



HAL
open science

Analyse d'un manuel de Fle allemand sous l'angle de l'interculturalité

Pierre Marie Mondon

► **To cite this version:**

Pierre Marie Mondon. Analyse d'un manuel de Fle allemand sous l'angle de l'interculturalité. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02294051

HAL Id: dumas-02294051

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02294051v1>

Submitted on 23 Sep 2019

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.



Analyse d'un manuel de Fle allemand sous l'angle de l'interculturalité

MONDON
Pierre Marie

Sous la direction de Madame SIMON Diana-Lee

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27ECTS

Parcours FLES à orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

Analyse d'un manuel de Fle allemand sous l'angle de l'interculturalité

**MONDON
Pierre Marie**

Sous la direction de Madame SIMON Diana-Lee

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27ECTS

Parcours FLES à orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Simon Diana-Lee, pour sa disponibilité, ses conseils et son travail d'accompagnement tout au long de la rédaction de ce travail. Reprendre mes études il y a quatre ans de cela fut possible grâce au CNED et à l'Université Grenoble Alpes. Depuis l'étranger, j'ai pu profiter de cette structure expérimentée, sérieuse et reconnue. Les enseignants et les autres étudiants ont contribué à faire que ce parcours soit de qualité, riche en échanges fructueux et bienveillants.

J'adresse également mes remerciements aux équipes de l'Institut français de Leipzig et de l'Alliance française de la Havane pour leur accueil lors des examens. L'école franco-équatorienne Joseph de Jussieu et l'Alliance française de Cuenca, ont contribué grandement à ma formation professionnelle en m'ouvrant leurs salles de classe : j'ai beaucoup appris auprès d'enseignants ouverts sur les autres, passionnés par le Fle, les arts, et les cultures.

Merci à toi, Mael. J'ai commencé cette formation universitaire quelques mois après ta naissance. Tu auras bientôt 5 ans. Tes rires sont les rayons de soleil des tropiques qui me manquent en Allemagne... Ton apprentissage des langues créole, française, espagnole, allemande, m'émerveille et a fait échos en moi tout au long de mon parcours. « Mi aim a ou ».

Merci à ma maman et son soutien sans faille tout au long de ce parcours. Tu as tant fait pour nous. Je remercie aussi ma grand-mère Cerise qui m'a beaucoup partagé son vécu d'institutrice et a été toujours présente malgré la distance avec la Réunion.

Un remerciement spécial à mes amis : Majd, Edgar, Ika, Lodo, Giuseppe, Adeline, Callum et tous les autres pour leur soutien et leur présence.



DÉCLARATION

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 entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MONDON

PRENOM : Pierre Marie

DATE : le. 27/8/19

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	6
Partie 1 - Cadrage théorique	9
CHAPITRE 1. L'INTERCULTURALITE.....	10
1. LES APPROCHES INTERCULTURELLES	10
2. L'INTERCULTUREL EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES	12
3. LA NOTION DE CULTURE	14
CHAPITRE 2. L'ALTERITE.....	17
1. « SOI MEME COMME UN AUTRE» (RICOEUR 1990A)	17
2. ALTERITE ET ALTERATION	18
3. LES REPRESENTATIONS DE L'AUTRE DANS LES RELATIONS INTERCULTURELLES.....	20
CHAPITRE 3. LA COMPETENCE INTERCULTURELLE.....	24
1. LES SAVOIRS CIBLES PAR LE CECRL	24
2. LA REFLEXIVITE ET LA MEDIATION INTERCULTURELLE.....	26
3. LA QUESTION DE L'EVALUATION	30
Partie 2 - Démarche méthodologique de recueil de données	33
CHAPITRE 4. MODALITES DE RECHERCHE.....	34
1. RECHERCHE QUALITATIVE, APPLIQUEE A LA DLC ET A VISEE PRAXEOLOGIQUE.....	34
2. L'ANALYSE DE CONTENU	36
3. COMMENT CONDUIRE L'ANALYSE DE MANUEL DE FLE ?.....	37
CHAPITRE 5. CRITERES D'ANALYSE DU MANUEL DE FLE.....	40
1. LES REPRESENTATIONS CULTURELLES	40
2. LES TYPES DE TEXTES	44
3. LA MISE EN EXERCICE	45
4. LA PRATICABILITE DES MANUELS DE FLE VIS-A-VIS DES APPROCHES INTERCULTURELLES	47
5. L'EVALUATION	49
CHAPITRE 6. LES LIMITES DE L'ANALYSE DU MANUEL	51
Partie 3 - Présentation des résultats et discussion	53
CHAPITRE 7. LA QUESTION DES REPRESENTATIONS VEHICULEES PAR LE MANUEL DE FLE	54
1. LES ACTEURS SOCIAUX	55
2. LES FAITS CULTURELS.....	62
3. LES TYPES DE TEXTES	67
CHAPITRE 8. LA MISE EN APPLICATION DES SAVOIRS ET COMPETENCES INTERCULTURELLES	72
CHAPITRE 9. LE ROLE DE L'ECOLE ET DE L'ENSEIGNANT : FORMER A LA CITOYENNETE ET AU VIVRE-ENSEMBLE	77
CHAPITRE 10. L'EVALUATION DU CULTUREL.....	80
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	85
Table des annexes.....	87
Table des matières	93

Introduction

Au sortir du second conflit mondial en 1945, le rapprochement des pays du Vieux Continent semble être une évidence pour établir une paix durable. Depuis Le traité de Rome impulsé par Jean Monnet et Robert Schumann, s'est construit un projet unique au monde, basé sur des coopérations et un développement économique et social. L'Union Européenne est un projet qui a permis une paix durable entre les peuples qui jadis se faisaient la guerre. Il a fallu apprendre à se connaître, travailler ensemble, coopérer sur les sujets de société, construire un cadre transnational dont l'objectif est le vivre ensemble.

La naissance du projet ERASMUS concrétise pour les nouvelles générations dont je fais partie, des opportunités exceptionnelles. Apprendre des langues étrangères, découvrir de nouvelles cultures, se former à l'étranger, travailler dans des équipes internationales... Cette chance d'avoir pu profiter de la construction européenne, j'en ai d'autant plus conscience que je viens d'une petite île de l'Océan indien, de cette Réunion d'outre-mer, loin, très loin géographiquement de l'Europe. Considéré comme un modèle du vivre-ensemble, de tolérance, de fraternité sur un si petit territoire réunissant tant de cultures qui composent notre identité créole, cette île reste mon point de repère. En voyageant, à Paris pour les études, à Gênes comme étudiant Erasmus, puis à Leipzig en passant par la découverte de l'Equateur et de Cuba... j'ai appris de nouvelles langues, fait l'expérience de nouvelles cultures et surtout rencontré des gens, des amis merveilleux.

Devenir enseignant de français, m'a fait redécouvrir l'école. Enseigner ma langue m'apporte de nombreuses joies et surtout la possibilité d'échanger, de partager des vécus, d'encourager les plus jeunes à découvrir le monde. Il y a aussi des moments douloureux. Cette Europe est en proie à de vives tensions politiques, économiques, sociales. Les questions migratoires font l'objet d'un traitement quotidien qui fait le lit des fascismes. J'enseigne à Chemnitz en Allemagne de l'Est, petite ville secouée par une vague de manifestation contre et pour l'accueil des immigrés. Ces événements violents se sont répercutés en classe : les questions concernant les étrangers, les religions, les us et coutumes se sont retrouvés en cours de langue. J'étais parfois déçu d'entendre des propos durs à l'encontre des migrants, comme s'il n'y avait plus de filtres et que d'un coup les peurs provenant du monde des adultes se retrouvaient là en salle de classe. À plusieurs reprises, j'ai interrompu le cours, le point de grammaire... pour discuter avec les enfants et

questionner leurs représentations du monde, des autres, leurs craintes. Enseignant débutant, j'ai tenté au mieux d'accomplir la mission de citoyen et celle que me confie l'Ecole : favoriser les valeurs d'ouverture sur l'autre pour permettre le vivre-ensemble. Je me suis beaucoup questionné sur ma pratique, notamment sur le champ de la didactique de l'interculturel. J'ai très vite compris qu'il me fallait des ressources pédagogiques qui donnent envie aux élèves d'en apprendre davantage sur plan culturel, et surtout, qui questionnent leurs représentations socioculturelles. Je me suis demandé pourquoi j'avais tant de difficulté à suivre la trame du manuel scolaire qui m'était imposé. En partant de ce sentiment, j'ai décidé de questionner ce que c'était au fond « l'interculturalité » avec en toile de fond les questions suivantes : quoi enseigner et comment ?

En partant d'un outil didactique scolaire imposé et très répandu en Allemagne, qui est une ressource pour l'enseignant, j'ai décidé dans le cadre de ce mémoire de Master 2, d'en faire une analyse. La problématique choisie est la suivante : quelle est la place accordée à l'interculturalité dans le manuel de Fle produit en Allemagne ? La question étant posée, un travail de recherche sur le plan théorique s'est imposé pour délimiter les domaines que renferme la question de recherche. En premier lieu, il s'agit de définir ce qu'est le concept « d'interculturalité » qui fait référence aux « approches interculturelles » notamment en didactique des langues et des cultures. Lorsqu'on parle de culture, de quoi parle-t-on au juste ? L'essence de l'interculturalité est la quête de l'altérité. Or cette quête revêt un caractère introspectif : aller à la rencontre de l'autre c'est se poser la question de sa propre identité. Une identité difficile à cerner tant elle est plurielle et en constante évolution au contact d'autrui dans les sociétés. D'un monde complexe à appréhender, il se construit au plan individuel et sociétal, des représentations qui nous sont utiles, mais qu'il est nécessaire de constamment remettre en question. Aller à la rencontre des autres cultures exige le travail de compétences dites « interculturelles » qui placent en leur cœur les capacités de réflexivité et de médiation. Dans le cadre d'un apprentissage, les compétences acquises ou en cours d'acquisition exigent d'être évaluées. Selon quelles modalités ?

Pour répondre à la problématique et juger de la place de l'interculturalité dans un manuel de Fle, il est nécessaire de construire une méthode d'analyse du matériel didactique. Qu'englobe l'acte d'analyser ? Que dit le CECRL ? Quels critères choisir pour évaluer le traitement du champ culturel par les concepteurs ? Les réponses à ces questions s'appliqueront aux représentations du monde véhiculées par le manuel : ce qu'il montre aux élèves. Puis, les critères auront trait aux textes proposés dans le livre et la manière dont

sont travaillées les questions interculturelles par les exercices conçus à cet effet. Enfin, se pose la question de l'intégration de l'ensemble aux grands objectifs d'une approche interculturelle et de ce qui est mis en place en matière d'évaluation.

L'analyse d'un manuel de Fle allemand sous l'angle singulier de l'interculturalité, se développera à partir de la méthodologie conçue en amont pour cerner la place qui est dévolue aux questions interculturelles et des enjeux qui y sont liés particulièrement au niveau de l'agir professoral.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. L'interculturalité

Ce mémoire questionne la place qui est accordée à l'interculturalité dans le manuel de Fle allemand. Cette notion de l'interculturalité est centrale dans l'enseignement des langues étrangères. Pourtant le concept de culture, structurant celui de l'identité des individus, et à fortiori celui des interactions, s'appréhende sous un angle pluriel, dynamique et interactif. La méthode de Fle en tant qu'objet socioculturel n'est qu'une ressource à disposition des enseignants et des apprenants : le rôle de l'enseignant est donc de premier plan quand il aborde les problématiques interculturelles en classe dans une quête de l'altérité. Le manuel véhicule des représentations de l'autre et propose une multitude d'activités qui devraient viser la réflexivité et la médiation interculturelle. S'interroger sur les compétences à travailler et comment celles-ci sont évaluées a pour but l'élaboration d'une grille d'analyse du manuel de Fle allemand pour apporter une réponse à la question posée initialement et saisir la nature des enjeux éducatifs sous-jacents.

1. Les approches interculturelles

L'interculturalité s'intéresse aux interactions entre des individus tous porteurs de repères culturels différents. On parle d' « approches interculturelles » car elles mettent en place des principes de réflexion et d'action face aux situations de migrations variées de nos sociétés contemporaines. Elles reposent sur les interactions des locuteurs et plus précisément sur ce qui touche à l'altérité, aux confrontations¹ identitaires. L'analyse est donc à priori subjective car basée sur les relations interpersonnelles où le contexte à toute son importance. Martine Abdallah-Preteille évoque l'essence de l'interculturalité dans une définition de la notion en ces termes :

« le préfixe « inter » d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le multi et le pluriculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère « interculturel ». (Abdallah-Preteille, 1999 : 48).

La réflexion porte globalement sur les situations de communication dont les variations d'interprétations dues aux schémas culturels peuvent conduire aux malentendus, aux préjugés et à l'intolérance. La reconnaissance de ce qui fait l'autre et des différences qu'il

¹À comprendre comme : « Action de confronter des choses, des faits, des idées... pour mettre en évidence les rapports de ressemblance ou de différence sur lesquels fonder son opinion. » selon le dictionnaire Tlfi.

porte, est au cœur de l'éducation « interculturelle ». Son but est l'ouverture à la diversité des langues et des cultures en favorisant la réflexion sur l'autre dans ses différences et sa singularité, à voir les contextes sous un prisme décentré pour mieux comprendre les réactions, les agissements de l'autre et les accepter, les tolérer, voire de se les approprier. Il s'agit d'être davantage en situation de pouvoir se mettre à la place de l'autre, avoir de l'empathie pour lui et de penser au delà des différences, les agissements favorisant l'inclusion et le vivre-ensemble.

L'auteure insiste sur le cadre d'analyse qui est celui des interactions :

« À une ethnologie centrée sur l'Autre, il sera privilégié une anthropologie relationnelle et herméneutique, c'est-à-dire un travail d'interprétation et d'analyse des interactions, des inter-définitions des individus et des groupes. » (Abdallah-Preteceille, 2003 : 25).

Ainsi, n'est pas « interculturel » tel ou tel objet ou représentation rencontrée par exemple dans un manuel de Fle, mais bien le regard porté dessus ayant pour objectifs la compréhension et l'action. Une analyse discursive du manuel de Fle permet de mettre en évidence la présence éventuelle d'une proposition de travail pour aiguïser ce regard. C'est aux concepteurs qu'il incombe, à travers la logique didactique du manuel, par ses représentations de l'autre et des activités qui vont les questionner, de penser à intégrer les savoirs et compétences interculturelles en parallèle des aspects linguistiques. L'enseignant dispose alors du médium « manuel de Fle » qui est une ressource parmi d'autres. Une qualité appréciée de ce type de ressources pédagogiques est l'espace d'ouverture sur l'autre, allant au delà des constats et invitant à engager en classe, un questionnement, une alternance dynamique entre soi et l'autre, entre la culture de l'apprenant et celle de l'autre. C'est pourquoi, les approches interculturelles sont ancrées dans une réalité sociale où évolue des acteurs qui ont des besoins, des perceptions du monde différentes les uns des autres avec leurs propres émotions et des motivations qui s'expriment à des degrés différents. Le cadre d'analyse est profondément ancré dans les interprétations du monde en mouvement : l'approche constructiviste est au fondement de l'interculturalité. En classe de langue, l'objectif va au delà de l'apprentissage d'une langue-culture : il favorise le vivre-ensemble au niveau de la société, la reconnaissance de l'autre dans les interactions où les tensions sont inévitables du fait de la complexité et de la diversité habitant chacun de nous. Ces sociétés de plus en plus construites au gré des migrations revêtent un caractère éminemment pluriel.

2. *L'interculturel en didactique des langues-cultures*

Les approches interculturelles s'insèrent dans une certaine mesure, dans une approche de niveau supérieur dite « plurielle », véritable « démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. » Michel Candelier exprime explique l'intérêt d'aborder l'enseignement des langues étrangères de cette manière :

« Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (...), c'est à dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une autre langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. »(Candelier, 2003 : 19-20).

Cette approche plurielle de la didactique des LE promet un éveil aux langues. Elle est globalisante et inclusive dans la mesure où elle ne cible pas seulement une langue ou une culture, ce qui fait sens sous le prisme de l'interculturalité. En effet, l'autre est à priori porteur de diversité culturelle et potentiellement de plurilinguisme. Candelier oppose à cette perspective une approche qui serait « singulière » :

« Par définition on appellera « approche plurielle » toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une « approche singulière », dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » (Candelier, 2008 : 68).

Situer les approches interculturelles dans une logique d'éducation plurilingue c'est aussi sortir du cadre scolaire traditionnel qui traite les langues de manière isolée. C'est alors une autre conception de l'enseignement et donc didactique qui est à l'œuvre. Les manuels de Fle se réclament de traiter la question de l'interculturalité. On peut alors se demander légitimement si il y a une décentration, un élargissement à la présence d'autres langues. Cela reviendrait en quelque sorte à questionner l'enseignement des langues par les langues. Bâtir des ponts entre les langues cousines serait pertinent d'autant plus que le contexte en Europe s'y prête tout à fait.

Par ailleurs, la réflexion interculturelle s'intègre à la didactique du Fle jusqu'à la modifier profondément, comme le souligne Louis Porcher (1999 : 250-251) :

« D'un côté, sur le plan strictement linguistique, les méthodologies communicatives abandonnaient les modalités structuralistes de description d'une langue au profit des démarches des linguistiques de l'énonciation (et de la pragmatique). De l'autre, elles se préoccupaient de développer chez les élèves les compétences culturelles considérées comme nécessaires à une

communication effective, celles qui relèvent de la langue-cible, mais dans un croisement spécifiques avec la langue source. L'apprenant n'était plus envisagé comme une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales) et de sa singularité irréductible ».

En effet, la communication va de paire avec la connaissance des pratiques culturelles. Les manuels de Fle y intègrent la découverte de ces contextes locaux dans des rubriques diverses « culture », ou « civilisation » dédiées. D'ailleurs, comme une langue serait un système normalisé, les choses du monde le seraient tout autant selon le milieu, l'environnement dans lequel l'individu évolue. Paul Watzlawick (1991 :16) a ce point de vue constructiviste quand il déclare :

« La réalité n'est qu'une convention entre les hommes, exactement comme l'usage d'une langue repose sur la convention implicite et le plus souvent tout à fait inconsciente que des sons et des signes déterminés ont une signification déterminée. »

Chaque langue porte des codes socioculturels par sa relation signifiant-signifié qui lui est propre. Elle porte en elle des représentations qui appartiennent aux groupes de ses locuteurs. Les concepteurs de manuels de Fle livrent ainsi une vision du monde, leur vision, plus ou moins réfléchie, qui s'exprime dans un espace discursif liant langage et représentations. En classe de Fle, le travail sur un document traitant d'une culture cible, passe par des représentations particulières. Les documents utilisés font l'objet de choix didactiques par les concepteurs : le type, la nature des documents pouvant être authentique ou « fabriquée », la présence de textes littéraires. Les contextes culturels et historiques vont transformer les langues au fil du temps : les sociétés étant en contact, vont enrichir les lexiques par exemple. De même, chaque langue se parle selon des usages, des codes qu'il est important de maîtriser. En ce sens, les manuels de Fle accordent une place plus ou moins importante à l'interculturel en proposant des activités qui peuvent inviter à un travail pour faire le lien entre les cultures. Les choix opérés par les concepteurs quant aux supports authentiques des activités sont des témoins de la place qui est accordée à l'interculturalité. Henri Besse évoque la question de la littérature, des textes authentiques « à part », comme un puissant vecteur de découverte culturelle :

« Toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expérience et qui concourent à sa transmission aux générations suivantes. La littérature orale, ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience, nous paraît être un de ces savoirs, peut-être le premier, car que serait la Religion, le Droit, la Morale, ou même la Grammaire, sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient ? » (Besse, 1991 :52).

Pour aborder l'interculturel à l'école, il est alors nécessaire de savoir ce que l'on entend par « culture », constitutive des identités, qui se retrouve d'ailleurs dans le terme « interculturel ».

3. La notion de culture

Chaque individu, pour interpréter le monde va s'appuyer sur une grille de lecture de son environnement et des interactions avec autrui. Les comportements, les actes langagiers sont porteurs de sens dans un contexte précis. Pour les décrypter, les traduire, les individus vont puiser dans un savoir culturel qui est lui même au cours de l'interaction réutilisé, modifié selon des besoins nouveaux. La culture selon Martine Abdallah-Preteceille n'est pas un ensemble figé et représentatif d'une réalité, sinon intimement liée aux interactions et aux nécessités qui y émergent :

« Toute culture se définit [...] moins à partir de traits spécifiques (normes, us, coutumes) qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des aptitudes, c'est à dire de la culture. [...] La fonction instrumentale ou pragmatique s'est considérablement développée afin de répondre aux nécessités du terrain : multiplication des contacts, rapidité des changements, complexité croissante, etc. Cette évolution consacre la fin de l'illusion référentialiste qui traite les cultures comme si elles reproduisaient la réalité alors qu'elles ne sont que le résultat d'une activité sociale. » (Abdallah-Preteceille, 1999 : 9)

La culture s'inscrit alors dans les actes langagiers, elle est en mouvement pour répondre à des besoins concrets du quotidien. L'individu est produit de sa culture mais aussi acteur car il peut la modifier selon le contexte lui aussi varié et pluriel. La culture est aussi le résultat d'une dynamique interactionnelle. Mais alors, de quelle culture s'agit-il, lorsque les manuels de Fle et leurs rubriques dédiés à la culture abordent le sujet ? La question mérite d'être posée, tant au niveau de ce que pourrait véhiculer une méthode de Fle à travers la construction de son discours, qu'au niveau de l'enseignant à qui il incombe un travail de transmission des savoirs et compétences culturelles ? Pour Martine Abdallah-Preteceille (1999 :17), « la culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres » et ne se résume pas à des différences ou à des modèles globaux, nationaux (« les Français », « les Allemands ») mais s'exprime bien davantage au niveau des groupes et des individus en fonction du contexte.

Néanmoins, la culture s'appréhende également dans une acception plus large. Selon l'Unesco :

« La culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances². »

Pour saisir une culture, il est important de prendre en compte cette définition plus large qui cible les sociétés où vivent ces groupes et individus, pour être en mesure de bâtir ses propres représentations. Le manuel de Fle en tant qu'objet culturel, outil, permettant la diffusion de savoirs, propose aux élèves une vision de la France qui lui est propre. Celle-ci sera sujette à des interprétations, d'où le rôle central de l'enseignant à qui il revient de questionner, donner du relief et mettre en perspective ces représentations culturelles. Le manuel propose un récit qu'il convient d'analyser afin de pouvoir se situer dans une perspective didactique d'enseignement : quel est son degré d'authenticité ? Les descriptions sont-elles plutôt fidèles à la vision de la culture française que se fait l'enseignant ? Travaille-t-on sur une base assez objective ou au contraire, fait-on face à une « brochure touristique » dont le but serait de vous faire acheter un produit ? Clifford Geertz parle de transmission intergénérationnelle de la culture comme un savoir hérité au fil du temps.

