

Entre valeurs universelles et centration sur le sujet : comparaison de manuels de lecture français et allemands

Patricia von Münchow
Université Paris Descartes, DynaLang, France



Synergies Pays Riverains de la Baltique
n°6 - 2009 pp. 125-134

Résumé : Dans cet article, on fait état d'une comparaison, dans le cadre de la linguistique de discours comparative, de onze manuels de lecture en français et en allemand pour un niveau de classe de Troisième pour faire émerger, partiellement, différentes cultures d'enseignement et d'apprentissage. Le choix des textes, les thèmes abordés et le positionnement du récepteur dans ces manuels montrent que les ouvrages français, qui adoptent une perspective objet universaliste, construisent une représentation de l'apprenant comme futur citoyen dont la tâche consiste à s'intégrer dans la société française - ce qui inclut le fait « d'apprendre à apprécier » le patrimoine littéraire - alors que les ouvrages allemands, qui s'inscrivent dans une perspective sujet particulariste, cherchent à faire émerger l'individualité de l'adolescent - y compris contre les textes de la littérature classique - et à l'inscrire dans une classe d'âge. Cet apprenant allemand doit trouver dans le manuel une aide à la gestion de ses problèmes quotidiens.

Mots-clés : manuels de lecture français, manuels de lecture allemands, linguistique de discours comparative, représentations de l'apprenant, cultures didactiques

Abstract : This paper deals compares French and German literature textbooks for ninth-grade students. The aim of the study, which was conducted within the theoretical and methodological framework of comparative discourse linguistics, is to scrutinize and develop a better understanding of teaching and learning cultures. The choice of texts, the themes and the positioning of the addressee in these textbooks show that the authors have different representations of the students. In a universalistic "object perspective", the French student is seen as a future citizen of his/her country, which implies "learning to appreciate" a certain literary thesaurus, whereas the German student is conceived of as an individual in construction and as a member of an age group in a particularistic "subject perspective". The German books are supposed to help the adolescent to resolve his/her everyday problems.

Keywords : French literature textbooks, German literature textbooks, comparative discourse linguistics, representations of the learner, didactic cultures

Dans cet article, on fera état d'une comparaison de onze manuels de lecture en français et en allemand pour un niveau de classe de Troisième (9. Klasse en Allemagne, c'est-à-dire pour des élèves de 15 ans environ), dont la liste complète figure dans l'annexe. La comparaison porte, certes, sur des manuels de langue maternelle, mais il s'agit de faire émerger - très partiellement - différentes cultures d'enseignement et d'apprentissage, qui peuvent avoir un effet, entre autres, sur la didactique des langues et des cultures étrangères.

Sur le plan méthodologique, la comparaison se fonde sur le cadre de la linguistique de discours comparative (cf. von Münchow 2004a et b), qui a comme objet la comparaison descriptive (à l'aide d'entrées compositionnelles, sémantiques et énonciatives) et interprétative des genres discursifs dans deux communautés ethnolinguistiques au moins. En ce qui concerne le manuel de lecture, on s'est notamment demandé, à partir des entrées mentionnées *supra*, quels textes ont été choisis, quels thèmes sont abordés par l'intermédiaire des textes et des activités qui les suivent, et comment ces thèmes sont traités. On s'est également interrogée sur le positionnement de la personne du récepteur. À partir des entrées langagières, on montrera les différentes représentations discursives que construisent les manuels français et allemands de l'élève récepteur de ces ouvrages.

1. Choix des textes

Le choix des textes dans les manuels français se réduit pour l'essentiel à la littérature, alors qu'on trouve beaucoup de textes non littéraires dans certains ouvrages allemands, surtout lorsqu'ils sont destinés aux filières professionnelles¹. Le choix d'un texte non littéraire dans un ouvrage français est presque toujours motivé thématiquement : dans *Magnard*, par exemple, figurent des lettres de soldats et des articles de propagande datant de la Première Guerre Mondiale, thème qui est abondamment traité dans tous les manuels.

Parmi les textes littéraires, une grande partie relève de la littérature pour adolescents dans les manuels allemands, alors que les ouvrages français ne comportent que très peu de textes d'auteurs pour la jeunesse. Cela peut paraître d'autant plus étonnant que l'on fait davantage état de la littérature pour la jeunesse dans les programmes français que dans les programmes allemands. Il s'avère en effet que, dans une liste de littérature pour la jeunesse bien plus longue que celle qui inventorie les ouvrages classiques, les auteurs de manuels français ne choisissent presque aucun texte.

