires étrangères, même si ceux-ci sont une réalité dans les mœurs contemporaines des français configurerait – contrairement au phénomène d'anthropophagie brésilienne – une de ces actions d'endurance. Les conséquences des angoisses de domination/dilution ne se bornent donc pas seulement à une affirmation de la pluralité culturelle et des identités régionales comme nous l'avons vu en II.A.2. L'estime des cultures nationales accompagne l'amnésie volontaire de l'étranger, ce sont deux côtés d'une même médaille qui semblent s'auto-entretenir.

En somme, le refus de l'étranger, qui ne mérite même pas une évocation, dans les manuels de FLE, accompagne donc deux tendances pour l'affirmation de l'identité française :

- d'un côté, un processus de valorisation des particularités régionales – celles-ci aussi en résistance contre leur dilution à l'intérieur des espaces plus larges.

- d'un autre côté, la mise en opposition avec les sociétés francophones, qui jouent le rôle de l'autre culture dont on partage la langue et contribuent ainsi à la représentation de la culture française.

En PBLE, les tensions entre le *moi* et les *autres* se dévoilent différemment. L'anthropophagie de l'étranger – acculturé, modifié – représente fièrement la pluralité culturelle à l'intérieur d'un territoire. Elle accompagne :

- d'un côté, l'éloignement et la mise en opposition avec les cultures régionales. Ces autres cultures dont on partage la langue aident à la caractérisation de la culture standard, celle de la région Sud-est.

- d'un autre côté, le refus des cultures lusophones qui (comme l'étranger en FLE) ne méritent pas être mentionnées.

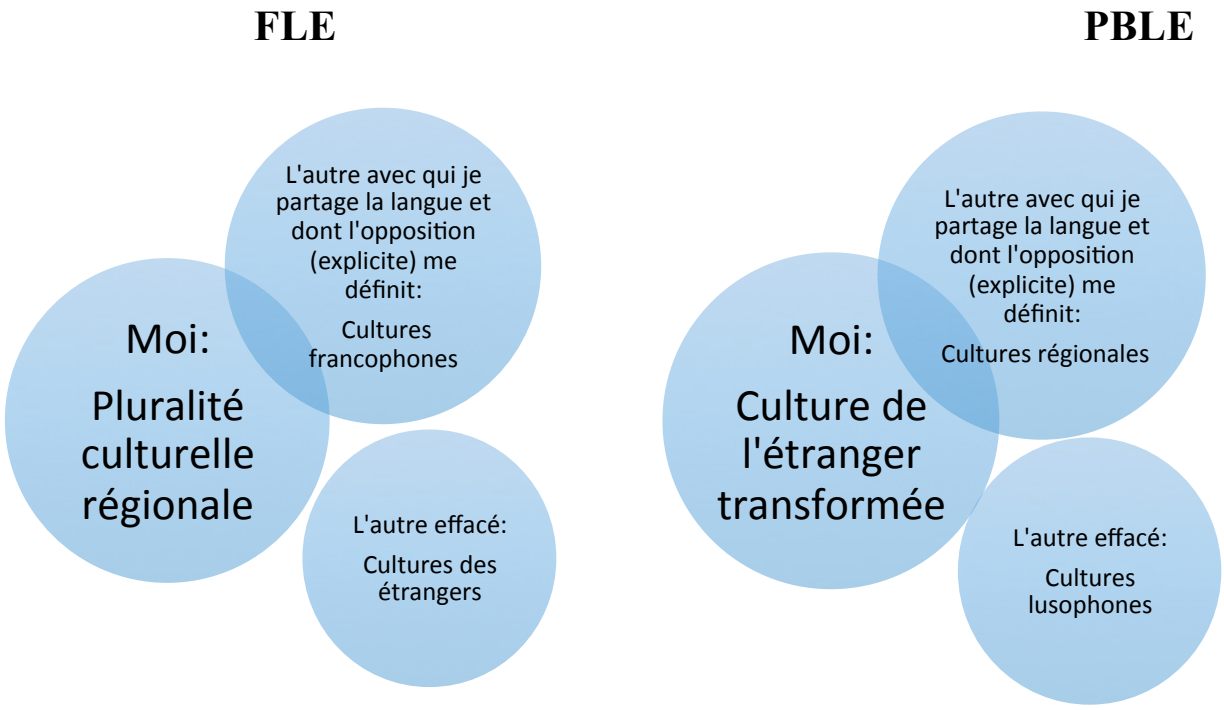


Tableau n° 7 : Représentations du moi et des autres

Ce regard sur les représentations de la nourriture nous a permis de comprendre quelques tensions qui les motivent et qui en sont le résultat. La culture, comme nous avons pu remarquer, se trouve dans des séquences didactiques de finalités aussi variées que les rapports qu'elle peut avoir avec les enseignements linguistiques. C'est le moment donc

d’en éloigner un peu notre loupe et de porter un regard, moins sur la culture, que sur les démarches d’enseignement de celle-ci.

Partie B – La culture dans les enseignements sur les pratiques alimentaires

Si le CECRL explicite les difficultés pour une classification des compétences linguistiques – un travail récent sur les universaux n'ayant « pas encore produit de résultats directement utilisables pour faciliter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2003, p. 86) – ce n'est pas avec la même précaution que le texte se permet de classer les compétences sociolinguistique, les compétences pragmatiques et ce qu'il appelle les « compétences générales » de l'apprenant, c'est à dire « celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue » (*Ibid.*, p. 82).

Nous avons cité Porcher (*cf.* I.A.2.b., p. 21) qui attire l'attention sur le saupoudrage par lequel les enseignements culturels se font, en opposition à la progression plus ou moins convenue par laquelle se font certains enseignements linguistiques dans les manuels, démontrant ainsi, dans les faits, la difficulté à opérationnaliser les données culturelles de façon à en créer une organisation logique. Une tentative de recensement des enseignements explicites de la culture dans les manuels a confirmé cette difficulté.

Nous avons donc décidé, au lieu de recenser les incursions culturelles dans les manuels – ce qui aurait été très laborieux, voire infaisable, vu le caractère intrinsèque de la culture à la langue – d'aller dans le sens contraire et de s'interroger sur les finalités des enseignements autour des pratiques de l'alimentation (*cf.* Annexes, p. 141-144) pour, de là, réfléchir sur le rôle que jouent certaines incursions – plus ou moins explicites – de la culture, au sein de ces enseignements. Conscients de la pluralité et de la perméabilité que représentent les compétences travaillées par chaque proposition didactique, nous avons ciblé notre regard sur :

1- les thématiques (la nourriture en rapport avec la santé, les aliments en rapport avec les saisons, etc.).

2- les situations de communication (repas dans un restaurant, courses dans un marché, l'organisation d'un repas, etc.) les plus fréquentes. Pour ces situations, nous avons pu classer les événements de communication qui y ont lieu.

3- les genres textuels qui ont pu être travaillés de différentes façons. Bien que ceux-ci apparaissent à moindre échelle – vu la préférence des manuels A1 pour les situations de

communication orales – nous avons pu observer les régularités et les spécificités de leurs utilisations, ainsi que les compétences travaillées.

4- les connaissances enseignées quand elles semblent dissociées des finalités communicationnelles des séquences didactiques. En effet, chez les débutants, il s'agit souvent d'élucidation de nature encyclopédique de noms propres, citations ou documents iconographiques comme des photos, tableaux, etc. Cela ne constitue une compétence qu'à long terme, puisqu'elle est peu systématique.

5- le savoir-être. Même s'il ne s'agit pas d'une action sur le savoir culturel en soi, mais d'une action sur le rapport au savoir culturel. Nous avons pris en compte le développement d'une identité interculturelle, comme la conscience de pluralités régionales, le regard critique envers les différents discours dans une société, le retour réflexif vers sa propre culture, etc.

En effet, des auteurs comme Spaëth (2014 - 1) élucident les tensions propres à la didactique des langues en ce qui concerne *l'autre* et *le rapport à l'autre*. D'un côté, la discipline cède à la tentation d'une thématisation et modélisation de l'altérité, d'un autre côté, elle réaffirme le caractère irréductible de celle-ci et, par conséquent, le déplacement de son regard de *l'autre* vers *le rapport à l'autre*. Nous sommes d'accord que la thématisation et la modélisation « ne peuvent que détourner la discipline d'un horizon, pourtant régulièrement réaffirmé dans les nombreux discours qui circulent à ce sujet » (SPAËTH, 2014 - 1, p. 170). La méthodologie adoptée visera donc à rendre compte du rôle de la culture cible selon les finalités en question – énumérées à l'aide de certains outils et classifications, dont le CECRL, qui s'organise autour de l'opérationnalisation de compétences – mais prenant toujours en compte son caractère irréductible.

Notre recensement, ne voulant pas être exhaustif, a été cependant assez long. Il nous a permis de repérer les thématiques qui n'ont lieu qu'en PBLE – notamment la consommation saine d'alcool, les mythes et les légendes autour de certains aliments – ou qu'en FLE – notamment la découverte des guides d'évaluation des restaurants et des critiques gastronomiques. Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur la situation de communication qu'est le « repas » car, étant présente dans tous nos manuels, elle nous permettra une meilleure identification des spécificités des deux langues-cultures.

1. Les types de restaurants en PBLE et la récupération de la situation de communication

Il n'est jamais aisé de parler des situations de communication en didactique des langues. Si la position exacte qu'occupe cette notion vis-à-vis de la compétence de communication ne semble pas faire l'unanimité parmi les nombreux chercheurs qui s'y sont penchés[83], il est certain que sans la notion de situation, le binôme chomskyen compétence/performance linguistique n'aurait jamais pu évoluer en compétence de communication (*cf.* I.A.1., p. 17). Selon l'inventaire que nous avons fait à ce sujet (*cf.* Annexes, p. 142), la situation de communication la plus répandue concernant les pratiques de l'alimentation est **le repas**. Celui-ci se passe presque constamment dans un restaurant. Différents événements de communication ont pu être repérés avant (discuter de quel restaurant choisir pour une soirée, etc.) à l'intérieur (commander, signaler un problème au serveur, etc.) et après (évaluer l'établissement) le repas. Dès l'identification des événements de communication mis en scène, nous avons pu repérer certaines prédilections ou absences entre nos deux corpus de manuels :

[83] Plusieurs auteurs (COSTE, 1978) (MOIRANT, 1982) (BERGERON, DEMARAIS, DUQUETTE, 1984) relient les paramètres de la situation de communication à des différente composantes la compétence de communication. Les propositions des auteurs peuvent être très distinctes entre elles. Retenons les plus importantes composantes de la situation comme les (co-)énonciateurs, leurs statuts et les rapports entre eux, le lieu et le moment de l'interaction, le message en soi, le canal… Bref, ces aspects de l'interaction qui contribuent à définir ses normes discursives.

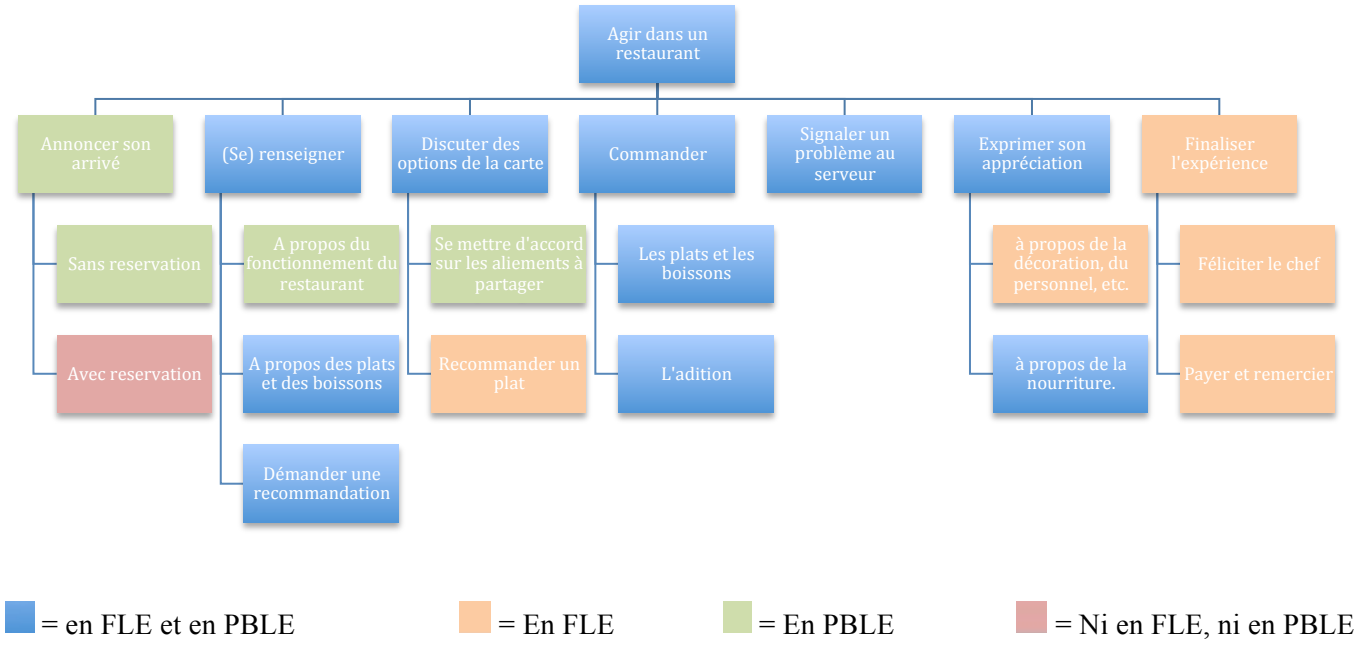


Tableau n° 8 : Les repas en FLE et en PBLE

Alors qu'en FLE les différents dialogues qui exemplifient les interactions dans les restaurants commencent avec les clients déjà assis, devant le menu, dans les manuels de PBLE les interactions commencent dès l'arrivée des clients dans les établissements, quand ils demandent et attendent une table. Le client arrive, donne le nombre de convives, est informé sur le temps d'attente, s'installe au bar où il commande un apéritif pour, ensuite, être accompagné à table. En compensation, on accorde plus d'attention à la fin du repas en FLE où, contrairement aux manuels brésiliens, sont mis en scène des dialogues concernant à la fois le payement et les félicitations au chef.

Quant aux interactions entre les clients, au moment de discuter des options de la carte, les manuels de FLE proposent parfois un enseignement des différentes façons pour recommander ou demander une recommandation d'un plat, alors qu'en PBLE la tonique peut être la délibération des clients par rapport aux plats ou portions à partager. Cela pourrait être tout simplement une conséquence des deux structurations opposées de la table, autour des convives : le repas français, plus occidentalisé, représentant l'individualisation des plats (POULAIN, 2002) – ce qui rend propice les événements de communication autour de l'action de suggérer un plat – et le repas brésilien, syncrétisme des cultures africaines et indigènes, représentant la mise en commun et le partage du repas (*Ibid.*) – ce qui favorise la délibération autour des plats.

Dans les deux cas, il n'est pas rare de trouver des conversations – ou des propositions de production entre les apprenants – où les personnages décrivent, renseignent et expriment leurs appréciations à propos de différents aspects du restaurant. Ces sujets peuvent apparaître à plusieurs moments : avant que les personnages ne s'y rendent – où le but est d'argumenter et de se mettre d'accord pour le choix d'un établissement – à l'arrivée ou à table – comme sujet de conversation entre les clients – ou après – comme évaluation du restaurant visité. En FLE, prévalent les discussions autour du décor, du personnel, de l'ambiance, tandis qu'en PBLE, il est sujet du type de cuisine proposée et le fonctionnement du restaurant (buffet, à la carte, *rodízio,* etc.). Commençons par voir comment ces derniers aspects d'un restaurant exercent leur influence sur l'organisation des interactions autour du repas, dans le restaurant.

L'unité 4 de *Novo Avenida Brasil,* consacrée aux pratiques autour de l'alimentation, commence avec des photos de certains établissements de restauration, les « *restaurantes* », les « *lanchonetes* » et les « *rodízios* » (p. 15).

Illustration n° 9 : Les types restaurants de *Novo Avenida Brasil*

Plus que des photos purement illustratives, des exercices qui permettent de comprendre les spécificités du contexte où se dérouleront les interactions sont proposés.

Les différents établissements typiques de la réalité brésilienne sont dévoilés par des exercices où l'apprenant doit associer, à partir de l'observation des différentes photos, le type de nourriture au lieu où celle-ci est vendue. Une présentation et un réemploi du lexique alimentaire se fait alors, tout en permettant le développement d'une compétence socio-culturelle, essentielle pour la situation de communication en question.

Le modèle SPEAKING a été créé pour rendre compte de la communication avec toute sa complexité, si l'on désire comprendre le langage. Car, pour ce faire : « on a besoin d'étudier directement l'usage du langage dans le contexte de la situation »[84] (HYMES, 1974, p. 3). Ce que Hymes (1974) appelle « scène » – le S de son modèle SPEAKING utilisé pour l'identification des composants des événements de communication – renvoie aux significations culturelles des circonstances physiques (le lieu, l'heure, l'occasion) de l'interaction. Or, c'est exactement ce que l'on trouve en tant qu'*incipit* de cette unité didactique : non seulement, les images suggèrent le type de nourriture que l'on peut y manger, mais aussi la différence de tenues des gens (rang de formalité plus ou moins décontracté), leur situation dans l'espace (au comptoir ou autour des tables). Ensuite, les dialogues de la double-page suivante sont contextualisés par rapport aux établissements des photos. Cela permet donc leur association à un certain niveau de langue, à un certain registre, à d'autres règles de politesse…

L'unité 4 de *Muito Prazer* débute avec la même finalité : contribuer à préétablir les enjeux de la *scène* dans la situation de communication. Sauf qu'ici, une autre démarche est choisie, une démarche où le strict lien entre les différentes facettes de la *scène* et les événements de communication qui la suivent est explicite.

[84] Texte original: « one needs to investigate directly the use of language in context of situation ».

Illustration n° 10 : Les types de restaurant de *Muito Prazer*[85]

Les sous-titres d'une illustration donnent, de façon directe et univoque, les informations socio-culturelles qui serviront de déclencheur pour une discussion d'ordre interculturelle suggérée par les deux questions. Ensuite, un dialogue a lieu où deux collègues de travail discutent de l'endroit où ils vont aller pour déjeuner. Les types de restaurants mentionnés dans les sous-titres de l'exercice précédent sont repris mot à mot par les personnages dans cette discussion et, ensuite, par le chef de salle quand il leur demande, dans le dialogue suivant, comment préfèreront-ils faire leurs repas : « à la carte ou buffet ? ». La reprise fonctionnelle d'informations culturelles dans le dialogue fait penser aux boites à outils lexicales tant utilisées dans les compréhensions de textes.