« La culture est une structure transmise historiquement de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie » (Geertz, 1975 :89)

Dans ce sens, le manuel scolaire concourt à la transmission de ces symboles d'autant plus qu'il incarne l'autorité du système éducatif en place, par sa diffusion large à l'école au fil des générations. En face, il y a une demande des apprenants d'aller à la rencontre de l'autre, de l'étranger. S'ils apprennent une langue étrangère, c'est pour aller dans l'idéal au contact des locuteurs de cette langue. La découverte de cet autre, différent de soi, passe aussi par le manuel qui propose un discours de la culture cible qu'il incombe à l'enseignant de décortiquer en prenant le plus de recul possible pour juger de la pertinence didactique des items culturels en sa possession. L'objectif étant un travail en classe sur la façon dont nous percevons et nous représentons le monde, lui même en mouvement : être curieux de l'autre dans toute sa complexité, que l'on regarde à travers sa propre culture, éviter les

² Définition de l'UNESCO de la culture lors de la conférence mondiale sur les politiques culturelles à Mexico City (26 juillet - 6 août 1982).

jugements ou les discriminations. Ce travail de perception va façonner notre idée de la culture.

Selon Ward H. Goodenough (cité par Hymes, 1964 :36) :

« la culture n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien une façon d'organiser ces éléments. C'est une forme des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perceptions, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux.»

Le manuel de Fle propose ses représentations de la culture française. Il propose, mais l'enseignant dispose. Ce dernier décide au final d'exploiter telle ou telle ressource à sa disposition ou de ne pas le faire. Le CECRL lie ces notions de culture à l'approche interculturelle de la manière suivante :

« 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 culture³ ».

³http://www.francparler-oif.org/fp/dossiers/interculturel_former.htm (consulté le 21 juin 2019).

Chapitre 2. L'altérité

Cette expérience de l'autre recherchée tant elle est féconde est au cœur de l'échange interculturel. Le concept d'altérité est fondamental dans la mesure où aller à la rencontre de l'autre c'est mettre en mouvement plusieurs manières de voir une même réalité. Percevoir le monde sous une multitude d'angles permet aux apprenants de LE de prendre de la distance, de s'interroger sur les choses qui vont de soi et se remettre en soi-même en question. La question de savoir « qui est cet autre ? » invite à se poser la question du « qui suis-je ? » et au delà : « comment je vais percevoir l'altérité ? ».

1. « *Soi même comme un autre* » (Ricoeur 1990a)

La construction de l'identité implique la confrontation du « je » à l'autre. L'identité est liée à l'altérité car, parler de l'autre c'est en effet faire référence à soi-même. Le dictionnaire Trésor de la langue française informatisée (désormais Tlfi) définit l'altérité par les termes suivants : « caractère, qualité de ce qui est autre, distinct ». Son antonyme serait « identité ». Dans *Soi même comme un autre*, Paul Ricoeur place le « soi » dans une position dynamique lié au temps, au changement, évoluant sous les régimes de la « mêmeté » et de l'« ipséité ». S'il y a bien des caractéristiques qui nous distinguent des autres, et qui ont une constance dans le temps, il y a aussi une place accordée au changement, à l'ouverture sur le nouveau, intégrant les différences. L'identité serait ainsi en mouvement et s'inscrirait dans une histoire, une narration : l'auteur parle d'« identité narrative ». Cela implique d'inclure l'autre dans une interaction verbale. Paul Ricoeur dit : « Quand je dis « tu », je comprends que tu es capable de te désigner toi même comme un « je » » (1990b :92). L'altérité est intimement liée à la construction du sujet et par là, Paul Ricoeur dépasse une forme de confrontation binaire que l'on attache à l'interculturalité. Il reconnaît cet autre dont le « je » va se nourrir, grandir, s'épanouir dans son évolution personnelle : je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité. Cette vision de l'altérité est inclusive : l'autre est considéré dans toute sa singularité et en même temps, fait partie du devenir du soi, du développement personnel.

Ce rapport entre soi et l'autre est à resituer dans une certaine mesure dans des groupes sociaux auxquels appartiennent le soi et les autres et où ils évoluent. Si l'on replace le sujet au cœur de la société, l'identité peut aussi s'exprimer comme sentiment d'appartenance à un groupe. Le « je » reconnaît le groupe et vis-versa. Ce sentiment est fluctuant, il évolue,

il n'est pas figé. Il n'a pas de murs entre les groupes car ce sentiment d'appartenance s'exprime au pluriel. En effet, tout un chacun est porteur de plusieurs identités, évolutives et a plusieurs groupes d'appartenance. Le concept d'« identité culturelle » est donc complexe car en poussant le raisonnement à l'extrême, il est possible d'affirmer que chaque individu n'est le représentant que de lui même et pas d'une culture. Dans nos sociétés interconnectées, identité et culture sont des notions à aborder au pluriel, en évolution et transformation constante dans des environnements sociaux très hétérogènes et fluctuants. D'ailleurs, en classe de LE, les langues et à fortiori les cultures en contact ne s'additionnent ou ne se juxtaposent pas : de nouvelles compétences émergent dans une optique plus pragmatique et en fonction des vécus :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore, Zarate, 1998 :12).

L'identité culturelle serait ainsi davantage un processus, un continuum plutôt qu'une notion figée. Elle se construit tout au long de la vie par les expériences et par les rencontres avec autrui, les liens affectifs qui se créent. Cela rejoint la vision de Jean-Loup Amselle (2001 :7):

« En recourant à la métaphore du branchement [...] on parvient à se démarquer de l'approche qui consiste à voir dans notre monde globalisé le produit d'un mélange de cultures vues elles-mêmes comme des univers étanches, et à mettre au centre de la réflexion l'idée de triangulation, c'est-à-dire de recours à un élément tiers pour fonder sa propre identité. »

Cette conception de l'identité fondamentalement plurielle se retrouve au niveau de la construction interactive des identités sociales et personnelles. Elle nourrit le débat d'une Europe en construction où les diversités culturelles seraient constituantes d'une identité européenne à son tour typiquement plurielle.

2. *Altérité et altération*

Au niveau des interactions entre groupes sociaux-culturels, les frontières sont là aussi à relativiser. L'appartenance à un groupe est davantage un « sentiment d'appartenance » auquel se greffent des émotions (Tajfel, 1981 :63). L'individu est actif et désireux de faire

parti de groupes sociaux : il leur accorde une signification doublée d'une charge émotionnelle. Les théoriciens de « l'auto-catégorisation » (Turner, Hogg, et al.: 1987), pensent que ces processus de comparaison et de différenciation se réalisent entre les groupes sociaux : il s'agit de s'inscrire dans des groupes d'appartenance hétéroclites formant une identité sociale. Dans le cadre des comparaisons interpersonnelles, il y a formation de l'identité personnelle. Selon le contexte, le vécu et son rapport à l'autre, le « je » mis en avant par l'individu varie : l'étudiant, le père de famille, le professionnel, l'ami... En didactique des LE, on retrouve forcément dans le rapport à autrui ces enjeux identitaires. Le « je » émanant du dialogue implique une reconnaissance d'autrui. L'acte de se reconnaître mutuellement est source de conflits identitaires, de tensions entre inclusion et exclusion. Cela veut aussi dire que la propre image que l'on se fait de soi passe par le jugement d'autrui. L'autre nous reconnaît une forme de stabilité identitaire et en même temps des caractéristiques particulières qui nous différencient et nous rendent unique. Nécessairement un individu appartient à un groupe si les membres de ce dernier valident cette appartenance. Au niveau des d'interactions intergroupes, les frontières identitaires sont parfois mouvantes et symboliques. D'après Geneviève Vinsonneau (1999 :120) :

« il est en particulier impossible de délimiter avec netteté un groupe ethnique en se fondant sur le repérage de traits culturels susceptibles de le caractériser objectivement. En revanche, une telle délimitation devient possible dès que l'on met au jour la manière dont les acteurs vivent leurs rapports à ces divers traits. De sorte que la culture peut devenir significative de l'ethnicité lorsqu'elle se confond avec un mode de conscience que les gens se donnent d'eux-mêmes. »

Les enjeux liés à l'altérité de l'enseignement-apprentissage des LE est de cerner ces rapports complexes entre soi et l'autre qui rendent ces processus de comparaison et de différenciation sociales difficiles à appréhender car ils sont en mouvement perpétuel. Christiane Perregaux affirme à juste titre que « l'altérité est un processus qui permet de se connaître en connaissant l'autre. Le fait de se poser des questions sur le fonctionnement des autres (sur les implicites, par exemple) me fait découvrir mon propre fonctionnement (1994 : 157). » En d'autres termes, la connaissance de l'autre induit des transformations qui rendent « autre ». Daniel Coste, poursuit cette idée en associant l'altérité aux changements induits in fine : elle provoque par médiation une altération identitaire dans la mesure où le processus menant à l'autre agit par le « (faire) devenir autre » avec pour résultat « être (devenu) autre » (Coste, 2009).

Deux notions émergent alors. Celle « d'alteraction » d'une part :

« Dans une approche plus globalement actionnelle, on en viendrait donc à poser qu'il y a dans toute interaction une forme de rapport à l'altérité et à proposer de renommer (alter) action les formes d'actions dans les contextes de rapport à « l'autre » nouveau (...). Alteraction comme toujours problématique et incertaine quant à ses effets, mais qu'on peut estimer source potentielle de « différence par changement », autrement dit d'altération. » (Coste 2009 : 161).

et celle « d'alterculturel » d'autre part :

« l'enjeu est évidemment de penser l'individu comme acteur social dans des ensembles sociaux complexes et de le penser non seulement comme doté de compétences diverses (capacités et manières d'agir), mais aussi comme engagé dans des cultures plurielles (façons d'être et de se représenter le monde). » (Coste 2009 : 169).

3. *Les représentations de l'autre dans les relations interculturelles*

La construction identitaire s'opère par ailleurs sur des bases concrètes telles que les réalités géographiques et leurs composantes sociaux-culturelles ou encore le cadre législatif régissant l'organisation sociale. Pourtant cette construction est aussi le fruit de représentations, de points de vue subjectifs qui agencent cette réalité. Ces représentations mentales participent à simplifier la réalité complexe pour la rendre intelligible. Cela se traduit par la formation de stéréotypes ou de croyances. L'écart entre réalité et imaginaire est parfois grand, mais ces représentations servent à expliquer les agissements d'autrui ou des groupes sociaux. En soi cette démarche de simplification n'aurait rien de choquante : il est nécessaire de simplifier les choses pour rendre le monde plus intelligible. Néanmoins, lorsque le stéréotype caricature la réalité plus complexe, cela induit des biais qui profitent à certains groupes au détriment d'autres.

Selon le Tlfi, l'ethnocentrisme est défini par « un comportement social et une attitude inconsciemment motivée qui conduisent à privilégier et à surestimer le groupe racial⁴, géographique ou national auquel on appartient, aboutissant parfois à des préjugés en ce qui concerne les autres peuples ». L'illustration qui en est donnée avec l'expression de « pays sous-développés » par exemple suggère que ces termes « continuent à impliquer des jugements de valeurs et à relever des traditions d'ethnocentrisme des occidentaux⁵ ». Il est à noter que ce comportement est dans une certaine mesure normal car les sujets ne sauraient complètement s'extraire de leur environnement et des communautés avec

⁴ Je n'utiliserais pas ce terme car je considère que tous les hommes proviennent d'une seule et même race.

⁵ Citation issue du Tlfi : Linton, R. (1956), *Tiers monde*, p.139.

lesquelles ils partagent des macro et micro aspects culturels. L'ethnocentrisme est au groupe ce que l'égo-centrisme est à l'individu. Des mécanismes psychologiques opèrent, l'enjeu est d'en avoir conscience et de contrôler le phénomène. Bourdieu (1985 :79) quand il dit « nous aimons nous identifier à un alter ego exalté » reconnaît là une tendance normale. Or, ce dont il est question, de surcroît en matière d'enseignement et apprentissage des langues et cultures, c'est de ne pas se limiter à une vision ethnocentrée. Taguieff (2013), définit dans un dictionnaire l'ethnocentrisme ainsi :

« voir le monde et sa diversité à travers le prisme privilégié et plus ou moins exclusif des idées, des intérêts et des archétypes de notre communauté d'origine, sans regards critiques sur celle-ci. »

Néanmoins, s'il y a bien un vecteur d'éducation des langues et cultures (avec l'enseignant), qui doit s'extirper des autoroutes menant à une vision exotique de l'autre, c'est bien le manuel scolaire. La présentation « brochure de voyage », le manque de didactisation (même partielle) des supports dans de nombreux cas pour faire des liens entre la culture cible et celle de l'apprenant, l'inexactitude et/ou l'incomplétude des informations proposées, les clichés, vont dans le sens d'une vision non réfléchie d'une réalité (certes inobjectivable), d'une vue idéalisée, éloignée des enjeux de remise en perspective dynamique entre soi et l'autre. Il devient alors moins aisé pour l'enseignant de manipuler ces objets porteurs de représentation du manuel, et l'amène de facto à devoir utiliser d'autres ressources à sa disposition, du moment qu'il en prenne conscience pour pouvoir opérer des choix éclairés. Car au fond, l'exotisme ne réside pas dans une photo, un objet en lui-même : c'est une construction mentale faite d'associations que l'on valorise sans mise en perspective et réflexion interculturelle. Ainsi Todorov (1989 : 355) qualifie l'exotisme de :

« relativisme au même titre que le nationalisme, mais de façon symétriquement opposée : dans les deux cas, ce qu'on valorise n'est pas un contenu stable, mais un pays ou une culture définis exclusivement par leur rapport avec l'observateur. »

Mikhaïl Bakhtine apporte un éclairage original avec le concept d'exotopie quand il s'agit de culture :

« Bien sûr, entrer dans une certaine mesure dans la culture étrangère, regarder le monde à travers ses yeux, est un moment nécessaire dans le processus de sa compréhension ; mais si celle-ci s'épuisait par ce seul moment, elle eût été un simple dédoublement et n'eût apporté rien de neuf, ni d'enrichissant. La compréhension créatrice ne renonce pas à soi, à sa place dans le temps, à sa culture, et n'oublie rien. La grande affaire de compréhension, c'est l'exotopie de celui qui comprend - dans le temps, dans l'espace, dans la culture – par rapport à ce qu'il veut comprendre créativement. Même son propre aspect extérieur, l'homme ne peut le voir et l'interpréter en tant

qu'un tout ; les miroirs et les photographies ne l'aideront pas ; son véritable aspect extérieur ne peut être vu et compris que par d'autres personnes, grâce à leur exotopie spatiale, et grâce au fait qu'ils sont autres. » (Bakhtine, 1984 : 348-349)

La distanciation, l'exotopie est vue ici comme propice au questionnement, aux interrogations nouvelles permises par le regard distancié, qui cerne les réalités sous un angle différent, original, unique. De la rencontre des cultures naît un enrichissement personnel de celui qui observe l'autre, enrichissement réciproque des points de vue sur soi-même et de la représentation de l'autre. Peut-être la difficulté à concevoir un manuel qui proposerait une vue plus fine possible de la culture française résiderait alors dans la complexité à définir un cadre de travail sur la langue qui offrirait en parallèle une cohérence dans la manière de traiter la question culturelle. Ce traitement implique une volonté de définir en amont et en groupe, avant la coproduction, une ligne claire. Quelle place donner au culturel, quelles précautions à prendre pour son traitement, quel point de vue, comment faire émerger chez l'apprenant un regard nouveau à partir de sa culture vers la culture cible ? Le risque étant une évaluation à sens unique, du soi vers l'autre au travers d'objets montrés comme statiques, différents et/ou similaires, sans provoquer le questionnement favorable au mouvement dynamique et créateur éventuellement d'autres voies de réflexion. L'analyse des représentations véhiculées dans les manuels de Fle est au cœur de ce travail de recherche. Il est alors pertinent de situer ces représentations sur des niveaux et surtout se demander si le manuel essaie de proposer intentionnellement des représentations, des vues, des aspects différents que ceux qui circulent habituellement (généralités, stéréotypes, clichés) sur plusieurs plans : Cohen distingue alors deux niveaux d'analyse des groupes et des représentations associées :

« Chaque fois que je franchis un niveau « supérieur », je simplifie davantage (et donc déforme) le message que je donne sur moi-même. Chaque fois que je descends d'un niveau, je me présente sous une forme plus détaillée et plus complexe. Il conviendrait de reconnaître que « l'appartenance locale », loin d'être la traduction d'un esprit de clocher, sans importance réelle, est une réalité culturelle beaucoup plus que ne l'est l'association avec une grande région ou une nation. » (Cohen, 1982 : 10)

Finalement, le manuel de Fle est-il davantage porteur de faits culturels de « niveau supérieur » avec le risque de déformer la réalité, ou les représentations sont-elles plus équilibrées dans ces aspects quotidiens, basés sur les individus. Byram (1992 :166), en citant Risager et Andersen, préconise une expérience de la culture plus réaliste dans les descriptions qui devraient respecter des critères :

- d'équilibre et d'exhaustivité
- sur un plan micro et macro

- avec des points positifs et négatifs

Il convient de reconnaître que la tâche n'est pas aisée dans la conception d'un manuel. Elle implique une réflexion collégiale de concepteurs en amont pour éviter de tomber dans les écueils liés aux représentations vus dans ce chapitre.

La place de l'interculturalité dans le manuel de Fle ne pourrait se réduire aux représentations véhiculées. Les activités rencontrées dans les manuels ainsi que leurs supports, et les compétences qu'elles peuvent mobiliser, sont des témoins du traitement de l'interculturalité et de l'importance qui lui est accordée.

Chapitre 3. La compétence interculturelle

La compétence interculturelle « désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupe sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. » (Beacco, Byram et al., 2016 : 10). Le manuel de Fle fournit des ressources à l'enseignant et aux apprentis pour travailler les compétences linguistiques et interculturelles. Ces dernières s'expriment principalement à travers deux activités : la réflexivité et la médiation interculturelle. L'articulation de l'évaluation est en outre à saisir car l'acte d'évaluer va de paire avec l'apprentissage des compétences interculturelles.

1. Les savoirs ciblés par le CECRL

L'interculturalité est prise en compte dans le CECRL comme compétence transversale à travers les exigences liées aux savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre que l'on retrouve principalement dans le chapitre 5.

Les savoirs sont définis de cette manière (CECRL, 2001 : 16) :

« Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines publics ou personnel sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle." (2.1.1)

Le CECRL (5.1.1.2) articule ces savoirs dits « sociaux-culturels » autour d'items que l'on retrouve presque systématiquement dans les manuels de Fle scolaires actuels. Ils ont pour fonction principale de présenter des différences ou similitudes sur les aspects de la « vie quotidienne » (l'école, la nourriture, la ville, les loisirs), les relations interpersonnelles (structure sociale, relations familiales, au travail, avec le corps administratif, entre les communautés), les valeurs et croyances (les traditions régionales, les religions), les arts, l'histoire, l'humour, les savoir-vivre (les rapports au temps avec la ponctualité par exemple, les vêtements, se présenter, prendre congé), les rituels (fêtes et célébrations).

Les savoir-être des apprenants (5.1.3) se développent par un travail« (amenant) l'enseignant à considérer les éléments qui constituent l'identité des apprenants et leurs attitudes, qui affectent leur capacité d'apprendre. » Il s'agit en somme d'attitudes « d'ouverture » à l'autre, la « volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles » et la capacité « à prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles » (CECRL, 2001 : 84). La motivation de l'apprenant est ici un aspect majeur. Cependant, ces savoir-être concernent essentiellement la relation enseignant-apprenant et sont difficilement rattachables au manuel de Fle, sauf dans la mesure où son discours ne favoriserait pas la distanciation face aux stéréotypes, visions exotiques et touristiques. En outre, les représentations du manuel se doivent d'englober la culture française dans toute sa diversité à travers ses aspects régionaux en intégrant les pays francophones.

Ce point rejoint d'ailleurs les savoir-faire présentés dans le CECRL (5.1.2.2) comme :

- « la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible ;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà des relations superficielles stéréotypées. »

(CECRL, 2001 : 84)

Ces savoir-faire proposés par le CECR se développent principalement autour de deux activités essentielles qui sont la réflexivité (« établir une relation entre les cultures », « la sensibilisation à la notion de culture », « la capacité à aller au delà des relations superficielles stéréotypées », l'exotopie) et la médiation interculturelle (« reconnaître et utiliser des stratégies pour établir des contact avec des gens d'autre culture », « jouer le rôle d'intermédiaire et gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels »).

2. La réflexivité et la médiation interculturelle

La réflexivité est une activité centrale des approches interculturelles. Au niveau du travail sur les langues, il s'agit d'explicitier leur fonctionnement en prenant de la distance vis-à-vis des mécanismes linguistiques, de prendre conscience des traits communs et des différences entre les langues, pour aiguïser les aptitudes des apprenants à apprendre à apprendre par eux-mêmes. Se demander quelles stratégies d'apprentissage mettre en œuvre pour l'acquisition des savoirs permettent à l'apprenant de découvrir petit à petit les techniques qui fonctionnent le mieux pour lui même. Ainsi il se connaît mieux lui même et prendra en charge son apprentissage. La réflexivité sur l'objet va impliquer l'apprenant, le motiver en tant qu'acteur et améliorer ses compétences d'autoévaluation. Pour les LE, c'est une compétence essentielle dans la mesure où l'apprentissage se prolonge bien au delà du cadre scolaire, dans de nombreux domaines pratiques et intellectuels. Réfléchir, observer des fonctionnements, rationaliser ses intuitions, les confronter au jugement critique, sont des savoir-faire travaillés à l'école dans une perspective de l'exercice de la citoyenneté en démocratie. En classe de Fle, cela concerne notamment la grammaire, le lexique, la compréhension et la production écrite et orale par exemple, la finalité étant l'enrichissement des répertoires langagiers et culturels dans une perspective tournée vers l'action. La réflexivité permet d'agir de manière adéquate dans des contextes divers. C'est en ce sens qu'elle est fondamentale dans les découvertes culturelles et dans les rapports interculturels. Le manuel de Fle propose des activités de découvertes d'autres environnements géographiques, historiques et socioculturels. La pertinence didactique des documents réside entre autre dans les propositions de questionnements qu'ils suscitent et dans quelle mesure une réflexion peut s'engager sur soi et sur l'autre.

Le Conseil de l'Europe (2016) parle de la réflexivité comme nécessaire à la décentration culturelle dans l'éducation interculturelle qui :

« a pour finalité de développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender positivement et à gérer de façon profitable toutes les formes de contact avec l'altérité. Elle entend assouplir les attitudes égo/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu. Les réactions attendues sont celles de l'étonnement : constater que les normes et les valeurs considérées comme « naturelles » ne sont pas celles d'autres groupes suscite facilement la surprise ou l'incompréhension et le rejet. Il revient au système éducatif (mais aussi à d'autres instances sociales) d'apprendre aux élèves à gérer de manière contrôlée ces réactions spontanées et de chercher à conduire les apprenants vers des formes d'acceptation attentive et « éveillée » de la différence. » (Beacco, Byram et al., 2016 : 43).

L'éducation interculturelle vise à faire réfléchir sur l'altérité à travers les différences rencontrées dans le milieu social de l'apprenant : le rapport du Conseil de l'Europe (*Ibid.*, p.43) évoque les « formes d'altérité culturelle proximales », celles de son environnement social et géographique qui font aussi l'objet de préjugés et de points de vues stéréotypés, de représentations biaisées, et les « formes d'altérités des sociétés étrangères ou importées » qui peuvent apparaître plus déstabilisantes car surprenantes. Les savoirs théoriques ne suffisent plus, d'où l'importance en classe du questionnement et de la confrontation des idées pour engager une vraie réflexion sur les émotions émergentes et canaliser les représentations de manière bienveillante. La réflexion, le questionnement, la discussion sont canalisés par l'enseignant pour dépasser les impressions immédiates. Les concepteurs de manuel de Fle comme matériel et ressource didactique tentent d'élaborer ou de présenter des documents susceptibles d'être porteurs de ces « surprises culturelles » : le support qu'il soit visuel ou oral est alors un catalyseur à la source du « dépaysement cognitif ».