Les manuels de lecture allemands comportent non seulement une part substantielle de textes *pour* la jeunesse, mais également un certain nombre de documents produits *par* des jeunes ou dans la perspective d'un(e) adolescent(e). On trouve, à titre d'exemples, des poèmes d'élèves (*Wortstark* 165), des textes tirés d'un journal scolaire fait par les élèves (*Magazin* 59-60) ou encore des textes d'élèves écrits après leur stage en entreprise (*Magazin* 226-239), textes dont le choix peut paraître étonnant, étant donné qu'ils sont structurés de façon peu lisible et comportent des problèmes de concordance des temps (233). Malgré leur manque de qualité évident en tant que textes, ces documents semblent avoir été sélectionnés précisément parce qu'ils ont été rédigés par des adolescents, l'auteur légitimant en quelque sorte leur place dans le manuel.

Inversement, dans les manuels français, qui contiennent très peu de textes écrits par des adolescents, un tel document doit avoir une qualité exceptionnelle en tant que texte pour que sa place dans l'ouvrage soit légitimée. Ainsi présente-t-on dans *Nathan* (96) le texte de Stéphanie, une adolescente de 13 ans ², en soulignant sa valeur à l'aide de modalités appréciatives et d'évaluatifs affectifs : « sa vision du monde des adultes est décapante ; son témoignage étonne par son authenticité, la vérité des émotions et des sentiments ». En ce qui concerne les extraits du journal d'Anne Frank dans *Belin* (124-125) - qu'on trouve d'ailleurs également dans certains manuels allemands -, on peut penser que la qualité va de pair avec la valeur de témoignage pour légitimer le choix du texte. C'est donc là encore un choix en partie thématique. Certains thèmes particulièrement marquants dans l'Histoire de la France et de l'Europe (les guerres, l'occupation allemande, le génocide des juifs) semblent justifier qu'on ne privilégie pas en premier lieu la qualité littéraire des documents choisis, mais leur qualité de témoignage.

Les manuels allemands, qui comportent dans l'ensemble un pourcentage de textes d'auteurs classiques bien inférieur à celui des ouvrages français, peuvent, au contraire, faire appel à un texte classique pour des raisons thématiques. Ainsi dans *Kontext*, la thématique « Wirkung von Medien untersuchen » (« Analyser les effets des médias »), par exemple, appelle un texte de Brecht (49) sur le fonctionnement de la radio. C'est comme si la thématique pouvait dans certains cas justifier l'apparition d'un texte d'auteur classique dans un manuel allemand, alors que ce sont les textes d'adolescents qui ont besoin de cette légitimation dans le manuel français.

2. Thèmes abordés

Par l'intermédiaire des textes sélectionnés, mais aussi à travers leur présentation par les auteurs des manuels et dans les activités les concernant, se dégagent les thèmes sur lesquels se centrent les différents ouvrages. Il est notamment manifeste que dans les manuels français, aussi bien les textes à lire que les activités proposées portent le plus souvent sur des problématiques textuelles ou discursives en tant que telles, alors que cette thématique (méta)textuelle est bien plus périphérique dans les manuels allemands. Mais on se concentrera ici sur les trois thèmes que constituent les « valeurs », les problèmes d'adolescence et l'amour, thèmes qui permettent d'une façon particulièrement claire de mettre en évidence les différences dans les cultures didactiques française et allemande.

2.1. Valeurs, universalité et particularité

Dans les manuels français, il est question de « valeurs » de façon récurrente. Dans *Magnard*, par exemple, on trouve ce mot comme constituant seul un groupe nominal (76, 145, 153) ou encore accompagné des adjectifs « humain » (98), « vrai » (158), ou « faux » (159). Les valeurs dont il est question sont souvent la liberté et la fraternité (qui peut être représentée par son synonyme plus contemporain « solidarité »), valeurs étroitement liées à la Révolution française et ainsi à la France elle-même :

[1] Relevez les éléments de ce texte qui font référence à *la solidarité humaine*. [*Nathan* 219]

[2] Le poète engagé se fait le porte-parole de *ses frères en détresse*. [Nathan 229]