« Maria, ça te dit d'aller déjeuner chez 'Tio Rocco' ? »
« Tio quoi ? »
« 'Tio Rocco'. C'est un resto italien près d'ici. »
« Je suis au régime. »
« C'est quoi le problème ? »
« Je ne peux pas manger de pâtes. »
« Mais ils proposent **deux types de service : cuisine italienne à la carte et buffet de cuisine brésilienne. »**
« C'est cher ? »
« Ni cher ni bon marché. Ils prennent le ticket restaurant. »
« D'accord. Allons-y. »

[85] Traduction : « Leçon B ; Panorama ; Type de restaurant ; Au Brésil, un type de restaurant très répandu est le restaurant "au kilo". Il y a aussi des restaurants à la carte et des buffets. ; Dans quel type de restaurant avez-vous l'habitude de déjeuner ? Dans quel type de restaurent avez-vous l'habitude de diner ? »

(au restaurant)

« Bonjour, vous êtes combien ? »
« Bonjour. Deux personnes. »
« A la carte ou buffet ? »
« Pour moi, à la carte, pour elle buffet. »
« Ça va prendre cinq minutes. »
« D'accord, je vais prendre un apéro (…) »

Moins polysémiques que les photos de *Novo Avenida Brasil* – qui peuvent dévoiler d'autres aspects de la scène de l'interaction, comme le rang de formalité, la distribution des acteurs dans l'espace, etc. – les textes de fonction référentielle (ou pédagogiques) ont au moins l'avantage d'être calibrés pour s'insérer dans une logique et linéarité souvent recherchées dans les discours des manuels. Ils ont permis, dans notre cas, de mettre en évidence l'importance de connaissances spécifiques socio-culturelles, à l'intérieur de l'événement de communication principal, tout comme l'importance des mots dans le syntagme d'une phrase. Ces textes, par rapport aux documents authentiques et contextualisés, ont l'avantage – si c'en est un – d'être directs et fonctionnels. En revanche, en raison de leur non-contextualisation, nous savons qu'ils peuvent aussi contribuer à des représentations aplaties dépourvues de complexité culturelle.

Finalement, comme *Novo Avenida Brasil* – qui prévoit des photos pour la distinction des « *restaurantes* », « *lanchonetes* » et « *rodizios* » – et *Muito Prazer* – qui le fait à partir de la voix des auteurs pour les établissements « *à la carte* », « *buffet* » ou « *por quilo* » – le manuel *Terra Brasil* consacre à l'établissement « *barzinho* » un long texte (p. 32) :

> « Au Brésil, le *barzinho* est un point de rendez-vous social. Il y a des villes, d'ailleurs, où il y a des *barzinhos* à chaque coin de rue. La clientèle est variée selon le type de boisson et public auquel il est destiné, mais c'est un fait que les jeunes prédominent dans cet ambiant. Les gens y vont pour boire, grignoter des aliments légers et discuter avec des amis. Ce n'est pas un endroit pour dîner. La carte offre des amuse-gueules variés comme : provolone à la milanaise, gésiers, brochettes, saucisse allemande avec de la moutarde, pommes de terre frites et manioc frite aussi. La boisson la plus vendue est la pression ou la bière, qui doit être très froide. L'allée au *barzinho* peut être au début d'une soirée, car de là les gens peuvent aller à un restaurant, à une boite ou à une discothèque. Il y a de la musique, qui peut être en direct. Les noms des *barzinhos*, en général, peuvent être très suggestifs : Alléluia, L'Esperance, La dernière gorgée. Cela peut être le résultat d'un jeu de mot, comme Chez Bastien. »

Ce texte est présenté dans une unité didactique qui porte le nom de la situation de communication en question : « Unité 2 : Dans un *barzinho* ». Ici, il est question d'une grande variété de thématiques, celles-ci vont des maladies et de l'alcoolisme (d'où l'unique proposition de discussion à propos de la consommation saine d'alcool dans nos manuels) jusqu'à parler de l'amour et des marchés de produits artisanaux. Les actes de parole indiqués au début de l'unité sont aussi très variés : « décrire des personnes », « identifier des objets », « localiser des personnes et des objets » et « demander l'heure » (p. 51). La seule chose qui semble relier les thèmes et les types d'interactions est le lieu où ils sont censés se passer : au *barzinho*, ce « point de rendez-vous social » où les gens viennent pour « discuter avec des amis » (définitions données par le texte ci-dessus).

Nous avons vu jusqu'ici comment les manuels de PBLE utilisaient les informations socio-culturelles autour de différents fonctionnements des établissements de restauration pour établir et caractériser la situation de communication où auront lieu des événements de communications spécifiques[86] Cependant, les manuels de langues étrangères peuvent avoir tendance à placer, par l'organisation de leur discours, les informations socio-culturelles en marge des situations de communication et de leurs interactions. Cela révèle une autre sorte de finalité pour l'enseignement de la culture.

2. Les rituels à table en FLE et la pluralité des finalités des données culturelles

En FLE, les facettes socio-culturelles du repas les plus mises en scène sont d'autres sortes. Elles ont moins un rapport avec les établissements qu'avec des conduites rituelles liées aux repas en général. Le manuel *Echo* (p. 61) consacre de petits textes de fonction référentielle à des connaissances comme les horaires des repas, les aliments habituellement mangés au petit déjeuner et la consommation de pain et de vin pendant le repas :

[86] Dans II.B.3., il sera question des moyens avec lesquels ces incursions le font.

Illustration n° 11 : Les rituels à table d'*Écho*

Nouveau Rond-point (p. 99), comme le « point culture » du manuel *Alter Ego+* (*cf.* ill. n° 8, p. 80), met l'accent sur l'ordre du repas, mais il touche aussi l'étiquette (comment se servir de fromage ou de vin) et les sujets de conversations convenables :

Illustration n° 12 : Les rituels à table de *Nouveau Rond-Point*

Ils peuvent être nombreux, les aspects de la vie quotidienne qu'on pourrait mettre en avant dans un manuel : la relation entre la nourriture et les classes sociales[87], entre les sexes, la cuisine dans les rapports familiaux, les traditions culinaires[88], les plats des fêtes traditionnelles[89], les gestes d'appréciation d'un aliment, les conventions de ponctualité pour un repas chez un ami, les cadeaux ou actions rétribution/remerciements pour une invitation, etc. Mais l'ordre des aliments du repas anachronique, comme nous l'avons vu (*cf*. II.A.3.b., p. 79 - 80), est sans doute l'aspect culturel le plus explicitement mis en scène dans les manuels de FLE (quatre enseignements explicites et deux propositions interculturelles), alors qu'en PBLE on se soucie peu de cette question. Même quand il est question de la *feijoada* – qui est toujours présentée dans des récipients différents sur les photos, ce qui pourrait amener à croire à sa consommation anachronique

Illustration n° 13 : La *feijoada*[90]

– l'ordre des plats ne mérite jamais d'élucidation particulière. Le fait que chacun se serve en mettant tous les différents plats – le risotto, la *feijoada*, la farine de manioc assaisonnée, la salade de chou portugaise, les tranches d'orange ou banane – ensemble dans une même assiette, est traité comme si c'était de toute évidence. De même, les manières à table, les heures des repas et les aliments respectifs sont absents des manuels de PBLE de notre corpus.

---

[87] Dans le manuel *Terra Brasil* (p. 112), a lieu une discussion entre une gouvernante, qui est en charge de la préparation des repas, et sa patronne. Ce dialogue sert à sensibiliser les apprenants aux différents accents des populations brésiliennes selon la classe sociale et l'origine (la bonne vient du nord-est brésilien alors que la patronne est de São Paulo). On appuie sur les différentes variantes régionales du portugais, mais un tel dialogue pourrait également dévoiler le rapport entre la nourriture et les régions brésiliennes, les sexes et les classes sociales, etc.

[88] *Edito* et le *Nouveau Rond-Point,* comme nous avons remarqué en *cf*. II.A.1.

[89] *Alter Ego*+ (p. 100) où il est question de la fête des rois et sa galette, de Pâques et ses œufs en chocolat, etc.

[90] Dans *Oi, Brasil!* (p. 13) et *Novo Avenida Brasil* (p. 26).

Or, si les informations sur l'ordre, les horaires, les consommations et manières pendant les repas ont pour finalité la caractérisation des savoir-faire et savoir-vivre intrinsèques aux événements de communication trouvés dans les unités (comme dans les manuels de PBLE), cela ne se fait pas toujours explicitement. Tous les textes de *Nouveau Rond-Point* et d'*Écho* sont introduits en fin d'unité, après avoir présenté le vocabulaire, traité les topiques de grammaire, proposé des jeux de rôle et des tâches – autrement dit, après avoir mis en scène et poussé la production des événements de communication dans leur totalité. A l'opposé des manuels de PBLE qui commencent leurs unités par les spécificités des restaurants et suggèrent ainsi l'indispensabilité de ces données pour comprendre et produire les événements de communication en question, ces deux manuels de FLE clôturent leurs unités avec les enseignements explicites de la culture. Et si la plupart des enseignements culturels se font, en PBLE, à l'intérieur de l'unité, intercalés et mélangés aux autres textes et propositions didactiques, en FLE, l'enseignement culturel explicite est délégué à une rubrique spécifique, reconnaissable et distinguée des autres types d'enseignements.

Les organisateurs structuraux sont un type de texte propre au discours des manuels. Ces textes, souvent courts, permettent « d'organiser et de structurer à la fois les images et les autres types de textes et de mettre en forme l'unité didactique » (CORDIER-GAUTIER, 2002, p. 28) par la désignation des moments et de l'ordre de la leçon, du type d'activité, des genres de textes et de leurs contenus. « Ils lui donnent son rythme, marquent son ouverture et sa clôture » (*Ibid.*). Ils sont utiles d'un point de vue cognitif – une organisation où l'on se repère facilement peut en effet, éviter certains efforts inutiles de la part de l'apprenant – mais aussi d'un point de vue méthodologique – car l'approche par rubriques se fait en accord avec l'opérationnalisation des compétences dictées par le CECRL.

À Propos *Écho* *Édito* *Alter Ego+* *NRP*

Illustration n° 14 : Rubriques « culture » en FLE

Trois des cinq manuels de notre corpus placent les rubriques dites « culturelles » à la fin des unités didactiques. Voici comment *Écho, Nouveau Rond-Point* et *À Propos* s'organisent et qualifient leurs rubriques dans leurs avant-propos respectifs.

Nouveau Rond-Point	
Rubriques	**Contenus**
« Ancrage »	« Entrée en matière »
« En contexte »	« Documents écrits et oraux »
« Formes et ressources »	« Outils linguistiques »
« Tâche ciblée »	« Projet final »
« Regards croisés »	*« Culture et civilisation, compétence interculturelle »*

Écho	
Rubriques	**Contenus**
« Interactions »	« Documents et dialogues »
« Ressources »	« Systématisation grammaticale »
« Simulation »	« Situations de communication et simulations »
« Écrits »	« Textes, pour la plupart authentiques »
« Civilisation »	*« Civilisation »*

À Propos	
Rubriques	**Contenus**
« Pêle-mêle »	« Présentation »
« Qu'est-ce que c'est ? »	« Documents écrits »
« Qu'est-ce qu'ils disent »	« Documents sonores »
« Bribes »	« Conversation de la vie quotidienne »
« Échanges »	« Questions à se poser dans la classe »
« Sons et lettres »	« Grammaire et phonétique »
« Le savez-vous ? »	*« Informations culturelles, interculturel, textes »*

Tableau n° 9 : La structure des unités didactiques en FLE

Il est curieux qu'un manuel comme *Nouveau Rond-Point* – qui semble avoir fondé sa progression majoritairement sur le concept de tâche, l'évoquant avec insistance dans son avant-propos – consacre son « Projet Final » (p. 5), non à la fin de ses unités, mais à son avant-dernière rubrique. Les compétences culturelles se voient donc implicitement exclues de la finalité ultime du manuel :

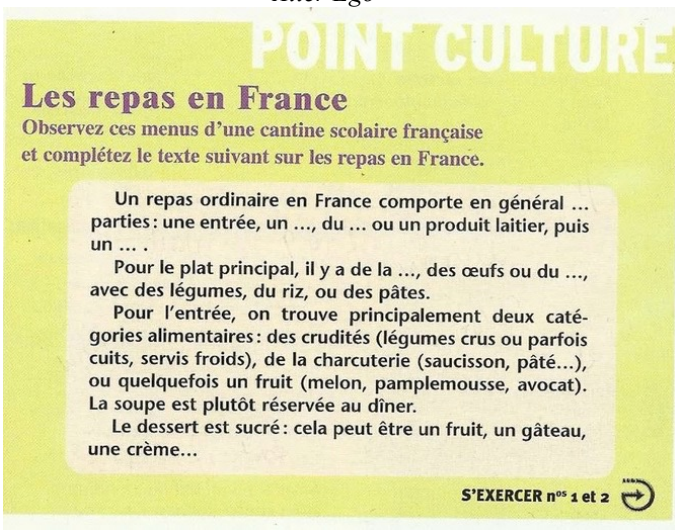
> « Apporter à l'apprenant l'ensemble des compétences langagières et communicatives nécessaires à la réalisation de chacune des tâches finales. Nouveau Rond-Point 1 amène progressivement l'apprenant à acquérir les savoirs et savoir-faire pour communiquer et surtout interagir en français » (p. 4)

Comme dans le manuel *Écho*, il est question d'apprentissage explicite de la culture seulement à la dernière rubrique, une fois la tâche finale accomplie. Cela nous amène à nous demander quelle serait donc la finalité de ces incursions culturelles à l'intérieur de l'œuvre. Décloisonnées des « compétences langagières et communicatives » et reléguées – par l'organisation du manuel – à des finalités secondaires, ces finalités seraient au moins au nombre de trois :

La première est **le développement d'une compétence purement linguistique**. Beacco qualifie l'enseignement de la culture en contexte hétéroglotte comme « une annexe, sympathique et ludique, occasion ou prétexte pour pratiquer les langues dans des échanges collectifs guidés, dits "conversation", "discussion" ou "débat". » (BEACCO, 2000, position 911). En effet, les trois textes didactiques concernant l'ordre des plats sont suivis de propositions de discussions entre les apprenants. La culture est donc un déclencheur de discussions permettant le réemploi du lexique vu pendant l'unité didactique.

La deuxième est **le développement d'un savoir-être interculturel**, car ces discussions favorisent souvent un regard réflexif sur sa propre culture : « Faites des remarques sur les habitudes de votre pays et des pays que vous connaissez. » (*Écho,* p. 61), « Quels usages doit connaître un étranger invité à manger chez vous ? » (*Nouveau Rond-Point*, p. 99). Et si Vincent Louis (1998) dénonçait dans les manuels des années 1990 une tendance à l'incursion de propositions interculturelles avec pour but essentiellement l'acquisition de savoirs (*cf.* II.B.3, p. 46), les manuels d'aujourd'hui montrent, à l'inverse, que les connaissances déclaratives débouchent souvent sur des réflexions interculturelles. Le manuel *Alter Ego+* (2012) – qui, parmi les changements par rapport à son prédécesseur *Alter Ego* (2006), ajoute à son « Point Culture » sur l'ordre des repas la questions « Les repas sont très différents dans votre pays ? » (*Alter Ego+,* p. 137) – représente un exemple subtil du changement de ces valeurs.

Alter Ego



POINT CULTURE

Les repas en France

Observez ces menus d'une cantine scolaire française et complétez le texte suivant sur les repas en France.

Un repas ordinaire en France comporte en général ... parties : une entrée, un ..., du ... ou un produit laitier, puis un ... .

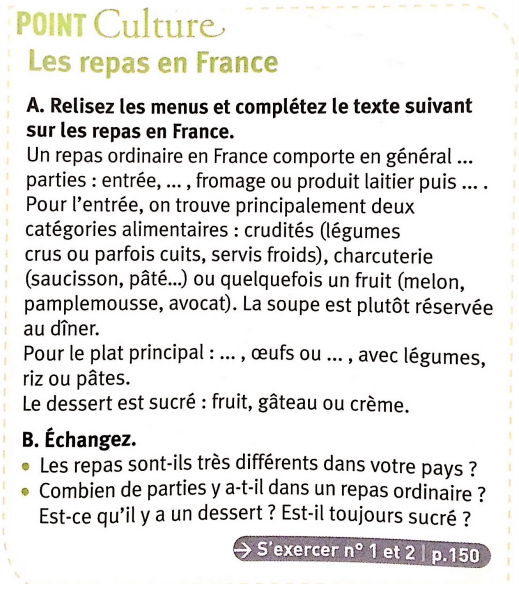
Pour le plat principal, il y a de la ..., des œufs ou du ..., avec des légumes, du riz, ou des pâtes.

Pour l'entrée, on trouve principalement deux catégories alimentaires : des crudités (légumes crus ou parfois cuits, servis froids), de la charcuterie (saucisson, pâté...), ou quelquefois un fruit (melon, pamplemousse, avocat). La soupe est plutôt réservée au dîner.

Le dessert est sucré : cela peut être un fruit, un gâteau, une crème...

S'EXERCER nos 1 et 2

Alter Ego+



POINT Culture

Les repas en France

A. Relisez les menus et complétez le texte suivant sur les repas en France.

Un repas ordinaire en France comporte en général ... parties : entrée, ... , fromage ou produit laitier puis ... .
Pour l'entrée, on trouve principalement deux catégories alimentaires : crudités (légumes crus ou parfois cuits, servis froids), charcuterie (saucisson, pâté...) ou quelquefois un fruit (melon, pamplemousse, avocat). La soupe est plutôt réservée au dîner.
Pour le plat principal : ... , œufs ou ... , avec légumes, riz ou pâtes.
Le dessert est sucré : fruit, gâteau ou crème.

B. Échangez.

- Les repas sont-ils très différents dans votre pays ?
- Combien de parties y a-t-il dans un repas ordinaire ? Est-ce qu'il y a un dessert ? Est-il toujours sucré ?