La médiation interculturelle est une compétence constamment travaillée en classe de LE. Cette activité englobe « toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre ». (*Ibid.* p.57) Dans le processus d'apprentissage, l'enseignant est un médiateur des savoirs. La médiation s'observe à tous les niveaux : enseignant-apprenants, entre les apprenants, ou encore apprenants-matériels didactiques (comme le manuel de Fle). Être capable de reformuler une idée avec ses propres mots, réagir et expliciter le sens d'un texte, d'une image, d'un geste, d'une émotion, résumer une œuvre, donner son avis, jouer un rôle, mobiliser des savoirs théoriques sur un sujet donné, expliciter les contextes, travailler en groupe, échanger des points de vues, dans la langue source ou la langue cible, sont des compétences qui se travaillent à l'école dans toutes les matières. En classe de langue, elle prend plusieurs formes mais vise toujours la cohésion du groupe. Le Conseil de l'Europe confère à la compétence de médiation une place allant au delà de la situation d'enseignement et d'apprentissage :

« C'est par une telle prise en compte du rôle de la capacité de médiation dans toutes les situations d'apprentissages et pour la vie dans la société que la médiation peut prendre toute sa place dans une éducation plurilingue et interculturelle. » (*Ibid.*, pp. 57-58).

Le CECRL (2.1.3) situe la compétence de médiation entre réception-compréhension et production de texte. Il s'agit d'être capable de traduire, d'intercéder, d'interpréter, de reformuler par l'intermédiaire d'activité de médiation. Il est important de préciser que l'on dépasse la production et la compréhension de texte et d'observer que la médiation est aussi au cœur de l'usage social de la LE. De fait elle est tournée vers l'autre comme le précise le Conseil de l'Europe (2016) et mobilise des savoir-faire linguistique et des savoir-être :

« tenir compte des personnes auxquels on s'adresse pour le choix des moyens linguistiques utilisés, faire des hypothèses sur les connaissances des personnes concernés, anticiper un problème de compréhension, etc (médiation relationnelle). » (Beacco (dir.)& al., 2016 : 60).

Ce sont les situations, les contextes qui donnent son épaisseur à la compétence de médiation. Ainsi la notion de médiation interculturelle met l'apprenant en situation de s'adresser et d'expliquer des différences culturelles à des acteurs ayant des pratiques culturelles diverses. Dans les manuels de Fle, on peut retrouver des activités visant la traduction, qui peuvent prendre des formes plus complexes que la simple restitution linguistique :

« Le cœur de la médiation interculturelle, en particulier en milieu scolaire, consiste au moins autant à identifier les obstacles d'ordre culturel à une juste compréhension d'un comportement ou d'un texte qu'à respecter la dimension linguistique d'un message. Dans le travail quotidien de l'enseignement des langues, cet entraînement peut prendre, par exemple, les formes suivantes : dialogue de classe dans la langue cible axée sur le repérage de marqueurs culturels dans un texte écrit ou oral ; échanges dans la langue cible sur ce qu'il serait nécessaire de clarifier pour en rendre possible une compréhension par un locuteur d'une autre culture, etc. » (*Ibid.*, p.61)

L'activité de médiation interculturelle mobilise les savoirs culturels et la capacité d'exotopie : en devant être médiateur, l'apprenant convoque les connaissances qu'il a de son contexte, va faire preuve d'empathie en tentant de se mettre à place de celui qui possède d'autres repères culturels. Il va par conséquent se projeter dans des éventuels problèmes d'intercompréhension et cherchera à trouver des solutions concrètes pour faire le lien entre soi même et l'autre. La médiation interculturelle nécessite la mobilisation de compétences. L'analyse des activités de médiation que l'on retrouve dans les manuels de Fle, peut être soumise aux compétences qu'il faudrait alors mobiliser. Le travail de ses compétences et la profondeur qui lui est reliée va donner des indications quant à la place de l'interculturalité dans le manuel de Fle allemand.

Ainsi, le cadre de références pour les approches plurielles (CARAP) regroupe les compétences liées au travail de médiation interculturelle de cette manière⁶ :

Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité		Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel	
Compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus	Compétence de négociation	Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles, interlinguistiques	Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées
Compétence de médiation	Compétence d'adaptation		
Compétence de décentration			
Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers			
Compétence de distanciation			
Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé			
Compétence de reconnaissance de l'autre, de l'altérité			

Tableau du CARAP : Compétences centrales pour les activités de médiation interculturelle

Le degré de mobilisation des compétences dépend bien entendu du travail de contextualisation entrepris par l'enseignant. Les concepteurs peuvent choisir d'intégrer les activités de médiation dans leurs méthodes et donc promouvoir cette compétence interculturelle. Concrètement ce que le manuel peut proposer, c'est un travail sur les textes littéraires dans toute leur variété. Car la question de la place du texte littéraire en classe de Fle se pose à tous les niveaux de langue. Henri Besse affirme que :

« Parce qu'en lui la langue est travaillée et est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère et pas seulement aux niveaux avancés. »
(Besse, 1989 : 7)

L'interculturalité est bien présente dans le travail des textes littéraires qui sont des ressources authentiques dans la mesure où le concepteur à l'opportunité de pousser le questionnement à un niveau de réflexivité exploitant les connaissances des élèves sur leur

⁶Ibid. p.62

culture comme sur celle de l'autre. Les questions posées peuvent donc dépendre du contexte de production et donc du lieu de conception du manuel de Fle.

3. La question de l'évaluation

En didactique des LE, travailler des compétences implique de les évaluer. L'évaluation fait pleinement partie de l'apprentissage dans la mesure où elle permet de mesurer l'appropriation des savoirs au cours de la progression, en fonction des objectifs fixés. L'analyse de manuel de Fle passe également par l'étude de ce qui sert d'évaluation. Car en amont il y a des objectifs. Les concepteurs de manuels explicitent bien souvent les objectifs linguistiques et socioculturels à atteindre, soit dans le manuel, soit dans le guide à destination de l'enseignant. Se pencher sur les objectifs visés et les évaluations proposées par le manuel, peut donner des indications sur la place accordée à l'interculturalité. L'évaluation peut être formative, c'est à dire faisant partie du processus de développement de l'apprentissage. Elle peut être sommative, en fin d'étape selon les contextes institutionnels, jusqu'à être certifiante. Il revient au final à l'enseignant de choisir ou non les activités d'évaluation issues des manuels. Le manuel n'étant qu'une ressource à sa disposition. Une des difficultés d'évaluer la compétence interculturelle comme le souligne le Conseil de l'Europe, est qu'« il n'existe pas de modèle qui fasse l'objet d'un consensus large, permettant de définir clairement dans une logique de progression des objectifs de compétences à être évalués palier par palier. Souvent, on constate la difficulté, pour des raisons déontologiques, d'évaluer les savoir-être interculturels. » (Beacco (dir.) & al., 2016 : 74).

En partant du principe que l'apprenant est un acteur de son apprentissage, il est intéressant de regarder de plus près ce que les concepteurs proposent en matière d'évaluation et aussi d'auto-évaluation. Il s'agit bien souvent d'applications à réaliser et elles peuvent prendre des formes diverses, l'objectif étant que l'apprenant puisse se situer lui même tout au long de l'apprentissage. Dans la perspective d'analyse de la place donnée à l'interculturalité, il faut se demander principalement si l'évaluation se concentre davantage sur les aspects linguistiques ou si elle va au delà en testant la réflexivité et la capacité de médiation entre les langues et cultures. Le *Portfolio européen des langues* (désormais PEL) est de plus en plus utilisé dans des démarches d'évaluation formative et encourage aussi les démarches d'autoévaluation.

Le PEL met en avant une biographie langagière qui s'accompagne de récits sur les langues et cultures, de projets que l'on souhaite valoriser ou encore de certificats d'évaluation

formels du niveau des langues. Outre la motivation que génère le PEL, qui matérialise l'avancée, les progrès de l'élève, deux aspects importants sont à souligner. Le premier est l'effort porté sur l'apprentissage de stratégies pour faire des ponts entre l'apprentissage de plusieurs langues. Ainsi comme le souligne Castellotti, Moore et Molinié (2006 :64) on peut lire dans le PEL collègue (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004) :

- Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire ... Pour me servir des autres langues que je connais. (...)
- Me demander si la langue nouvelle que j'apprends ressemble un peu à une que je connais déjà. Par les sonorités, par la mélodie ou le rythme. Ou encore si des formes, des mots, des constructions me font penser, à l'oral ou dans l'écrit, à d'autres, découvertes dans d'autres langues. Ne pas hésiter à noter les ressemblances et les différences pour renforcer la connaissance de l'une et de l'autre langue. (...)
- Me rappeler les astuces et les méthodes qui ont «marché» pour apprendre d'autres langues auparavant et me demander si je ne peux pas les utiliser à nouveau.
- Si j'apprends plusieurs langues en même temps, avec des exercices ou des moyens différents, me demander si les manières de faire pour l'une ne seraient pas aussi utiles pour l'autre ou pour les autres. Me demander si ce que j'ai appris sur certains fonctionnements de l'une ne peut pas aussi me permettre de mieux comprendre, par comparaison, des fonctionnements semblables ou différents de l'autre. (PEL collègue 2004 : 14)

Cela a pour effet de développer, d'accroître les compétences linguistiques et culturelles et au final, faire évoluer le répertoire lui même. En considérant l'apprentissage comme un effort de long terme, voire de toute une vie, l'acquisition des stratégies d'apprentissage a toute sa place dans le processus. Dans cet esprit, le PEL est un outil d'approche plurielle où est mis en place un travail visant à créer une dynamique entre les langues. Le second aspect du PEL à souligner est l'objectif de vouloir faire prendre conscience à l'apprenant des progrès qu'il réalise quant aux interactions qu'il est capable au fur et à mesure de mobiliser en contexte. Il s'agit aussi d'aiguiser la capacité de s'auto-évaluer au delà des activités réalisées en classe :

Apprendre une langue, ce n'est pas seulement bien se souvenir de mots de vocabulaire ou savoir par cœur des règles de grammaire. C'est aussi participer à des conversations, essayer de lire un article de journal ou de suivre une émission à la télévision, chanter une chanson dans la langue étrangère, jouer un petit rôle dans une pièce de théâtre, « se débrouiller » lors d'un voyage à l'étranger aussi bien que savoir consulter un dictionnaire bilingue ou monolingue. Les langues s'apprennent à l'école et en dehors de l'école, en écoutant, en lisant, en parlant, en écrivant. (PEL collègue, 2004, 8)

Le PEL est un outil d'évaluation de l'élève en tant qu'objet matériel reflétant un parcours unique, que l'enseignant se garde d'instrumentaliser comme outil d'évaluation sanction.

Cet outil permet un travail global sur l'élève, son parcours, ses compétences linguistiques, culturelles et interpersonnelles, d'où sa pertinence en éducation et interculturelle. Dans l'étude du manuel de Fle allemand il s'agit de rendre compte de la présence du PEL, ainsi que son intégration tout au long du programme déployé dans l'ouvrage.

Ce cadrage théorique met en avant les concepts de la littérature relatifs aux thématiques entourant l'interculturalité, l'altérité et des compétences interculturelles. En effet, la problématique de ce mémoire axée sur la place de l'interculturalité dans un manuel de Fle allemand, exigeait de définir le thème général, celui de l'interculturalité ; en d'autres termes : « quels rapports a tout un chacun avec la diversité culturelle ? ». Ensuite il a fallu délimiter les contours son objet, c'est-à-dire, la quête de l'altérité dans sa dimension plurielle. Aller à la rencontre de l'Autre suppose une réflexion sur qui nous sommes, nous-mêmes, en tant qu'individus singuliers évoluant dans des milieux sociaux-culturels divers. Cette poursuite identitaire s'envisage dans des contextes mouvants, interconnectés, où se font et se défont les représentations sur soi-même, les autres et la société. Représentations qui sont susceptibles d'être biaisées par les mécanismes individuels et collectifs de la compréhension du monde. Ces représentations qui circulent ne sont pas sans risques si elles ne sont pas remises en question. Le rôle de l'école, des enseignants, est de fournir aux élèves les compétences nécessaires au vivre ensemble. Les « compétences interculturelles » servent l'intérêt général et citoyen. Leur intégration en didactique des langues et cultures est au cœur de ce travail, portant sur une ressource à disposition des enseignants, largement répandue en milieu institutionnel : le manuel scolaire.

Poser ces bases théoriques permet de construire une méthodologie adaptée à l'analyse du manuel de Fle, avec un angle d'attaque singulier, celui du traitement de l'interculturalité.

Partie 2

-

Démarche méthodologique de recueil de données

Chapitre 4. Modalités de recherche

Toutes les données qui serviront dans ce travail de recherche sont issues d'une méthode de Fle allemande « À toi ! 1B » de Cornelsen, publiée en 2013. Le manuel est destiné aux apprenants de niveau A1. La perspective d'étude se concentrant sur la place accordée à l'interculturalité dans le manuel de Fle allemand, il s'agira par l'analyse du manuel de faire ressortir trois axes principaux qui s'appuient sur le cadre théorique de ce mémoire. Le manuel de Fle propose tout d'abord des représentations de la France et des français. De qui et de quoi parle-t-on ? Comment les acteurs et/ou les sujets choisis sont-ils mis en lumière ? Répondre à ces questions sur la forme et le fond permettra par la suite d'objectiver les choix éditoriaux, de les analyser et de les discuter. Le manuel de Fle a la fonction de proposer aux apprenants des activités dans le cadre d'un apprentissage de la langue et des cultures. Qu'est-ce qui est proposé, comment s'articulent les activités entre elles, notamment celles qui concernent les faits liés à la culture. Ces activités visent en principe l'acquisition de compétences et sont élaborées selon des objectifs prédéfinis. Expliciter les enjeux des activités qui s'inscrivent dans une démarche propre aux concepteurs du manuel permettra de rendre compte de l'importance et de la manière dont est traitée la question de l'interculturalité. Enfin, selon le principe que tout apprentissage requiert à un moment donné une forme d'évaluation, c'est justement ce critère qui fera l'objet d'un questionnement. Les éléments sont puisés dans le manuel, classés selon des critères choisis pour rendre compte de l'importance accordée aux cultures et de la manière dont elles sont traitées par les concepteurs.

1. Recherche qualitative, appliquée à la DLC et à visée praxéologique

La finalité de ce mémoire de recherche est de répondre à la question de la place accordée à l'interculturalité dans un manuel de Fle allemand. Il s'agit donc d'interroger la pertinence de l'outil à disposition des enseignants et des apprenants de Fle, au niveau national allemand. Les données exploitées proviennent exclusivement du manuel de Fle « À toi ! 1B » de Cornelsen. Le choix du manuel s'est fait pour plusieurs raisons. D'abord, Cornelsen est l'éditeur le plus répandu en milieu scolaire en Allemagne. Pourtant, n'ayant eu d'autres choix que de travailler avec ce manuel dans le collège privé sous contrat dans lequel j'exerce, je me suis retrouvé en position d'inconfort vis-à-vis de cet outil dès lors qu'il s'agissait d'aborder la culture française en classe. Les questions du contenu à enseigner et des pratiques qui en découlent sont à l'origine de cette étude. Le niveau débutant fait écho

d'une part à mon début de parcours professionnel, n'ayant pour l'instant que l'expérience du niveau A1. D'autre part, parler de son vécu aux petits allemands qui découvrent notre langue française et aborder les thématiques culturelles, est un puissant levier de motivation pour les élèves. Ce constat m'a conduit à penser que la culture et la rencontre de l'autre, ne devraient en aucun cas être les faire-valoir de l'approche linguistique, même à un niveau de grands débutants. Ceci étant dit, pour dépasser le stade du ressenti (qui fait partie intégrante de tous travaux de recherche) il s'agira d'analyser le manuel de Fle pour être capable de rationaliser : les données factuelles et brutes vont être classifiées, organisées selon des critères définis et des axes thématiques afin de rendre compte de l'importance du thème « interculturalité » et de sa pertinence dans une optique didactique. La finalité de ce travail est donc d'abord de décrire les données collectées, de les classifier de manière thématique pour comprendre le traitement de l'interculturalité dans ce manuel. Ces étapes permettront de mettre en évidence des caractéristiques qui seront ensuite constitutives d'une explication argumentée affirmant ou infirmant la pertinence du manuel en tant que ressource pédagogique pour le traitement des questions liées à l'interculturalité en classe de Fle. Des propositions concrètes destinées aux enseignants pourraient émerger. C'est en cela que la recherche pourrait avoir une visée praxéologique. Puis, sur un plan personnel, le processus d'analyse de manuel de Fle participe à la formation de l'enseignant débutant que je suis.

Le choix du manuel à utiliser par l'enseignant et les apprenants est décidé par l'institution scolaire dans ce contexte précis. Remettre en cause ce choix signifiait poser des hypothèses et problématiser sous un angle singulier en définissant les champs d'investigation. En partant d'informations et d'observations qui seront ordonnées, la recherche se veut qualitative car elle vise à comprendre les choix opérés par les concepteurs du manuel : Comment est construit le manuel ? Pourquoi fabriquer le manuel de cette manière ? Quelle place est accordée à l'interculturalité ? Cette recherche a pour but d'apporter sa pierre à l'édifice de la compréhension de l'enseignement des langues et cultures en classe de Fle en Allemagne et a une finalité praxéologique dans la mesure où seront formulées des propositions visant à modifier l'agir professoral des enseignants exploitant le manuel de Fle scolaire allemand : comment utiliser le manuel au mieux dans son contexte d'enseignement et d'apprentissage ?

2. *L'analyse de contenu*

L'analyse de contenu est adéquate pour l'analyse d'un manuel de Fle. Pourquoi ? Le manuel de Fle reste un produit dans son acception mercantile qui à une visée éducative. La façon dont il est écrit n'est pas le fruit du hasard. Ainsi, les représentations véhiculées, les finalités didactiques des exercices entre autres, le récit global, s'inscrivent dans un rapport de communication avec le lecteur, qu'il soit apprenant, enseignant, ou toute personne portant un intérêt pour le contenu du livre. Ce récit n'est pas écrit sans un travail de conception et donc le contenu, les enjeux communicationnels peuvent être analysés. Pour Laurence Bardin (1977), analyser le contenu d'un ouvrage mobilise « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés », l'objectif étant « d'obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/ réception de ces énoncés (1977 :43) ». Les concepteurs lors du travail de production écrivent dans un contexte social, avec une représentation du monde singulière qui va jouer un rôle central dans un schéma de communication. Le manuel de Fle en l'occurrence est un support sur lequel va se porter l'analyse de contenu. D'une part, il s'agit de mettre en évidence le sens de ce qui est dit par les concepteurs qui tiennent un discours subjectif. D'autre part, l'analyse permet d'objectiver pour le lecteur, la pertinence de ce qui est proposé de manière la plus objective possible. L'environnement partagé ou non dans ce schéma de communication est riche en représentations socioculturelles. C'est pourquoi chaque représentation sociale portée par un énoncé peut être analysée. Bardin ajoute que l'enjeu du contexte influençant le contenu est constitué de « liens pouvant exister entre l'extérieur et le discours, entre les rapports de force et les rapports de sens, entre les conditions de productions et le processus de production ». (Bardin, 1977). En d'autre terme, la façon dont la société française est présentée la société française par les concepteurs allemands se fait à travers le filtre de la propre vision du monde qu'ont ces derniers. Selon le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (désormais CNTRL), « analyser » c'est « décomposer un tout en ses éléments de manière à le définir, le classer, le comprendre, etc⁷. ». L'action d'analyser n'est en revanche pas un acte qui débouche sur des conclusions purement objectives.

⁷<https://www.cnrtl.fr/definition/analyser>

Christian Puren (2011), dans un cours universitaire⁸ consacré à l'analyse de manuel disponible en ligne, met en garde « sur l'objectivité forcément limitée de la description, qui ne peut jamais être purement « factuelle », parce qu'au-delà des aspects purement matériels (comme le nombre de pages du manuel ou de couleurs de la charte graphique...), tout repérage et toute description se fait au travers d'un filtre interprétatif. L'objectivité de l'analyse est donc forcément limitée parce qu'elle met en jeu, consciemment ou inconsciemment, des idées qui relèvent de la personnalité de l'auteur, de sa formation, de son expérience, de ses croyances, connaissances, conceptions et motivation, plus largement, enfin, de son environnement et de son époque » (Puren, 2011 :11)

3. Comment conduire l'analyse de manuel de Fle ?

Analyser le manuel de Fle implique de choisir un angle d'analyse : ici, la place accordée à l'interculturalité dans le manuel de Fle allemand, pour reprendre la problématique. Il sera alors nécessaire dans un premier temps de définir les axes thématiques de la recherche. Comme le préconise Christian Puren :

« on ne devrait pas pouvoir envisager actuellement l'élaboration d'une fiche d'analyse de manuels de langue qui ne soit fortement problématisée, c'est -à-dire accompagnée de toutes les considérations « méta » nécessaires, en particulier :

- sur les objectifs forcément restreints que l'on vise, et donc sur le choix raisonné des éléments retenus ; (...)
- sur le public forcément spécifique auquel l'on s'adresse, en fonction d'un environnement d'enseignement/ apprentissage forcément prédéfini au moins dans ses grandes lignes, et donc sur le choix raisonné des outils d'observation et d'analyse ainsi que des critères d'évaluation retenus » (2011 :11)

Les questions des représentations, de la mise en exercices et celle de l'évaluation sont les axes retenus dans le cadre de ce travail. En l'effectuant, cette catégorisation a une fonction pragmatique : définir ce que l'on cherche à observer va permettre de traiter les données du manuel. Puis à l'intérieur de ces thèmes il est nécessaire de choisir des critères pour former une grille d'analyse critériée. Les données quantitatives, tangibles, servent d'arguments de référence pour structurer l'argumentation et l'aspect qualitatif réside dans l'interprétation à donner aux faits choisis pour voir leur impact sur la structuration du récit. Pour le psychologue et sociologue Doise (1992 :189), « étudier l'ancrage des représentations

⁸ Cours qui s'appuie comme le précise Christian Puren sur le travail de Maria Cecilia Bertolletti, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». *Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, pp. 55-63.

sociales, c'est chercher un sens pour la combinaison particulière de notions qui forment le contenu ». Un fait socioculturel tire sa signification de réalités symboliques provenant de la société qui est elle-même en mouvement constant. L'analyse doit alors comprendre que les faits sont reliés entre eux dans une optique dynamique. Les appartenances à des groupes sociaux, les représentations que ces groupes se font du monde, émanent d'un contexte qu'il faut prendre en compte. Ainsi, en déterminant les logiques du discours et en les classifiant dans des sous-ensembles, il sera possible de mener une analyse. C'est la valeur qualitative de l'analyse et sa pertinence, les explications de ce qu'on observe, qui font de l'analyse de manuel un outil incontournable dans le parcours des enseignants et surtout dans le développement de leur agir professoral.