[3] Dans cette poésie de *combat et de témoignage* [la poésie de la résistance], le poète s'exprime souvent *au nom de tous*, dans des textes simples, dépouillés, accessibles, où se mêlent l'évocation de la souffrance, celle de *la liberté*, de l'espoir et de *la fraternité* [...]. [...] ces poètes [...] ont été pendant quatre ans une des voix de *la France*. [Magnard 283]

[4] Certains [poètes engagés], comme *Claude Roy* ou *David Diop*, affirment *une solidarité humaine*, d'autres, comme *Victor Hugo*, dénoncent l'imposture d'un régime. [Magnard 276]

Comme le montre dans les exemples figurant *supra* la fréquente coïncidence entre italiques (ajoutés pour les besoins de l'analyse) et des caractères gras (qu'on trouve ainsi dans les manuels), les termes se rapportant aux valeurs dont on fait ici état sont souvent accentués typographiquement par les auteurs, qui semblent animés par une volonté didactique concernant leur transmission au lecteur. Il s'agit sans doute de permettre à l'élève de s'intégrer dans la communauté que forme son pays par l'intermédiaire de l'appropriation des valeurs qui y ont cours.

On constate également une certaine insistance sur une portée générale des valeurs en question : notamment la « solidarité » est généralement accompagnée de l'adjectif « humaine ». En effet, tous les manuels français affichent une certaine volonté universalisante, qu'il s'agisse des valeurs ou de la portée de ce dont il est question dans les textes exposés. Ainsi on trouve souvent des questions dans lesquelles les valeurs à relever dans un texte précédent sont caractérisées comme étant « universelles » ou « humaines » :

[5] « En quoi les valeurs mises en jeu dans cet extrait [d'*Antigone* d'Anouilh] ont-elles une portée universelle ? » [Hatier 219]

[6] [...] dites en quoi les valeurs humaines (l'amitié, l'amour) sont en danger. [Hatier 204, à propos de *Rhinocéros* de Ionesco]

Dans beaucoup de consignes suivant des textes, on trouve une opposition entre le particulier et l'universel, le texte à analyser étant toujours caractérisé comme tendant vers l'universel :

[7] Montrez à partir d'indices précis que le poète passe de l'évocation de cas particuliers à l'universalité. [Hatier 231, à propos d'un poème de Vian]

Les deux extraits suivants montrent clairement que « l'universel » est à considérer comme étant supérieur au particulier :

[8] [...] en quoi le poète érige-t-il le cas d'Oradour en cas universel ? [Hatier 235, à propos d'« Oradour » de Tardieu]

[9] Cet ouvrage [*Les Contemplations* de V. Hugo] dépasse la simple évocation d'un destin personnel pour *atteindre* les valeurs universelles que défend le poète. [Nathan 228]

En effet, le passage à l'universel est représenté par l'intermédiaire des verbes « ériger en » et « atteindre », qui impliquent respectivement une élévation et le mouvement vers un but visé. De même, l'« évocation d'un destin personnel », dans l'extrait [9], est-elle caractérisée comme étant « simple », ce qui renforce

encore l'idée d'un mouvement vers un état supérieur à partir d'un état inférieur. Les auteurs des manuels français semblent considérer que les thèmes abordés dans les textes et dans les activités les concernant doivent concerner l'homme en général. C'est ce que montre aussi l'emploi récurrent, dans les questions suivant un texte ou dans le discours des auteurs du manuel, du nom « homme » au sens « être humain », déterminé par un article défini au pluriel à valeur généralisante ou au singulier à valeur générique (Maingueneau, 1998 : 167-169) :

[10] Qu'est-ce qui, selon vous, peut pousser *les hommes* à voyager et qu'est-ce que le voyage peut leur apporter ? [Nathan 25]

[11] L'autobiographie permet de pénétrer dans l'intimité *des hommes* et elle intéresse les lecteurs pour *l'universalité* des expériences décrites. Le lecteur y cherche aussi des témoignages d'autres vies pour élargir sa connaissance de *l'homme*. [Magnard 134]

Cette ambition universalisante contraste avec l'approche « particularisante » très majoritairement employée dans les manuels allemands. Même si elle laisse la possibilité de la généralisation, la consigne suivante, par exemple, semble plutôt viser une réflexion sur les lectures différentes que feront d'un même texte des lecteurs appartenant à différentes catégories d'âge :

[12] Diskutiert, ob und inwiefern es [ein Gedicht von Hesse über Alter und Tod] nur von älteren Menschen zu verstehen ist.