S'exercer n° 1 et 2 | p.150

Illustration n° 15 : Point-culture Alter Ego/Alter Ego+

Enfin, avec l'excuse du « ludique et sympathique » – les plats régionaux dont nous avons parlé en II.A.2.a sont présentés dans la rubrique « Détente », en forme de chassé-croisé (*Édito*, p 60) et de quiz (*Nouveau Rond-Point,* p. 98 – 99) – ces incursions dévoilent aussi **l'enseignement de la culture comme une fin en soi**. Comme conséquence de la délégation de la culture à la fin des unités didactiques, la dizaine de plats régionaux présentés dans ces jeux ne sera plus réactualisée dans les ouvrages, ni à l'intérieur de textes, ni à l'intérieur des exercices qui incitent la production des apprenants. Bien que ces jeux puissent contribuer implicitement à la prise de conscience de la pluralité culturelle à l'intérieur d'une langue (*cf.* II.A.2.a), n'oublions pas que l'étude de la civilisation a consisté souvent « à élucider la signification du mot en articulant définition lexicographique et information de nature encyclopédique » (BEACCO, 2000, position 1451).

S'il y a une certaine vérité dans l'hypothèse Sapir-Whorf – si, en effet, chaque langue présente une vision du monde par son découpage du réel et par le fait que les mots d'une langue sont eux-mêmes porteurs de sa culture – il suffirait, pour dévoiler celle-ci, de placer ces mots révélateurs, comme si de rien n'était, dans les textes d'un manuel pour attendre ensuite que l'enseignant intervienne. Faute d'un dictionnaire de la lexiculture partagée (*cf.* I.A.2.c, p. 23) que propose Galisson (1991), les manuels s'occupent généralement eux-mêmes de donner la charge culturelle partagée de ces mots révélateurs. Ainsi, des détails sur « Le repas gastronomique français » – dont l'inscription au

patrimoine immatériel de l'humanité par l'Unesco est vivement soulignée par *Nouveau Rond-Point* (*cf.* Ill. n° 12, p. 93) – clôturent, comme la liste de plats régionaux, des unités consacrées à la nourriture. Il est donc tout naturel, ensuite, de choisir des sujets dignes de fierté nationale pour ce type d'enseignement de la culture, qui se justifie en soi. Souvenons-nous de l'énumération exhaustive des fruits tropicaux du manuel *Terra Brasil* (*cf*. Ill. n° 1, p. 58).

Alter Ego+ a quand même un atout en ce qui concerne l'intégration des compétences culturelles à l'intérieur des compétences plus larges. Comme *Édito*, son organisation est légèrement différente des trois autres manuels. Structurés en rubriques, « phonétique », « documents », « vocabulaire », « civilisation », ces manuels se caractérisent aussi par le détachement des différents aspects de leur enseignement selon la compétence. Cependant, ce qui les différencie est le fait que la culture n'y est pas reléguée à la fin.

La rubrique « civilisation » du manuel *Édito* a une position centrale dans l'unité didactique. Elle est la troisième des six double-pages qui composent chaque unité. La tâche finale, ce qui attache ce manuel à la perspective actionnelle, ne vient qu'à la fin des unités, bien après l'enseignement explicite de la culture, de la grammaire et de tous les autres. *Alter Ego+* va encore plus loin. Partagé en neuf unités, qui s'organisent en trois leçons, elles-mêmes divisées en deux double-pages (c'est-à-dire deux séances), il présente la rubrique culturelle, le « Point-culture », à l'intérieur de ces double-pages. Nous n'avons plus, comme dans les quatre autres manuels, une séance entière consacrée à la culture-civilisation pour compenser une « absence »[91] des cinq autres. Les enseignements culturels peuvent apparaître à tout moment, au début ou à la fin de la séance, à chaque fois que les concepteurs ressentent le besoin d'élucider un aspect d'un document ou d'y ajouter des informations. Le savoir est toujours segmenté, comme dans les autres manuels, mais la rubrique culturelle occupe une place plus souple (du point de vue de l'organisation du savoir) par rapport aux autres rubriques – le « point-langue » (grammaire), l'« aide-mémoire » (lexique), etc.

[91] En effet, ces découpages donnent l'illusion de l'imperméabilité du savoir et, par conséquent, de l'absence de la culture ailleurs que dans les rubriques concernées.

C'est grâce à cela que le « Point culture » du manuel *Alter Ego+* où il est question de l'ordre du repas (*cf.* ill. n° 8, p. 80), en plus de contribuer à une compétence interculturelle, linguistique et encyclopédique, contribue aussi à la production écrite qui clôture la séance « Vous invitez des amis à diner. […] En petits groupes, composez le menu » et également à la tâche finale en fin d'unité. C'est un exemple de l'enseignement explicite de la culture au profit des compétences à l'intérieur et à l'extérieur de l'événement de communication.

3. Deux types de discours sociaux, deux approches d'enseignement de la culture

Pour achever notre réflexion sur l'enseignement culturel dans les séquences autour des repas, nous reviendrons sur les enseignements explicites de la culture analysés jusqu'ici. Mais, laissant de côté la nature des objets enseignés, nous nous intéresserons davantage au statut des textes, notamment à ceux des textes de fonction référentielles comme les discours pédagogiques (des manuels et des enseignants) et à ceux des textes de fonction documentaire, comme les genres textuels (authentiques et fabriqués) qui servent d'exemple pour l'usage de la langue.

a. Les discours pédagogiques

Nous avons vu (*cf.* II.B.1) que les manuels de PBLE présentaient une certaine variété de textes, en ce qui concerne le degré d'implication des auteurs, pour présenter les connaissances autour des établissements de restauration.

Novo Avenida Brasil (*cf.* ill. n° 9, p. 88) fait reposer la caractérisation des établissements – et, par conséquent, de la situation de communication – sur des photos. Ces documents sont autant de supports qui exigent l'observation guidée de l'enseignant, car les signes non-verbaux – largeur des comptoirs, distance entre les tables, vêtements des clients – s'ils ne présentent pas de difficultés langagières, ne parlent qu'à ceux qui les connaissent déjà (BEACCO, 2000, position 2496). À partir de l'observation des indices culturels trouvés dans les images, les conclusions seront le fruit des hypothèses des apprenants et des interventions de l'enseignant. Les photos – un exemple d'hétérogénéité textuelle désignée (AUTHIER-REVUS, 1982) (*cf.* I.B.2., p. 42) – et le recours à l'enseignant – qui est doté d'une autorité qui repose sur les fondations mêmes de l'interaction pédagogique – permettent au manuel de se dédouaner d'une grande partie des considérations sur la culture.

Terra Brasil conçoit un texte qui est censé représenter un reportage (*cf.* II.B.1., p. 91). Les documents fabriqués sont placés entre le document authentique – ces documents qui ont, nous le savons bien, une autre fonction première que l'intervention de l'apprentissage et qui représente l'hétérogénéité textuelle désignée – et les textes de fonction référentielle et idéologique – qui incarnent la voix des concepteurs dans toute leur intentionnalité, sans intermédiaire ou ambiguïté intertextuelle. D'un côté, les documents fabriqués sont calibrés pour des démarches d'enseignement-apprentissage données et tirent de ce fait une avantage. D'un autre côte, il arrive que les auteurs s'éloignent des règles des genres textuels/discursifs sur lesquels sont basés ces textes. Cela peut se faire au profit de l'incorporation de telle structure grammaticale, d'un tel lexique, ou encore d'une telle information culturelle.

Enfin, nous avons *Muito Prazer,* qui fait usage d'un petit texte de fonction référentielle (*cf.* ill. n° 10, p. 90) – un texte qui, comme les avant-propos, et présentations de l'œuvre, représente la voix même des auteurs et, de ce fait, s'attribue une autorité semblable à celle de l'enseignant. Appelé aussi texte pédagogique, ce type de texte a été « trop souvent vu comme une fenêtre transparente sur le monde » (SALANDER, 2005, p. 271) en raison de cette autorité qui repose surtout sur les rôles des participants de l'interaction pédagogique.

Les manuels de FLE semblent plus constants en ce qui concerne le statut des textes sur les rituels à table. Trois sur quatre (*cf.* ill. n° 11, 12 et 15, p. 93, 93, et 98) font appel aux textes de fonction référentielle pour en aborder le sujet, montrant que ces rituels semblent un sujet suffisamment favorable pour que les auteurs prennent sur eux la responsabilité des affirmations sur les mœurs des français. Or, contrairement à la pluralité régionale française des plats sur laquelle s'appuient les manuels de FLE, l'organisation du repas est présentée de manière assez homogène. Le choix du déterminant – un article défini au singulier – du titre de l'activité de *Nouveau Rond-Point* suggère cette uniformisation : « *Le* repas des français », comme s'il n'y en avait qu'un.

Le seul manuel qui se libère des textes pédagogiques pour parler des habitudes alimentaires pendant les repas est le manuel *Édito,* qui fait plutôt appel à de vraies enquêtes auprès du peuple français (p. 53). Et nous ne pouvons pas nous empêcher de sourire face à

la complète remise en question et déconstruction des représentations diffusées par les trois autres manuels :

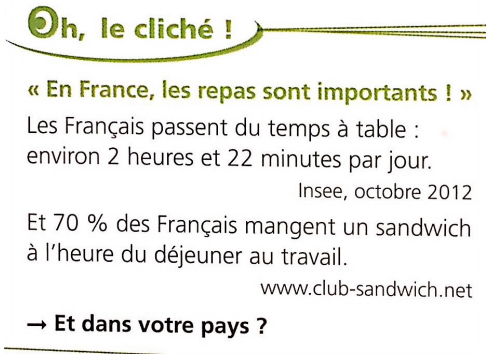


Illustration n° 16 : Les rituels à table d'*Édito*

Action de résistance envers la cuisine mondiale et appauvrissement du mangeable ? Propension à la condensation de toutes les informations jugées importantes pour l'utilité immédiate de l'apprenant en situation de communication ? Recours naïf à une autoreprésentation idéale et stéréotypée ? Quelle que soit la raison pour un usage fréquent des textes où les auteurs prennent la parole de façon aussi autoritaire et simpliste, ce type démarche n'est guère traité sans méfiance depuis l'établissement de l'orientation communicative, héritée de Hymes, au sein de la didactique des langues :

> « Si donc la communication, dans sa double dimension, linguistique et relationnelle, est prioritaire, les informations culturelles doivent être placées dans leur contexte d'énonciation et de production. Elles ne prennent sens que dans une situation précise. » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986, p. 55)

Que l'on fasse appel à la nouvelle histoire (ZARATE, 1986), à l'analyse du discours (BEACCO, 2000), à la « cultivation » (VILLAGORDO, 2008) ou à la phénoménologie (SPAËTH, 2014 - 1), il est certain que la didactique des langues chemine vers la valorisation de l' « action, non tant sur le savoir lui-même, que sur le rapport au savoir. » (DEMOUGIN, 2008, p. 7) Et, à moins de trouver des démarches de remise en question du contexte d'énonciation et de production du texte pédagogique, ces mêmes textes pédagogiques peuvent voir leur efficacité contestée.

En effet, le discours didactique – celui des manuels ainsi que celui des enseignants – n'est qu'un genre parmi l'immensité des discours sociaux qui circulent dans la situation d'enseignement-apprentissage de la culture. Mais ils sont sans doute les plus fréquents et,

rien que pour cette raison, mériteraient une réflexion autour de leur organisation, de leur thématique, de leur rapport à la situation de production, au domaine d'activité (pour le discours des enseignants) et au support (pour celui des manuels) (BULEA BRONCKART, 2015).

Nous empruntons de Bulea Bronckart le jargon de la généricité car, ayant fondé ce mémoire sur l'idéologie de la compétence de communication de Hymes, une approche par les genres discursifs a souvent été présentée comme la clé pour le développement d'une vraie compétence de communication : une compétence de communication sans les réductions que cette notion aurait subies, une fois accommodée aux enjeux de la didactique des langues (COSTE, PIETRO, MOORE, 2014). De plus, comme nous avons vu dans I.B.3 (*cf.* p. 47), au Brésil, l'approche socio-interactionniste a eu une place privilégiée dans les textes-cadres relatifs aux enseignements de langue étrangère depuis les dernières années du XX^{e} siècle.

Il y a sans doute encore des encombrants pour l'ajout, au corps des manuels, des démarches de mise en question verbale et cognitive des discours pédagogiques ainsi que de leurs normes ethno sociolinguistiques. En revanche, le traitement d'autres genres textuels par les manuels (quand ils le font) est une démarche beaucoup moins rare. Nous remarquerons que le regard sur l'étude de généricité textuelle, en plus de dévoiler quelques modes d'enseignements culturels, permet la compréhension de certains usages des textes pédagogiques.

b. Les genres textuels

Nombreux sont les genres textuels en rapport avec les enseignements autour des repas. Ils peuvent aller des tickets de caisse aux enseignes des restaurants. Le genre textuel le plus fréquent dans nos manuels, comme nous pouvons nous en douter, est le menu. Ensuite, il y a les annonces publicitaires des restaurants et les critiques. Le menu est présent dans quatre sur cinq manuels de nos corpus en PBLE et en FLE, pourtant il est presque unanimement traité, non du point de vue du genre, mais du texte. Autrement dit, les séances se bornent à une exploitation du lexique, de la grammaire et, occasionnellement, des informations culturelles de l'exemplaire inséré dans la séance.

Les manuels *Nota 10*, *Nouveau Rond-Point*, *Écho* et *Muito Prazer* par exemple, se

bornent à demander à l'apprenant de repérer, dans les menus présentés, les plats que les personnages commandent dans les dialogues. *Oi, Brasil!* et *Édito* proposent leurs menus comme outil pendant les jeux de rôles. Les fréquentes annonces publicitaires des restaurants dans les manuels de PBLE ont la même fonction de support pour le repérage d'informations (services offerts, spécialités, etc.) ou en tant que déclencheurs des discussions autour des invitations et des sorties entre amis. Quand bien même nous remarquons une certaine conscience de l'importance de l'étude de la généricité, dans les faits, elle peut ne pas se concrétiser. Elle se reporte alors sur des formes d'enseignement plus traditionnelles.

Le reportage sur le « *Barzinho »* de *Terra Brasil* (*cf.* II.B.1, p. 91) en est un exemple précis. Cet exercice appartient à une rubrique qui s'appelle « Tâche communicative » et l'apprenant devrait y trouver des propositions créées « à partir de différents genres textuels » (*Terra Brasil,* Présentation, sans page). Les textes sont censés appartenir « à un contexte de communication qui conduit l'étudiant à la perception et à l'ajustement du registre linguistique selon les différentes situations de communication »[92] (*Ibid.*).

Les apports de la compétence textuelle exprimés, l'apprenant devrait pouvoir, après ces propositions, être plus compétent dans son usage de la langue dans des situations de communication spécifiques. Par ailleurs, nous avons vu que c'est pour caractériser certaines normes des événements de communication qui ont lieu « au *Barzinho* » (nom de l'unité) que les auteurs auraient mis en place le reportage « Coin de loisir ».

Or, la maladresse des auteurs commence par le traitement du texte à l'intérieur de la séance. Elle se limite à un exercice de compréhension écrite, montrant encore un cas d'exploitation du texte, au lieu du genre. L'apprenant devra repérer les informations suivantes à propos de ce type d'établissement : « Comment sont les clients ? Que boivent les gens ? Qu'y mange-t-on ? Qu'est-ce que "*petiscos*"… ». L'autre maladresse concerne la conception du document. Celui-ci n'a pas les aspects d'un vrai reportage – aucune

[92] Texte original : « Criadas a partir de diferentes gêneros textuais, a tarefa de **Desafio : tarefa comunicativa**, pertencem a um contexto de comunicação que conduz o estudante à percepção e ao ajuste do registro linguístico de acordo com as diferentes situações comunicativas ».

information sur le magazine, l'auteur, la rubrique, la date ; pas de sous-titres, de témoignages, de citations, de contextualisations. A l'inverse, il présente toutes les caractéristiques qui le font ressembler à un texte pédagogique – informations générales et compactées, discours de synthèse, absences de sources, modulations quantitatives (usage fréquent du verbe pouvoir), caractère flou de l'ensemble, etc. Enfin, le sujet de l'article, un « mode d'emploi » d'un établissement qui est censé faire partie du quotidien des brésiliens, rédigé avec des informations qui tombent sous le sceau de l'évidence, n'aurait aucun intérêt de publication en portugais, dans un magazine brésilien : le reportage devient entièrement invraisemblable, voir surréaliste.

Étant donné que, dans le contenu du texte, il est question de caractériser cet endroit et les interactions qui y ont lieu, la séance se clôt avec une sensation de mission accomplie. L'apprenant pourra sans doute percevoir et ajuster un peu le « registre linguistique selon les différentes situations communicatives » (dans ce cas, au *barzinho*) comme avait prévu l'avant-propos pour cette rubrique, « la tâche communicative ». Mais cela ne s'est nullement fait au travers de l'étude des genres textuels/discursifs. Nous remarquons l'éloignement de l'ethnographie de la communication et le retour vers une approche plus globale et utilitariste des enseignements de la culture dont parlent Coste, Pietro et Moore (2014).