L'analyse du manuel de Fle permet dans le cadre de cette recherche de mettre en évidence le travail de didactisation des matériaux choisis par les concepteurs. Le manuel est porteur d'une méthodologie qui sera mis en œuvre et qui est susceptible d'aboutir (ou pas) à des pratiques de classe. Comme matériel didactique, le manuel de Fle fait la liaison entre le contexte d'enseignement et d'apprentissage et les pratiques observées. On peut faire l'hypothèse que l'analyse de ce manuel de Fle conçu et édité en Allemagne, c'est à dire produit dans le pays où est enseignée la langue cible, va apporter des informations sur la culture d'enseignement et d'apprentissage en Allemagne. Dans cette logique, l'analyse des représentations, des activités mises en place et de l'évaluation, dégage sans doute une vision singulière de la culture cible et des rapports entretenus avec elle compte tenu de la perspective allemande et qui est celle des concepteurs. En milieu scolaire et à l'échelle d'un pays, le manuel tient un discours qui peut (malheureusement) s'échapper aux logiques culturelles locales, mais il demeure un outil pour le moment largement répandu, partagé à la fois partagé par l'enseignant et l'apprenant. Il permet donc de positionner le curseur d'analyse sur un système éducatif de grande échelle, institutionnalisé et qui se transmet au fil des générations. Le manuel apparaît donc comme un objet socioculturel inévitable ; définir la place qui est accordée à l'interculturel permet dans une certaine mesure de comprendre comment dans un cadre géographique particulier (l'Allemagne) est traitée cette question qui nous intéresse.

L'analyse du manuel de Fle est cependant un outil imparfait pour saisir le traitement de l'interculturalité. En effet, les enseignants sont heureusement libres de ne pas l'utiliser partiellement ou dans sa totalité le manuel, selon le regard qu'ils portent sur l'outil. Aujourd'hui les ressources pédagogiques sont accessibles par milliers sur la toile, ce qui offre une réelle alternative au contenu figé du manuel scolaire. La prise en compte des

contextes d'apprentissage impose à l'enseignant de s'adapter à son public tandis que le manuel reste un outil destiné à un public de masse. Le but de cette analyse de manuel est finalement de déboucher sur un certain pragmatisme en DLC en formulant des propositions d'éléments concrets ayant un impact sur l'agir professoral dans le choix des matériaux et les pratiques de classe. L'analyse du manuel de Fle nécessite donc la conception d'une grille d'analyse qui est adaptée à la problématique et qui s'appuie sur le cadre théorique de départ.

La représentation de la culture est difficile à aborder car ses composantes sont multiples, interdépendantes, en mouvement perpétuel, en opposition entre elles. Cet objet difficile à cerner mobilise plusieurs domaines de spécialité : la géographie, l'histoire, les arts, la sociologie, la psychologie... L'actualité du monde contemporain est en outre, en prise au quotidien avec les flux migratoires rythmés par une actualité porteuse de conflits et de problèmes qui font que des millions de personnes se déplacent nécessairement. L'économie mondialisée est impliquée dans les tensions identitaires. L'objet d'étude est donc complexe pour les citoyens que sont les enseignants et les apprenants. Par conséquent, la didactisation du culturel est tout aussi sensible. L'analyse d'un manuel scolaire va permettre sur ce plan de comprendre ce qui a été retenu, ce qui ne l'a pas été, sous quelle forme ces faits de cultures vont être traités et soumis au public enseignant et apprenant.

Dans son approche de la langue et des cultures étrangères, le manuel de Fle va très vite devenir une source de discussions. Tant au niveau des aspects linguistiques pour lesquels il existe des grammaires sur lesquels s'appuyer, qu'au niveau du culturel où il n'y a là bel et bien pas de « précis » culturel de référence.

Chapitre 5. Critères d'analyse du manuel de Fle

L'analyse du manuel de Fle permet à l'enseignant de porter un regard critique sur le contenu culturel présent dans l'ouvrage. Les questions centrales qu'il va se poser sont les suivantes : qu'est ce qui est présenté comme faisant partie de l'enseignement des cultures et comment les concepteurs s'y prennent-ils pour didactiser l'objet culture pour un travail en classe qui nécessite finalement une forme d'évaluation. Ces questions fondamentales impliquent de se pencher sur plusieurs aspects.

1. *Les représentations culturelles*

Parler des cultures implique de les mettre en scène. Le manuel de Fle met en scène des personnages qui sont porteurs de la ou des culture(s) représentée(s). Ils sont représentés par des images et scénarisés dans des contextes particuliers où ils vont entrer en interaction.

1.1. *La mise en scène*

Parler des cultures implique de les mettre en scène. Le manuel de Fle met en scène des personnages qui sont porteurs de ces cultures. Ils sont représentés par des images et scénarisés dans des contextes particuliers où ils vont entrer en interaction.

Qui sont ces personnages ? Se faire une image précise du « qui » a pour but de questionner la diversité des origines des acteurs sociaux mis en scène, ou du moins d'émettre des hypothèses sur celle-ci. Comment s'appellent-ils ? D'où viennent-ils ? Quel âge ont-ils ? Quelle est leur catégorie sociale et professionnelle ? Y a-t-il des personnages récurrents ? Qu'incarnent-ils ? Se pose alors la question de la diversité et des minorités ethnique. Dans un article consacré à la représentation des minorités « les couleurs de la représentation »⁹, Eric Fassin (2010) décrit une réalité qui ne pourrait être évacuée en France, qui est celle des minorités discriminées dans la société. Le terme « représentation » prend dès lors une acception qui va au delà de ce qui est montré pour rejoindre une capacité à agir dans la société (ici notamment dans la sphère politique) :

« les « minorités raciales » sont bien françaises, et demandent justement à être traitées comme telles - soit, selon la formule célèbre de Césaire, comme des « Français à part entière », plutôt que des « Français entièrement à part » (...) Lorsque des Français « d'origine immigrée » entrent en politique, beaucoup considèrent encore qu'ils sont en fait des « immigrés », par contraste avec les « Français », fût-ce (dans les deux cas) avec des guillemets : l'expression paradoxale de « Français issus de la diversité » révèle d'ailleurs combien le paradigme de l'immigration continue de définir

⁹<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2010-4-page-655.htm> (consulté le 15/06/2019).

les « minorités visibles » par opposition aux Français dits « de souche ». (...) Toutefois, il importe de distinguer deux figures de la « figuration », si l'on peut dire : d'une part, l'identification qui prévaut aujourd'hui aux États-Unis, soit ce que Jane Mansbridge¹⁰ appelle « représentation descriptive »; d'autre part, la « représentation miroir » qui définit l'argument paritaire. En effet, la question n'est pas en France, comme c'est le cas outre-Atlantique, de savoir si « les femmes devraient représenter les femmes », mais si la différence des sexes censée structurer la société requiert d'être reflétée dans la représentation nationale. C'est cette distinction entre représentation « descriptive » et « miroir » qui permet de préciser aujourd'hui la logique ambiguë qu'implique la diversité en politique. La justification de la parité était non pas que les femmes n'étaient pas assez représentées, mais qu'elles étaient insuffisamment représentantes. Il s'agissait donc en apparence d'un argument fondé sur la nature de la représentation, supposée sexuée, et non sur la réalité avérée des discriminations sexuelles. (...)

Or, les choses changent avec la diversité : sans doute les minorités visibles apparaissent-elles enfin aujourd'hui, comme déjà hier les femmes, insuffisamment représentantes ; mais on n'en oublie pas pour autant qu'elles sont trop peu représentées. Pour la parité, il s'était avéré impossible de faire le lien entre discriminations et représentation. En revanche, la diversité est promue en réponse aux discriminations, tant dans la société en général que dans le monde politique en particulier. C'est donc une articulation nouvelle du rapport entre représentants et représentés qui se dessine - et qui explique l'ambiguïté et l'ambivalence déjà relevées, chez les uns comme chez les autres : la théorie de la diversité hésite constamment entre les deux versions de la figuration, à savoir l'identification de la représentation descriptive, et la symbolisation de la représentation miroir. On comprend pourquoi le paradoxe minoritaire fonctionne mieux encore qu'au moment de la parité : jouer de l'identification, et ne pas en jouer, c'est bien ce qui décrit aujourd'hui le dilemme des acteurs de cette représentation politique nouvelle, minorités visibles autant qu'élus de la diversité ». (Fassin, 2010)

Dans l'analyse du manuel de Fle, il faudrait donc voir 1) si les minorités sont représentées et 2) ont-elles un espace d'agir semblable à celui attribué à la classe des « Français à part entière » ? La question ethnique va de paire avec celle de la segmentation des classes sociales, d'où la tentative (par les Catégories Socioprofessionnelles) de voir si on retrouve plutôt une vision très homogène de la société, une sorte d'entre soi, ou si au contraire on se rapprocherait d'une vision plurielle, hétérogène de la société.

Dans quel contexte apparaissent-ils ? Décrire les acteurs culturels dans leur contexte d'apparition a pour objectif de se faire une idée globale, une « photographie » du milieu dans lequel on va évoluer en classe si l'enseignant choisit de travailler avec le manuel. Sur un plan iconographique, on peut se demander si la mise en scène est authentique ou non. Comment faire ? Déjà en s'appuyant sur la nature des images : sont-elles authentiques ? La

¹⁰ Jane Mansbridge, « Should Blacks Represent Blacks and Women Represent Women ? A Contingent "Yes" », *The Journal of Politics*, 61 (3), août 1999, p. 628-657

description qui est faite des personnages est-elle positive, négative ou plutôt neutre ? Au niveau des textes, leurs interventions semblent-elles naturelles par la façon de s'exprimer ou fait-on état de répliques ne servant que des finalités linguistiques ? Les mises en scènes renvoient-elles à du vécu de natifs ? Ce vécu est-il seulement de nature personnelle ou peut-on sentir l'influence d'un contexte particulier qui influencerait les rapports, les interventions ? Quels sont les thèmes régissant les interventions ? Celles-ci s'inscrivent-elles logiquement dans les items thématiques traités ? Ou au contraire les personnages apparaissent-ils de manière décontextualisée ? S'interroger sur les sujets mis en scène apportera beaucoup à l'analyse du manuel. En effet l'angle d'étude est celui de l'interculturalité. Les personnages, leurs contextes et lieux d'apparition, le type de représentation (appréciative, dépréciative ou plutôt neutre), leurs emplois dans la progression thématique, tous ces éléments vont donner nombre d'informations et rendre possible la formulation d'hypothèses sur le récit des concepteurs quant à leur approche du traitement des vécus des natifs et donc sur la vision qu'ils souhaitent reproduire d'une certaine société ayant ses propres codes culturels.

Ces éléments relatifs aux représentations seront ordonnés dans le tableau récapitulatif suivant :

Nom ? Sexe ? Origine ? Âge ? CSP ? Minorités ethniques identifiables ? Lieux ?	Image ? Représentation Positive ? Négative ? Neutre ?	Type d'intervention ? Avec qui ?	Contexte ? Vécu ? Thème d'intervention ?	Remarques

Tableau récapitulatif descriptif des acteurs rencontrés dans le manuel de Fle

1.2. La sélection et l'intégration des faits culturels

Le manuel de Fle va en théorie faire le lien entre des aspects linguistiques définis et la culture cible. Cette contextualisation s'observe dans la construction thématique du manuel. Celle-ci est annoncée d'emblée dans la table de contenu qui délimite les thèmes culturels. Ainsi, à l'intérieur de chaque unité il y aura un thème principal. Des faits culturels seront sélectionnés pour illustrer et donner corps à ce thème choisi en amont. En l'occurrence, les concepteurs se sont posés la question de savoir quels objets culturels retenir. Ceux-ci sont-

ils exposés en adéquation avec le thème ? Sont-ils présentés de manière complète, fiable quant au contenu informationnel, y a-t-il un équilibre entre faits d'ordre micro culturel relatifs à la vie de tous les jours et macro culturel, qui concernent d'avantage la société dans son ensemble (Byram, 1992) ? Ces items sont-ils présentés de manière positive, négative ou neutre ? Servent-ils à mettre en évidence des similitudes ou des différences entre les cultures de l'apprenant et du pays de la langue cible ? Appartiennent-ils vraiment à des pratiques typiquement régionalisées ou bien s'agit-il de pratiques plus « internationales » ? Comment sont-ils soumis au lecteur : les documents sont-ils originaux, authentiques ou fabriqués pour soutenir le propos ? Y a-t-il la volonté de souligner des différences fondamentales face à des pratiques communes ou au contraire de les faire converger ? Est-ce explicite ou revient-il à l'enseignant d'établir des ponts entre les cultures sans que le manuel ne l'y invite ?

Une analyse de la sélection des faits culturels pourra mettre en évidence un degré de catégorisation entre leurs natures et leurs intentions qui pourraient s'avérer soit authentique soit artificielle. Ces choix vont révéler le degré d'immersion culturelle de l'expérience dans lequel le manuel propose d'emmener le lecteur. Ces critères vont enrichir la grille d'analyse proposée dans le cadre de ce mémoire, sur le plan de la sélection des faits culturels retenus. Le critère de superficialité peut impliquer plusieurs choses. Un manque d'ancrage contextuel et de profondeur peut placer le document en position « décorative ». Dès lors, au mieux il devient difficile à exploiter par l'enseignant, au pire, il prend la forme de cliché touristique, de représentation généralisante et stéréotypée avec comme écueil possible la présentation exotique ou ethnocentrée d'une réalité. Le tableau suivant intègre les critères d'observation pour fournir des éléments de réponses à la problématique de recherche.

	Nature du support authentique ou fabriqué ? Description positive ou négative, neutre ?	Description complète, incomplète ? Cohérence : lien avec le thème, le contexte d'apparition ?	Typicité de l'objet culturel ? Intentions didactiques liées au culturel explicites ? Remarques
<u>Aspects MACRO</u>			
<u>Aspects MICRO</u>			

Tableau récapitulatif critérié des objets culturels choisis par le manuel de Fle

2. *Les types de textes*

Le choix des types de textes et leurs variétés, impliquent différentes constructions logiques et dynamiques de communication qui sont reliées à leurs contextes de production, de surcroît à de nombreux aspects culturels concrets et des stratégies d'écriture nécessitant des compétences pragmatiques. Quel est le choix des concepteurs à ce sujet ? Les textes sont-ils authentiques ou bien fabriqués de toute pièce ? Dans le premier cas l'effort porterait sur la volonté de transmettre, de partager une connaissance qui trouve son origine dans le fait social, dans la création artistique. Sinon, la préoccupation réside avant tout dans le travail des aspects linguistiques. Or l'un n'exclue pas l'autre : un document original, une scène de vie retranscrite, un poème, une publicité, une bande-dessinée, peuvent tout à fait être didactisés en vue de s'adapter à tous les niveaux d'apprentissage. Travailler sur le courrier électronique par exemple mettra en lumière un type d'écrit spécifique qui met en jeu des stratégies rédactionnelles à apprendre pour en maîtriser son écriture. Par ailleurs, le texte littéraire a une place spéciale dans le traitement de la question de l'interculturalité dans les manuels de Fle. Il est l'écrit le plus travaillé sur le plan esthétique et a souvent une valeur qui s'affranchit des contingences du temps et de l'espace. Les textes littéraires sont des références que partagent les membres d'une culture autre. Ils peuvent avoir un caractère universel, pourtant ils sont produits dans un contexte original qui a amené tel auteur à écrire sur tel ou tel sujet. Leur accès est souvent délicat mais cela n'exclue pas les niveaux débutants. Se demander comment est écrit un texte littéraire suppose un travail sur le lexique, les figures de style, les sonorités, et se demander pourquoi est-ce que l'auteur a écrit de cette manière, fait intervenir l'intentionnalité, la biographie de l'écrivain, le contexte personnel et social. Ce type de texte est riche en faits culturels et au delà le texte littéraire invite à réfléchir sur la condition d'autrui, sa société, sa vision du monde. En ce sens, il permet l'exotopie favorable dans une démarche interculturelle à un va et vient entre l'autre et soi-même.

Enfin, il semble que plus un texte est authentique et s'inscrit donc dans une réalité sociale, plus l'impact sur la motivation d'un lecteur quel qu'il soit à se pencher sur ce texte sera grand. L'attrait du document réside également dans sa capacité à produire chez l'apprenant un étonnement. Souvent, il s'agit d'un trait culturel, d'une façon de faire autre, d'une tradition... qui provoque une réaction, un dépaysement chez l'apprenant. Le tableau suivant reprend les critères qui seront explorés dans l'analyse du manuel de Fle, concernant la typologie textuelle.

Type de texte	Authentique ? / Fabriqué	Intérêt culturel ?	Attrait du texte ? Capacité à étonner ?	Potentialité interculturelle ?

Typologie textuelle et intérêt culturel

3. *La mise en exercice*

Comment sont travaillées les questions culturelles présentes au sein des textes ou autres objets culturels ? Au delà de mettre en contact l'apprenant avec les faits culturels, se pose la question de leur didactisation. Y a-t-il la volonté des concepteurs d'amener l'apprenti à se poser des questions, à réfléchir sur les modes de fonctionnement de l'autre ? Observe-t-on la présence d'exercices de manière répétée potentiellement favorable à la compétence de médiation ? Si le manuel accorde une place importante à l'interculturalité, alors il va proposer des exercices pour travailler des compétences interculturelles. Pour l'analyse de manuel de ce travail, les critères choisis s'appuient sur le CECR et les compétences établies par le CARAP. Concernant les « savoirs sociaux culturels » on peut se demander si les exercices traitent d'un large éventail thématique touchant les repères de la vie quotidienne en passant par les valeurs partagées, les croyances, les religions, les tabous ou l'histoire commune de la culture cible. Le critère est donc celui de la diversité des savoirs abordés. Pour ce qui est des savoir être, il s'agira de rechercher s'il y a bien une sensibilisation à sa propre identité et celle d'autrui qui serait propice à la distanciation des attitudes scolaires ou touristiques pour aborder la différence culturelle. Il s'agit là de relativiser son point de vue et son système de valeurs pour éviter le jugement brut, irréfléchi ; l'objectif étant de prendre conscience des réactions spontanées provoquées par la différence culturelle. Les exercices invitent par exemple au repérage de ce qui est constitutif de la différence pour prendre du recul sur soi même et sur l'altérité. Il faut bien entendu en amont susciter un étonnement pour ensuite travailler sur ce qui a provoqué ces sentiments chez l'apprenant. Les savoir faire sont travaillés au niveau scolaire par des questions de conceptualisation : faire le lien entre différentes situations qui impliqueraient un discours ou un agir différent par exemple, tout en comparant avec ce qui se pratique dans l'environnement de l'apprenant. La reconnaissance de ces situations aboutissent à mettre en œuvre des stratégies différentes pour entrer en contact de manière adéquate avec l'autre. Ces exercices ou simulations même si elles sortent du cadre de l'authenticité devraient en outre se répéter pour assurer une consolidation des acquis en terme d'agir.

Le CECRL présente la compétence de médiation comme centrale dans la mesure où elle amène l'apprenant à devenir peu à peu un agent de médiation en situation de malentendus ou conflits culturels. En mettant en scène des situations où il est nécessaire de gérer une communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité, l'apprenant devra s'efforcer de s'adapter au contexte de mise en pratique à l'écrit ou à l'oral, afin de reconnaître l'altérité, donner du sens à ce qui est différent, prendre de la distance pour y réfléchir et par là même construire sa propre représentation, son propre jugement critique. Cet ensemble de critères pour juger de l'intégration de l'interculturalité dans le manuel de Fle est repris dans la grille suivante.

Savoirs « socio-culturels »	Savoir-être	Savoir-faire Savoir apprendre	Remarques
- Thèmes ? - Propice à l'étonnement ?	- Repérer l'altérité - Se distancier de ses réactions primaires	- Réfléchir/ faire des liens avec sa propre culture - Agir de manière adéquate en fonction du contexte et de l'interlocuteur - Être médiateur - Construire un jugement argumenté	- Clarté des consignes ? - Indications pour l'enseignant

Analyse des applications du manuel lié au culturel

Concernant la construction globale du manuel il est possible de se demander quelle est la part accordée à ce type d'exercices dans l'ensemble des applications proposées. L'opposition « exercices à finalité purement linguistique » vs. « exercices portant sur des compétences culturelles » demeure un indicateur complémentaire et fiable dans le cadre de ce travail de recherche dont la problématique concerne justement la place accordée à l'interculturalité.

4. La praticabilité des manuels de Fle vis-à-vis des approches interculturelles

Pour aller au delà de ce que propose le manuel de Fle allemand par l'analyse de manuel, il convient de se pencher sur ce qu'il ne propose peut-être pas, en partant du principe que le manuel est de toutes manières un outil limité qui ne saurait faire preuve d'exhaustivité. Et cela en prenant en compte ce que prônent les approches interculturelles. Y a-t-il des orientations à prendre dans la conception d'un manuel de Fle, qui iraient dans le sens d'une éducation à l'interculturalité ? Les retrouve-t-on dans le manuel de Fle étudié ?

Se tourner vers l'action et tenter de se mettre à la place d'un concepteur de manuel, c'est également orienter l'analyse vers une finalité praxéologique. Pour répondre à la question précédente, il semble judicieux de s'inspirer des grandes orientations des approches interculturelles et tenter d'établir des critères exigeants, avant de commencer l'analyse du manuel. Les approches interculturelles s'inscrivent dans une perspective où la culture est plurielle. Comme il n'y a pas de méthodologie à proprement parler sinon des grands principes, il serait opportun de se poser quelques questions relatives au concept d'interculturalité pour explorer le champ des possibles. L'objectif de cette démarche, de ce questionnement vise l'action, les interactions verbales en classe de Fle. À l'école, les élèves sont porteurs de diversité culturelle. Ainsi, y a-t-il des activités pour découvrir ces richesses culturelles que tout un chacun porte en lui ? Utiliser l'altérité pour se rendre compte du pluralisme culturel peut donner lieu à des échanges productifs en classe mais surtout à mieux connaître l'autre que nous côtoyons au quotidien. Ce travail permettrait à l'enseignant de mieux connaître son public et les élèves, leurs voisins de classe. Il appartient à l'enseignant de mener ces échanges mais on peut imaginer qu'un manuel de Fle invite à une telle découverte par exemple en début d'année. Certains possèdent plus que d'autres un vécu, une immersion au sein d'une culture étrangère du fait des métissages et migrations liées à notre époque.

D'autre part, notamment chez les enfants, on rencontre fréquemment des clichés, des représentations biaisées, des stéréotypes, ou des propos pouvant involontairement être qualifiés de xénophobes voire racistes. Cela est dû certainement à la place médiatique accordée au traitement des questions migratoires. Le contexte actuel est en outre riche sur le plan des conséquences des instabilités géopolitiques dans certaines régions du monde. Il ne pourrait être reproché aux manuels de ne pas pouvoir suivre l'actualité. Néanmoins, les stéréotypes consciemment présentés dans le but d'être remis en question par une réflexion

menée en classe pourraient offrir d'importantes retombées sur le plan intellectuel notamment en prenant de la distance sur les évidences ou les propos « tout faits ».