[Discutez la question de savoir si et dans quelle mesure il [un poème de Hesse sur la vieillesse et sur la mort] ne peut être compris que par des personnes relativement âgées.] [Kontext 70]

Cette consigne, qui oppose différentes générations l'une à l'autre, entre en contraste avec l'extrait [11], dans lequel « le lecteur » ou « les lecteurs » constitue(nt) une catégorie analogue à celle de « l'homme » ou « des hommes », syntagmes comportant les mêmes déterminants à valeur générique ou généralisante. Dans cet extrait [11], l'auteur énumère sans modaliser son énoncé les raisons pour lesquelles « le lecteur » s'intéresse à « l'autobiographie », en général. Faut-il voir dans cette absence de modalité épistémique (« certains lecteurs cherchent peut-être... ») une modalité déontique sous-jacente (« le lecteur *doit* chercher dans l'autobiographie... ») en accord avec la situation didactique ? La lecture qu'on peut (ou doit !) faire d'un texte est-elle universelle au même titre que les « valeurs » ? Ne s'agit-il pas là d'une démarche qui fait abstraction du *contexte* (de lecture, en l'occurrence), notion si centrale en didactique ces vingt dernières années (Chiss et Cicurel, 2005 : 5) ?

2.2. Problèmes d'adolescence

Les thèmes principaux des manuels allemands sont l'adolescence et ses problèmes. Plus précisément, les sujets abordés sont les suivants :

- les groupes, ceux qui en font partie et ceux qui en sont exclus, de même que la communauté des élèves en général ;
- le comportement des jeunes à l'école ;
- les canons de beauté ;
- le fait de s'accepter physiquement (même quand on est trop gros) et d'accepter les autres ;

- le fait de vouloir ressembler physiquement aux autres et de vouloir porter des vêtements de marque ;
- le rapport des adolescents à la société ;
- les exigences exagérées des parents et la violence possible entre adolescents et parents ;
- la solitude, le suicide ;
- la recherche d'un travail ;
- les adolescents comme victimes de la société de consommation ;
- l'Internet (l'e-mail, le chat, les forums de discussion, la netiquette, les moteurs de recherche, l'hypertexte et l'hyperfiction, la publication sur internet en général), etc.

Par l'intermédiaire de ces thèmes et de la façon dont ils sont abordés, les ouvrages allemands dessinent une image de l'adolescence comme une tranche d'âge à part, différente de l'enfance d'un côté et de l'âge adulte de l'autre. Le manuel permet au jeune de s'informer sur soi, de se sentir appartenir à la communauté des adolescents, à ne pas confondre avec celle des adultes. Cette opposition est également présente dans les activités proposées par les manuels. Dans *Wortstark* (154-155), un texte ironique dans lequel un narrateur-père décrit les habitudes de sa fille de 15 ans est suivi d'une activité dans laquelle les élèves sont appelés à écrire un texte dans le même style sur leurs pères : l'adolescent a ainsi un droit de réponse et entre dans une « interaction argumentative » avec le texte, interaction dans laquelle il garde le dernier mot.

Dans un manuel français et dans un contexte analogue (*Nathan* 96-97), c'est en quelque sorte l'adulte qui a le droit de clore l'interaction argumentative avec le texte. En effet, après un extrait tiré du livre déjà évoqué *Des cornichons au chocolat* de Stéphanie (une adolescente de 13 ans), dans lequel elle se moque du conformisme vestimentaire et du choix des lieux de vacances de ses parents, on trouve la question suivante :

[13] L'attitude de Stéphanie présente-t-elle les défauts que la jeunesse attribue généralement aux adultes ? [*Nathan* 97]

Puis, la dernière activité se rapportant à ce texte est un sujet d'expression écrite :

[14] Rédigez sous forme de dialogue la réponse qu'un « pépère » ou qu'une « mémère » pourrait faire à Stéphanie. [*Nathan* 97]

L'auteur demande ici à l'élève de prendre de la distance par rapport à sa propre « réalité de vie » (comme le dirait le manuel allemand) - y compris vis-à-vis des mots de la « langue des jeunes » qu'emploie Stéphanie - et d'adopter un point de vue d'adulte.