Le recours aux textes pédagogiques en dépit d'un travail intégral sur la généricité a aussi lieu dans notre corpus de manuels de FLE. C'est le cas notamment de la séance d'*Alter Ego+* (p. 137) autour du genre textuel *menu*, où l'on fait appel au « Point Culture » (*cf*. ill. n° 8., p. 80), que nous avons déjà analysé. Nous considérons comme exploitation effective de la généricité textuelle :

> « la présence d'un texte intégral, éventuellement sous forme de document authentique, qui fait l'objet d'un travail d'identification du genre, d'explicitation de son rapport à la situation de production, au support de diffusion ou à la sphère d'activité à laquelle il s'articule, de description de l'organisation énonciative et thématique du texte, et surtout de mise en rapport avec d'autres exemplaires du même genre ou de mise en opposition avec un genre textuel différent, dans le cadre d'une activité de compréhension ou de production visant la maîtrise du genre. » (BULEA BRONCKART, 2015, p. 68)

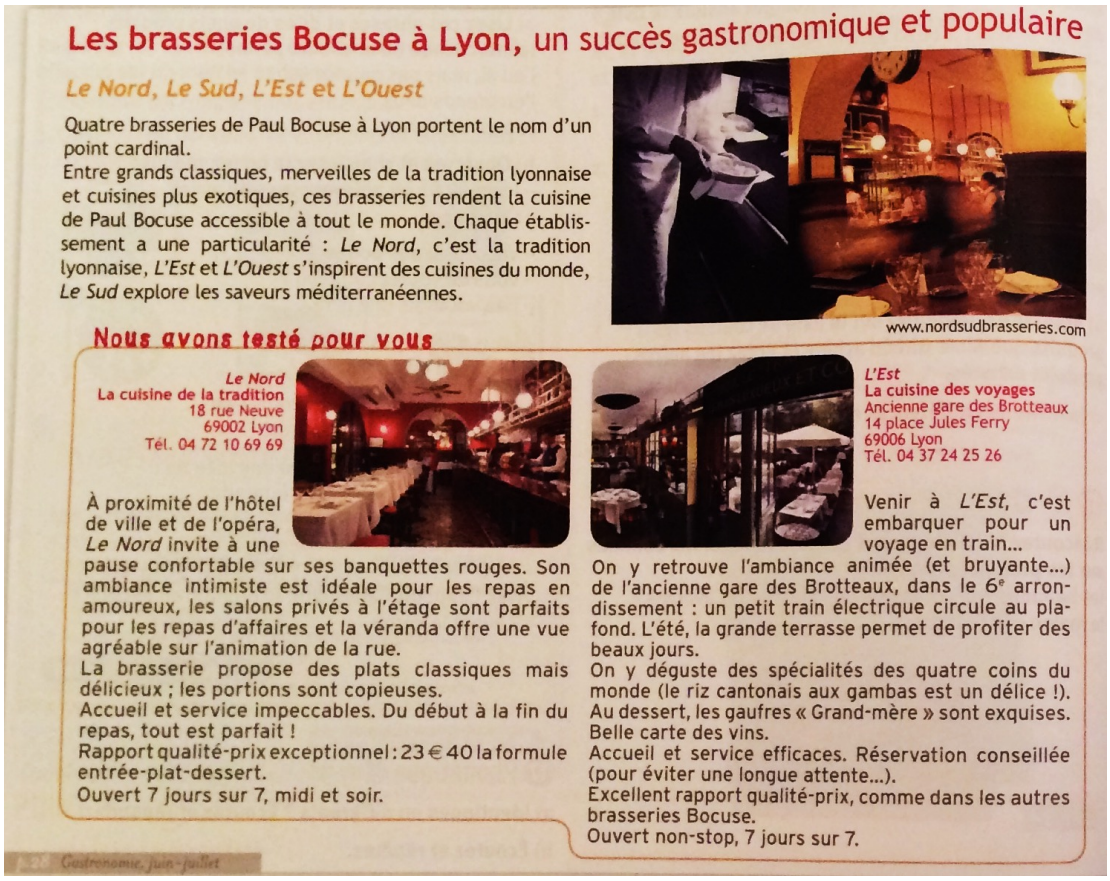
Le document présenté dans *Alter Ego+* est défini comme appartenant au genre

textuel « menu ». Il est associé à sa situation de production (une cantine scolaire) et inséré dans un cadre de production, comme nous l'indique la proposition finale de la séance : « Imaginez ! Vous invitez des amis à diner […] En petits groupes, composez le menu pour faire plaisir à tous vos invités. ». Enfin, ce menu a son organisation et sa thématique décrite par le texte pédagogique trouvé dans le « Point Culture ». La seule étape qui lui manque pour son exploitation effective est, comme le souligne Bulea Bonckart, le travail « surtout de mise en rapport avec d'autres exemplaires du même genre ou opposition avec un genre textuel différent ». Du fait de ce manque, les auteurs doivent faire appel à ce texte pédagogique. La voix des auteurs vient à l'aide des apprenants qui, sans un autre texte avec lequel comparer, n'ont pas les outils pour savoir si le menu est représentatif ou non. On a donc de nouveau affaire à ce discours de synthèse, flou, modulant qui, sans attacher l'utilisation de la langue à une situation de communication particulière, préfère le discours généralisant pour avoir une utilité immédiate : l'accomplissement de la tâche finale.

Puisque la totalité des démarches d'une exploitation effective de la généricité n'a été retrouvée dans aucune des séquences didactiques où étaient insérés menus, annonces, critiques ou tout autre genre qui gravitent autour des repas, nous conclurons par une proposition de notre part. Cela permettrait de souligner la faisabilité d'une telle approche et de son usage au profit d'enseignements culturels. Ceux-ci se feraient intimement avec les enseignements linguistiques, sans l'intermède de la voix toute puissante des concepteurs ou des adaptations qui déforment et détournent les textes authentiques de leur sens premier.

c. Un exemple d'étude de la généricité

Prenons les deux séquences didactiques qui se rapprochent le plus d'un travail intégral sur la généricité, elles se retrouvent dans les manuels *Alter Ego+* et *Édito.* La première (*Alter Ego+,* p. 158-159) met en place une critique des restaurants de Paul Bocuse :



Les brasseries Bocuse à Lyon, un succès gastronomique et populaire

Le Nord, Le Sud, L'Est et L'Ouest

Quatre brasseries de Paul Bocuse à Lyon portent le nom d'un point cardinal.
Entre grands classiques, merveilles de la tradition lyonnaise et cuisines plus exotiques, ces brasseries rendent la cuisine de Paul Bocuse accessible à tout le monde. Chaque établissement a une particularité : *Le Nord*, c'est la tradition lyonnaise, *L'Est* et *L'Ouest* s'inspirent des cuisines du monde, *Le Sud* explore les saveurs méditerranéennes.

www.nordsudbrasseries.com

Nous avons testé pour vous

Le Nord
La cuisine de la tradition
18 rue Neuve
69002 Lyon
Tél. 04 72 10 69 69

À proximité de l'hôtel de ville et de l'opéra, *Le Nord* invite à une pause confortable sur ses banquettes rouges. Son ambiance intimiste est idéale pour les repas en amoureux, les salons privés à l'étage sont parfaits pour les repas d'affaires et la véranda offre une vue agréable sur l'animation de la rue.
La brasserie propose des plats classiques mais délicieux ; les portions sont copieuses.
Accueil et service impeccables. Du début à la fin du repas, tout est parfait !
Rapport qualité-prix exceptionnel : 23 € 40 la formule entrée-plat-dessert.
Ouvert 7 jours sur 7, midi et soir.

L'Est
La cuisine des voyages
Ancienne gare des Brotteaux
14 place Jules Ferry
69006 Lyon
Tél. 04 37 24 25 26

Venir à *L'Est*, c'est embarquer pour un voyage en train...
On y retrouve l'ambiance animée (et bruyante...) de l'ancienne gare des Brotteaux, dans le 6e arrondissement : un petit train électrique circule au plafond. L'été, la grande terrasse permet de profiter des beaux jours.
On y déguste des spécialités des quatre coins du monde (le riz cantonais aux gambas est un délice !). Au dessert, les gaufres « Grand-mère » sont exquises. Belle carte des vins.
Accueil et service efficaces. Réservation conseillée (pour éviter une longue attente...).
Excellent rapport qualité-prix, comme dans les autres brasseries Bocuse.
Ouvert non-stop, 7 jours sur 7.

Gastronomie, juin-juillet

Illustration n° 17 : Les critiques de restaurant d'*Alter Ego+*

La proposition 1.a « Identifiez le nom du magazine et le thème de l'article. » récupère le genre, le support de diffusion et la sphère d'activité. La proposition 1.b « Observez l'organisation de l'article et expliquez à quoi correspondent ses deux parties. » interroge l'apprenant en ce qui concerne sa macrostructure. Une description plus détaillée des éléments du texte et de leur ordre se fait simultanément à l'analyse lexicale par la proposition suivante : « Dites quels éléments apparaissent et dans quel ordre : Localisation du restaurant, conseil sur les vins, décor et ambiance, prix, type de cuisine… ». Toutes les étapes y sont, à l'exception de la mise en opposition avec d'autres genres, ou avec des variantes du même genre.

La deuxième (*Édito,* p. 56) est inaugurée par la page Facebook d'un café et se termine après la description du genre et du texte, dévoilant la même lacune que la séance d'*Alter Ego+* :

DOCUMENTS

G J'en veux !

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Observez le document. Qu'est-ce que c'est ?

1re lecture

2 Qui écrit ? À quel sujet ?

2e lecture

3 Qu'est-ce que les clients aiment ? Qu'est-ce qu'ils n'aiment pas ?

Vocabulaire

4 Retrouvez les contraires dans le document et complétez le tableau.

Positif (+)	Négatif (-)
agréable	*désagréable*
.....	mauvaises
joli	.....
.....	malpolis
.....	pas sympas

Pour exprimer ses goûts

- J'aime (bien) (+) / J'adore (++).
- Je n'aime pas (-) / Je déteste (- -).
- Quelle terrasse !
- Génial !
- Il est sympa !

Illustration n° 18 : La page Facebook d'un restaurant d'*Édito*

Le premier exercice « observez le document. Qu'est-ce que c'est ? » sert à relever le genre du texte et le support. Le deuxième « Qui écrit ? A quel sujet » continue à caractériser le genre et attire l'attention de l'apprenant sur la thématique. Enfin, à partir d'une deuxième lecture, nous nous intéressons à la compréhension du contenu spécifique des commentaires des internautes.

Ces séances ont des objectifs similaires : rendre les apprenants capables de décrire et d'exprimer leurs appréciations des restaurants – cet événement de communication qui, comme nous l'avons vu dans le graphique concernant la situation de communication « repas » (*cf.* tabl. n° 8, p. 87), n'a lieu que dans les manuels de FLE de notre corpus. D'un point de vu pragmatique, après la séance, l'apprenant n'aura sans doute guère de mal à exprimer ses opinions sur les établissements qu'il a rencontrés au cours de sa vie, son restaurant préféré et les lieux où il a eu de mauvaises expériences. Toutes les deux séances présentent, d'un point de vue

linguistique, les outils nécessaires pour que l'apprenant s'exprime dans une *situation idéale*. Pourtant l'absence d'autres textes, pour leur mise en opposition, pose un problème surtout du point de vue de la caractérisation des normes discursives résultantes de la situation de communication dans la vie réelle, celle-ci n'étant jamais *idéale*.

En effet, muni seulement d'un exemplaire des différents genres, l'apprenant aura du mal à parvenir à « la perception et à l'ajustement du registre linguistique selon les différentes situations communicatives » (*Terra Brasil*, Introduction) (*cf.* II.B.3, p. 104), compétence sur laquelle l'on pourrait s'attarder par la présence – imaginons – de ces deux documents, l'un à côté de l'autre, dans une même séance :

	Critique gastronomique	**Page Facebook**
L'établissement	*Un succès gastronomique et populaire*	*Génial !* *J'adore le PMC.*
Nourriture	*Des plats classiques, mais délicieux* *Les portions sont copieuses* *Les gaufres sont exquises* *Belle carte de vins*	*Le menu est bien.* *J'aime bien vos tartes, elles sont très bonnes.*
Décoration - Ambiance	*L'ambiance animée (et bruyante) permet de…* *Son ambiance intimiste est idéale pour…*	*Je déteste la décoration. C'est moche.* *Quelle terrasse !* *C'est un lieu agréable.*
Service - personnel	*Accueil et service impeccables* *Accueil et service efficaces*	*Les serveurs sont sympas et polis.*

Tableau n° 10 : Le contraste des genres textuels

Comme nous pouvons voir, les différences de l'usage de la langue deviennent flagrantes ainsi mises en opposition. La critique gastronomique, ayant comme finalité de renseigner tout en évaluant, présente des adjectifs plus précis – « copieuses », « classiques », « intimiste », « animée » – alors que les critiques des clients dans la page Facebook, n'ayant pas cette contrainte, deviennent plus vagues – « bien », « génial », « moche », « bonnes », « agréable ». Les commentaires Facebook induisent des verbes qui impliquent le locuteur – « j'aime », « je déteste » – tandis que les auteurs des critiques adoptent une posture (et des phrases) plus impersonnelles où les sujets des phrases sont les aspects du restaurant – « l'ambiance est », « les portions sont »… – et le public – « on y retrouve », « on y déguste ». Enfin, le langage

sur internet se rapproche beaucoup plus de l'oralité, ce qui permet des phrases courtes, et des exclamations du quotidien – « Génial ! », « Quelle terrasse ! » – ce qui est plus rare dans les textes publiés sur support papier, comme la critique en question, où le ton y est plus formel et le langage plus soutenu.

Beacco (2000) affirme que l'extrême pertinence des protocoles communicatifs a souvent conduit à des positions réductionnistes, où l'analyse des normes des interactions épuiserait les objectifs culturels de l'enseignement. Nous n'allons donc pas jusqu'à affirmer que ces différents aspects du registre de langue élucidé par la généricité textuelle ne pourraient pas être effleurés autrement par les apprenants. En effet, le manuel *Alter Ego+,* conscient de la nécessité de l'attachement des textes à sa situation de production, rajoute un texte pédagogique sur Paul Bocuse et le Guide Michelin. Des séances comme celle du reportage de *Terra Brasil «* pédagogisent » ses documents fabriqués et y incorporent des données socio-culturelles. Les photos – en raison de leur lisibilité limitée, comme nous l'avons remarqué dans *Novo Avenida Brasil* – exigent le regard de l'enseignant pour devenir éloquentes, mais dévoilent certainement des aspects de la situation de communication.

En tout cas, si la notion de compétence de communication de Hymes semble avoir imposé son influence sur les didactiques de FLE et de PBLE, leurs manuels l'auraient repris « oubliant » un important aspect de la conception de la notion : « son ancrage dans une situation qu'elle contribue d'ailleurs à construire » (COSTE, PIETRO ET MOORE, 2014, ¶ 26). L'incursion fréquente des textes pédagogiques dans les manuels, à côté des appels fréquents au discours de l'enseignant, dévoilent encore une méfiance des concepteurs des manuels vis-à-vis cet aspect.

Comme résultat, les thématiques, les événements de communication et les genres textuels privilégiés autour des repas peuvent varier d'une didactique à l'autre, mais aussi bien en FLE et qu'en PBLE, les démarches des enseignements montrent la réminiscence d'une polarisation langue-culture. L'une renvoie parfois à l'autre, mais sans qu'on y remarque leur véritable interdépendance. En FLE, un obstacle à surmonter serait peut-être leurs structurations actuelles en diverses rubriques, où la compétence culturelle devient une île vis-à-vis des autres enseignements. En PBLE, il faudrait peut-être aller plus loin dans le

développement de la généricité, car si en FLE elle est fragmentaire, elle est quasi inexistante en portugais brésilien.

Conclusion

Notre proposition était, à partir d'un corpus composé de dix manuels, de développer une analyse comparative entre des manuels de FLE et de PBLE en ce qui concerne leurs enseignements culturels. Prenant alors en compte le caractère favorable de la thématique de l'alimentation pour ce type d'enseignement, nous nous sommes concentrés sur chaque extrait de ces ouvrages qui était consacré à cette thématique. Nous avons entrepris ce travail en vue de répondre à la question suivante : Y a-t-il des spécificités des enseignements culturels selon la langue-culture enseignée? Si oui, quelles sont elles ? Pour répondre à cette question nous avons étudié les représentations et enseignements de la culture cible à travers ses moyens de diffusion, finalités et traitements au sein du discours des manuels. Enfin, nous ne nous sommes pas arrêtés à l'identification des ressemblances et disparités, mais avons souvent questionné leurs possibles motivations et conséquences.

Une mise au point des conceptions de langue, de culture et des rapports entre ces deux pôles dans chacune des didactiques concernées nous apprend que les liens entre langue et culture peuvent avoir des valeurs différentes, vu les statuts qu'ont les langues-cultures dans l'histoire des contacts et, ensuite, dans l'évolution de chacune de leurs didactiques. Le portugais brésilien existe symboliquement de manière excentrée – langue portugaise, certes, mais en situation brésilienne – de la variante standard, celle du colonisateur, par sa dénomination même. Les tensions identitaires qui résultent de la situation coloniale, en plus d'un développement relativement récent – et marqué par un complexe métissage – des notions de peuple, pays et, par conséquent, de langue et culture, diffèrent des tensions qui caractérisent la langue-culture française. Celle-ci, depuis sa propagation en termes de colonisation ou/et rayonnement culturel, représente sa propre variante standard. Le FLE a une histoire de diffusion aussi longue qu'intense. Les enseignements culturels par des textes littéraires, les approches civilisationnelles, les différents déploiements de l'interculturel en approches actionnelles, lexicographiques et discursives, sont autant d'exemples de la diversité et densité dont fait preuve la didactique du FLE. La didactique du PBLE, à son tour, a pu adapter certaines notions qui étaient au centre des réflexions des didactiques des langues européennes les plus diffusées – comme

l'ethnologie de la communication, les approches interculturelles, les études de la généricité – à ses propres enjeux, mais à moindre échelle et avec un certain retard.

Les études consacrées aux manuels – produits culturels dont la conception est au carrefour d'influences de pratiques de référence, de textes-cadres et de représentations au niveau collectif des langues-cultures et de leurs enseignements – mettent en évidence un chemin dans lequel s'engagent les enseignements culturels en FLE : est désormais privilégié le développement des approches interculturelles lors de leur adaptation à la perspective actionnelle. Cela correspond aux orientations du CECRL. En PBLE, ce texte exerce son influence, mais les pratiques de référence, tout comme la conception des manuels – à en juger par les textes-cadres les plus diffusés et par une partie de la production académique – se dirigent, partant des approches civilisationnelles, vers les études de la généricité.

L'affiliation des manuels de FLE à l'approche communicative a été rapidement constatée – confirmant les méthodologies réclamées dans les avant-propos et celles effectivement appliquées dans la macro et micro-progression des manuels – par la mise en évidence d'une distribution plus égalitaire des aliments et la préférence pour en lexique, soit générique (tarte, gâteau), soit très répandu. En PBLE, la grande étendue des aliments typiques/folkloriques et leur plus grande fluctuation par rapport aux autres items de notre recensement, une fois confrontées aux méthodologies identifiées dans le corps des manuels, suggèrent un tropisme très discret vers l'approche communicative. Ce mouvement est retenu surtout par un attachement, encore puissant, à des conceptions civilisationnelles de l'enseignement de la culture. Il en va ainsi de l'étude de la culture comme une fin en soi, de la préférence pour des items révélateurs de culture (la spécificité culturelle, l'exotique et le dépaysant).

Cependant, l'hypothèse selon laquelle la spécificité des manuels de PBLE ne serait plus qu'un retard par rapport aux manuels de FLE et d'autres langues européennes dont les didactiques présentent une bibliographie plus ancienne, dense et développée ne se confirme que partiellement. En effet, le jeu des représentations du *moi* et des *autres* fait émerger des rôles déterminés par des tensions qui relèvent des enjeux sociétaux, historiques et politiques propres à chaque langue-culture et ce

jeu ne saurait résulter seulement d'une adaptation, avec un certain délai, à l'approche communicative et interculturelle.