L'école a en effet une mission éducative importante dans ce sens pour favoriser le vivre ensemble et l'ouverture culturelle. La société, la famille, produisent nombre de représentations de ce genre sans qu'il faille se trouver en situation d'immersion à l'étranger pour les déconstruire. Les manuels peuvent contribuer dans une certaine mesure à combattre ces phénomènes par le moyen de la littérature ou des articles de presse authentiques par exemple et ce à tous les niveaux d'apprentissage. Dans la même logique on peut penser à ces activités qui invitent les apprenants à exprimer de manière spontanée et dans un temps très court ce qui leur vient à l'esprit à l'évocation d'un fait étranger ou face à un document pouvant se prêter à ce type de démarche. L'objectif étant par la suite de confronter en classe ce qui en ressort et de s'interroger sur le pourquoi avant de présenter les tenants et aboutissants d'ordre culturel. Ces applications didactiques existent, sont pratiquées dans les cours de langues universitaires par exemple. Alors pourquoi ne pas imaginer que les manuels de Fle ne s'en inspirent ? S'exercer sur l'immédiateté des réactions permet de mieux les conscientiser et les intégrer dans un processus réflexif précieux en classe de langues. Dans la même optique, l'utilisation de matériaux permettant des comparaisons qui produisent l'étonnement, le choc parfois, donne matière à mener une réflexion pour faire des liens entre les peuples et cultures. Choisir des documents de cette nature favorise l'intégration de codes sociaux d'autrui : ce qui se pratique ou pas, avec les raisons qui vont de paire. Il est aussi envisageable de mettre en avant des documents qui montrent comment un même fait d'actualité par exemple, peut être perçu de manières différentes selon les pays. De plus, il existe des documents pour comprendre et redonner du sens aux actions quotidiennes, aux représentations dans son propre pays. Se tourner vers les agir de sa propre communauté c'est en quelque sorte enfilet le costume de l'étranger qui se porte un regard sur lui-même. Dans la même idée de développement de l'empathie des apprenants, on peut penser aux documents qui explicitent ce que les étrangers pensent de nous. Simplement faire comprendre que l'autre à de toute manière un regard singulier, c'est se poser la question d'une perspective singulière. Il existe pour finir des situations de conflits communicationnels faisant intervenir des contextes particuliers qui mettent en scène des étrangers. La compétence de médiation est dans ce cas centrale.

Exploiter ce type de documents, et c'est là que réside leur point commun, c'est mobiliser les capacités de distanciation, de décentration, de réflexion, d'empathie pour autrui. Ce sont des outils puissants, utiles en didactiques des langues et cultures. Le tableau suivant

regroupe les pistes d'actions possibles exploitables en classe. Ces pistes viennent élargir l'analyse de manuel de ce mémoire car elles mettent en valeur des compétences clés dans l'éducation interculturelle.

But du document	Types de documents : documents concernés/ Remarques
Exploiter la diversité culturelle des apprenants au sein d'un même groupe d'apprenants	
Remise en question de stéréotypes, clichés, représentations erronées	
Remise en question de ses propres représentations sur la culture de l'autre et sa propre culture	
Exploiter l'étonnement, les contrastes, les conflits, les malentendus en situation de communication	

Critères supplétifs concourant à la mise en application des problématiques interculturelles

5. L'évaluation

Comment est évalué l'apprentissage interculturel ? La question de l'évaluation reste ouverte étant donné qu'il n'y a pas de consensus large notamment en ce qui concerne les savoir-être. Le problème est alors d'ordre éthique. Des outils comme le PEL existent. Le PEL est l'outil que l'on retrouve le plus régulièrement dans les manuels de Fle. Pour rendre compte de ce que propose le manuel en terme d'évaluation, il faudra se demander si le manuel propose effectivement une évaluation des compétences culturelles et jusqu'à quel point cet outil permet à l'apprenant de se situer dans son apprentissage. Pour l'enseignant il s'agira de voir si ce qui est proposé dans le manuel l'incite à l'utiliser dans une perspective d'évaluation. Pour dépasser le subjectif, il faudrait repérer les objectifs qui sous-tendent des exercices proposées et voir si dans le cadre de la formation, jusqu'où la mesure de l'atteinte des objectifs peut se faire en prenant en compte les savoirs socioculturels, les savoir être, les savoir faire et savoir apprendre. Cette phase d'évaluation est en outre intimement liée à la phase de mise en exercice car proposer un travail répété sur un domaine précis, ce qui implique de prévoir des objectifs clairs qui seront amenés à être évalués. Le manuel de Fle comprend souvent des rubriques récapitulatives qui font le point avant l'évaluation sommative de fin d'unité : est-ce que les items culturels font sont repris dans ces rubriques ? Si oui cela voudrait dire qu'une forme d'importance est accordée à ce

sujet. Au contraire si la rubrique ne fait état que des aspects linguistiques et que de surcroît les questions culturelles n'intègrent pas l'évaluation sommative, alors on peut s'interroger sur la place dédiée à l'interculturel.

Pour juger de la place de l'évaluation des savoirs culturels dans son ensemble dans le cadre de cette analyse de manuel, les critères suivants seront utiles :

Type d'évaluation/ Outil	
Clarté des objectifs et des consignes ? Recommandations des auteurs ?	
Orientation des objectifs : - Réflexivité ? - Médiation ?	
Reprise dans les rubriques récapitulatives ou dans l'évaluation sommative ?	

Critères liés à la question de l'évaluation de l'apprentissage culturel

Chapitre 6. Les limites de l'analyse du manuel

L'analyse de l'outil didactique « manuel de Fle » est un moyen pertinent pour répondre à la problématique de ce mémoire de recherche. Par contre comme élément statique de par sa nature, il n'est pas possible de juger in fine de son efficacité réelle. Ce qu'en fera l'enseignant en classe ouvre d'autres voies de recherche. Tout au plus il sera possible de juger la place accordée à la question de l'interculturalité par les concepteurs de manuels faisant parti du système éducatif allemand dont le pouvoir de diffusion est non négligeable. Pour résumer, avec une version de manuel de Fle il y aura autant de façons d'enseigner le volet culture qu'il y a d'enseignants. Néanmoins, un outil didactisé qui accorde une place importante à ces aspects culturels de la matière « langue et cultures françaises » largement diffusé avec un pouvoir de résonance important, est en mesure d'imprimer dans l'enseignement du Fle au niveau national une prise de conscience chez les acteurs de l'enseignement apprentissage.

Par ailleurs, si le manuel de Fle contribue dans une certaine mesure à un enseignement apprentissage culturel, cette contribution est réellement limitée. Par les représentations qui sont diffusées à travers les images et les textes, alors oui, le manuel peut contribuer dans une certaine mesure à aller vers l'autre et prendre conscience de sa propre culture. Le texte littéraire détient un rôle clé, une fonction de vecteur capitale vers l'accès à des réalités culturelles. Le livre est aussi capable de fournir des repères sur les structures micro et macro culturelles. En les assemblant les uns aux autres on peut croire en la construction de repères culturels. Encore faut-il que ce qui est montré ne soit pas stéréotypé, exotique ou empreint d'une vision vendeuse de l'autre. Un aspect de ce mémoire est de vérifier cela. Mais en partant du principe que la culture se découvre au contact de l'autre, le manuel ne pourra de facto assumer à lui seul l'approche interculturelle de la problématique interculturelle. Le manuel peut détenir une sensibilité à une approche interculturelle en proposant des situations où l'autre serait inclus. Mais on reste bien loin des situations concrètes, authentiques qui exigent des réactions spontanées de communication opérationnelles. La question didactique n'est ici pas vraiment de savoir ce qu'il convient d'enseigner en termes d'objets culturels mais bien celle des aptitudes attendues chez l'apprenant qui serait en contact de l'autre : la compréhension des différences, l'empathie nécessaire pour intégrer d'autres façons d'agir, la mise à distance des stéréotypes et la découverte de soi même. Certes le manuel peut proposer un travail dans ce sens, mais les résultats seront d'abord observables in vivo, en situation d'action et de contact avec autrui.

L'objectif des approches interculturelles est de donner les armes réflexives aux élèves pour gérer l'interculturalité dans les contacts sociaux profondément marqués par la pluralité identitaire et culturelle des individus. Le parcours d'apprentissage, les contacts, les mises en situation ont un impact nettement plus important que celui d'un seul outil didactique en milieu scolaire. Pourtant ce parcours n'inclue pas encore assez l'évaluation des compétences interculturelles visées. L'analyse du manuel est en ce sens un bon moyen pour les enseignants de se rendre compte de l'insuffisance de la manière d'aborder les problématiques interculturelles par les manuels et éventuellement de ce qu'il manquerait lors de la situation en classe. Finalement la question des représentations ou des objets culturels n'est pas de premier ordre. En d'autres termes, la question n'est pas tant quoi enseigner ou qu'est ce qu'il faut apprendre, mais plutôt celle-ci : passer par des représentations certes, mais pour en faire quoi ? Dès lors ce sont les savoir-faire et savoir-être, des savoirs transversaux qui se placent au cœur du parcours éducatif et qui rejoignent les compétences « interculturelles ».

Partie 3

-

Présentation des résultats et discussion

Chapitre 7. La question des représentations véhiculées par le manuel de Fle

L'analyse du manuel *Á toi ! IB* de Cornelsen permet de mettre en lumière la manière dont l'interculturalité par les concepteurs de l'ouvrage scolaire. Le suivi de la méthode proposée forme in fine l'argumentation qui permet de répondre à la problématique posée dans le cadre de ce mémoire de recherche. Le premier axe choisi concerne les représentations socioculturelles à travers le récit scénaristique censé enrichir les connaissances sur les faits et pratiques culturelles françaises. Ces « objets culturels » s'articulent par le biais de divers documents et textes et la manière dont ils sont travaillés. Ainsi des documents sont proposés dans l'optique de développer des compétences interculturelles. Ce sont les critères importants sélectionnés en amont de l'analyse qui permettront de rendre compte de la place de l'interculturel dans le manuel. L'analyse de manuel n'est pas un acte neutre dont l'objectivité serait indiscutable. Néanmoins, les jugements émis devraient s'appuyer sur des exemples qui valident les propos.

L'objectif n'est pas l'élaboration d'une critique à charge du travail réalisé par les concepteurs du manuel, mais bien de donner du sens à ce qui se donne à voir pour tenter d'amener des pistes de réflexion pour que l'interculturalité ait une place conséquente dans l'enseignement des langues et cultures. Il est donc nécessaire de considérer l'objet « manuel de Fle » au maximum tel qu'il est, et non tel qu'on voudrait qu'il soit, avec bienveillance. Les raisons qui font que le manuel de Fle est ce qu'il est en tant que produit éducatif destiné à être diffusé et donc vendu, alimenteront la discussion des résultats de l'analyse et l'impact sur l'agir professoral des enseignants. Chaque enseignant exerce sa propre liberté d'action dans son environnement de la manière dont il envisage l'enseignement. Travailler avec cette ressource devrait demeurer un choix pour l'enseignant car cet acte n'est pas anodin dans tous domaines que sont la transmission des savoir, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être.

Concernant le contact avec des gens, un obstacle majeur de l'apprentissage du français pour un allemand à l'école est de ne pas être en contact avec d'autres français. L'apprentissage de fait essentiellement en milieu alloglotte, or côtoyer, rencontrer l'autre pour échanger avec lui, est justement la finalité d'une formation en LE. Face au livre de français distribué en début d'année, l'apprenant visualise l'autre,

ce qui est moins excitant que le contact direct. Il tentera de s'en faire une image à priori. Qui sont les français ? En quoi sont-ils différents ? Qu'avons-nous en commun ? C'est tout un processus d'imagination qui s'active et des éléments de réponses pourraient émaner de cette ressource mise à disposition : le manuel scolaire. L'enseignant devrait en être conscient, pour se faire un avis sur l'image qui est véhiculé par le livre. L'enseignant est aussi passé par la case « apprentissage d'une LE en milieu scolaire » mais a par la suite pu approcher la culture de l'autre par immersion notamment. Il va donc tenir le rôle de premier représentant « en chair et en os » de la culture cible, d'autant plus s'il est lui même natif de la langue étrangère qu'il enseigne.

1. Les acteurs sociaux

La question du « qui ? » est alors pertinente face au manuel scolaire qui va s'avérer de toute façon limité : comment sont montrés les acteurs sociaux et quelle est la profondeur de ces représentations ? Ces questions sont centrales dans le cadre de ce travail et au delà, pour tout enseignant qui travaillerait avec un manuel de Fle. Ces acteurs sociaux évoluent en groupe. Les individus portent un vécu. Les sociétés sont en mouvements et les groupes sociaux développent des biais puissants qui concourent à faciliter l'appréhension du monde. L'intérêt du manuel, objet d'éducation clé, serait de représenter la société de manière la plus fidèle possible, de partager des vécus, et de favoriser la réflexion, le questionnement sur les problèmes des sociétés qui vont au delà des sphères locales finalement, sans reproduire ces biais ou une image superficielle.

À toi ! IB choisit un fil conducteur qui présente des personnages récurrents tout au long des unités. Ils sont 9 collégiens (4 filles « F » et 5 garçons « M ») dont 3 sont ici considérés comme appartenant à une minorité « m ». Le tableau suivant synthétise par ordre d'apparition les descriptions qui sont faites des acteurs principaux et secondaires.

Nom ? Sexe ? Origine ? Âge ? CSP ? Lieux ?	Image ? Représentation Positive ? Négative ? Neutre ?	Type d'intervention ? Avec qui ?	Contexte ? Vécu ? Thème d'intervention ?	Remarques
<u>Couverture</u> Garçon (10-12 ans), collégien, Louvre : Pyramide du Louvre, Paris.	Cliché de l'enfant « photoshopé » et intégré devant le musée du Louvre. Représentation très positive.	Le garçonnet est seul devant les visiteurs du musée, sur un skateboard.	L'image suggère que l'action se déroulera à Paris. Rapport histoire/culture – modernité avec la pyramide de verre du Louvre.	Sourire, attitude « cool » du garçonnet devant un haut lieu touristique français. Image fabriquée. Ciblage du public visé.
<u>P.7 : Présentation des personnages principaux</u> 4(F)/5(M) Laurine Fournier (F) Maxime Fournier (M) Anissa El Yaagoubi (Fm) Mehdi El Yaagoubi (Mm) Thomas Martin (M) Océane Moreau (F) Nicolas Moreau (M) Marie Guillaume (Fm) Robin Tessier (M)	Montage photographique. Les enfants sont tous très souriants. Représentation positive des personnages. Ils sont collégiens à Levallois.	Les portraits encadrent la Tour Eiffel.	Trombinoscope pour se familiariser avec les personnages récurrents du manuel. L'illustration ancre l'action à Paris.	Public cible : les collégiens (« Klasse 5,6 » en Allemagne) Utilisation purement illustrative de la Tour Eiffel.
<u>P.8 : Se présenter</u> Deux collégiens (M/F)	Montage photographique des adolescents sur fond bleu clair. Représentation positive. Souriants.	Exercice de Questions/ Réponses (Q/R) pour se présenter en binôme. Interaction F-M	Mise en contexte : « tu arrives chez ton « corres » en France ».	Attitude « cool » et branchée des deux jeunes. Pas de précision sur le lieu.
<u>P.10-11 : « C'est quand ton anniversaire ? »</u> 2(F) 2(M) Au CDI de l'école.	Photographie de groupe. 4 collégiens discutant au CDI. Image fabriquée. Représentation très positive.	Les filles échangent entre elles et les garçons entre eux. Interaction F-F/M-M	Ils se proposent d'organiser une fête pour Anissa (Fm, absente de l'image).	Impression d'avoir deux conversations : un seul dialogue se construit. Scénarisation du maladroite et artificielle.
<u>P.14 : « Tu as un problème ? »</u> Fm et F Anissa (personnage principal) et Océane : « Après le collègue », dehors.	Photographie. Anissa (de face) très embarrassée. Représentation négative. Océane (de profil) est à son écoute : représentation positive.	Mise en scène des deux collégiennes dialoguant. Interaction F(+)-Fm(-)	Anissa a un problème : elle ne pourra pas fêter son anniversaire. Océane a la solution.	Photo prise dans le but d'illustrer le petit dialogue : mise en scène de fiction.
<u>P.16 : « on fait la fête ! »</u> Fm et F. 2 photos de groupe (tous les personnages)	Anissa est triste : représentation négative. Océane organise la fête surprise : représentation positive.	Résoudre le problème d'Anissa, sous l'impulsion d'Océane. Interaction F(+)-Fm(-)	Le souci d'Anissa est résolu par Océane et ses camarades de classe. Les garçons dansent avec les filles.	Les photos illustrent le propos fictionnel pour faciliter la compréhension du texte. Valeur positive d'entre-aide.

<u>P.24 : « C'est ton anniversaire »</u> Anissa (Fm)	Photographie de groupe : les adolescents dansent. Représentation positive.	Une chanson inventée sur le thème de l'anniversaire. Pas d'interaction	Même contexte.	Les images ont une valeur illustrative. Sont fabriquées pour la fiction.
<u>P.30-31 : « Qu'est-ce que tu aimes ? »</u> 2 (F) 2 (Fm) 3 (M) 1 (Mm)	Montage photographique. Représentation neutre des personnages sauf Méhdi (Mm) en rappeur portant une capuche.	Pas d'interaction verbale. Trombinoscope portant sur les hobbies.	Parler de ses hobbies.	Image de type « cliché » de l'amateur de rap incarné par Méhdi (Mm).
<u>P. 34 : Tu as le numéro de Robin ?</u> Marie (Fm)Nicolas (M)	Photographies. Représentation neutre des personnages.	Se parlent au téléphone, interaction M-Fm	Demander un numéro de téléphone.	Les deux adolescents utilisent un portable.
<u>P.35 : Tu vas au club de foot ?</u> Robin (M) Nicolas (M)	Photographies. Représentation neutre des personnages.	Idem	Fixer un rendez-vous avec quelqu'un.	Idem
<u>P. 36 : « Un stage de quad ! »</u> Robin (M) Nicolas (M)	Photographies. Représentation neutre des personnages.	Idem et dialogue à la médiathèque. Interaction M-M	Il s'agit ici d'organiser une activité pour les vacances.	Le portable est en général interdit à la médiathèque. M utilise aussi l'ordinateur.
<u>P.45 : Forum de fans</u> Couverture de BD « Marion Duval », Rappeur Oxmo Puccino, Basketteur Toni Parker 2(Mm)	Photographies/ couverture BD. Représentations positives. Le rappeur est au micro et le basketteur joue pour la France.	Pas d'interaction verbale.	Parler de ses « idoles » sur un forum.	1 Mm : rappeur 1 Mm : sportif
<u>P48-50 : BD : « La famille de Mamimo »</u> Personnages de BD Principaux : Mamie Monique (F), Serge, pizzaiolo (Mm) Secondaires : 2 petits-fils (M) 2 petites-filles (Fm)	Un client (M) se plaint du vacarme provoqué par la petite-fille (Fm). Serge (Mm) n'a pas compris le nombre exact des clients.	Plusieurs interactions.	Mamimo fête son anniversaire à la pizzeria : hors sujet thématique. On est dans l'unité 2 qui a pour thème les hobbies.	BD conçue pour le manuel. Serge (Mm) le pizzaiolo a un souci. Il a compté 21 personnes alors qu'il n'y en a que 10. L'histoire n'est pas drôle. Nom du créateur de la BD absent.
<u>P.53 : « Il est quelle heure ? »</u> Personnage principal : Maxime (M) A l'école Il y a une enseignante (F)	Photographies. Représentations neutres des personnages.	Pas d'interaction verbale Image 1 : M seul 2 : M et tout le groupe 3 : M joue avec M 4 : M mange avec Fm 5 : M en classe/Professeure F 6 : M marche avec Fm	Les photos illustrent la journée de Maxime à l'école. Thème : au collège.	Enseignante : F

<u>P.56 : « Mon emploi du temps, c'est l'horreur ! »</u> 1(M) et 1(F) Laurine et Maxime	Photographies. Représentations neutres.	Petit dialogue entre deux élèves. Interaction F-M	Ils parlent de leur emploi du temps.	La photographie illustre la scène. Langage familier : « c'est la cata », « c'est nul ! », « c'est nickel ».
<u>P.58 : « Ce n'est pas son jour ! »</u> Personnage principal Marie (Fm) 4 adultes, personnel éducatif/enseignant : 3(M) 1(F) À l'école	Illustrations informatisées reproduisant les personnages. Représentation négative de l'élève (Fm) : qui n'a que des problèmes.	Marie (Fm) doit se justifier auprès des adultes de son école (CPE, la prof d'histoire-géo, le surveillant, le prof de maths) Fm- F/M	Marie passe une mauvaise journée à l'école. Les dialogues avec les enseignants traduisent ses mésaventures. Chute positive au cours de maths.	Document intégralement fabriqué pour la fiction. Fm est en retard, n'a pas son matériel. Le personnel encadrant, dépositaire de l'autorité est masculin (3/4). Enseignants M et F.
<u>P.59 : Le possessif</u> Notre prof : 1(M) Nos profs : 1(M) et 2(F)	Dessins illustratifs. Représentations neutres.	Pas d'interaction verbale.	Illustration d'un point de grammaire en lien avec le texte P.58 : notre/nos.	Le détenteur de l'autorité à l'école est F ou M n'appartenant pas à une minorité. Parité.
<u>P.61 : 3 illustrations de situations d'enseignement</u> 3 (M)3 (F)	Photographies. Représentations neutres des personnages.	Interactions enseignant-élèves.	La journée à l'école.	Personnel enseignant M ou F.
<u>P.62 : « Au collège »</u> 4 adultes travaillant au collège : 3(F) et 1(M)	Photographies. Représentations neutres des personnages.	Interactions adultes/ enfants non verbales.	Particularités/ établissements scolaires en France vs. Allemagne.	Le CPE (M), l'infirmière (F), la permanence et le CDI sont tenus par 2(F). Clichés.
<u>P.66 : BD originale</u> <u>« Un prof d'histoire »</u> (M)	Personnage de BD : représentation neutre voire négative mai avec humour.	Le nouveau prof (M) se trompe d'établissement. M est tourné en dérision.	Mésaventure d'un enseignant : fait irruption dans une chambre d'hôpital au lieu de la salle de classe.	Planche de BD humoristique. Matériel authentique. Drôle.
<u>P.69 : « Qui parle à qui ? »</u> 5 (M) adolescents, 1 (F)	Photographies. Représentation positive des figurants tous affublés d'un portable.	Interactions M-F ; M-M ; M-M	Il s'agit d'un exercice de CO : il s'agit de retrouver qui parle avec qui.	Pas de minorité. Sont montrés portables à la main. Forte connotation sociale de l'objet. 5(M) vs 1(F)
<u>P. 70-71 « On a français ! »</u> 2 enseignants (M) face à la classe.	Photographies. Représentations neutres.	Dialogues enseignant-classe.	CE et exercice de CO sur le thème de la classe.	Situation d'enseignement. Doc fabriqué. Professeur : M.
<u>P. 72-73 « Océane a faim ! »</u> 1 (F) et 1 (M) sont dans une cuisine.	Illustration de synthèse. Représentation très positive : cuisine spacieuse et bien équipée. Jardin parisien.	Pas d'interaction verbale entre les personnages.	Deux frères et sœur sont dans la cuisine.	Le garçon est représenté sur un fond bleu et la fille sur fond rose. Stéréotypes.