Une tâche semblable suit une chronique tirée du magazine pour jeunes « Phosphore » dans *Magnard* (221) : après avoir écrit deux paragraphes dans le style de « Phosphore », l'élève doit « [t]ransforme[r] la première phrase de la troisième partie de manière à en faire un message destiné à des adultes lecteurs d'un journal comme *Le Monde* ou *Le Figaro*. » Il s'agit donc là d'écrire en s'adressant à un lecteur adulte. Autrement dit, dans le manuel français, la communication entre les générations est promue au lieu d'être mise en question

et le jeune est censé apprendre à communiquer non seulement avec l'adulte, mais aussi comme un adulte. Il faut cependant dire que les activités dont on vient de faire état sont en réalité exceptionnelles dans les manuels français car le thème de l'adolescence n'est que très peu présent dans ces ouvrages.

2.3. L'amour

L'un des thèmes les plus fréquemment abordés dans les ouvrages des deux pays est l'amour. Il s'agit d'un thème traité de façon infiniment plus explicite dans les manuels allemands, notamment en ce qui concerne l'attirance physique. Dans *Magazin*, par exemple, il est question d'érotisme, de relations sexuelles, d'amour entre jeunes à plusieurs reprises. Dans l'un des extraits d'un roman pour adolescents qui figurent dans ce livre (87), par exemple, il est question d'un jeune homme qui se retrouve dans la situation embarrassante de devoir gérer en public une érection provoquée par le regard un peu trop insistant qu'il a jeté sur les seins d'une jeune fille assise en face de lui dans un train. Puis (94-95), les deux jeunes gens, qui ont eu l'occasion de faire connaissance, se demandent comment ils vont désigner l'acte sexuel qu'ils envisagent d'entreprendre : après avoir passé en revue un certain nombre d'expressions (relevant des registres standard, familial, vulgaire, scientifique) désignant cet acte, ils finissent par se mettre d'accord sur un terme personnel qu'ils sont seuls à comprendre parce qu'il fait allusion à une expérience commune.

De façon diamétralement opposée à ce traitement explicite de l'acte sexuel, on trouve dans *Hatier* (242) la consigne suivante se rapportant au poème « L'amoureuse » dans *Mourir de ne pas mourir* d'Eluard :

[15] Relevez dans la première strophe les vers qui expriment la fusion amoureuse. Quelles sont les marques grammaticales (pronoms personnels, déterminants possessifs, prépositions) qui traduisent cette fusion ? [*Hatier* 242]

Dans *Belin* (32-33), il s'agit d'analyser un tableau représentant un couple qui n'a visiblement plus rien à se dire et de réfléchir « sur l'amour et sur la vie à deux » à propos de « Oh les beaux jours » de Beckett (211), pièce qui met en scène un couple du même type. Ces sujets de réflexion ne portent de toute évidence pas sur des problèmes d'amour entre adolescents, mais bien sur des couples d'adultes. De même, le « sentiment amoureux » dont il est question dans un poème de Louise Labbé (*Belin* 188) peut poser un problème d'identification à l'adolescent, étant donné la date de composition du poème. Mais ce qui est envisagé dans le manuel français n'est justement pas l'identification, semble-t-il, mais plutôt une prise de distance par rapport à un sentiment envisagé non pas du point de vue particulier de l'adolescent, mais dans une perspective « universelle », une fois de plus.

3. Le positionnement du récepteur

La présence du récepteur est marquée par l'intermédiaire de différents procédés dans les manuels de lecture. On se concentrera ici en particulier sur ce qu'on peut appeler le « récepteur évaluateur ». Dans les manuels des deux pays, on demande en effet parfois à l'apprenant d'évaluer des textes. Dans les ouvrages français, où ce type de consigne est rare, l'évaluation attendue est quelque peu orientée :

[16] Qu'est-ce qui pour vous [...] fait l'intérêt de ces deux textes [de Maupassant et de Vincenot] ? [Magnard 86]

[17] Quelles sont, selon vous, les qualités du témoignage de Maurice Genevoix ? [Belin 76]

Dans les deux cas, l'évaluation attendue est positive, « l'intérêt » des deux textes en question, ainsi que « les qualités du témoignage de Maurice Genevoix » étant présumés et ne pouvant donc pas être interrogés en tant que tels dans la réponse de l'apprenant, si cette dernière reste dans les marges prévues par la question. Il s'agit davantage pour le récepteur de réfléchir aux qualités d'un texte que d'exprimer une véritable évaluation personnelle. Les consignes suivantes de *Verstehen* (123), portant sur une série de poèmes (dont la plupart sont des classiques de la littérature allemande), ont un fonctionnement différent :

[18] a) Welches gefällt euch am besten ? Begründet euer Urteil. b) Welches gefällt euch am wenigsten ? Schreibt dem Verfasser einen Brief, in dem ihr eure Einwände gegen das Gedicht argumentativ darlegt.