Il est peu probable aussi que les spécificités des représentations de ces deux langues-cultures puissent être uniquement conséquences de différentes compréhensions de *culture* notamment en ce qui concerne sa pluralité et sa perméabilité. Les tensions identitaires des rapports langue-culture se vérifient, dans les aliments de nos deux corpus des manuels, par des schémas qui se ressemblent, ayant pourtant des acteurs distincts. Le rôle de la langue-culture portugaise européenne dans les manuels semble garder la même complexité qu'elle avait en contexte brésilien pré et post-indépendance : les représentations du portugais européen et des autres langues-cultures lusophones font l'objet d'un oubli qui relèverait presque du refoulement. Ce rôle, l'*autre* oblitéré, est joué, en FLE, par les langues-cultures étrangères. Et si les amnésies de la didactique du PBLE sont dues sans doute à des mécanismes d'émancipation identitaire, celles de la didactique du FLE seraient plutôt dues à une position de résistance. Les cultures francophones jouent le rôle des *autres* au sein d'une même langue, servant de point de contraste à la fois pour la qualification et pour la mise en question de la culture standard. Leurs apparitions dans les manuels de FLE ressemblent à celles des cultures régionales (non appartenant au Sud-Est brésilien) dans les manuels de PBLE. Déléguées majoritairement aux situations de tourisme, elles laissent comprendre implicitement qui est le *moi* et qui est *l'autre* à l'intérieur d'une même langue. Enfin, l'autre par excellence, l'étranger, est incorporé et présenté fièrement de façon originale en portugais du Brésil. La pizza, les burgers, les témakis et les cuisines africaines représentent la pluralité culturelle brésilienne alors qu'en FLE ce rôle est tenu (de façon aussi résistante que l'oblitération de l'étranger) par les cuisines régionales françaises.

L'écart le plus évident entre les deux corpus des manuels a été mis en évidence par les micro-progressions. En PBLE, quand les enseignements explicites de la culture ne servent pas de déclencheurs pour les séances didactiques, ayant ainsi leur intérêt et application suggérés, presque de façon utilitaire, dans les tâches suivantes, ils se trouvent mêlés aux autres enseignements de façon indistincte, favorisant la

caractérisation de la situation de communication en question. Les manuels de FLE, à leur tour, laissent entrevoir une pluralité de finalités pour ces enseignements qui, écartés des événements de communication par la structure segmentatrice des micro-progressions, répondent à des compétences plus immédiates comme le développement de la compétence linguistique, interculturelle ou encyclopédique. Cette segmentation et cette délégation des enseignements culturels à la fin des unités didactiques nous ont souvent empêchés – contrairement à ce que suggérait notre état des lieux des discours didactiques – de voir les enseignements culturels entremêlés aux linguistiques au profit d'une compétence de communication. Elles nous ont également empêchés – contrairement à nos attentes après la vérification de l'unanime affiliation au CECRL – de les voir jouer un rôle dans l'accomplissement de la tâche finale. De même, l'espoir de trouver dans les manuels de PBLE des dix dernières années un enseignement de la culture coordonné à l'étude de la généricité, comme suggèrent quelques textes-cadres au Brésil, ne se comble guère.

Finalement, que ce soit dans une volonté de généricité ou dans une volonté de perspective actionnelle, restent dans les deux didactiques des dilemmes qui se ressemblent. L'externalisation des enseignements culturels par l'activation des discours des enseignants, le recours courant aux textes pédagogiques, la fabrication/adaptation souvent invraisemblable des documents de fonction exemplaire (en PBLE), l'omniprésente thématisation et segmentation des enseignements (en FLE) sont autant d'aspects qui dénotent la mêmes difficulté : celle de synchroniser les études culturelles aux linguistiques à travers l'usage de la langue en contexte.

Enfin et en guise de conclusion, rappelons que les chemins que nous aurions pu prendre dans cette recherche de la spécificité des enseignements culturels sont nombreux. Un regard sur les incursions des groupes d'aliments relevées par nos recensements (plutôt que sur les plats et les boissons comme nous avons fait), par exemple. En effet, le lexique relatif aux grands groupes d'aliments figure parmi les mots les plus fréquents de la langue française. Si on adopte une vision Sapir-Whorfienne de langue où celle-ci représente une grille pour la compréhension du monde, la non-correspondance des classifications alimentaires, ou des métonymies

entre certains aliments et leurs groupes, pourrait tout autant justifier une entrée lexicale en matière. Les marques d'aliments et les appellations d'origine contrôlée sont également des indices révélateurs des représentations culturelles qui auraient pu avoir leur part dans la réflexion. De même, notre attention aurait pu se porter, au lieu de la situation de communication du repas, sur d'autres thématiques. La nourriture en rapport avec la santé, la description et l'appréciation du goût, les courses alimentaires, la préparation de la nourriture, tous ces sujets sont fréquents dans les deux corpus des manuels et y prennent des formes très différentes. Les lacunes, comme celle de l'enseignement sur les mythes ou expressions idiomatiques autour de la nourriture en FLE ou celle d'un enseignement autour des personnalités connues de la gastronomie, des guides gastronomiques et des restaurants connus en PBLE, sont des déclencheurs naturels d'analyse. Sans mentionner toutes les tournures que notre recherche aurait pu prendre si les enjeux de la conception et/ou l'usage effectif des ouvrages nous avaient poussés dans les maisons d'éditions auprès des auteurs, ou dans les salles de classe auprès des enseignants.

Sachant que cette étude ne pourrait traiter de façon exhaustive un sujet si vaste, nous espérons enfin qu'elle permettra d'ouvrir des pistes pour son approfondissement ultérieur. Y a-t-il des sujets qui rendent propice l'enseignement d'une compétence culturelle donnée ? Dans quelle mesure les représentations que l'on a de la culture cible influencent-elles les approches culturelles adoptées pour son enseignement ? À quel point la segmentation des enseignements nuit-elle à l'intégration des compétences (inter)culturelles aux compétences linguistiques ? Quelles sont les barrières pour une mise en question, par les manuels, des textes pédagogiques et des discours des enseignants ? Comment les concepteurs des manuels de chaque langue pourraient se nourrir mutuellement des propositions d'enseignement/apprentissage présentes dans les manuels d'une autre langue ? Voici autant de réflexions mitoyennes de notre sujet et pour lesquelles nous espérons avoir ouvert une perspective d'étude.

Le discours des manuels est souvent « l'initiateur et reflet des pratiques de classe » (BRUILLARD, 2005, p. 32). Amplifié surtout par son caractère interculturel, le travail comparatif qui se conclut ici a été, en plus d'une découverte, l'initiateur et

reflet d'une mise en question de plusieurs de mes propres pratiques, au niveau pédagogique, culturel et personnel. Si la compréhension de l'autre passe forcément par la compréhension du rapport à l'autre, ce type étude est particulièrement propice pour la remémoration de tout ce qui, dans la plus grande discrétion, nous lie comme des frontières. En effet, il est fréquent que l'on oublie que la frontière française la plus étendue est celle avec le Brésil[93].

[93] Les 730,4 km de frontière entre la Guyane et l'état de l'Amapá, en Amazonie, font que la frontière terrestre française la plus étendue soit celle avec le Brésil.

Bibliographie

Œuvres/articles

ADORNO Theodor, « On the fetich-character in music and the regression of listening », dans ARATO A. et GEBHART E., *The Essential Frankfurt School reader*, Oxford, Blackwell, 1978 [1938], p. 270-299, En ligne : https://yaleunion.org/secret/Adorno-On-the-Fetish-Character-in-Music-and-the-Regression-of-Listening.pdf (consulté le 15 juin 2017).

ALPTEKIN Cem et ALPTEKIN Margaret, « The Question of culture, EFL teaching in non-English-teaching countries », dans *ELT Journal* (n° 38), janvier 1984, En ligne : http://eltj.oxfordjournals.org/content/38/1/14 (consulté le 11 décembre 2016).

AUGER Nathalie, *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue,* Cortil-Wodon, EME, 2007.

AUGER Nathalie et VERDELHAN BOURGADE Michele, « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations » dans BLANCHET P. et CHARDENET P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées,* Paris, Éditions des archives contemporains, 2e édition, 2014, p. 307-312.

AUTHIER REVUZ Jaqueline, « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. », dans *DRLAV* (n° 26), Paris, 1982, p. 91-151.

BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale,* Paris, Gallimard, 1984.

BARTHES Roland, « Texte, théorie du », dans *Encyclopædia Universalis*, En ligne : http://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte (consulté le 4 avril 2016).

BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Kindle, 2000.

BERGERON J., DESMARAIS L., DUQUETTE L., « Les exercices communicatifs : un nouveau regard », dans *Études de linguistique appliquée* (n° 2), Paris, Klincksieck, 1984, p. 38–47.

BESSE Henri, *Méthode et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 1985.

BIZARRO Rosa, « Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos », dans *Linguarvm Arena,* 2012, p. 117-131, En ligne : http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf (consulté le 2 mars 2017).

BIZARRO Rosa et BRAGA Fátima, « Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeira », dans *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, Porto, FLUP, 2004, p. 57-69, En ligne : http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf (consulté le 26 novembre 2016).

BIZARRO Rosa et BRAGA Fátima, « Da(s) cultura(s) do ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua estrangeira », dans *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, 2005, p. 823-835, En Ligne : https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8772/2/4609.pdf (consulté le 2 mars 2017).

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais – Lingua estrangeira*, Brasilia, MEC-SCF, 1998.

BRAUDEL Fernand, « Économies, sociétés, civilisations », dans *Annales* (oct.-déc.)*,* Paris, Colin, 1958, p. 725-753.

BRUILLARD Éric, *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, SCÉRÉN – CRDP de Basse-Normandie, 2005.

BORNE Dominique, *Le manuel scolaire, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale* (IGEN), 1998.

BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Paris, Éditions de minuit, 1979.

BOUTAN Pierre, « L'usage du manuel en question, une tradition en matière d'apprentissage des langues », dans *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 125), 2002, p. 11-24.

BULEA BRONCKART Ecaterina, « Les genres et leurs "contre candidats" textuels et discursifs dans l'enseignement du français », dans *Recherche et Applications (n° 58)*, Paris, CLE International, 2015, p. 64-72.

BYRAM Michael, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier, 1992.

BYRAM Michael et ZARATE Geneviève, *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle. Rapport rédigé pour le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, janvier 1994.

CARDOSO Fernando Henrique, « Apresentação : Um livro perene », dans FREYRE Gilberto, *Casa-grande & senzala*, São Paulo, Global Editora, 2003 [1931], p. 19-28.

CHISS Jean-Louis, « La bivalence dans la didactique de langues », dans *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 121), 2001, p. 7-8, En ligne : http://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-7.htm (consulté le 22 décembre 2016).

CHOPPIN Alain, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité,* Paris, Hachette éducation, 1992.

CHOPPIN Alain, « L'édition scolaire française et ses contraintes : Une perspective historique », dans BRUILLARD Éric (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés,* Caen, SCÉRÉN – CRDP de Basse-Normandie, 2005, p. 39-53.

CHRIST Herbert, CHRIST Ingeborg, « Les débats sur le Français fondamental et leur influence sur l'enseignement du français en Allemagne », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* (n° 36), 2006, En ligne : http://dhfles.revues.org/1199 (consulté le 22 juin 2016).

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues,* Paris, Les Éditions Didier Version Electronique*,* 2001.

COUSTEL Pierre, « Règles de l'éducation des enfants » [1687], dans CARRE Irénée (éd.), *Les pédagogues de Port-Royal*, Paris, Delagrave, 1887, p. 90-176.

CORDIER-GAUTIER Corinne, « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 125), 2002, p. 25-36.

COSTE Daniel, « Lecture et compétence de communication », dans *Le français dans le monde*, Paris, Hachette Larousse, 1978, p. 25-34.

COSTE Daniel, PIETRO Jean François & MOORE Danièle, « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication », dans *Langage et société* (n°139), En ligne :

http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1-page-103.htm (consulté le 23 novembre 2016).

CRUZ PACHECO Denise G. L., *Português para estrangeiros e os materiais didáticos : Um olhar discursivo,* Thèse de doctorat en Lettres, sous la direction de Maria Aparecida LINO PAULIUKONIS, Université Fédérale de Rio de Janeiro, 2006.

DA CUNHA João Carlos Chaves, « La bivalence au Brésil : un regard rétrospectif et prospectif », dans *Le français aujourd'hui* (n° 132), 2001, p. 54-60, En ligne : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-1-page-54.htm (consulté le 22 décembre 2016).

DE ALMEIDA FILHO José C. P. et LOMBELLO Leonor C., *Identidade e caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros,* Campinas, Pontes, 1992.

DE ANDRADE Oswald, *O manifesto antropófago* [1928], dans *Vozes,* Brasília, INL, 1976. En ligne : http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf (consulté le 15 juin 2017)

DE CARLO Maddalena, *L'interculturel,* Paris, CLE international, 1998.

DEMOUGIN Françoise, « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes », dans *Tréma* (n° 30), 2008, En ligne : http:// trema.revues.org/427 (consulté le 23 janvier 2017).

DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969.

FERREIRA FERNANDES Mário, « A vitalidade da Lusofonia », dans *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* (Vol. 6, n° 1), 2004, En Ligne : http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v6n1/v6n1a13.pdf (consulté le 1er avril 2017).

FERRO GUERREIRO Gonçalo Filipe, *Acção Didática e Competencia Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrageira*, Thèse de master en Enseignement du Portugais Langue Étrangère et Seconde, sous la direction de Ana Maria MARTINHO, Universidade Nova de Lisboa, 2012.

FERRY Jules, *Circulaires aux Instituteurs et institutrices publics*, 17 novembre 1883. En ligne : https://www.samuelhuet.com/fr/paid/41-textes-officiels/743-lettre-de-jules-ferry-aux-instituteurs.html (consulté le 15 juin 2017).

FLORES PEDROSO Sergio, *A Carga Cultural Compartilhada : A passagem para a interculturalidade no ensino do português lingua estrangeira*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de José Carlos PAES DE ALMEIDA FILHO, UNICAMP, 1999.

FONTAO DO PATROCINIO Maria, *Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de português-língua estrangeira: Uma perspectiva estratégica,* Thèse de doctorat en Linguistique Appliquée, sous la direction de Marilda DO COUTO CAVALCANTI , UNICAMP, 1993.

FRANÇOIS Alexis, *Histoire de la langue française cultivée : des origines à nos jours*, Genève, Albert Kundig, 1959.

FREYRE Gilberto, *Casa-grande & senzala*, São Paulo, Global Editora, 2003 [1931].

GALISSON Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international, 1991.

GERARD François Marie, ROEGIERS Xavier, *Des Manuels scolaires pour apprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

GARCIA SANTA-CECILIA Álvaro, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2006.

GOSSETT Thomas, *Race: The History of an Idea in America*, New York, Oxford University Press, 1963.

HUMBOLDT Wilhelm, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Paris, Points Seuil, 2000 [1821].

HYMES Dell, « On Communicative Competence », dans *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972 - 1.

HYMES Dell, « Models of the interaction of language and social life », dans John J. GUMPERZ and Dell HYMES, *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972 – 2, p. 35-71.

HYMES Dell, *Foundation in sociolinguistics*, Philadelphia, Université de Pennsylvanie, 1974.

LEROY Michel, *Le manuel scolaire situation et perspectives, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale* (IGEN), 2012.

LEVI-STRAUSS Claude, « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss », dans Marcel MAUSS, *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, 1950, En ligne : http://palimpsestes.fr/textes_philo/levi_strauss/surmauss.pdf (consulté le 15 juin 2017)

LOUIS Vincent, « Étude critique de la compétence culturelle à travers l'analyse de manuels de FLE », dans *Un enseignement moderne des langues vivantes étrangères pour les citoyens européens*, Luxembourg, 1998, p. 34-47, En ligne : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Td7McYGOuScJ:www.script.men.lu/documentation/pdf/publi/enseignement_moderne/enseignement_moderne.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=fr (consulté le 20 octobre 2016).

LOUIS Vincent, *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, Bruxelles, E.M.E., 2009.

LOUSADA Eliane et FAZION Flavia « Les enjeux de la conception d'un manuel de FLE basé sur la notion de genre de texte », dans *Français dans le monde : Recherche et applications* (n° 58), 2015, p. 77-85.

KLINKENBERG Jean-Marie, « L'héritage du passé : aux origines de l'expansion du français », dans MAURAIS Jacques *et al*., *L'Avenir du Français*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 9-14.

MATOS Sergio, « A Cultura pela língua. Algumas reflexões sobre pragmática (Inter) Cultural e Ensino-Aprendizagem de Língua não materna », *dans O Fascínio da Linguagem. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2008, p. 391-406,

En ligne : http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6719.pdf (consulté le 26 novembre 2016).

MERCOSUR, *Treaty of Asuncion*, 1991, Article 1, En ligne : http://www.worldtradelaw.net/document.php?id=fta/agreements/mercosurfta.pdf (consulté le 27 novembre 2016).

MAINGUENEAU Dominique, *Le contexte de l'œuvre littéraire : énonciation, écrivain, société*, Paris, Bordas - Dunod, 1993.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Le Français fondamental 1er Degré, 2ème degré*, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, 1972.

PARANA, *Diretrizes Curriculares Da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna*, Paraná, 2008, En ligne : http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf (consulté le 13 mai 2017)

MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langues étrangères*, Paris, Hachette, 1982.

MURARI Luciana, « O culto da diferença, imagem do Brasil entre exotismo e nacionalismo », dans *Revista de História FFLCH-USP* (n°149), 1999, p. 45-58.

PICCARDO Enrica et YAÏCHE Francis, « "Le manuel est mort, vive le manuel !" : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », dans *Études de Linguistique Appliquée* (n° 140), 2005, p. 443-458.

PICOCHE Jaqueline et MARCHELLO-NIZIA Christiane, *Histoire de la langue française,* Paris, Nathan, 1998.

PORCHER Louis, « L'enseignement de la civilisation en questions », dans *Etudes de Linguistique Appliquée* (n° 47), 1982, p. 39-49.

PORCHER Louis, « L'enseignement de la civilisation », dans *Revue française de pédagogie* (vol. 108), 1994, p. 5-12.

PUREN Christian, « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire », Article paru dans un cédérom de formation des enseignant des langues, réalisé dans le cadre d'un Programme de

Coopération Européenne Socrates 1998-2001, « ILIAD, International Languages In-service at a Distance », www.cilt.org.uk/iliad.

PUREN Christian, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », dans *Langues modernes* (n° 3), Paris, APLV (Association Française des Professeurs de Langues Vivantes), 2002, En ligne : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844 (consulté le 15 juin 2017)

PUREN Christian, Pour une didactique comparée des langues cultures, *Ela Études de linguistique Appliquée*, 2003, p. 121-126.