<u>P.76 « Ça fait combien ? »</u> 1(Fm) Marie	Photographie. Représentation neutre des personnages.	Petit dialogue Fm- vendeuse (non représentée).	Marie achète une glace vanille-chocolat	Situation du quotidien.
<u>P.78 « Le dîner est prêt ! »</u> 1 (M) frère, 2(F) mère, fille.	Photographies. Représentations positives.	Interaction frère-sœur ; enfants- mère.	Les enfants doivent préparer le dîner.	Les enfants (M, F) pro actifs décident de cuisiner.
<u>P. 85 C'est un garçon ou une fille ?</u> 1 (M) 1 (F) adolescents	Dessins illustratifs. Représentation neutre.	Pas d'interaction verbale.	Selon l'orthographe du prénom, définir le genre.	M sur fond bleu ; F sur fond rose. Vision stéréotypée.
<u>P.86 Le petit déjeuner</u> 1 (Mm), 1(M), 1(Fm) et 1 (F) adolescents	Photographies. Représentations positives des personnages n'appartenant pas à la fiction.	Pas d'interaction verbale.	4 enfants parlent de leur petit-déjeuner.	Document fabriqué, illustratif.
<u>P.90 Au café on prend son temps !</u> Personnages principaux : 2(Fm) et 1F adolescentes	Dessins informatisés. Représentations neutres voire négatives.	Petits dialogues Interactions : Image 1 : Fm-Fm-F 2 : M (père)-M(enfant)- M (serveur) 3 : Pas d'interaction (M en colère contre le service) 4 : 2M-2F(ne disent rien)- 1M (serveur) 5 : Fm- M (serveur)	Au café, les protagonistes passent commande.	Il y a 4 tables. Les POC sont entre eux. Seul problème : le serveur (M) renverse les boissons sur Fm. Les Fm restent entre elles.
<u>P.92-93 « Vive Paris ! »</u> 1 (Fm), 1(F), 1(M) tous adolescents À Paris : 6 photos de monuments.	Photographies. Représentation très positive de la ville de Paris.	Petit dialogue entre trois élèves. Interaction F-Fm-M	Les filles vont passer un week-end à Paris.	Paris est présentée comme une brochure touristique.
<u>P.94 « Où est-ce que Marie et Laura vont aller ? »</u> 1(Fm) 1 (F)	Photographie. Représentations positives.	Les filles lisent un document ensemble. Pas d'interaction verbale.	Thème : la fête de la musique.	Photo illustrative servant la fiction.
<u>P.99 Grégoire « toi plus moi »</u> Un chanteur (M) de variété	Montage photographique. Représentation positive.	Pas d'interaction verbale.	Fiche signalétique du chanteur	Photos illustratives.

Tableau récapitulatif descriptif des acteurs rencontrés dans le manuel de Fle

Les personnages rencontrés dans le manuel *À toi ! IB* sont utilisés au fil des unités pour incarner des situations quotidiennes qui ont vocation à accompagner l'apprenant allemand dans cet univers étranger, du moins au niveau de la langue. Qui sont donc les protagonistes principaux ? Des enfants, camarades de classe du même collège : 5 garçons et 4 filles (*voir annexe 1, p.*). Un tiers d'entre eux sont présentés comme issus de minorités : Marie Guillaume, Anissa et Mehdi El Yaagoubi. Les élèves n'ont pas tous conscience de cette réalité sociale française mais peuvent par analogie s'y projeter, le « Multikulti¹¹ » allemand se prête à la comparaison. L'ensemble des personnages apparaît photographié ou parfois à l'aide d'illustrations digitales, et ils représentent 90% des acteurs apparaissant dans le manuel. L'ancrage fictionnel est donc fort.

L'analyse iconographique montre que la structure de la communauté, telle que présentée au départ, diffère de celle qui apparaît dans le manuel. En effet, sur une centaine d'occurrences observées, seules 20% d'entre elles, montre un personnage issu d'une minorité. Néanmoins, quand les protagonistes de la fiction sont mis en situation d'interactions verbales via un texte censé faire l'objet d'un travail en classe (25 occurrences ont été dénombrées), ceux des minorités y prennent part à hauteur de 45%, ce qui rééquilibre leur position. Le problème réside dans les interventions qui peuvent être considérés comme « problématiques » (*voir annexe 2, p.*) : un « problème » (Anissa, p.14), une déprime (Anissa, p.16), un retard en cours (Marie, p.58), un oubli de matériel (Marie p.58), les boissons qui se renversent au café (amie de Marie, p.90), une erreur de calcul des invités au restaurant (pizzaiolo, p.50), ou encore les enfants qui agacent un client parce qu'ils sont trop bruyants (p.48). Ces occurrences représentent la totalité des expériences « négatives » : elles sont l'apanage des représentants des minorités.

A contrario, les autres personnages ne sont jamais impliqués dans le moindre problème et leurs représentations sont quasiment toujours positives ou neutres. En ce qui concerne la distribution des professions, les positions sociales favorables (une dizaine d'occurrences de membres du personnel éducatif : enseignants, CPE, l'infirmière scolaire, la documentaliste), elles ne concernent jamais un représentant d'une minorité, tandis que les trois professions rattachables aux minorités dans le manuels sont : rappeur, basketteur et cuisinier. De même sur les 13 occurrences d'enfants montrés avec un téléphone portable ou ordinateur (ces objets ayant une forte connotation sociologique), seulement une fois, un cellulaire apparaît dans la main d'une collégienne issue des minorités.

¹¹Concept renvoyant au multiculturalisme allemand.

L'observation dans le détail des représentations des acteurs sociaux, montre une différence de traitement des individus selon qu'ils sont issus de minorités ou non. On constate un traitement qui ne soit pas égal, selon l'origine des personnages représentés, ce que l'on retrouve malheureusement dans la société française, comme la société allemande d'ailleurs. Or en tant que vecteur d'éducation et d'émancipation, le manuel scolaire ne devrait pas tomber dans la reproduction des travers de la société (Fassin, 2011) sans qu'aucune réflexion ne soit menée sur les discriminations sociales. Certes, *Á toi !* / *Bintègre* dans son cahier des charges l'idée d'inclusion. Mais de manière subtile s'imisce une différenciation dans les représentations. Même si elle n'est pas intentionnelle, cela porte atteinte aux minorités d'une société. La vision de la société qui est projetée reproduit une forme de discrimination latente inacceptable dans un manuel scolaire.

De plus, une reproduction de certains stéréotypes liés au genre transparait de l'organisation iconographique du livre (*voir annexe 3, p.*). Le bleu est dévolu au sexe masculin (pages 8, 9, 15, 63, 72, 83, 85) comme le rose au sexe féminin. Des clichés sexistes (*voir annexe 4, p.*) liés au monde professionnel ou sur la place de la femme dans la société sont également à remarquer soit par la position de pouvoir du poste (même si l'enseignement est généralement féminisé, on compte 9 enseignants contre 3 enseignantes ; 2 CPE à 0) ou par la nature de la profession attribuée communément à un genre (2 infirmières, 2 vendeuses contre 1 vendeur, 3 femmes s'occupant du repas, du ménage, contre 1 homme). On pourrait objecter une inversion salutaire du stéréotype, mais le déséquilibre et la surreprésentation masculine pose problème. En effet, en Allemagne, le monde du travail est organisé de telle sorte que les femmes puissent prendre en charge l'éducation des enfants au prix de longues interruptions de carrière, ce qui les pénalise fortement sur le plan salarial. Les postes de direction sont fortement masculins dans ce pays. La France n'est d'ailleurs pas en reste : le combat de l'« égalité hommes femmes » est d'actualité dans bien des domaines de la société. Les représentations reflètent donc une réalité sociale allemande tout au long de l'ouvrage qui serait légitime si elle était explicitement interrogée en vue d'une prise de conscience.

Enfin, l'analyse iconographique remise en contexte dans la trame scénaristique du manuel, met en évidence une réalité sociétale qui en dit long sur la perception du monde des concepteurs ou à leur décharge, sur les logiques constituantes du monde marchand qui prévaut en France comme en Allemagne. En effet, la surabondance de représentations positives des individus si souvent souriants, évoluant à Levallois, des lieux de cartes

postales, de documents fabriqués (la quasi totalité des documents), ne laisse aucune place à une autre réalité : celle des quartiers, des banlieues défavorisées, de la précarité. Il se dégage, à l'image de la couverture du livre, une impression de « cool attitude » superposée sur un Paris monumental, exotique, bourgeois et photoshopé. Les représentations des lieux sont purement décoratives dans une micro société où il n'y a quasiment que des collégiens, preuve qu'un ciblage marketing et commercial est à l'œuvre. Les personnages évolueraient dans un Levallois parisien apte à impressionner et rassurer l'adolescent allemand qui apprend le français. Quant à la ville de Levallois, il ne s'agit que d'une mention : les personnages évolueraient dans cette ville qui évoque un Paris riche, sans que des informations sur le lieu n'apparaissent. Ce souci d'une vision agréable et « brillante » de la France et des français est caractérisé par les omissions descriptives d'une autre France. Il est possible d'en déduire une forme d'ethnocentrisme socio-économique excluant une partie des réalités du cadre « France ». Cette impression se prolonge dans la sélection et la disposition des faits culturels présentés dans le manuel.

2. Les faits culturels

Les faits culturels dans leurs dimensions macro et micro sont partagés par les individus de pays et de cultures différentes. Le manuel dont un des rôles est de former aux savoirs culturels, va présenter aux apprenants des éléments de la culture française. La notion de culture étant au cœur de ce travail, l'analyse des objets culturels du manuel de Fle apporte des indications sur la place qui lui est accordée. Il s'agit alors de voir comment le fait culturel est décrit : son support, la façon dont il est présenté, les explications qui le compose, son intégration thématique et enfin la pertinence de sa place à un moment donné dans le développement des séquences didactiques.

Tout l'intérêt est de voir si ce qui est montré aux enfants à l'école est basé sur des informations complètes et fiables, ou au contraire si les références culturelles ne sont présentées que superficiellement. Un manque de profondeur participe fortement à la construction chez l'apprenant d'une vision superficielle de la France basée à son tour sur des approximations, des impressions, des évocations. Le manque de connaissances fondées sur des faits historiques, géographiques, socioculturels, va laisser de l'espace à la fiction, aux fantasmes, aux préjugés. Le tableau suivant reprend chronologiquement les objets culturels de manière à expliciter le traitement qui en est fait par le manuel.

	Nature du support authentique ou fabriqué ? Description positive ou négative, neutre ?	Description complète, incomplète ? Cohérence : lien avec le thème, le contexte d'apparition ?	Originalité de l'objet culturel ? Intention didactique explicite ? Remarques
Aspects MACRO			
<u>La carte de France</u>	Carte géographique	Absence des DOM-TOM. Seules quelques régions y figurent. Absence de légende qui rendrait compte de la taille des métropoles.	Document illustratif non convoqué plus tard dans le manuel. Passer sous silence la France d'outre-mer, ne permet pas de la cerner dans sa globalité territoriale et historique (comme ancienne puissance coloniale). Un découpage politique aurait pu inciter à la comparaison : nombre, taille, densité avec les <i>Bundesländer</i> allemands.
<u>P.7 La Tour Eiffel</u>	Photographie de la Tour Eiffel	Illustration liée à la présentation des personnages qui viennent tous de Levallois.	Illustration symbolisant la ville de Paris. Monument touristique. Photo non didactisée.
<u>P.8 La pièce d'un euro</u>	Photographie de la pièce de monnaie (pile et face)	La pièce est utilisée pour jouer au jeu de piste de la page 9.	La devise nationale ni les lettres « RF » ne sont explicitées.
<u>P.20 Astérix</u>	Image de BD	Illustre une carte d'invitation pour un anniversaire.	Référence purement illustrative.
<u>P.27 Boule et Bill</u>	Couverture d'un album de BD	Il est demandé de présenter la famille de Boule et Bill. Pas de lien avec le thème traité.	Il n'est pas demandé de faire une recherche sur la BD, mais d'imaginer qui sont ces personnages. L'image authentique n'a qu'une fonction d'illustration.
<u>P.28-29 Les fêtes et traditions en France</u>	Le calendrier est fabriqué et illustré pour rendre compte des célébrations festives en France. Côté festif mis en avant. Description positive.	Cohérence thématique mais manque d'informations sur les fêtes et les pratiques, ou informations incomplètes. L'arrivée du Tour de France à Paris est intégrée à l'ensemble.	Vecteur de clichés. Ex : « le 1 ^{er} avril on (qui ?) colle des poissons en papier dans le dos des gens. » L'aspect faire des blagues plus important est omis ; le « 14 juillet, on danse dans les rues », le « 31 octobre on (qui ?) fête Halloween. Il y a des citrouilles partout ». Ici est mis en avant le caractère commercial de l'événement.
<u>P.92-93 Paris</u>	Présentation sur 2 pages de quelques hauts lieux parisiens. Photographies de Paris.	Nouveau thème : la capitale.	Description touristique de Paris. Les lieux sont présentés très sommairement. Il manque nombre d'informations : les associations sont simplificatrices et n'expliquent en rien de quoi il s'agit. On retrouve les associations suivantes : « Place de la Bastille/ concert de Grégoire », « Halles/shopping », « Centre Pompidou/ spectacle de Hip-hop », « Montmartre/ chanson »...
<u>P.94 La fête de la musique</u>	Encart « culturel » : Partout en France il y a la fête de la musique : les musiciens jouent dans les rues et des il y a des concerts.	Thème de la musique relié à celui de la ville de Paris.	Information pauvre en contenu. On n'en apprend pas beaucoup sur cette fête internationale à l'origine française.

Aspects MICRO			
<u>P.25 Recettes</u> (le gâteau au chocolat et le cocktail fraise-tomate-basilique)	Document fabriqué.	Cohérence thématique avec le thème de la fête.	Recettes « internationales ». Primauté des objectifs linguistiques.
<u>P.34 Dire le numéro de téléphone en France</u>	Encart « culture » : « pour donner un numéro de téléphone, tu as besoin de connaître les nombres de 0 à 100 ».	Cohérence avec le petit dialogue.	Aspect micro servant une finalité de lexique.
<u>P.36 Le collège : équivalence en Allemagne</u>	Encart « culturel » définissant ce qu'est le collège.	Cohérence avec les dialogues.	« Ganztagschule » oui « Gesamtschule » non, car elle réunit sur un même espace des élèves de différents systèmes scolaires. Le collège français est le 1 ^{er} cycle de 4 ans des études du 2 nd degré. La définition est donc erronée et superficielle. On pourrait expliquer la correspondance des classes françaises et allemandes entre autre.
<u>P.40 La France en direct : « Les activités pendant les vacances »</u>	Présentation de 4 activités. Présentation très positive, voire élitiste : (quad-VTT, équitation, dessin et chien de traîneau)	Cohérence avec le thème de l'unité.	Les objectifs ciblent la PE. Les stratégies sont données : « moi j'aime/j'adore ; je voudrais faire... » Rien n'invite à un travail culturel spécifique sur les régions où l'on pratique ces activités vu qu'elles sont présentées.
<u>P.42 Les indicatifs téléphoniques</u>	Encart « culturel » et carte des régions.	Exercice dit « supplémentaire ».	Information sur les indicatifs téléphoniques. Les portables en revanche commencent par 06 ou 07. Présentation d'un fait pratique.
<u>P.45 « Forum des fans »</u>	3 personnages : 1 fictif de BD (Marion Duval) et 2 POC (le rappeur Oxmo Puccino et le basketteur Toni Parker).	Textes rédigés pour les besoins de la CO, CE, PE.	Révision des items grammaticaux au service de la PE. Présentation du terme « bédé » traduit « comic » en Allemand sans autre explication de ce qu'est un « comic » pour un français qui distingue BD/Comic/Manga en fonction de l'origine. L'iconographie est ici purement illustrative.
<u>P.52 Le plan du collège</u>	Plan créé pour les besoins du thème.	Cohérence thématique.	Il revient au professeur d'expliquer ce qu'est le CDI, la salle de permanence.
<u>P.56 L'emploi du temps</u>	Emploi du temps créé pour les besoins du thème et encart « culturel » posant la question des matières qu'il n'y a pas en Allemagne.	Cohérence thématique.	Présentation des matières au collège en France. Travail sur les équivalences de ce qui se fait en Allemagne non explicite. Il revient à l'enseignant de faire les liens.
<u>P.62 « Au collège »</u>	4 endroits importants au collège : textes et photos. Ensemble « page internet d'un collège » fabriqué.	Cohérence thématique.	Explications du collège en France sous l'angle des lieux que l'on ne retrouve pas systématiquement en Allemagne. Observation des spécificités locales.
<u>P.66 Une BD</u>	L'unique document entièrement authentique du manuel (planche	Cohérence thématique, l'encart est cette fois-ci rédigé en allemand.	Travail de la CE et des stratégies de conception d'une BD (travail de l'enseignant) pour en réaliser une (PE).

	humoristique de Picat 1990). Encart « culturel » : une phrase sur le festival d'Angoulême.	Contenu informatif.	
<u>P. 67 Trois poèmes : les saisons, les mois de l'année</u>	« le canon des flocons », petit poème de Jean-Luc Moreau ; « l'automne » d'Anne-Marie Chapouton ; et « pendant l'année » de Catherine Jorissen (une des conceptrices).	Rupture thématique pour aborder les saisons et les mois de l'année.	« Pendant l'année » écrit spécialement pour les besoins de révisions de lexique vu dans l'unité.
<u>P.78 « Le dîner est prêt »</u>	Encart « culturel » : « en France, le soir on mange la plupart du temps chaud. Chez toi ? » (en allemand)	Cohérence thématique avec les dialogues.	Information et questionnement des différences avec l'Allemagne.
<u>P.82 « La quiche aux légumes »</u>	Recette élaborée pour les besoins du thème.	Cohérence thématique.	La quiche appartient aux mets que l'on prépare en France. Travail sur les quantités et la préposition « de ».
<u>P.87 Le menu</u>	Encart « culturel » : En France il y a partout des cantines scolaires. Il y a toujours de la baguette et de l'eau avec le repas. (en allemand) Le menu illustratif est fabriqué pour soutenir le propos.	Cohérence thématique.	L'emploi de « baguette » fait cliché. Il aurait été préférable de dire « du pain ». Est-ce systématiquement vérifiable ? Pas de questionnement sur les différences France-Allemagne par rapport à la culture du pain.
<u>P.97 Une semaine à Paris</u>	4 documents authentiques superposés : une entrée à Roland Garros, un billet de train, une entrée à l'opéra, le programme de visite en bateau mouche (le terme n'apparaît pas).	Cohérence thématique.	Les documents servent à la CE et PE, mais il n'est pas prévu d'approfondir sur les activités en présence. Absence du terme « bateau mouche » au profit de « Bootstour ».
<u>P.99 « Toi plus moi » de Grégoire</u>	Non authentique à part les photos de l'artiste. Il y a aussi une fiche signalétique de la vedette parisienne (source ?).	Cohérence thématique.	Le choix de l'artiste « cool » et « à la mode » et de la chanson vont de paire avec le public visé par les concepteurs : ciblage marketing. Le texte original n'est pas présent.
<u>P.100 Une carte postale</u>	Carte postale non authentique (à part l'inclusion du timbre).	Cohérence thématique.	Introduction au passé-composé. Les stratégies d'écriture sont présentées à la page suivante. Exposition de quelques lieux parisiens. Primauté accordée à la PE.

Tableau récapitulatif critérié des objets culturels choisis par le manuel de Fle

Les faits culturels sélectionnés dans le manuel de Fle *À toi ! IB* relèvent du choix des concepteurs et semblent plutôt cohérents avec les thèmes des unités développées. La question d'un lieu unique d'action, la ville de Paris, peut être discutable mais dans ce cas il faudrait porter un regard sur la collection de manuels pour expliquer ce choix. Il pourrait être interprété comme le point de départ d'un voyage. Il n'empêche de le critiquer, tant l'espace parisien enferme l'apprenant dans un seul lieu pendant toute une année scolaire.

Ce qui ressort de l'analyse est davantage problématique. Les approximations et incomplétudes dans la manière d'aborder certains savoirs de la sphère « culture » abondent. Le contenu informatif est léger et les explications rares. On pourrait se dire que la maîtrise de la langue à ce niveau débutant est une limite. Or, rien n'empêche le recours à la langue allemande pour développer et approfondir les savoirs. Sur une centaine de pages, à 25 reprises on aborde ou on fait référence à un fait culturel. Cela pourrait être suffisant s'il y avait du contenu. Car, dans la plupart des cas, l'objet faisant référence à la culture n'a qu'un caractère illustratif ou décoratif. Dès lors, ces monuments et autres sites lourds en histoires, en symboles, sont réduits au rôle de « carte postale ». En outre, les encarts « culturels » ne font jamais plus de 2 phrases. Ils pourraient être plus riches sur un plan informatif.

Sans indications explicites quant à la didactisation de ces objets culturels, c'est à l'enseignant qu'il incomberait de réaliser l'essentiel du travail et de répondre à la curiosité des apprenants. Mais bien souvent le côté illustratif des documents n'invite pas au questionnement. Les images ne sont pas là pour soulever des interrogations. Elles ne racontent que peu d'histoires en fait et il est rarement, de manière explicite, demandé aux élèves de comparer, de rechercher ou de questionner les images ou ce qu'elles évoquent. Celles-ci sont d'ailleurs toujours présentées sous un angle positif, comme s'il fallait en premier lieu vendre du rêve et donner envie aux enfants d'aller à Paris. Seule une planche de bande dessinée utilisée est authentique. L'ensemble prend des allures « d'arrangé », « de fabriqué », ce qui nuit à l'expérience du lecteur en quête d'authenticité. Les références culturelles prennent en ce sens un caractère factice et sont utilisées comme support pour un travail essentiellement linguistique : au service du lexical, d'une production, d'une compréhension.

Finalement les savoirs culturels occupent une place mineure dans ce manuel de Fle. En comparaison, la masse de savoirs linguistiques qui doivent être acquis est bien plus grande. La pénétration dans le quotidien des français est très limitée et l'expérience reste superficielle comme en atteste la présence des recettes du gâteau au chocolat et du cocktail

tomate basilique, qui sont internationales. Le rôle de l'enseignant est donc d'élargir les items, d'approfondir, de faire passer du vécu au public qu'il a en face de lui. Il y a bien en fin d'ouvrage quelques pages de « civilisation » avec plus d'informations. Le terme de « civilisation » renvoie à du « statique » et repoussé en fin d'ouvrage n'est plus vraiment contextualisé.

Il serait légitime de remettre en question l'hégémonie fictionnelle du schéma discursif du manuel. En accordant autant de place à du fictif, et du factice, ne s'éloigne-t-on pas d'une certaine manière du vrai, de l'authentique, du naturel ? Le risque d'une telle approche de conception du manuel basée sur le récit fictionnel peut induire un tel résultat. Les savoirs culturels tel qu'ils sont présentés participent en l'espèce à teinter d'exotisme les contenus du manuel. Là encore, l'ensemble ainsi mis en valeur ne peut occulter les logiques mercantiles à l'œuvre. Qu'en est-il au niveau des textes du manuel ? Dans quelle mesure peut-on extraire du vécu de cet autre ?

3. Les types de textes

L'analyse des types de textes permet d'apporter plusieurs indications sur les motivations qui ont poussé les concepteurs à les insérer dans le manuel. Quelle est leur provenance ? Qui les ont écrits ? Quel est l'objectif de chaque texte ? Revêtent-ils un caractère universel ? Entre les aspects langagiers à acquérir et la quête d'autrui, il sera alors possible de placer le curseur dans un sens ou dans un autre, sachant qu'il est tout à fait possible de proposer à un groupe d'apprenants un texte pour diverses raisons qui sont cumulables : travail sur la langue et le lexique, le style de l'auteur et la qualité littéraire du texte, le contexte social et historique de production, les valeurs que l'on peut dégager et les exploitations d'écriture qui sont possible à partir dudit texte. Le tableau suivant reprend les critères choisis en amont dans une perspective culturelle et interculturelle.