[a] Lequel vous plaît le plus ? Justifiez votre jugement. b) Lequel vous plaît le moins ? Écrivez une lettre à l'auteur, dans laquelle vous présentez vos réserves contre le poème de façon argumentée.]

Il est entendu ici que l'apprenant s'exprimera de façon dépréciative sur l'un des poèmes présentés dans le manuel. Dans ce manuel, c'est une absence de jugement dépréciatif qui rendra problématique l'accomplissement de la tâche proposée. L'apprenant doit exercer son jugement critique, y compris par rapport aux textes littéraires présentés dans le manuel.

Dans l'ensemble, il est principalement question de littérature dans les manuels français. Les textes non littéraires et/ou non classiques ont besoin d'une justification surtout quand ils sont rédigés par des adolescents, certains textes étant cependant « idéologiquement justifiés » par leur inscription dans une thématique importante pour l'histoire de la France. Aussi tous les documents relevant de la « transmission de patrimoine » (dont la littérature, mais aussi les textes faisant état d'événements qui rallient la nation) ont-ils leur place légitime dans le manuel, le choix d'autres textes devant être justifié.

Comme on l'a montré, ce sont au contraire les textes classiques qui ont besoin d'une justification pour pouvoir figurer dans le manuel allemand. Les textes d'adolescents, quant à eux, semblent « automatiquement légitimes ». Aussi peut-on supposer que ce qui concerne directement les jeunes a sa place de plein droit dans le manuel allemand, le choix d'autres textes ayant besoin d'une justification.

Par ailleurs, l'étude des thèmes sur lesquels se centrent les différents ouvrages montre que là où le manuel français propose au lecteur de s'intégrer dans la communauté des Français (cultivés, connaissant la littérature classique), voire de l'humanité, le manuel allemand lui suggère une appartenance à la communauté des adolescents, qui s'oppose à celle des adultes. L'adolescence est donc une période qu'il s'agit de vivre pleinement et d'apprendre à gérer dans les manuels allemands, et dont il s'agit de se distancier, dans les ouvrages français, pour s'élever vers l'âge adulte.

Enfin, un récepteur-élève français qui « apprend à apprécier » les productions occupant une place haute dans le champ littéraire s'oppose à un récepteur-individu allemand dont le jugement critique y compris dépréciatif est sollicité, voire anticipé par l'auteur.

Bref, dans les manuels français on enseigne à l'apprenant futur citoyen à s'intégrer dans la société française, alors qu'on cherche dans les manuels allemands à faire émerger l'individualité de l'apprenant - y compris *contre* les textes de la littérature classique - et à l'inscrire dans une classe d'âge. On peut parler d'une « perspective objet » d'un côté et d'une « perspective sujet » de l'autre (Puren, 1998), mais on peut aussi voir dans l'importance que prennent les « valeurs » dans les manuels français la perspective universaliste caractéristique des « Humanités », correspondant en didactique des langues étrangères à la méthodologie traditionnelle (Puren, 2002). Enfin, on constate que s'applique parfaitement aux manuels de lecture l'opposition mise en évidence par N. Elias (1939) entre les conceptions française et allemande de la culture, qu'on peut retracer jusqu'au 18^e siècle : à la « civilisation » française, universaliste, s'oppose la « Kultur » allemande, particulariste.