SALANDER Staffan, « Les textes pédagogiques, support pour l'apprentissage et artefacts culturels », dans *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, SCÉRÉN – CRDP de Basse-Normandie, 2005, p. 271-281.

SANTOS UETI Lehuma, *O léxico da cultura brasileira no livro didático "Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros"*, Thèse de doctorat en Philologie Portugaise, sous la direction de Beatriz DARUJ GIL, Université de São Paulo, 2012.

SCHOFFEN Juliana Roquele, *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*, Thèse de doctorat en Linguistique Appliquée, sous la direction de Margarete SCHLATTER, Université Fédérale du Rio Grande do Sul, 2009.

SAPIR Edward, *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, Los Angeles, University of California Press, 1985 [1929].

SAUSSURE Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Grande Bibliothèque Payot, 1997.

SPAËTH Valérie, « La question de l'*autre* en didactique des langues », dans *Glottopol - Revue de sociolinguistique en ligne* (n° 23), 2014 - 1, En ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01322990/document (consulté le 23 février 2017).

SPAËTH Valérie, « Le concept de "Langue-Culture" et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues », acte du colloque *L'enseignement de l'arabe*

en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans les pays arabophones, 2014 - 2, En ligne : https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01423725 (consulté le 23 février 2017).

VAN ZUNDERT Danielle, « Fabienne ne s'appelle pas Chausson », dans « L'effet de réel dans la classe de langue : les vrai/faux "authentique" », dans *REFLET* (n° 29), 1989, p. 22-24.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Le manuel comme discours de scolarisation », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 125), 2002, p. 37-52.

VERONIQUE Georges Daniel, KLINGER Dominique, « La grammaire du Français fondamental : Interrogations historiques et didactiques », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* (n° 36), 2006, En ligne : http://dhfles.revues.org/1189 (consulté le 06 juillet 2016).

VILLAGORDO Éric, « Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture », dans *Tréma* (n° 30), 2008, En ligne: http:// trema.revues.org/187 (consulté le 23 janvier 2017).

WEINBRENNER Peter, « Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel », *Internationale Schulbuchforschung* (8/3), 1986, p. 1-62.

WINDMULLER Florence, *Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle,* Paris, Belin, 2011.

ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère,* Paris, Hachette, 1986.

ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues,* Paris, Didier-CRÉDIF, 1993.

Presse

Le monde diplomatique, Septembre 2013

Sites (liens vérifiés le 15 juin 2017)

http://www.francparler-oif.org/enseigner-avec-le-cecr/

https://www.youtube.com/watch?v=ogRphZ_0fy8

https://www.youtube.com/watch?v=_nwZcbr72XM

http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI49644-15228,00-A+ARTE+DO+BEMQUERER.html

https://www.ethnologue.com/statistics/size

https://www.lesechos.fr/28/10/2013/LesEchos/21552-092-ECH_le-foie-gras-connait-un-succes-grandissant-a-l-international.htm

http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=culture

http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1256995-apos-expansao-sob-lula-dilma-segura-vagas-na-diplomacia

http://www.valor.com.br/brasil/3779496/sudeste-concentra-552-do-pib-do-pais-diz-ibge

http://www.planetoscope.com/restauration/1265-consommation-de-pizzas-en-france.html

http://www.lefigaro.fr/societes/2016/02/12/20005-20160212ARTFIG00376-mcdonald-s-fait-fonctionner-a-plein-l-ascenseur-social.php

carte-du-monde.net/pays/bresil/carte-bresil-vierge-noms-villes.jpg

http://ssc.undp.org/content/ssc.html

LOPES Victor, *Língua, vidas em português,* 2002, En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=JBmLzbjmhhg&t=447s

Manuels

Corpus FLE

ALCARAZ Marion, BRAUD Céline, CALVEZ Aurélien, CORNUAU Guillaume, JACOB Anne, PINSON Cécile, VIDAL Sandrine, *Édito - Méthode de français - Niveau A1,* Paris, Didier, 2016.

ANDANT Christine, METTON Catherine, NACHON Anabelle, NUGUE Fabienne, *À Propos A1, Grenoble, PUG,* 2009.

BERTHET Annie, HUGOT Catherine, KIZIRIAN Vérinoque, DAILL Emmanuelle, WAENDENDRIES Monique, *Alter Ego* +, Paris, Hachette, 2013.

FLUMIAN Catherine, LABASCOULE Josiane, LAUSE Christian, ROYER Corinne, *Nouveau Rond-Point 1*, Paris, Éditions Maison des Langues, 2011.

GIRARDET J., PECHEUR J., C GIBBE, *Écho A1*, Paris, CLE International, 2013.

Corpus PBLE

DIAS Ana, FROTA Silvia, *Nota 10 - Português do Brasil,* Lisboa, Lidel, 2015.

NAGAMINE SOMMER Nair, NARAMINE WEIDMANN Odete, *Oi, Brasil! Livro de Curso,* München, Hueber, 2014.

PERET DELL'ISOLLA Regina Lúcia, APPARECIDA DE ALMEIDA Maria José, *Terra Brasil – Curso de língua e cultura,* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

ROCHA FERNANDES Gláucia Roberta, DE LOURDES SÃO BENTO FERREIRA Telma, RAMOS Vera Lúcia, *Muito Prazer, Volume 1 - Básico*, Barueri, Disal, 2008.

ROHRMANN Lutz, EBERLEIN O. F. LIMA Emma, ISHIHARA Tokiko, ABIRAD LUNES Samira, GONZALEZ BERGWEILER Cristian, *Novo Avenida Brasil 1*, São Paulo, E.P.U., 2008.

Autres manuels cités

BERTHET Annie, HUGOT Catherine, KIZIRIAN Véronique, SAMPSONIS Béatrix, WAENDENDRIES Monique, *Alter Ego A1*, Paris, Hachette, 2006.

BLANCPAIN Marc, « Préface », *Cours de langue et de civilisation françaises,* Paris, Librairie Hachette, 1954.

CAPELLE Guy, GIDON Noëlle, *Espaces*, Paris, Hachette, 1990.

CAPELLE Guy, COUTELLE Annie, GIDON Noëlle, *Le Nouvel Espaces*, Paris, Hachette, 1995.

CORTILLON Janine, RAILLARD Sabine, GAUVENET Hélène, ARGAUD Marc, *Archipel,* Paris, Didier, 1982.

DE PONCE Harumi, FLORIOSSI Suzana, BURIN Silvia, *Panorama Brasil*, São Paulo, Galpão, 2006.

GALLON Fabienne, GRAU Katia, MACQUART MARTIN Catherine, *Adosphère 3*, Paris, Hachette, 2012.

RIVENC Paul, GUBERIA Petar, NEVEU Pierre, *Voix et images de France,* Paris, Didier, 1958.

ROHRMANN Lutz, EBERLEIN O. F. LIMA Emma, GONZALEZ BERGWEILER Cristian, *Avenida Brasil 1*, São Paulo, E.P.U., 1991.

MOGET Marie-Thérèse, NEVEU Pierre, *De vive voix*, Paris, Didier, 1972.

MONTREDON Jacques, LAPOINTE Claude, *C'est le printemps 1*, Paris, CLE, 1978.

Table des annexes

Annexe 1 Recensement de a nourriture 131

Annexe 2 Recensement des thématiques, situations de communications, savoirs encyclopédiques, genres textuels et savoir-être interculturels dans les unités consacrées à l'alimentation 141

Annexe 1
Recensement de a nourriture

OB = Oi, Brasil!

NAB = Novo Avenida Brasil

MP = Muito Prazer

TB = Terra Brasil

N10 = Nota 10

* = Proposition interculturelle

AE = Alter-Ego+

ED = Édito

NRP = Nouveau Rond-Point

EC = Écho

AP = A Propos

1.1. Aliments/produits

Manuels de PBLE						
Aliments	**OB**	**NAB**	**MP**	**TB**	**N10**	**X~**
Acaí	0	0	0	1	0	0,2
Acerola	0	0	1	3	0	0,8
Ail	1	1	0	2	2	1,2
Rumsteck	0	0	0	0	1	0,2
Ananas	4	0	1	6	4	3
Araçá	0	0	0	1	0	0,2
Artichaut	0	0	0	1	0	0,2
Aspartame	0	0	0	2	0	0,4
Asperge	0	1	0	0	0	0,2
Aubergine	0	0	0	2	0	0,4
Avocat	1	0	0	2	0	0,6
Avoine	0	0	0	1	0	0,2
Bacon	0	1	0	1	0	0,4
Banane	2	1	0	6	2	2,2
Basilique	0	0	0	0	1	0,2
Betterave	0	0	0	2	0	0,4
Beurre	0	0	0	2	4	1,2
Beurre de cacahuète	0	0	0	0	1	0,2
Biscuit	0	0	0	1	1	0,4
Bonbon	0	1	0	0	0	0,2
Brocolis	1	1	0	2	0	0,8
Cacahuète	0	0	0	1	1	0,4
Café (poudre)	0	0	1	0	1	0,4
Caille	0	0	0	1	0	0,2
Cajou	0	0	0	3	0	0,6
Kaki	0	0	0	3	0	0,6
Cará	0	0	0	1	0	0,2
Carne seca	0	0	0	0	1	0,2
Carotte	2	2	2	1	0	1,4
Carpaccio	0	0	0	0	1	0,2
Céleri	0	0	0	2	0	0,4
Céréales	0	0	0	1	1	0,4
Cerise	0	1	0	1	0	0,4
Champignon	0	0	0	0	1	0,2
Chewing-gum	0	0	0	1	0	0,2
Chocolat	0	1	4	2	0	1,4
Chorizo	0	0	0	0	1	0,2
Chou portugais	1	2	1	2	1	1,4
Chou-fleur	0	1	1	2	0	0,8
Choux	0	0	0	2	1	0,6
Chayotte	0	0	0	3	0	0,6
Citron vert	3	1	3	5	5	3,4
Cœur de palmier	1	1	0	2	0	0,8
Concombre	2	0	0	2	0	0,8
Confitures	0	0	0	2	3	1
Coriandre	0	0	0	0	1	0,2
Côte de porc	0	0	0	1	2	0,6
Courge	0	0	0	2	0	0,4
Courgette	0	0	0	0	1	0,2
Crabe	0	0	0	4	0	0,8
Cresson	0	0	0	2	0	0,4
Crevette	2	1	0	3	3	1,8
Croissant	0	0	0	0	1	0,2
Cupim	0	0	0	0	1	0,2
Couscous de maïs	0	0	0	1	0	0,2
Dinde	0	0	0	1	0	0,2
Endive	0	0	0	2	0	0,4
Epaule de porc	0	1	0	0	0	0,2
Épinard	0	0	0	1	1	0,4
Farine de maïs	0	0	0	1	0	0,2

Manuels de FLE						
Aliments	**AE**	**ED**	**NRP**	**EC**	**AP**	**X~**
Abricot	1	0	0	0	0	0,2
Agneau	3	0	0	3	0	1,2
Ail	0	2	3	0	0	1
Algues	0	0	0	0	1	0,2
Ananas	3	2	0	0	0	1
Aneth	4	0	0	0	0	0,8
Artichaut	4	1	0	0	0	1
Aubergine	0	0	1	0	0	0,2
Avocat	5	0	0	0	0	1
Bacon	0	0	0	1	0	0,2
Baguette	2	8	0	0	0	2
Banane	9	2	2	3	0	3,2
Beignet	0	0	1	0	0	0,2
Beurre	4	4	8	1	1	3,6
Biscuit	1	0	1	0	0	0,4
Bœuf	6	2	2	1	0	2,2
Bonbon	6	0	0	0	0	1,2
Brie	1	0	0	0	0	0,2
Brocolis	1	0	0	0	0	0,2
Cabillaud	1	0	0	0	0	0,2
Camembert	5	4	2	3	0	2,8
Canard	1	0	1	0	0	0,4
Cannelle	1	0	0	0	0	0,2
Carotte	9	5	7	3	1	5
Céréales	0	1	3	1	0	1
Cerise	4	0	0	0	0	0,8
Champignon	2	2	2	4	1	2,2
Charcuterie	3	1	0	2	0	1,2
Cheval	2	0	0	0	2	0,8
Chien	0	0	0	0	1	0,2
Chips	0	0	0	1	0	0,2
Chocolat	11	6	2	1	3	4,6
Chorizo	0	0	0	2	0	0,4
Chou	0	1	2	0	0	0,6
Choux fleur	1	0	3	0	1	1
Citron	4	7	2	0	1	2,8
Clémentine	0	0	1	0	0	0,2
Comté	1	0	0	0	0	0,2
Concombre	1	3	2	3	0	1,8
Confiserie	0	0	1	0	0	0,2
Confiture	0	0	2	3	0	1
Courgette	5	4	0	0	1	2
Couscous	0	0	0	0	1	0,2
Chantilly	0	0	1	0	0	0,2
Crème fraiche	7	5	2	0	0	2,8
Crevettes	7	1	0	0	0	1,6
Croissant	1	7	4	5	0	3,4
Crudités	1	0	0	0	0	0,2
Curry	0	0	1	2	0	0,6
Dinde	2	0	1	0	0	0,6
Endive	1	0	0	0	0	0,2
Entrecôte	1	0	0	0	0	0,2
Escargots	1	1	2	0	2	1,2
Estragon	1	0	0	0	0	0,2
Farine	0	0	3	0	0	0,6
Farine de sarrasin	0	0	1	0	0	0,2
Féculents	0	0	1	0	0	0,2
Feta	0	0	0	1	0	0,2
Foie gras	0	0	2	0	2	0,8
Fraise	17	14	2	1	0	6,8

Farine de manioc	2	1	0	1	1	1
Figue	0	0	0	4	1	1
Fraise	0	1	0	3	1	1
Fromage	0	1	1	4	5	2,2
Fromage de Minas	1	0	0	0	0	0,2
Fruit de la passion	3	2	3	4	2	2,8
Fruits	4	2	0	1	5	2,4
Fruits de mer	6	0	0	2	2	2
Fruits rouges	0	0	1	0	0	0,2
Fruits secs	0	0	0	1	0	0,2
Glace	0	3	3	1	2	1,8
Goyave	0	0	0	3	1	0,8
Grains de tournesol	0	0	0	1	0	0,2
Graviola	0	0	0	1	0	0,2
Grenade	0	0	0	0	1	0,2
Grenouille	0	0	0	1	0	0,2
Gros sel	2	0	0	0	0	0,4
Haricot	0	2	4	6	3	3
Haricot noir	0	0	1	0	1	0,4
Haricot vert	0	1	0	0	0	0,2
Homard	0	0	0	2	0	0,4
Huile	5	1	0	0	0	1,2
Huile d'olive	1	0	0	1	0	0,4
Huile de *dendê*	0	0	0	0	1	0,2
Huitre	0	0	0	1	0	0,2
Igname	0	0	0	1	0	0,2
Jabuticaba	0	0	0	1	0	0,2
Jambon	0	0	0	1	0	0,2
Kiwi	0	0	0	0	1	0,2
Lait de coco	0	0	0	0	1	0,2
Laitue	2	5	1	1	2	2,2
Lapin	0	0	0	1	0	0,2
Légumes	1	4	2	1	2	2
Légumineuses	0	0	0	0	1	0,2
Linguiça	0	1	1	1	1	0,8
Maïs	0	0	0	3	0	0,6
Maminha	0	0	0	0	1	0,2
Mandarine	0	0	0	3	0	0,6
Mandioquinha	0	0	0	2	0	0,4
Mangue	1	0	1	2	0	0,8
Manioc	1	0	0	3	0	0,8
Margarine	0	0	0	2	0	0,4
Mayonnaise	0	0	0	0	2	0,4
Melon	1	1	0	3	0	1
Menthe	0	0	0	0	1	0,2
Miel	0	0	0	1	0	0,2
Mortadelle	0	0	0	1	0	0,2
Morue	0	0	0	1	0	0,2
Moule	0	0	0	1	0	0,2
Mozzarella	0	0	0	0	2	0,4
Mozzarella di Bufala	0	1	0	0	0	0,2
Mûre	0	0	0	1	1	0,4
Navet	0	1	0	0	0	0,2
Noix	0	0	0	2	0	0,4
Noix de coco	1	1	0	3	2	1,4
Œufs	1	3	0	5	4	2,6
Oignon	3	1	2	3	5	2,8
Oléagineuse	0	0	0	0	1	0,2
Olive	2	0	0	0	1	0,6

Framboise	4	3	0	0	0	1,4
Fromage	7	11	17	7	4	9,2
Fromage blanc	2	0	0	0	0	0,4
Cheddar	0	1	0	0	0	0,2
Fruit	14	11	10	3	5	8,6
Fruits de mer	0	4	0	1	0	1
Fruits secs	1	0	0	0	0	0,2
Gaufre	4	0	0	0	0	0,8
Gésier	0	0	1	0	0	0,2
Glace	1	0	3	5	0	1,8
Glace à la vanille	1	0	0	1	0	0,4
Glace au chocolat	0	0	0	0	1	0,2
Grenadine	0	1	0	0	0	0,2
Grenade	0	0	1	0	0	0,2
Grenouilles	0	0	0	0	2	0,4
Groseille	0	1	0	0	0	0,2
Gruyère	0	0	2	1	0	0,6
Haricots blancs	0	0	1	0	0	0,2
Haricots noirs	0	0	1	0	0	0,2
Haricots verts	8	1	3	3	0	3
Huile	3	3	2	0	0	1,6
Huile d'olive	0	0	4	0	0	0,8
Huitres	0	0	1	0	0	0,2
Insectes	0	0	0	0	1	0,2
Jambon	10	0	3	9	0	4,4
Jambon Serrano	0	0	0	1	0	0,2
Kiwi	2	0	1	0	1	0,8
Laitage	0	0	1	1	0	0,4
Laitue	1	0	0	0	0	0,2
Lapin	4	0	1	0	1	1,2
Légumes	10	3	11	1	7	6,4
Lentilles	3	0	0	0	0	0,6
Levure	0	0	0	0	1	0,2
Mayonnaise	1	0	0	1	0	0,4
Maïs	0	0	3	0	0	0,6
Marmelade	0	0	0	1	0	0,2
Melon	10	1	1	3	0	3
Merguez	0	0	0	1	0	0,2
Miel	3	0	0	0	0	0,6
Moules	3	0	2	0	0	1
Moutarde	1	1	2	0	0	0,8
Mouton	3	0	0	0	0	0,6
Mures	1	0	0	0	0	0,2
Navet	3	0	0	0	0	0,6
Noix de coco	0	0	1	0	0	0,2
Œuf	8	4	11	4	1	5,6
Oie	0	0	1	0	0	0,2
Oignon	2	2	8	1	1	2,8
Olives	0	0	1	5	0	1,2
Orange	9	4	1	1	1	3,2
Pain	16	10	12	7	3	9,6
Pain au chocolat	0	2	0	0	0	0,4
Pain complet	1	0	0	0	0	0,2
Pamplemousse	1	0	0	0	0	0,2
Paprika	1	0	0	0	0	0,2
Pâté	1	0	0	0	0	0,2
Pâte brisée	0	0	1	0	0	0,2
Pâtes	5	2	2	1	0	2
Pâtisserie	1	3	1	3	0	1,6