Type de texte	Authentique ? / Fabriqué	Intérêt culturel ?	Attrait du texte ? Capacité à étonner ?	Potentialité interculturelle ?
P.12 « Les mois de l'année » Chanson	Fabriqué : pour les besoins lexicaux.	Non	Faible/ Non	Non
P.14 « Tu as un problème ? » Dialogue	Fabriqué	Non	Découverte du problème du protagoniste/ Non.	Situation banale pouvant apparaître n'importe où.
P.16 « On fait la fête ! » Récit	Fabriqué	Faible : chanson « joyeux anniversaire ! »	Lexique/ Non.	Résolution d'un problème. Valeur positive de solidarité.
P.20 « On invite les copains » Cartes d'invitation	Fabriqués	Pratique et ludique pour célébrer anniversaire.	Stratégies d'écriture. Créativité (PE)/ Non.	Observation d'une pratique enfantine similaire en Allemagne.
P.24 « C'est ton anniversaire » Chant	Fabriqué, inconnu en France	Non	Chanson : travail de lecture et de prononciation. Lexique/ Non.	Non
P.25 « Super recettes pour une super fête » 2 recettes	Recettes reconstituées (gâteau au chocolat et le cocktail fraise- tomate- basilique)	Recettes internationales n'évoquant pas une spécialité française.	Lire et comprendre une recette pour éventuellement la réaliser. Non.	Non. Expérience pratique à partir d'une recette écrite en français : facteur de motivation pour la CE.
P.26 « Ça va être ta fête ! » Idées pour le buffet : recommandations.	Fabriqué	Non	Thème ludique/ Non	Non. Organisation d'une fête d'anniversaire comme en Allemagne. Intérêt lexical. Intérêt faible du document.
P.33 « Réponds au mail de Maxime » E-mail	Document fabriqué. Capture d'écran d'apparence authentique.	Entraînement à la communication électronique. Possibilité de correspondre (projet).	Se présenter en français et stratégies de rédaction d'un e-mail informel.	Oui si exploitation va dans le sens d'une mise en contact. Développement de projet possible. Stratégies d'écriture et PE. Intérêt de se présenter dans une autre langue.
P.34 « tu as le numéro de Robin ? » Dialogue	Mise en situation fabriquée.	Faible. Dire son numéro en français.	Visée pratique. Texte peu attrayant.	Non, n'implique pas les sujets.
P.35 « Tu vas au club de foot ? » Dialogue	Idem	Organiser une rencontre.	Idem	Non. Visée pratique.
P.44 « la fête des animaux » Poésie	Texte fabriqué (pas d'auteur cité)	Non	Introduction du lexique animalier	Non
P.44 « Vanessa n'aime pas ça ». Poésie	Idem	Non	La négation/ les activités	Non. Travail sur les rimes : « Arthur aime la nature... »
P.45 « forum des fans » Trois posts électroniques.	Document fabriqué. Présentation reproduisant une capture d'écran de forum, mais pas de lien internet.	Présentation très brève d'une BD, d'un chanteur et d'un sportif français par des enfants.	L'intérêt du document est la PE qui peut en découler, son exploitation.	Non. Dire ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas.

P48-50 « La famille Mamimo » B.D.	BD créée de toute pièce. Auteur ?	Non	Manque d'humour/ non.	Non.
P.51 « Lettres des lecteurs » 5 petits textes d'adolescents	Document fabriqué	Les enfants parlent de leurs familles. Différentes formes de la famille	Lexique de la famille	Situations familiales diverses que l'on retrouve aussi dans la société allemande.
P.56 « Mon emploi du temps c'est l'horreur » Petit dialogue	Document fabriqué.	Thème de l'emploi du temps intéressant. Le texte moins.	Lexique : l'emploi du temps	Langage familier : « c'est la cata », « c'est nickel ! », « C'est nul ». On a des expressions traduisant des réactions.
P.57 « Chant sans titre » Rap	Texte fabriqué. Pas d'auteur.	Énumération des matières au collège.	Apprendre le lexique, mémoriser.	Voir les différences entre le collège et l'école en Allemagne.
P.58 « C'est pas mon jour ! » 4 petites situations de vie scolaires : dialogues.	Textes fabriqués.	Les textes abordent la vie quotidienne au collège	Possibilité de comparaisons. Contenu intéressant contrairement à la forme que revêt le document	Possibilité de réflexion sur les similitudes, différences. L'enseignant peut se pencher en classe sur les pratiques quotidiennes de l'école en France. Le « CPE », « mot d'excuse », « l'interro », « 20 sur 20 »
P.66 BD	Une planche originale. Document authentique.	L'humour	Structure d'une scène humoristique.	Initiation à la pratique de lecture de BD. Possibilité de découverte. PE.
P.67 Trois petits poèmes	2/3 originaux 1 rédigé par conceptrice	Lexique	Textes faciles à apprendre, adaptés au niveau A1.	Non.
P.74 Rap « j'ai faim »	Texte fabriqué.	Lexique	Travail sur les sonorités.	Texte peu intéressant.
P.76 « Ça fait combien ? » Petit dialogue	Texte fabriqué.	Non : situation d'achat d'une glace.	Visée pratique.	La politesse : les formules.
P.78 « Le dîner est prêt » Dialogues	Textes fabriqués.	Le repas du soir en France	Faire des courses. Visée pratique.	Le dîner en France vs. en Allemagne. Politesse.
P.82 « La quiche aux légumes » Recette de cuisine	Texte fabriqué.	Faire une quiche	Visée pratique. Réalisation du plat possible.	Réalisation d'un met qui est depuis entré dans la cuisine allemande.
P.99 « toi plus moi » de Grégoire	Chanson de variété	Variété française	Attrait pour le chant en classe	Le dîner en Non. Chanson à la mode.
P.100 « Une carte postale »	Document fabriqué.	La pratique d'écrire des cartes postales	Le terme « bateau-mouche »	Comme en Allemagne on pourrait s'interroger sur la perte de cette pratique.

Typologie textuelle et intérêt culturel

La quasi-totalité des textes du manuel sont des écrits dont la rédaction a été commandée par les besoins thématiques ou des items grammaticaux et lexicaux. S'il faut parler du thème des hobbies et présenter les formes « j'aime », « je n'aime pas » (P.44), alors sera commandée la rédaction d'un poème par exemple, créé de toute pièce pour satisfaire les contraintes de départ. Cette conception de textes à des fins essentiellement linguistiques d'agir récurrente place de facto les aspects culturels bien loin derrière les aspects langagiers, voire, n'en tient pas compte. Dès lors on se retrouve avec des poèmes qui ne sont ni reconnus en France ni en Allemagne (mis à part un poème traduit de l'allemand). L'on crée quelque chose de nouveau qui par essence ne puise pas ses racines dans un terroir culturel identifié : il n'est pas mentionné le nom des auteurs par exemple. Le fait de passer sous silence l'autre « écrivain » ne rend pas possible l'accès à un quelconque mouvement interculturel. Le lexique à apprendre se retrouve dans des textes qui sont rendus à n'être que des supports. On pourrait bien entendu, objecter que les choix thématiques opérés pour ce niveau débutant rendent l'accès difficile à des écrits littéraires par exemple, et que le travail linguistique prime, l'objectif étant la communication entre les apprenants. C'est alors un choix didactique. Par contre, si l'on part du principe que pour atteindre une connaissance authentique sur un sujet, un fait de culture, il faille partir de matériaux « authentiques », existants, la méthode développée dans le manuel, fait fausse route. On peut alors se demander lors de la conception d'une unité didactique, à partir de quoi on part : soit d'un point de grammaire qu'il faudrait absolument aborder à tel niveau car le programme institutionnel l'exige et ainsi rechercher les documents adéquats ; soit on part d'un document, d'un texte fondateur pour lui-même et c'est lui qui influencera le contenu linguistique. Il ne s'agit pas ici de forcément critiquer la primauté du linguistique sur le culturel, mais bien de constater que même dans le premier cas, c'est le choix des ressources utilisées qui pose problème. Les deux approches peuvent en outre se rejoindre.

Par ailleurs les dialogues mis en avant dans le manuel de Fle ont pour objet principal la présentation d'un acte de la vie quotidienne qui serait exploitable par la suite pour les apprenants. L'idée est louable, même si le manuel ne promeut pas une perspective actionnelle tant c'est la communication langagière qui prime. Mais alors, force de constater que cela se fait au détriment des personnages qui sont alors réduits au statut de faire-valoir : on n'en sait pas beaucoup sur eux, leur histoire. On ne retrouve pas d'indices biographiques des acteurs. Par exemple, les trois seuls personnages existants du livre sont un rappeur, un chanteur de variété et un sportif avec en tout et pour tout une présentation très succincte en contexte, une photo, et un petit résumé de qui ils sont dans le « petit

dictionnaire de civilisation » à la fin du livre. Ceux-ci sont très peu nombreux et il est légitime de se demander pourquoi ils ont été privilégiés : pour leur marginalité en société, ou pour renvoyer à des références qui pourraient plaire au public ?

La critique que l'on pourrait formuler est que le manuel est dépourvu de personnages réels, d'auteurs identifiables, de documents authentiques... L'apprenant risque d'évoluer dans une fiction au fil des unités bien qu'il sache que l'on se situe bien en France à Levallois (ville vidée de sa substance). Le concept de « fil rouge fictionnel » peut être ici aussi questionné : dans quelle mesure est-il utile pour l'enseignement des cultures ? Comme elle est construite dans *Á toi ! IB*, la fiction se fait au détriment de la quête d'altérité.

Chapitre 8. La mise en application des savoirs et compétences interculturelles

Seuls les exercices qui ne sont pas conçus dans le but premier de travailler les aspects linguistiques ont été pris en compte pour notre corpus. La question qui se pose est celle de la nature des compétences visées. Au delà des compétences sociales et transversales qui sont en jeu, peut-on y déceler le critère d'interculturalité ? Par exemple, le manuel met avant le fait qu'il insiste sur la compétence « de médiation ». Mais de quoi parle t-on ? Dépasse-t-on dans le manuel tel qu'il est conçu, la CO et la CE pour entrer dans un usage social qui ferait de la médiation, une compétence dite « interculturelle » étant, pour reprendre la théorie :

la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. » (Beacco, Byram et al., 2016).

Le tableau récapitulatif suivant des savoirs travaillés suivant, prend en compte dans l'analyse, les critères de réflexivité et de médiation en fin de compte, dans une acception interculturelle, sans quoi, il ne serait pas possible de rendre compte de la place de l'interculturalité à travers les compétences en jeu et par là même de répondre à la problématique principale de ce travail.

Savoirs « socio-culturels »	Savoir être	Savoir-faire Savoir apprendre	Remarques
- Thèmes ? - Propice à l'étonnement ?	- Repérer l'altérité - Se distancier de ses réactions primaires	- Repérer l'altérité - Se distancier de ses réactions primaires	Réflexivité ? Caractère interculturel des compétences ciblées ?
UNITÉ 1 Thème traité : La fête d'anniversaire	Jouer un rôle, se mettre à la place de...	P.15 : Dialogue à écrire suivant le modèle et à jouer devant la classe. Co-construire un dialogue et l'interpréter.	La trame du dialogue étant donnée par le modèle, les élèves sont quasiment invités à la recopier en changeant et choisissant les phrases types qui conviennent. Absence de réflexivité. Thème peu propice à l'étonnement.
	-	P.20 : Regarder les cartes d'invitation et à deux, expliquer en allemand. Être médiateur.	Exercice de médiation pertinent en fin d'unité qui valorise la CE à deux avant une possible PE individuelle en ayant les stratégies d'écriture. Caractère interculturel absent.
	-	P.25 : Expliquer à sa grand-mère comment faire le gâteau au chocolat. Être médiateur.	Exercice facultatif. Être capable de médiation pour aboutir à une action concrète. Non réalisable ainsi en cours. Compétence de traduction. Caractère interculturel absent.
	-	P.26 : Après avoir lu le texte « Ça va être ta fête ! » : un ami organise une fête. Y a-t-il aussi des conseils pour les entrées sucrées ? Des conseils pour la musique ? Être médiateur.	Le point d'appui est le texte. L'exercice de « médiation » prend ici la forme d'une question de CE. Il s'agit de repérer la question dans le texte. La « médiation » est ici une CE déguisée. Caractère interculturel absent.
	Repérer l'altérité	P.28-29 : Compare les fêtes françaises et celles que tu connais : qu'est-ce qui est différent ? (en groupe) Réfléchir/faire des liens avec sa propre culture ; construire un jugement argumenté.	Activité de groupe de réflexion sur les similitudes et différences entre les cultures . Plusieurs exploitations possibles par l'enseignant avec d'autres ressources (vidéos sur internet par exemple) Réflexivité engagée.
UNITÉ 2 Thème traité : Les hobbies, L'intérêt dépend des documents choisis. Thème pertinent adapté à A1.	Jouer un rôle, se mettre à la place de...	P.39 : Vendredi après-midi tu veux sortir avec quelqu'un ! Ton copain/ta copine a déjà quelque chose de prévu. Demande à d'autres amis ! Ecris la scène et joue la devant la classe. Co-construire une scénette et l'interpréter.	Exercice de co-construction de texte qui aboutit sur de l'interprétation, ce qui mobilise beaucoup de compétences. Le lien avec les autres se fait hors du champ interculturel.
	-	P P.51 : Raconter la BD « la famille Mamimo » à un ami. Être médiateur.	Histoire plutôt ennuyante. Reformuler avec ses mots pour faire comprendre à son partenaire. Caractère interculturel absent.
	-	P.20 : Regarder les cartes d'invitation et à deux, expliquer en allemand. Être médiateur.	Exercice de médiation pertinent en fin d'unité qui valorise la CE à deux avant une possible PE individuelle en ayant les stratégies d'écriture. Caractère interculturel absent.

UNITÉ 3 : Thème traité : Le collègue Thème très pertinent et adéquat aux demandes du public.	Repérer l'altérité	P.62 : Expliquer les notions de « permanence », de « CDI » et « bureau de vie scolaire » à un ami. Être médiateur.	Repérage des différences sur le mode de fonctionnement quotidien entre établissements scolaires français et allemands. L'enseignant peut/doit aller plus loin en parlant de sa propre expérience de l'école : échanges intergénérationnels possibles, pour un partage du vécu : le document aborde ici le collègue de manière très « technique » : absence de vécu. Néanmoins ici, on va au delà de la simple traduction : l'élève peut tenir compte des repères de sa propre culture pour expliquer les différences de pratiques. Caractère interculturel absent.
	-	P.66 : Lis la BD et raconte ce qui se passe. Puis dessine ta BD sur le thème de l'école. Être médiateur.	Le document est authentique, original et humoristique. L'exploitation porte sur une médiation /CE et une PE. La consigne ne précise pas le caractère humoristique attendu.
UNITÉ 4 : Les habitudes alimentaires au quotidien. Thème pertinent à ce niveau. L'intérêt dépend du traitement qui en est fait.	Repérer l'altérité	P.78 : Encart « culture » : « En France on mange chaud au dîner. C'est comment chez toi ? » Réfléchir/faire des liens avec sa propre culture	Question pertinente vu les habitudes des allemands quant au repas du soir. Il aurait été intéressant d'avoir un document qui expose la situation de contact lors d'un échange par exemple. C'est à l'enseignant de faire part de son vécu et expériences pour donner du sens et atteindre le « pourquoi ils font différemment ». Le document n'invite pas à davantage de réflexivité.
	-	P.82 : Tu veux faire une quiche avec ton frère : explique lui comment utiliser la recette. Être médiateur.	Compétence de traduction. Caractère interculturel absent.
	Jouer un rôle, se mettre à la place de...	P.91 : Toi et tes parents, vous êtes dans un café à Paris. Jouez la scène et vous pouvez utiliser l'exemple de la carte.	Intérêt d'interpréter et de se mettre en situation. Possibilité de jouer la carte de l'humour. Caractère interculturel non évident.
UNITÉ 5 : La ville (de Paris) Thème pertinent à ce niveau.	-	P.99 : Lisez les informations sur le chanteur. Que comprenez-vous ? Expliquez à un ami qui est Grégoire. Être médiateur.	La seule chanson authentique du manuel. Découverte d'un chanteur de variété. Caractère interculturel absent.

Analyse des applications du manuel lié au culturel

À toi ! IB propose des exercices de médiation qui n'entrent pas dans le cadre de l'interculturalité. La plupart du temps, les compétences de CO ou de CE se suffisent à elles-mêmes sans recours aux compétences interculturelles. En effet, l'apprenant n'est pas invité à tirer partie de ses connaissances en culture française, pour agir dans un contexte qui nécessiterait un questionnement des aspects de communication interculturelle, afin de débloquer une situation entre des groupes sociaux différents. Par exemple, le fait d'expliquer ce qu'il faut, à partir d'une recette en français, pour réaliser un met, cela revient à traduire la recette. Il n'y a pas de situation où deux systèmes d'interprétation se confrontent : dire l'heure en français et en allemand par exemple. Quand en français on dit « il est trois heures moins le quart », on peut dire en allemand : « Es ist viertel vor drei » (conforme à la pratique française) ou aussi « Es ist drei viertel drei » (il est « trois quart d'heure de la troisième heure ») (p.54 et 55). Un travail sur les équivalences aurait pu permettre la confrontation des façons de dire l'heure.

Il n'y a pas à proprement parler une mise en situation où un acteur de culture X aurait un problème de compréhension avec un acteur de culture Y, problème dû aux différences de repères culturels. Par exemple : un élève français en échange qui recevrait la note 2.0 à un test, à qui il faudrait faire comprendre le système de référence en vigueur sur place. Il s'agirait de présenter la norme allemande, de dire ce que ça signifie pour lui, et de le rassurer par exemple. Notons qu'à ce niveau débutant, il est difficile de le faire en langue cible, mais tout à fait possible en langue maternelle. Les exercices invitent à échanger avec autrui, et donc à agir. Comme le dit Coste (2009 : 161), l'interaction avec l'autre conduite « alteration » dans la mesure où il y aurait une « différence par changement », donne lieu à une « altération » dans la manière de faire, de penser... Restituer des informations sur un chanteur n'entre pas dans ce cadre, par exemple (p.99).

De plus, les savoir être ne sont que peu sollicités. À trois reprises seulement, il s'agira de réaliser un repérage de l'altérité. À aucun moment, il n'est demandé à l'apprenant de mener une réflexion qui le conduirait à prendre du recul sur ses impressions primaires dans le but de voir une situation ou un point de vue sous un angle différent. Cela est dû au fait qu'il n'y a pratiquement pas de situations « problématiques », de dilemmes, de choix à faire, de parti à prendre...

Peut-être que les concepteurs ont-ils fait exprès compte tenu du niveau des apprenants. Or, l'acte de se positionner sur un sujet, est impliquant et motivant. De même qu'il existe des textes, des images, des chansons, qui suscitent des émotions, de l'étonnement : leur

absence du manuel peut-être un frein pour l'intérêt de la matière si l'enseignant n'en apporte pas d'autres. Les questions posées, et il y en a peu, attendent des réponses/actions de surface. Il n'y a pas de plongée possible dans les documents car ils sont illustratifs ; ni non plus dans la vie des gens, car celle-ci n'a pas d'épaisseur ou du moins, on note une absence de vécu plausible. Ces manques constituent une barrière qui est rédhitoire dans la construction d'une altérité détentrice de cultures plurielles, avec une multitude de points de vue possibles sur le monde (Coste 2009 : 169).

Enfin, les exercices d'exploitation des textes permettent occasionnellement le réemploi des stratégies ou de formes présentées. Néanmoins, en ne proposant pas une diversité de choix des canaux de communication selon le destinataire des messages, comme par exemple, le maniement de l'alternance tutoiement/vouvoiement l'apprenant n'est pas sensibilisé à la dimension culturelle de son écrit. De même, il n'est jamais demandé à ce dernier de repérer des marqueurs de culture dans un texte.

La mise en exercice de ce manuel de Fle accorde très peu de place au développement des compétences interculturelles. En effet, il n'incombe pas à l'ouvrage de remplir la totalité de cette mission, car c'est l'enseignant qui pilote ce processus à travers sa capacité à se saisir d'autres ressources fondamentales : documents, propos des élèves en cours sur des sujets de la vie de tous les jours (phases de déritualisation), faits d'actualité, etc...

Le livre doit être remis à sa place d'outil. L'idéal serait qu'il contribue à la construction des savoirs et compétences interculturelles à travers des activités qui problématisent les rencontres/ chocs de culture, les choix de sociétés qui se posent aux citoyens, les impasses liées aux clichés et stéréotypes. Comme le manuel de Fle ne peut pas s'actualiser au jour le jour en suivant le rythme de l'actualité, une piste pour y parvenir, serait alors le recours aux arts, à la littérature, à l'histoire, domaines où l'universel figure dans des points de repères. Le cours de langue, comme tous les enseignements, est un lieu qui devrait permettre la discussion, la confrontation de points de vue, des perspectives... sur nombres de sujets qui pourraient émerger indépendamment de la présence ou non du manuel scolaire.

Chapitre 9. Le rôle de l'école et de l'enseignant : former à la citoyenneté et au vivre-ensemble

Considérons à présent l'enseignant qui est à ce jour encore un acteur incontournable en apprentissage des LE en milieu scolaire. Avec ou sans manuel, il devrait être le promoteur d'un travail dont les points principaux sont réunis dans le tableau suivant. Le manuel va-t-il dans ce sens, en tant qu'outil ? Ces axes de travail rejoignent le domaine de l'interculturalité : ils sont à préparer pour la classe mais gagnent aussi à se réaliser dans l'espace « déritualisé » qui sort du champ de ce qu'il a prévu dans sa préparation du cours. Quel enseignant en collège, n'a jamais entendu de propos stéréotypés, de contre vérités, de théories du complot, voire d'affirmations discriminantes voire racistes ? Questionner, remettre en cause les représentations, informer, argumenter, débattre, développer l'écoute des autres, accepter les différents de point de vue... là est le cœur de métier de tout enseignant à mon avis.

But du document	Types de documents : documents concernés/ Remarques
Exploiter la diversité culturelle des apprenants au sein d'un même groupe d'apprenants.	Absent
Remise en question de stéréotypes, clichés, représentations erronées.	Absent
Remise en question de ses propres représentations sur la culture de l'autre et sa propre culture.	Absent
Exploiter l'étonnement, les contrastes, les conflits, les malentendus en situation de communication.	Absent

Critères supplémentifs concourant à la mise en application des problématiques interculturelles

Ces critères, fixés par nos soins en amont de l'analyse de manuel, ne sont pas encouragés dans le manuel *Á toi ! IB*. Il n'y a pas d'occurrence d'une consigne allant dans ce sens. En lisant le livre du professeur, deux phrases sur 12 pages font référence à la partie culture. Ainsi on peut lire dans la présentation des rubriques du manuel : « La France en direct » : « des matériaux authentiques supplémentaires pour l'acquisition des savoirs interculturels » (P.4 du livre du professeur). Il est précisé de manière accrocheuse : « la France, de façon palpable depuis le départ : la rubrique « la France en direct » de chaque unité, sur une page entière, met à disposition des documents authentiques et des applications ». Le contenu du manuel en la matière ne semble pas être une priorité pour les concepteurs, et l'absence d'indications didactiques témoigne d'un traitement superficiel de la dimension culturelle. Pour chaque consigne, les concepteurs proposent une correction de

l'exercice en guise de visualisation de ce qu'il faut faire et ce qui est attendu. Il est possible d'émettre l'hypothèse que les concepteurs se sont concentrés sur la partie linguistique et ont volontairement décidé de volontairement remettre le travail sur l'interculturel à un niveau plus avancé. Cependant, la communication sur le sujet et la construction de la table des matières indiquent le contraire, avec un discours qui se veut d'abord commercial.