Corpus³

- Bauer, W., Busch, H. J., Dahmen, M. et alii. 1999. *Seitenwechsel 9. Texte. Werkstätten. Medien im Literaturunterricht* (Gymnasium), Hanovre : Schroedel. [Seitenwechsel]
- Becker, K. B., dir. 2004. *Kontext Deutsch. Das kombinierte Sprach-und Lesebuch für Gymnasien*, Braunschweig : Schroedel. [Kontext]
- Berger, W., dir. 2002. *Verstehen und Gestalten. Lesetexte* (Gymnasium), Munich : Oldenbourg. [Verstehen]
- Boslak, G., Brauer, R., Busse, A. et alii. 1998. *Wortstark 9. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht*, Braunschweig : Schroedel. [Wortstark]
- Eßer, G., Fleig, C., Gabel-Monka, H. et alii. 2001. *Magazin 9. Ein Lesebuch für junge Leute*, Berlin : Cornelsen. [Magazin]
- Gigl, C., dir. 2000. *Projekt Lesen A9* (Gymnasium), Munich : Bayerischer Schulbuch Verlag. [Projekt]
- Greil, J., dir. 2001. *Das lesende Klassenzimmer. Lesebuch 9. Schuljahr. Ausgabe A/B*, Munich : Oldenbourg. [Klassenzimmer]
- Brindejone, M.-C., Brumont, M., Causse, H. et alii. 2003. *Français 3^e. Livre unique*, Paris : Magnard [Magnard]
- Fix-Combe, N., dir. 2003. *Français 3^e. Séquences et expression*, Paris : Belin
- Pagès, A., dir. 2003. *À mots ouverts. Français 3^e. Livre unique*, Paris : Nathan/VUEF
- Pellet, E., Haubert, D., de Vulpillières, C. et alii, 2003. *Grammaire 3^e. Discours, textes, phrases*, Paris : Belin
- Potelet, H., dir. 2003. *Français 3^e. Livre unique*, Paris : Hatier

Bibliographie

Bildungsplan Gymnasien Normalform 5-11 Sprachliches u. naturwissenschaftliches Profil Baden-Württemberg 1994/95, <http://www.leu-bw.de/allg/lp/index.htm> [consulté 11/2005].

Bildungsplan Hauptschulen Baden-Württemberg 1994/95, <http://www.leu-bw.de/allg/lp/index.htm> [consulté 11/2005].

Bildungsplan Realschulen Baden-Württemberg 1994/95, <http://www.leu-bw.de/allg/lp/index.htm> [consulté 11/2005].

Le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 10 hors-série du 15 oct. 1998 « Programme des classes de 3ème des collèges ».

Chiss, J.-L. et Cicurel, F. 2005. « Présentation générale. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. : *Les cultures éducatives dans l'enseignement des langues*, Paris : P.U.F., pp. 1-9.

Elias, N. 1973. *Über den Prozess der Zivilisation*, fr. *La civilisation des m urs*, 1939, trad. fr. Paris : Calmann-Lévy, coll. Agora pocket.

Maingueneau, D. 1998. *Analyser les textes de communication*, Paris : Nathan.

von Münchow, P. 2004a. *Les journaux télévisés français et allemands. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

von Münchow, P. 2004b. « Réflexions sur une linguistique de discours comparative: le cas du journal télévisé », *TRANEL* n° 40 « Approche critique des discours : constitution des corpus et construction des observables », Institut de linguistique de l'université de Neuchâtel, pp. 47-70.

von Münchow, P. 2004c. « Comparaison de manuels de français et d'allemand langue maternelle : représentations de l'enfant, de l'adulte, de l'apprentissage et de la langue », *Marges Linguistiques*, <http://www.marges-linguistiques.com>.

von Münchow, P. 2005. « L'enfant, l'adulte, l'apprentissage et la langue dans des manuels de français et d'allemand langue maternelle », in Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. et Véronique D. : *Les cultures éducatives dans l'enseignement des langues*, Paris : P.U.F., pp. 137-158.

Puren, C. 1998. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures » in *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998, pp. 9-37.

Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Langues modernes* n° 3/2002, juillet-août-sept., pp. 55-71.

Notes

¹ En revanche, un manuel comme *Projekt*, destiné au *gymnasium*, contient quasi exclusivement des textes littéraires, mais c'est tout à fait exceptionnel dans le contexte allemand.

² Texte tiré de son livre *Des cornichons au chocolat* (Jean-Claude Lattès), qui date de 1983. On relève donc une certaine absence d'effort de faire figurer dans le manuel des textes d'adolescents récents.

³ Les indications entre crochets en fin de référence correspondent à l'abréviation qu'on utilise dans le texte pour référer à l'ouvrage en question.