Orange	4	5	2	4	5	4
Pain	5	2	1	3	9	4
Paio	0	0	0	0	1	0,2
Pão francês	0	0	0	0	1	0,2
Papaye	2	0	0	4	0	1,2
Parmesan	0	1	0	0	0	0,2
Pastèque	2	1	0	3	0	1,2
Patate douce	0	0	0	1	0	0,2
Pâtes	0	2	4	0	6	2,4
Peau de porc	0	0	0	1	0	0,2
Pêche	0	0	0	3	0	0,6
Persil	0	0	1	0	0	0,2
Petit pois	0	1	0	0	0	0,2
Picanha	0	0	0	0	1	0,2
Pitanga	0	0	0	1	0	0,2
Poire	0	0	0	4	0	0,8
Poisson	5	10	4	2	6	5,4
Poivre	0	0	0	1	0	0,2
Poivron	1	0	0	1	2	0,8
Pomme	2	1	0	5	1	1,8
Pomme de terre	1	6	7	4	5	4,6
Porc	0	2	0	2	1	1
Poulet	1	3	7	6	4	4,2
Prune	0	0	0	0	1	0,2
Gombo	0	0	0	3	0	0,6
Radis	0	0	0	2	1	0,6
Raisins	1	1	1	3	2	1,6
Ravioli	0	1	0	0	0	0,2
Requeijão	0	0	0	1	0	0,2
Ricotta	0	0	0	1	3	0,8
Riz	4	4	6	2	6	4,4
Roquette	2	0	0	1	0	0,6
Sapoti	0	0	0	1	0	0,2
Sardine	0	0	0	0	1	0,2
Sauce pimentée	0	0	0	1	1	0,4
Saumon	0	0	1	0	0	0,2
Saucisson *calabreza*	0	1	0	0	1	0,4
Scarole	0	0	0	2	0	0,4
Sel	1	2	3	0	6	2,4
Soja	0	0	1	1	0	0,4
Spaghetti	0	0	1	0	0	0,2
Sucre	4	0	0	2	4	2
Tagliarini	0	1	0	0	0	0,2
Tagliatelle	0	0	1	0	0	0,2
Thé vert (plante)	0	0	0	1	0	0,2
Thon	0	0	0	0	3	0,6
Tomate	3	4	0	3	3	2,6
Umbu	0	0	0	1	0	0,2
Vanille	0	0	0	0	3	0,6
Verdures (salades)	0	0	0	0	3	0,6
Viande	6	3	4	5	4	4,4
Vinaigre	0	0	0	1	0	0,2
Yaourt	1	1	1	2	2	1,4

Pêche	2	2	0	0	0	0,8
Persil	0	1	0	0	0	0,2
Petits pois	1	0	0	0	0	0,2
Piment d'Espelette	0	2	0	0	0	0,4
Poire	9	5	2	0	0	3,2
Poireau	1	3	4	1	0	1,8
Poisson	13	6	10	6	4	7,8
Poivre	2	2	4	0	0	1,6
Poivron	1	8	2	1	0	2,4
Pommes	14	16	8	4	1	8,6
Pommes de terre	14	3	5	6	1	5,8
Porc	5	0	1	1	0	1,4
Potiron	2	0	0	0	0	0,4
Poulet	8	1	6	4	1	4
Produits laitiers	4	3	0	0	0	1,4
Prune	1	0	1	0	0	0,4
Radis	5	1	0	0	1	1,4
Raisin	2	6	5	0	0	2,6
Ravioli	0	0	0	1	0	0,2
Riz	8	0	7	4	1	4
Roquefort	1	0	2	0	0	0,6
Salade verte	6	10	7	4	0	5,4
Saucisse	0	0	1	1	0	0,4
Saucisson	1	0	0	3	0	0,8
Saumon	4	0	1	3	0	1,6
Sel	0	6	2	0	0	1,6
Sirop d'érable	0	1	0	0	0	0,2
Spaghetti	1	0	1	1	0	0,6
Steak	4	5	0	1	0	2
Sucre	1	7	3	3	2	3,2
Sucrerie	0	0	1	0	0	0,2
Tagliatelle	1	0	0	0	0	0,2
Tartine	0	0	0	1	0	0,2
Thon	2	3	1	2	0	1,6
Tomate	7	12	10	7	0	7,2
Vanille	1	0	0	0	0	0,2
Veau	2	0	1	0	0	0,6
Viennoiserie	0	1	0	0	0	0,2
Viande	9	8	13	6	1	7,4
Vinaigre	0	3	0	0	0	0,6
Yaourt	7	3	2	4	1	3,4

1.2. Plats

Manuels de PBLE						
Plats	**OB**	**NAB**	**MP**	**TB**	**N10**	**X~**
Acarajé	1	0	0	0	1	0,4
Bacalhoada	1	0	0	0	0	0,2
Banane à la milanaise	0	0	0	0	1	0,2
Bauru	0	1	0	0	0	0,2
Blanc de poulet aux oignons avec des légumes et *farofa*	1	0	0	0	0	0,2
Bœuf à la milanaise	0	0	0	1	0	0,2
Bœuf à la *parmegiana*	0	0	1	0	0	0,2
Boulettes de soja	0	0	1	0	0	0,2
Brochette mixte	0	3	0	0	0	0,6
Canjica	0	0	0	1	0	0,2
Canjiquinha avec des côtelettes de porc	0	0	0	1	0	0,2
Cannelloni à la ricotta	0	0	0	0	1	0,2
Casquinha de siri	0	0	0	1	0	0,2
Churrasco	4	2	3	5	4	3,6
Cocada	1	0	0	1	0	0,4
Crêpe	0	0	0	1	0	0,2
Crevettes frites à l'huile et à l'ail	1	0	0	0	0	0,2
Doce de coco	0	0	0	1	0	0,2
Doce de leite	0	0	0	3	0	0,6
Doce de mamão	0	0	0	1	0	0,2
Farofa	1	4	0	1	2	1,6
Feijoada	4	7	5	0	5	4,2
Gâteau de carottes	0	0	3	0	0	0,6
Gâteau de farine de maïs	0	0	0	1	0	0,2
Gelatina	0	0	0	1	0	0,2
Gésiers	0	0	0	1	0	0,2
Glace	0	2	0	0	0	0,4
Goiabada	0	0	0	1	0	0,2

Manuels de FLE						
Plats	**AE**	**ED**	**NRP**	**EC**	**AP**	**X~**
Ananas au bissap	0	0	1	0	0	0,2
Andouillettes	0	0	1	0	0	0,2
Assiette de charcuterie	0	1	0	1	0	0,4
Assiette de crudités	0	0	1	0	0	0,2
Avocats aux crevettes	1	0	0	0	0	0,2
Axoa	0	2	0	0	0	0,4
Barbecue	2	0	0	0	0	0,4
Bœuf bourguignon	1	2	1	0	0	0,8
Blanquette de veau	2	0	1	0	0	0,6
Bouillabaisse	0	2	1	0	0	0,6
Boulettes de bœuf à la tomate et des haricots verts	1	0	0	0	0	0,2
Canard à l'orange	1	0	0	0	0	0,2
Cannelés	0	2	0	0	0	0,4
Carottes râpées	1	0	0	0	0	0,2
Cassoulet	0	2	3	0	0	1
Charlotte aux fraises	0	0	2	0	0	0,4
Choucroute	0	2	1	0	0	0,6
Compote aux trois fruits	1	0	0	0	0	0,2
Compote de pommes	2	0	0	0	0	0,4
Concombre au yaourt	0	0	0	1	0	0,2
Côte de porc	0	0	0	1	0	0,2
Côte de veau	1	0	0	0	0	0,2
Côtelettes d'agneau et haricots verts	1	0	0	1	0	0,4
Couscous géant	0	0	0	1	0	0,2
Crème à la vanille	1	0	0	0	0	0,2
Crème brulée	5	0	0	0	0	1
Crème caramel	0	0	0	1	0	0,2
Crème catalane	0	0	0	2	0	0,4

Hamburger	0	3	1	0	1	1
Haricot *tropeiro*	0	0	0	4	0	0,8
Hot-dog	0	0	0	1	0	0,2
Lasagne	1	1	1	0	0	0,6
Manioc frite	0	0	0	1	0	0,2
Marmelada	0	0	0	1	0	0,2
Mingau	0	0	0	1	0	0,2
Moqueca	3	0	0	1	2	1,2
Mousse à la mangue	2	0	0	0	0	0,4
Mousse au chocolat	0	0	1	0	0	0,2
Mousse au fruit de la passion	0	0	1	0	0	0,2
Mousse de yaourt aux fruits rouges	0	0	1	0	0	0,2
Omelette	0	0	1	0	0	0,2
Paella	2	0	0	0	0	0,4
Pain à l'ail	0	0	0	0	1	0,2
Pain au fromage	0	1	0	1	0	0,4
Pamonha	0	0	0	1	0	0,2
Pão na chapa	0	0	0	0	1	0,2
Poulet à *passarinho*	0	1	0	1	0	0,4
Poulet avec du gombo et *angu*	0	0	0	1	0	0,2
Pastel	1	0	0	0	1	0,4
Pé de moleque	0	0	0	1	0	0,2
Pirão	2	0	0	0	0	0,4
Pizza	1	1	2	1	7	2,4
Pizza *caprese*	0	0	0	0	1	0,2
Pizza Margherita	0	0	0	0	3	0,6
Pizza Napolitaine	0	0	0	0	2	0,4
Poisson à la brésilienne	0	1	0	0	0	0,2
Poisson au four avec des pommes de terre cuites	1	0	0	0	0	0,2
Poisson frit à la sauce aux crevettes	0	1	0	0	0	0,2
Poisson grillé aux légumes	0	1	0	0	0	0,2
Polenta	0	0	0	0	1	0,2
Pomme de terre frites	0	4	0	1	0	1

Crêpe	2	0	1	2	0	1
Crêpe au fromage	1	0	0	0	0	0,2
Crêpe au sucre	1	0	0	0	0	0,2
Crêpes flambées au grand marnier	0	0	1	0	0	0,2
Curry de madras	0	0	0	1	0	0,2
Entrecôte	1	0	0	0	0	0,2
Escargots de Bourgogne	0	2	1	0	0	0,6
Feijoada	0	0	1	0	0	0,2
Filet de poisson au citron et riz	1	0	0	0	0	0,2
Flamiche	0	2	0	0	0	0,4
Flan au potiron	0	0	0	0	0	0
Fondue bourguignonne	0	2	0	0	0	0,4
Fraises au sucre	0	2	0	0	0	0,4
Frites	3	3	1	1	0	1,6
Fromage de chèvre	1	0	0	0	0	0,2
Fruits au sirop	1	0	0	0	0	0,2
Galette des rois	2	0	0	0	0	0,4
Galette bretonne	0	2	0	1	0	0,6
Gâteau	3	3	2	2	1	2,2
Gâteau au chocolat	1	0	0	1	2	0,8
Gâteau de riz	1	0	0	0	0	0,2
Gazpacho	0	3	0	0	0	0,6
Glace	1	0	3	5	0	1,8
Glace à la vanille	1	0	0	1	0	0,4
Glace au chocolat	0	0	0	0	1	0,2
Glace napolitaine	0	0	0	1	0	0,2
Gratin de courgettes	1	0	0	0	0	0,2
Gratin de pomme de terre	1	2	0	0	0	0,6
Gratin de raviolis	1	0	0	0	0	0,2
Mafé de viande	0	0	1	0	0	0,2
Melon au bissap	0	0	1	0	0	0,2
Melon jambon	0	0	0	1	0	0,2
Moules frites	3	0	1	0	0	0,8

Popcorn	0	0	2	1	0	0,6
Portion de chou portugaise	0	2	0	0	0	0,4
Portion de haricot	0	1	0	0	0	0,2
Portion de légumes	0	1	0	0	0	0,2
Portion de riz	0	3	0	0	0	0,6
Portion de saucisson calabrais	0	1	0	0	0	0,2
Prato-feito	0	0	2	1	0	0,6
Provolone à la milanaise	0	0	0	1	0	0,2
Pudim de leite	1	2	4	0	0	1,4
Purée de chou-fleur gratinée	0	0	1	0	0	0,2
Quindim	0	0	0	1	1	0,4
Ragout de poulet avec des pommes de terre	0	1	0	0	0	0,2
Roti de porc	0	1	0	0	0	0,2
Ragout de poulet	0	1	1	0	0	0,4
Steak de bœuf, frites, riz et *farofa*	0	0	2	0	0	0,4
Salade	2	0	3	0	0	1
Salade de cœur de palmier	1	1	0	0	0	0,4
Salade de fruits de la saison	1	1	0	0	0	0,4
Salade mixte	2	2	0	0	0	0,8
Sandwich	0	1	0	0	2	0,6
Sashimi	0	0	0	0	1	0,2
Sauce Vinaigrette	1	0	0	0	2	0,6
Saucisse allemande avec de la moutarde	0	0	0	1	0	0,2
Soupe	1	1	0	0	0	0,4
Soupe d'asperges	0	1	0	0	0	0,2
Soupe de légumes	1	0	0	0	0	0,2
Soupe de tomate	0	1	0	0	0	0,2
Spaghetti à la sauce tomate	0	1	0	0	2	0,6
Steak à cheval avec du riz	0	1	0	0	0	0,2
Steak de bœuf grillé aux légumes et riz	2	3	0	0	0	1
Steak frittes	0	0	0	0	1	0,2
Soufflé de légumes	0	0	1	0	0	0,2
Sushi	1	0	0	0	1	0,4

Mousse au chocolat	3	6	0	2	0	2,2
Navarin d'agneau	1	0	0	0	0	0,2
Œufs mayonnaise	0	0	0	1	0	0,2
Omelette aux fines herbes	1	0	0	0	0	0,2
Omelette de champignons	1	0	0	0	0	0,2
Orange givrée	1	0	0	0	0	0,2
Paella	1	0	0	0	0	0,2
Paella valenciana	0	0	0	1	0	0,2
Pâté chinois	0	0	1	0	0	0,2
Pâté de campagne	1	0	0	1	0	0,4
Pâtes à la bolognaise	1	0	0	0	0	0,2
Pâtes aux courgettes	0	1	0	0	0	0,2
Pirogues de fruits et glace	0	0	1	0	0	0,2
Pizza	0	0	0	1	2	0,6
Poisson à la bordelaise	0	0	0	1	0	0,2
Pommes de terre au thon	1	0	0	0	0	0,2
Pot-au-feu	1	0	0	0	0	0,2
Poulet aux champignons	0	0	0	1	0	0,2
Poulet basquaise	0	0	1	0	0	0,2
Poulet de bresse	2	0	0	1	0	0,6
Poulet rôti (frites)	1	0	0	1	0	0,4
Poulet rôti à l'estragon (pates)	2	0	0	0	0	0,4
Poulet Yassa	0	0	1	0	0	0,2
Poutine	0	2	0	0	0	0,4
Purée de pomme de terre	1	0	1	2	0	0,8
Quiche aux poireaux	0	0	3	0	0	0,6
Quiche aux trois fromages	1	0	0	0	0	0,2
Quiche lorraine	0	2	1	0	0	0,6
Ratatouille	0	0	1	0	0	0,2
Raviolis à bolognaise	1	0	0	0	0	0,2
Rillettes	0	2	0	0	0	0,4
Riz au lait	0	0	1	0	0	0,2
Riz cantonnais	1	0	0	0	0	0,2

Tagliarini à la bolognaise	0	1	0	0	0	0,2
Tarte de citron	0	0	2	0	0	0,4
Tarte-mousse de chocolat	0	0	1	0	0	0,2
Teishoku	1	0	0	0	0	0,2
Temaki	0	0	0	0	1	0,2
Torresmo	0	0	0	0	1	0,2
Tutu de haricot	0	0	0	2	0	0,4
Vatapá	1	0	0	0	1	0,4

aux gambas						
Riz créole	1	0	0	0	0	0,2
Roti de bœuf	0	0	0	1	0	0,2
Roti de bœuf du Charolais	0	0	0	1	0	0,2
Rôti de veau	1	0	0	0	0	0,2
Salade	1	2	0	0	0	0,6
Salade de concombres	0	1	0	0	0	0,2
Salade de fruits	3	0	0	0	0	0,6
Salade de fruits des Antilles	0	0	0	1	0	0,2
Salade de gésiers	0	0	2	0	0	0,4
Salade de lentilles	1	0	0	0	0	0,2
Salade de tomates	2	0	0	0	0	0,4
Salade exotique	0	0	1	0	0	0,2
Salade grecque	2	0	0	0	0	0,4
Salade niçoise	0	2	2	0	0	0,8
Salade printanière	1	0	0	0	0	0,2
Salade verte et tomates	0	0	0	1	0	0,2
Sandwich	0	2	0	1	0	0,6
Saucisse de Toulouse	0	0	0	1	0	0,2
Saumon à l'aneth	1	0	0	0	0	0,2
Saumon de Norvège	0	0	0	1	0	0,2
Sauté de mouton	1	0	0	0	0	0,2
Sauté de porc au paprika	1	0	0	0	0	0,2
Soupe	1	0	1	1	0	0,6
Soupe à l'oignon	1	0	0	0	0	0,2
Soupe de légumes	1	0	0	0	0	0,2
Steak frites	2	5	0	0	0	1,4
Steak haché	1	0	0	0	0	0,2
Tanjia	0	2	0	0	0	0,4
Tarte	1	3	0	2	2	1,6
Tarte au citron	2	0	0	0	0	0,4
Tarte au thon	0	1	0	0	0	0,2
Tarte aux fraises	0	2	0	1	0	0,6
Tarte aux poireaux	0	0	0	1	0	0,2
Tarte aux poires	1	0	0	0	0	0,2
Tarte aux pommes	3	1	0	1	0	1
Tarte campagnarde	0	0	0	1	0	0,2
Tarte normande aux pommes	1	2	0	0	0	0,6
Tarte provençale	0	2	0	0	0	0,4
Tarte tatin	0	2	0	0	0	0,4
Tartiflette	0	2	0	0	0	0,4
Terrine de	1	0	0	0	0	0,2

lapin						
Terrine de poisson	1	0	0	0	0	0,2
Terrine de volaille	1	0	0	0	0	0,2
Thon à la provençale	0	0	0	1	0	0,2
Tiramisu	0	0	0	2	0	0,4
Tire d'érable	0	2	0	0	0	0,4