Disons que l'interculturalité occupe une place mineure mais entre quand même dans le cahier des charges de l'ouvrage : comme s'il fallait écrire « compétences interculturelles » pour y croire. En considérant les stéréotypes, clichés et la manière dont est traitée la diversité, on ne peut pas croire à un acte délibéré de la part des concepteurs.

L'analyse met en évidence en creux le fait que pour toute une partie de son travail l'enseignant est livré à lui même, bien que disposant d'un manuel. La nécessité première serait donc de reconnaître ces failles liées au matériel mis à sa disposition, surtout si l'usage du manuel lui en est imposé. C'est la question de la formation de l'enseignant qui est en jeu : quoi et comment enseigner en matière d'interculturel ?

Dans le cas d'un enseignant expérimenté et formé à la question, celui-ci aura des éléments de réponses pour un usage du livre conforme à ses attentes. Dans le cas d'un enseignant débutant, par contre l'usage d'un tel manuel peut-être délicat, comme le serait l'usage d'un outil défectueux lors de la réalisation de travaux manuels par exemple. Ne pas prendre conscience des lacunes du manuel peut potentiellement exposer à un enseignement superficiel sur le plan culturel. En effet, face à la gestion de plusieurs niveaux, le temps manque et l'insécurité, les doutes, le manque de pratique, sont des facteurs qui peuvent pousser un professeur débutant à voir le manuel de Fle qui lui est confié comme une aide précieuse, un objet sécurisant, réalisé avec la coopération de professeur d'université qui plus est. De même, si l'équipe enseignante travaille avec le manuel, il est difficile pour un débutant de faire entendre sa voix. Comme méthode partagée par ses pairs, par les élèves, les parents d'élèves, le manuel n'est pas un document anodin d'autant plus que l'institution exerce une pression indirecte qui est celle de l'investissement qu'elle réalise. En avoir conscience permet de donner du sens à sa pratique quitte, à argumenter en faveur d'un changement de méthode, ce qui n'est pas aisé quand le manuel est commandé chaque année, depuis longtemps et que les conditions commerciales avec l'éditeur sont avantageuses. En avoir conscience, c'est un premier pas pour décider d'enseigner librement en toute connaissance de cause. Le choix d'outils didactiques fiables influe sur l'agir professoral. En poussant le raisonnement, il est légitime après tout de se demander

s'il ne serait pas préférable de travailler avec des outils personnalisés, qui remportent l'adhésion de l'enseignant, et qui lui sont aisés à manipuler. C'est l'existence même du manuel qui est remise en cause.

Ne pas questionner les comportements, la société, les rites et coutumes, les valeurs rendent le chemin vers l'altérité presque impossible. Á un niveau débutant, de surcroit en présence d'un public d'enfants ou d'adolescents, les attentes peuvent être autres qu'à un niveau supérieur. Néanmoins, le vide béant observé dans le tableau concernant les critères qui concourraient au déploiement d'une approche interculturelle par le traitement de problématiques correspondantes, n'est pas acceptable. L'éducation à la citoyenneté commence au plus jeune âge. Former le regard critique ne peut être évacué d'un manuel scolaire quel qu'il soit. Il y a des savoirs à transmettre, à exercer et à évaluer qui relèvent de la responsabilité de l'enseignant comme exigé par le CECRL. Pour aller jusqu'au bout la démarche méthodologique proposée en amont, que met en place le manuel *Á toi ! IB* au niveau de l'évaluation du culturel ? Ce sera l'ultime point examiné.

Chapitre 10. L'évaluation du culturel

Type d'évaluation/ Outil	Outil principal : « Portfolio/journal »
Clarté des objectifs et des consignes ? Recommandations des auteurs ?	Compilation de quelques activités réalisées au cours de l'année. Fonction de compilation des activités.
Orientation des objectifs : - Réflexivité ? - Médiation ?	Non
Reprise dans les rubriques récapitulatives ou dans l'évaluation sommative ?	Non

Critères liés à la question de l'évaluation de l'apprentissage culturel

Le manuel propose la fabrication d'un « portfolio/journal ». La démarche se limite à l'inscription d'un symbole accolé aux exercices qui pourraient être compilés par l'élève pour suivre son avancement. L'idée de rassembler les réalisations pour montrer à l'apprenant qu'il progresse est bonne. Pourtant il ne s'agit pas à proprement parler d'un portfolio avec des items « j'ai appris... »/ « je suis capable de... ». Il s'agit simplement de classer les exercices, sans rappel des objectifs et de ce qui a été vu en cours. Ainsi, les activités suivantes sont censées former le Portfolio :

<p><u>Unité 1 :</u> P.13 : « Réalise une liste des dates d'anniversaire de tous tes camarades de classe ». P.19 : « Écris une histoire « une fête surprise pour... » et fais un dessin. Présente ton travail lors de la journée « portes-ouvertes » de l'école ». P.20 : « Fais une carte d'invitation pour ton anniversaire ».</p>
<p><u>Unité 2 :</u> P.33 : « Réponds au mail ». P.39 : « Trouve comment dire pour organiser un rdv (P.35, 36) et écris les phrases dans ton cahier ».</p>
<p><u>Unité 3 :</u> P.61 : « Présente ta journée au collège et colle des photos ».</p>
<p><u>Unité 4 :</u> - néant</p>
<p><u>Unité 5 :</u> - néant</p>

Exercices constituant le Portfolio de *À toi ! IB*

Il est à noter que les deux dernières unités ne contiennent aucune activité pour le dit « portfolio ». S'agit-il d'une mésentente dans le travail en équipe des concepteurs ?

Les exercices de révision observés dans les parties « bilan » (à la fin des unités 1 et 3) et « révisions » (à la fin des unités 2 et 4) ne servent que la grammaire et le lexique.

Les parties « repères » en fin d'unités, réunissent les actes de paroles vus et les points de grammaires abordés, de manière décontextualisée. Aucune autre forme d'évaluation des acquis culturels n'est à noter. L'évaluation des savoir et compétences interculturelles ne fait pas partie des préoccupations du manuel. Il revient à l'enseignant d'accomplir cette tâche selon les activités dédiées qu'il a pu développer avec sa classe pendant l'année scolaire. Pourquoi l'évaluation n'est-elle pas intégrée dans le manuel ? Cette phase d'évaluation correspond au terme d'une démarche didactique. Au vu des faiblesses du traitement de ce qui relève du culturel dans le manuel *Á toi ! I* Ben amont, cela s'avère compréhensible. L'idée du portfolio est bonne mais ainsi développée elle apparaît davantage comme un outil facultatif qu'il serait bon ton d'inclure en terme de communication.

Conclusion

Rappeler que la langue et la culture sont indissociables est fondamental. En effet c'est ce lien avec des réalités sociolinguistiques, historiques et culturelles diverses qui fait ce que nous sommes. En tant que réunionnais, j'affectionne particulièrement cet extrait de l'avant-propos du dictionnaire « kréol-français » d'Alain Armand (2014 :9-10), sociolinguiste de formation et professeur de lettre de l'université de la Réunion, quand il écrit :

« Il ne s'agit pas de consulter seulement ce dictionnaire à seule fin d'y trouver l'orthographe des mots créoles puisqu'il ne fait que proposer un système orthographique à soumettre à l'épreuve du temps et des hommes. En revanche, il faut le consulter parce que les milliers de mots qu'il recense donnent accès au monde réunionnais, aux mille réalités qu'il y a derrière les mots enfouis au plus profond de nous-mêmes, réalités qui posent notre existence. »

Les mots d'une langue renvoient à des réalités qui construisent notre vision singulière du monde:

« Quel Réunionnais ne prendrait pas intérêt ou plaisir à (re)découvrir, à titre d'exemple :
- que **galabèr**, arbuste très commun à la Réunion et originaire d'Amérique tropicale, est appelé aussi, suivant les régions de l'île, **korbèydor**, **kamara** ou, métaphoriquement **kaka martin** ?
- que le **kalou** créole est le « pilon » français et que le **pilon** créole est le « mortier » français ?
- que nos grands-parents ne faisaient rougir personne lorsqu'ils disaient « **an sosisié** » qu'il venaient de **fèr lamour** à leur fiancée parce que cela signifiait qu'il leur avaient fait la cour ?
- que le **bélié** est un tisserin au nom savant de *Ploceus cucullatus spilonotus*, qui doit son nom réunionnais au fait qu'il soit installé sur la propriété de M. Bellier à Bois-Rouge après s'être échappé d'un navire (c'est du moins ce que dit la tradition orale) ?
- qu'entendre de la bouche d'une jeune femme, à 21 heures, qu'elle va mettre sa **blouz** n'autorise pas à penser à une infirmière prenant son service mais tout bonnement que cette jeune femme va se coucher après avoir mis sa... « chemise de nuit » ? »

Il est alors légitime en parcourant certains manuels scolaires, de douter d'un traitement égal en didactique des langues et des cultures, entre les aspects linguistiques et culturels. L'analyse du manuel de Fle *Á toi ! IB* comme ressource didactique largement diffusée en Allemagne, questionne la place accordée à l'interculturel. Ce manuel dont l'objectif premier est l'accès à la communication de base, permet difficilement une approche fiable de la société et de la culture française. Le manque d'authenticité des documents, la quasi-absence de références aux personnes « réelles », la vision exagérément positive des protagonistes fictifs, le point de vue « touristique » des lieux, font de ce manuel une ressource délicate à utiliser pour l'enseignant. La fiction narrative développée reproduit un traitement discriminatoire réservé aux minorités, ce qui est inacceptable dans un manuel scolaire. La société qui est montrée ne s'extirpe pas des travers de la société allemande et française sur les questions d'égalité homme-femme ou de genre, avec des stéréotypes et clichés qui indiquent une approche conservatrice à rebours des aspirations actuelles. Le

sujet des représentations est donc central : montrer la société telle qu'elle est exige un questionnement, une remise en cause de son mode de fonctionnement, ce qui n'a pas été observé avec ce manuel. De surcroît une approche interculturelle requiert un questionnement sur les cultures, sur l'altérité et sur soi-même. Les exercices proposés dans ce manuel ne vont pas dans le sens d'un travail de réflexion sur les problématiques interculturelles. Les compétences interculturelles ne sont pas travaillées comme le préconise le CECRL. Enfin, l'évaluation du culturel n'a qu'une place superficielle. Ces constats font que cette ressource didactique est incomplète pour travailler l'interculturalité en classe de langue, ce qui oblige l'enseignant à en exploiter d'autres.

L'analyse du manuel de Fle confirme les hypothèses de départ à savoir une prédominance des aspects linguistiques. L'intérêt de ce mémoire réside avant tout dans la recherche des critères d'analyse qui peuvent s'appliquer à tous manuels de Fle sous un angle d'analyse de l'interculturalité. En ne considérant qu'un manuel de la collection, il est par contre difficile de juger du travail qui vise les compétences interculturelles sur le long terme, au fil de l'apprentissage. En ce sens, la réflexion est partielle et pourrait être complétée par l'analyse de toute la collection du manuel ou encore en comparant les pratiques des maisons d'édition entre elles. Ce mémoire ne rend en outre pas vraiment compte de la pratique de classe et des stratégies d'adaptation de l'agir professoral de l'enseignant. Il aurait été intéressant d'observer et d'analyser comment l'enseignant compense les éventuelles faiblesses d'une ressource importante dans la mesure où elle est souvent imposée par l'institution scolaire. Le caractère statique de cette analyse de manuel ne révèle donc pas les réalités observables dans la pratique. Il aurait été intéressant d'évaluer le niveau de conscience des enseignants quant aux faiblesses sur le plan de l'interculturalité des manuels scolaires, ce qu'ils en pensent, comment ils s'en accommodent ou s'adaptent. Le manuel de Fle est également un outil utilisé par les apprenants. Se proposer d'évaluer ce qu'ils retiennent de la culture française, leurs compétences interculturelles à mi-parcours et en fin de parcours selon le type de manuel qu'ils ont en leur possession aurait pu faire l'objet d'un travail complémentaire. Enfin, se proposer de mener des entretiens avec les concepteurs aurait été une piste susceptible de fournir des informations précieuses sur les contraintes éditoriales auxquelles ils sont soumis et sur la vision globale, les parti pris, concernant l'intégration du culturel, et cela de en tenant compte de la progression de l'apprentissage sur toute une collection d'ouvrages. Sur un plan personnel, ce travail de recherche a fait partie intégrante de ma formation dans la mesure où j'ai engagé une réflexion sur l'enseignement du culturel et de l'interculturel

en classe de Fle. Répondre à la problématique m'a permis de mener une réflexion les compétences interculturelles clés et sur ma propre pratique de classe et l'analyse de manuel a pris une dimension formatrice dans mon parcours professionnel.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*, Paris : Economica.

Amselle, J.-L. (2001). *Branchements : anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.

Armand, A. (2014), *Dictionnaire Kréol réunioné - français illustré*, Saint-André de la Réunion : Epica Éditions, deuxième édition.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bardin L. (1977). *L'Analyse de contenu*, Paris: PUF.

Beacco J.-C. (dir.), Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goulier F., Panthier J. (2016) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.

Besse, H. (1989) « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou étrangère », *Le Trèfle*, 9, 7.

Besse, H. (1991). Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du Fle ? *Ici et là*, 20, 50-55.

Bourdieu, P. (1985). « Entretien avec Alban Bensa : quand les Canaques prennent la parole », *Actes de recherche en sciences sociales*, 56, 79.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Hatier-Didier.

Candelier, M. (2003). *Janua Linguarum - la porte des langues : L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90.

Castellotti V., Coste D., Moore D. & Tagliante C. (2004) *Portfolio européen des langues collège*, Paris : Didier/ENS/CIEP.

Castellotti V., Moore D. & Molinié, M. (dir.) (2006). « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 54-68.

Cohen, A. P. (1982) *Belonging-Identity and Social Organisation in British Rural Cultures*. Manchester : Manchester University Press.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Disponible en ligne <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 2/3/2019].

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1998). « Compétence plurilingue et pluriculturelle » Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. *Le français dans le monde, Recherche et applications, numéro spécial*, 12.

Coste, D. (2009). Postface. Médiation et altérité. *Lidil*, 39, 163-170.

Doise W. (1992), « L'ancrage dans les études sur les représentations sociales », *Bulletin de Psychologie*, 405, 189-195.

Fassin, E. (2010) « Les couleurs de la représentation ». *Revue française de science politique*, 60, 655-662. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2010-4-page-655.htm> [consulté le 15/06/2019]

Geertz, C. (1975). *The Interpretation of Cultures*. London : Hutchinson.

Goodenough, W.H. (1964) cité par D. Hymes. *Cultural anthropology and linguistics : Language and Culture in Society*. New York : Harper and Row.

Perregaux, C. (1994). *Les Enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.

Porcher, L. (1999). *Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles : Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.

Puren, C. (2011). « De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80. » [pdf]. Repéré à l'adresse : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/032/> [consulté le 05/04/2019]

Ricoeur, P. (1990). Le « soi » digne d'estime et de respect, *Autrement*, 10, 92.

Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris : Seuil.

¹ Taguieff, P.-A. (2013). *Dictionnaire historique et critique du racisme*. Paris : PUF.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge : Cambridge University Press.

Todorov, T. (1989). *Nous et les autres*, Paris : Seuil, 1989.

Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. & Wetherell M.S. (1987) *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. *Contemporary Sociology*, New-York : Basil Blackwell.

Vinsonneau, G. (1999) *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris : A. Colin.

Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen*, Paris : Seuil.

Table des annexes

Annexe 1 Présentation des personnages de la fiction.....	88
Annexe 2 Totalité des représentations "problématiques" des personnages de fiction.....	89
Annexe 3 Les stéréotypes liés au genre.....	91
Annexe 4 Les représentations liées aux rapports hommes-femmes.....	94

Annexe 1

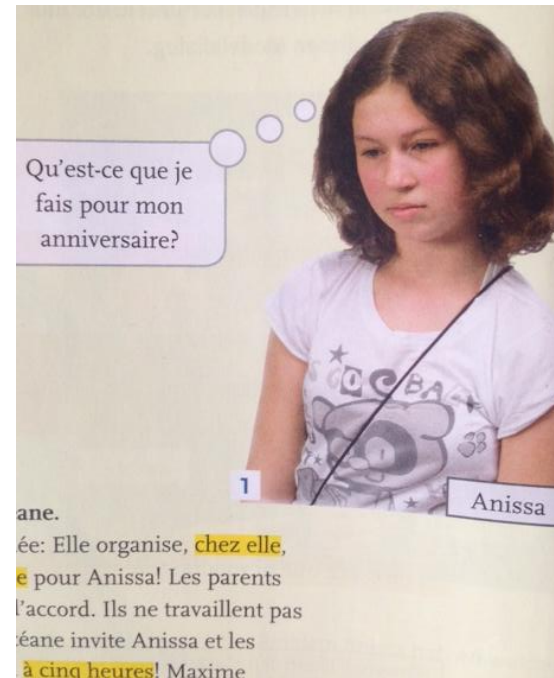
Présentation des personnages de la fiction.



Annexe 2

Totalité des représentations « problématiques » des personnages de fiction.

Anissa



Marie

3 **TEXTE**

Ce n'est pas son jour!

1 C'est mardi, le mardi, la cinquième A a toujours cours à neuf heures dix. Aujourd'hui, Marie est en retard. Elle va chez le CPE.

Marie: Euh... Pardon. Je suis en retard.
Le CPE: Et pourquoi est-ce que tu es en retard?
Marie: Parce que ma montre ne marche pas.
Le CPE: Hum... Voilà ton mot d'excuse...
Marie: Merci, monsieur.



2 Le mardi, la cinquième A a toujours histoire-géo à onze heures vingt-cinq. Aujourd'hui, il y a une interro-surprise!

La prof: Notez vos réponses sur la feuille. Vous pouvez utiliser votre atlas. Vous avez quinze minutes.

Marie: Madame, je ne peux pas faire l'interro.
La prof: Et pourquoi est-ce que tu ne peux pas faire l'interro?
Marie: Parce que je n'ai pas mon atlas.



Le cuisinier au restaurant italien



Les enfants turbulents

5



12 Ah! Attention!

13 Oh pardon, madame! Je suis désolé!

Progression des Lehrbuches. Sie im nächsten Schuljahr behandelt werden.



Annexe 3 Les stéréotypes liés au genre



C'est un garçon ou une fille? | Diese französischen Namen werden gleich ausgesprochen. Hör zu und sage, ob es um einen Jungen oder ein Mädchen geht. Achte einfach darauf, wie die Adjektive ausgesprochen werden. ▶ Repères, p. 83/4

Dominique
Daniel
Michel
Pascal



Dominique
Danielle
Michèle
Pascale



Ils sont contents. | Bei Familie Moreau sind alle zufrieden. Ergänze die Sätze mit den richtigen Formen der Adjektive. ▶ Repères, p. 83/4

1. Madame Moreau est ? (content); Le dîner est ? (prêt).

Annexe 4

Les représentations liées aux rapports hommes-femmes

Les hommes



Les femmes



Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	6
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE	9
CHAPITRE 1. L'INTERCULTURALITE	10
1. Les approches interculturelles	10
2. L'interculturel en didactique des langues-cultures	12
3. La notion de culture	14
CHAPITRE 2. L'ALTERITE	17
1. « Soi même comme un autre » (Ricoeur 1990a)	17
2. Altérité et altération	18
3. Les représentations de l'autre dans les relations interculturelles	20
CHAPITRE 3. LA COMPETENCE INTERCULTURELLE	24
1. Les savoirs ciblés par le CECRL	24
2. La réflexivité et la médiation interculturelle	26
3. La question de l'évaluation	30
PARTIE 2 - DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE RECUEIL DE DONNEES	33
CHAPITRE 4. MODALITES DE RECHERCHE	34
1. Recherche qualitative, appliquée à la DLC et à visée praxéologique	34
2. L'analyse de contenu	36
3. Comment conduire l'analyse de manuel de Fle ?	37
CHAPITRE 5. CRITERES D'ANALYSE DU MANUEL DE FLE	40
1. Les représentations culturelles	40
1.1. La mise en scène	40
1.2. La sélection et l'intégration des faits culturels	42
2. Les types de textes	44
3. La mise en exercice	45
4. La praticabilité des manuels de Fle vis-à-vis des approches interculturelles	47
5. L'évaluation	49
CHAPITRE 6. LES LIMITES DE L'ANALYSE DU MANUEL	51
PARTIE 3 - PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION	53
CHAPITRE 7. LA QUESTION DES REPRESENTATIONS VEHICULEES PAR LE MANUEL DE FLE	54
1. Les acteurs sociaux	55
2. Les faits culturels	62
3. Les types de textes	67
CHAPITRE 8. LA MISE EN APPLICATION DES SAVOIRS ET COMPETENCES INTERCULTURELLES	72
CHAPITRE 9. LE ROLE DE L'ECOLE ET DE L'ENSEIGNANT : FORMER A LA CITOYENNETE ET AU VIVRE-ENSEMBLE	77
CHAPITRE 10. L'EVALUATION DU CULTUREL	80
Conclusion	82
Bibliographie	85
Table des annexes	87
Table des matières	93

MOTS-CLÉS : Analyse de manuel de Fle, compétences interculturelles, altérité, représentations culturelles, médiation interculturelle

RÉSUMÉ

L'analyse du manuel scolaire de Fle sous l'angle particulier de l'interculturalité permet à l'enseignant de langues et cultures de questionner le traitement culturel qui est proposé par une ressource didactique importante en milieu institutionnel. Comment enseigner une langue étrangère et en même temps faire découvrir aux élèves une culture différente ? Répondre à cette question implique d'aller à la rencontre de l'autre, de son vécu, de son mode de vie. Cette quête d'altérité exige de travailler en classe des compétences dites « interculturelles ». Quoi enseigner en matière de culture ? Comment le faire ? Ce mémoire de recherche en didactique des langues et cultures étrangères propose des critères d'analyse concernant les représentations socioculturelles, les types de textes, la mise en exercice pour développer des compétences interculturelles et la manière de les évaluer. Le concepteur de manuel élabore un récit sur la culture de l'autre et propose une vision singulière de la société française et de ces acteurs. L'enjeu majeur est au final de permettre aux apprenants de se questionner sur sa propre singularité, son identité, en tenant compte de l'altérité culturelle. Faire le lien entre les cultures répond à une exigence appartenant au rôle de l'enseignant : former à la citoyenneté et au vivre ensemble.

KEYWORDS: Textbook analysis, intercultural competences, otherness, cultural representations, intercultural mediation

ABSTRACT

The analysis of the school textbook from an intercultural perspective allows the teacher of foreign languages and cultures to question the way in which the culture is taken into consideration in schoolbooks. Indeed, books represent an important didactic tool for teachers and pupils. How to teach a foreign language and in the meantime let the pupils discover a new, different culture? Answering this question implies to know more about the others, how they live, how they act, how they conceive de world. This self-discovery requires working on specific competences called “intercultural competences”. Which cultural objects should be taught? How to teach it? This research paper proposes specific criterions connected to the socio-cultural representations developed in handbooks, the sorts of texts, the way the intercultural competences should be trained and developed and how to evaluate them. A foreign language textbook shows its own vision of the society and the culture. At the end, the main goal remains to let the learner to ask himself about its identity taking consideration of otherness and cultural differences. Building bridges between the cultures in order to live all together, this belongs to the role of every teacher.