1.3. Boissons

Manuels de PBLE						
Boissons	**OB**	**NAB**	**MP**	**TB**	**N10**	**X~**
Apéritif	0	2	1	0	1	0,8
Batida	2	1	0	1	0	0,8
Batida de citron vert	1	0	0	0	0	0,2
Batida de fruit de la passion	1	0	0	0	0	0,2
Batida de noix de coco	1	1	0	0	0	0,4
Bière	13	4	8	7	4	7,2
Bière *Antártica*	1	0	0	0	0	0,2
Bière *Bhrama*	1	0	0	0	0	0,2
Bière *Bohemia*	1	0	0	0	0	0,2
Cachaça	3	1	0	3	3	2
Cachaça 51	1	0	0	0	0	0,2
Cachaça Chica Manuel	1	0	0	0	0	0,2
Cachaça Espírito De Minas	0	1	0	0	0	0,2
Café	4	4	11	9	5	6,6
Café au lait	0	0	1	5	4	2
Caipirinha	5	8	0	1	8	4,4
Caipirosca	0	1	0	0	0	0,2
Capuccino	0	0	2	0	1	0,6
Champagne (*espumante*)	0	0	1	0	0	0,2
Chocolat chaud	0	0	1	1	0	0,4
Coca-cola	1	0	1	1	1	0,8
Coquetel	1	0	2	0	0	0,6
Eau de coco	0	0	0	0	1	0,2
Eau gazeuse	0	1	2	1	0	0,8
Eau plate	5	2	3	4	4	3,6
Fanta	1	0	0	0	0	0,2
Frappé	0	0	0	0	1	0,2
Jus	1	0	0	0	0	0,2
Jus d'*acerola*	0	0	1	1	0	0,4
Jus d'orange	2	4	2	1	3	2,4
Jus d'ananas	1	0	2	1	2	1,2
Jus de cajou	0	0	0	1	0	0,2
Jus de citron	1	0	3	1	0	1
Jus de fraise	0	0	0	0	1	0,2
Jus de fruit de	3	1	2	1	2	1,8

Manuels de FLE						
Boissons	**AE**	**ED**	**NRP**	**EC**	**AP**	**X~**
Alcool	2	0	1	1	2	1,2
Apéro	1	0	1	1	0	0,6
Bière	3	0	1	5	2	2,2
Boissons fraiches	0	0	1	0	0	0,2
Bourbon	0	0	0	1	0	0,2
Café	16	15	6	16	2	11
Café crème	0	4	0	2	0	1,2
Champagne	1	0	1	0	1	0,6
Chocolat chaud	0	0	0	1	0	0,2
Cidre	0	0	0	1	0	0,2
Coca-cola	0	0	1	0	0	0,2
Eau Gaseuse	2	0	1	0	2	1
Eau platte	10	4	9	10	2	7
Jus d'orange	1	2	1	5	0	1,8
Jus de citron	0	0	1	0	0	0,2
Jus de fruits	0	9	2	2	1	2,8
Jus de pomme	0	2	0	0	0	0,4
Lait	3	7	10	3	2	5
Lait au chocolat	0	0	1	0	0	0,2
Martini	0	0	0	1	0	0,2
Pastis	0	0	1	0	0	0,2
Sirop	0	3	0	0	0	0,6
Soda	3	2	1	0	0	1,2
Thé	6	4	1	7	0	3,6
Vin	10	1	2	12	0	5
Vin - Saumur Champigny	2	0	0	0	0	0,4
Whisky	0	0	0	3	0	0,6

la passion						
Jus de goyave	0	0	0	0	1	0,2
Jus de mangue	0	0	1	0	0	0,2
Jus de melon	1	0	0	0	0	0,2
Jus de raisin	0	0	1	0	0	0,2
Lait	4	1	2	8	8	4,6
Leite de onça	0	0	0	1	0	0,2
Liqueur	0	0	1	0	1	0,4
Milkshake	0	0	0	0	1	0,2
Pepsi	0	0	0	1	0	0,2
Quentão	0	0	0	1	0	0,2
Sakê	0	0	0	0	1	0,2
Soda	1	2	3	0	6	2,4
Soda *Guaraná*	1	0	2	1	2	1,2
Soda *Jesus*	0	0	0	1	0	0,2
Soda *Mate-couro*	0	0	0	1	0	0,2
Soda *Mineirinho*	0	0	0	1	0	0,2
Sprite	0	0	1	0	0	0,2
Thé	1	0	4	7	1	2,6
Vin	4	3	4	5	4	4
Vin Beaujolais	1	0	0	0	0	0,2
Vin de Bordeaux	1	0	0	0	0	0,2
Vodka	0	0	3	1	0	0,8
Whisky	0	0	0	2	0	0,4

Annexe 2
Recensement des thématiques, situations de communications, savoirs encyclopédiques, genres textuels et savoir-être interculturels dans les unités consacrées à l'alimentation

OB = Oi, Brasil!

NAB = Novo Avenida Brasil

MP = Muito Prazer

TB = Terra Brasil

N10 = Nota 10

AE = Alter-Ego+

ED = Édito

NRP = Nouveau Rond-Point

EC = Écho

AP = A Propos

* = Proposition interculturelle

			OB	NAB	MP	TB	N10	X~	AE	ED	NRP	EC	AP	X~
Agir dans un restaurant	**Annoncer son arrivé**	**Avec réservation**	0	0	0	0	0	**0**	0	0	0	0	0	**0**
		Sans réservation	0	2	1	0	0	**0,6**	0	0	0	0	0	**0**
	Se renseigner	**A propos du restaurant**	1	0	1	0	0	**0,4**	0	0	0	0	0	**0**
		A propos de la carte	0	0	0	0	1	**0,2**	1	3	1	1	0	**1,2**
	Discuter des plats et boissons à partager ou à commander séparément		1	2	0	0	0	**0,6**	0	0	0	0	0	**0**
	Commander	**Les plats et les boissons**	5	4	1	3	5	**3,6**	4	2	1	1	0	**1,6**
		L'adition	1	0	0	0	2	**0,6**	1	2	0	1	0	**0,8**
	Signaler un problème au serveur		1	1	0	0	3	**1**	2	0	0	1	0	**0,6**
	Exprimer son appréciation	**A propos de la nourriture**	1	1	0	0	0	**0,4**	5	0	0	0	0	**1**
		A propos du restaurant	0	0	0	0	0	**0**	4	0	0	0	0	**0,8**
	Partir (payer et remercier)		0	0	0	0	0	**0**	0	2	0	0	0	**0,4**
	Demander une recommandation		1	0	0	1	0	**0,4**	2	0	0	0	0	**0,4**
	Recommander un plat		0	0	0	0	0	**0**	1	0	0	0	0	**0,2**
	Féliciter le chef		0	0	0	0	0	**0**	1	0	0	0	0	**0,2**
Invitation	**Inviter à un restaurant**		0	1	1	1	0	**0,6**	1	0	0	0	0	**0,2**
	Inviter à un repas dans la maison		0	1	0	0	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**
Organiser un repas	**Partager les tâches**		0	0	0	0	1	**0,2**	1	0	0	0	0	**0,2**
	Discuter pour faire une liste de courses		1	0	0	0	1	**0,4**	0	0	0	0	0	**0**
	Discuter du menu qu'on va servir		1	0	0	0	1	**0,4**	2	0	0	0	0	**0,4**
Faire des courses	**Faire une liste de courses**		1	0	0	0	1	**0,4**	1	1	1	0	0	**0,6**
	Acheter des produits dans un marché		0	0	0	0	1	**0,2**	2	1	0	0	0	**0,6**
	Connaître les différents commerçants		1	1	0	1 *	0	**0,6**	1	1	2	0	0	**0,8**
	Savoir les horaires de fonctionnement		0	0	0	0	0	**0**	0	1	0	0	0	**0,2**
Commander à livrer	**Commander de la nourriture au téléphone**		0	0	0	0	2	**0,4**	0	0	0	0	0	**0**
	Interroger sur le temps et le payement		0	0	0	0	1	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**
La restauration en tant que sortie	**Recommander un restaurant**		0	0	0	0	0	**0**	2	0	0	0	0	**0,4**
	Discuter pour choisir un restaurant		0	1	0	0	1	**0,4**	2	0	0	1	0	**0,6**

			OB	NAB	MP	TB	N10	X~	AE	ED	NRP	EC	AP	X~
Comprendre un restaurant	**Les modes de payement**		0	0	1	0	2	**0,6**	0	0	0	0	0	**0**
	Les objets de la table		1	1	0	1	1	**0,8**	1	0	0	0	0	**0,2**
	Le menu		1	1	2	0	2	**1,2**	0	1	0	0	0	**0,2**
	Les produits vendus dans un type spécifique d'établissement		1	2	1	2	2	**1,6**	2	1	1	1	0	**1**
	Les horaires		1	0	1	2	2	**1,2**	0	0	0	0	0	**0**
	Le fonctionnement		1	0	2	2	1	**1,2**	0	1	0	0	0	**0,2**

Gérer un établissement de restauration	**Créer un menu standard**		0	0	0	0	1	**0,2**	1	1	0	0	0	**0,4**
	Composer un menu/buffet pour une fête		0	0	0	0	0	**0**	0	0	0	1	0	**0,2**
	Discuter d'autres aspects du restaurant		0	0	0	0	0	**0**	0	0	0	1	0	**0,2**
	Parler des nuisances d'un restaurant		0	0	0	1	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**

Connaître les mœurs	**Comprendre les différences entre les repas quotidiens**		0	0	0	1	0	**0,2**	1	0	1	1 *	0	**0,6**
	Connaître les aliments quotidiens		1	1	0	2	0	**0,8**	1	1	1	1	0	**0,8**
	Connaître l'ordre d'un repas quotidien		0	0	0	0	0	**0**	1	0	2 *	1 *	0	**0,8**
	Connaître les bonnes manières à table		0	0	0	2	0	**0,4**	0	0	1 *	0	0	**0,2**

Connaître le patrimoine	**Identifier/comprendre des plats typiques**		2	2	0	4 *	4 *	**2,4**	1	1	2	0	0	**0,8**
	Identifier/comprendre un repas typique et spécifique		2	1	0	1	1	**1**	1 *	0	0	0	0	**0,2**
	Connaître les spécialités d'une fête typique		0	0	0	2	1	**0,6**	1	0	0	0	0	**0,2**
	Connaître des mythes/légendes de la nourriture		0	0	0	1	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**
	Connaître des dictons populaires en relation avec la nourriture		0	0	0	2 *	0	**0,4**	0	0	0	0	0	**0**
	Connaître l'histoire d'un plat typique		0	0	0	0	0	**0**	0	0	1	0	0	**0,2**
	Connaître l'histoire de la nourriture		0	0	0	1	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**

Genres textuels	**Critique de restaurant**	**Comprendre**	0	0	0	0	0	**0**	1	0	0	0	0	**0,2**
		Écrire	0	0	0	0	0	**0**	1	0	0	0	0	**0,2**
	Page Facebook de restaurant	**Comprendre**	0	0	0	0	0	**0**	0	0	0	1	0	**0,2**
	Annonce	**Comprendre**	0	0	0	0	0	**0**	0	1	0	0	0	**0,2**
	Reportage	**Comprendre**	0	0	0	0	1	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**

			OB	NAB	MP	TB	N10	X~	AE	ED	NRP	EC	AP	X~
Parler de son rapport personnel avec la nourriture	**Parler de l'activité "faire la cuisine" dans on quotidien**		0	0	0	2	0	**0,4**	0	0	0	0	0	**0**
	Parler des aliments, plats et boissons qu'on aime		2	1	2	4 *	4	**2,6**	2	1	1	1	0	**1**
	Parler de sa consommation alimentaire en général		0	0	1	0	4	**1**	3	2	1	1	0	**1,4**
	Parler de sa consommation alimentaire selon le repas		0	0	0	0	0	**0**	0	1	1	0	0	**0,4**
	Parler des établissements qu'on aime fréquenter		0	0	4	0	2	**1,2**	0	0	0	0	0	**0**
	Parler de sa consommation d'alcool		0	0	0	1	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**
	Du type de l'origine de cuisine qu'on aime		0	0	1	0	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**
Parler de nourriture en rapport avec la santé	**Parler d'une consommation alimentaire saine**	**en général**	0	0	0	3	2	**1**	1	0	3	0	0	**0,8**
		restrictions, allergies…	0	0	0	1	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**
	d'une consommation d'alcool saine		0	0	0	1	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**
Les sensations et la nourriture	**Décrire un gout**		0	0	0	0	0	**0**	0	1	1	0	0	**0,4**
	Exprimer le besoin de manger ou boire		1	1	1	1	0	**0,8**	0	0	0	0	0	**0**
	Exprimer l'envie de manger quelque chose en particulier		0	0	1	0	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**
Recettes et préparations	**Comprendre une recette**		0	0	0	1	1	**0,4**	0	1	2	0	0	**0,6**
	Expliquer les ingrédients d'un plat		1	0	0	0	1 *	**0,4**	1	4	3	0	0	**1,6**
	Expliquer les étapes d'une recette		0	0	0	0	0	**0**	0	1	2	0	0	**0,6**
D'autres aspects de la nourriture	**Parler de la production alimentaire d'un pays ou d'une région**		0	0	0	0	1	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**
	Associer des aliments aux saisons		0	0	0	1	0	**0,2**	0	1	0	0	0	**0,2**
	Connaître un guide de restaurants		0	0	0	0	0	**0**	1	0	0	0	0	**0,2**
	Connaître des événements/restaurants connus		0	0	0	0	0	**0**	1 *	0	0	0	0	**0,2**
	Connaître les célébrités de la cuisine		0	0	0	0	0	**0**	1	0	0	0	0	**0,2**
	Connaître d'autres variantes de langue		0	0	0	1	0	**0,2**	0	0	0	0	0	**0**

Table des tableaux et illustrations

Tableau n° 1 : Corpus des manuels
Tableau n° 2 : Plats les plus mentionnés
Tableau n° 3 : Plats et boissons en FLE et en PBLE
Tableau n° 4 : Plats régionaux
Tableau n° 5 : Plats de la francophonie
Tableau n° 6 : Plats étrangers
Tableau n° 7 : Représentations du moi et des autres
Tableau n° 8 : Les repas en FLE et en PBLE
Tableau n° 9 : La structure des unités didactiques en FLE
Tableau n° 10 : Le contraste des genres textuels

Illustration n° 1 : Liste exhaustive d'aliments
Illustration n° 2 : Couvertures des manuels *Oi, Brasil!* et *Édito*
Illustration n° 3 : Les aliments et leurs régions d'origine
Illustration n° 4 : La nourriture au Québec et en France
Illustration n° 5 : Carte du Brésil
Illustration n° 6 : *Fast-food* et *junk-food* brésiliens
Illustration n° 7 : La pizza « typiquement » brésilienne
Illustration n° 8 : Les repas français d'*Alter Égo+*
Illustration n° 9 : Les types restaurants de *Novo Avenida Brasil*
Illustration n° 10 : Les types de restaurant de *Muito Prazer*
Illustration n° 11 : Les rituels à table d'*Écho*
Illustration n° 12 : Les rituels à table de *Nouveau Rond-Point*
Illustration n° 13 : La *feijoada*
Illustration n° 14 : Rubriques « culture » en FLE
Illustration n° 15 : Point-culture Alter Ego/Alter Ego+
Illustration n° 16 : Les rituels à table d'*Édito*
Illustration n° 17 : Les critiques de restaurant d'*Alter Ego+*
Illustration n° 18 : La page Facebook d'un restaurant d'*Édito*

MOTS-CLÉS : Langue-culture, manuels, portugais du Brésil langue étrangère, français langue étrangère, représentations

RÉSUMÉ

Y a-t-il des spécificités de l'enseignement de la culture dans les manuels de deux langues-cultures différentes ? Les cas échéant, quelles sont-elles ? A quoi seraient-elles dues ? Quelles en seraient les conséquences ? Dans ce mémoire, il est question du portugais du Brésil langue étrangère (PBLE) et du français langue étrangère (FLE). Les comparaisons sont basées sur les représentations des aliments – de la *caipirinha* jusqu'au foie gras – , celles des pratiques alimentaires – des dîners gastronomiques jusqu'aux *churrascarias* – et les agencements pédagogiques dans lesquels ce sujet, si riche en débouchées culturelles, se développe. L'auteur, dans une réflexion sur les liens tissés entre langue et culture, met en relation un corpus de dix manuels (cinq de PBLE et cinq de FLE) avec l'historicité des contacts entre les langues et leurs didactiques, l'esthétique et l'ethnologie de la communication.

KEYWORDS : Language-culture, textbooks, Brazilian Portuguese as a foreign language, French as a foreign language, representations.

ABSTRACT

Is there something peculiar to the way culture is taught in foreign language textbooks? If so, what are these differences? What accounts for them? What are their consequences? This master's thesis deals with Brazilian Portuguese as a foreign language and French as a foreign language. Comparisons focus on representations of food (caipirinhas, foie-gras…), eating habits (gastronomic meals, Brazilian barbecues…) and their pedagogical treatment in various contexts. Reflecting upon the connections between language and culture, the author addresses a corpus of five French and five Brazilian textbooks from a historical viewpoint in terms of language didactics, not to mention aesthetics and the ethnology of communication.

PALAVRASCHAVE: Língua-cultura, livros didáticos, português do Brasil língua estrangeira, francês língua estrangeira, representações

RESUMO

Há especificidades no ensino da cultura de livros didáticos de duas línguas-culturas diferentes? Se sim, quais são elas? Quais seriam suas motivações e consequências? Nesta dissertação de mestrado trata-se do português do Brasil língua estrangeira (PBLE) e francês língua estrangeira (FLE). O trabalho comparativo tem origem nas representações dos alimentos (da caipirinhas ao *foie-gras*), das práticas alimentares (das refeições

gastronômicas aos churrascos de domingo) e a pedagogia nas quais este assunto, tão rico culturalmente, se desenvolve. O autor, em meio a uma reflexão sobre o que liga língua e cultura, relaciona um corpus de dez livros didáticos (cinco de PBLE e cinco de FLE) com a história dos contatos entre línguas e suas respectivas didáticas, com discursos na área da estética e, principalmente, da etnologia da comunicação.