

Christianne Benatti Rochebois
Université Fédérale de Viçosa



Résumé : Cette étude relève de la didactique des langues/cultures. Elle s'appuie sur une problématique constitutive de notre moment historique-social, la cohabitation avec un autre beaucoup plus proche de soi, et la reconnaissance de sa ressemblance. Ce travail de recherche n'est qu'une approche dans un temps et un lieu spécifique : il se situe au Brésil, a pour toile de fond une société très diversifiée et s'appuie sur le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, d'un public étudiant d'une université publique au Minas Gerais dans la période 2007/2009. Parmi les différents vecteurs dont dispose l'apprenant pour construire des représentations sur l'étranger et les autres cultures, nous avons voulu vérifier la participation des manuels utilisés en salle de classe comme matériel de base de connaissance et reconnaissance de la langue-culture francophone, et nous avons posé les questions de recherche suivantes : Les méthodes de FLE, vont-elles dans les sens de la construction d'une compétence pluriculturelle ? La réalité française exposée dans le contenu de ces méthodes montre une France ouverte à d'autres cultures ?

Mots-clés : diversité culturelle , enseignement/apprentissage de français , manuel , mondialisation

Resumo: Este estudo se apóia na didática de línguas/culturas, mais especificamente numa problemática constitutiva de nosso momento histórico-social, a coabitação com um outro muito mais próximo de si, e o reconhecimento de sua semelhança. Esta pesquisa se limita a uma abordagem num tempo e num espaço específico: ela se situa no Brasil, tem por pano de fundo uma sociedade bastante diversificada em vários sentidos, e se baseia no processo de ensino-aprendizagem do FLE de um público de estudantes de uma universidade federal, em Minas Gerais. Entre os diferentes vetores dos quais dispõe o aprendiz para construir representações sobre o estrangeiro e as outras culturas, quisemos verificar a participação dos manuais utilizados na sala de aula como material de base de conhecimento e reconhecimento da língua-cultura francófona, e priorizamos as seguintes questões de pesquisa: - Os métodos de FLE caminham no sentido da construção de uma competência multicultural? - A realidade francesa exposta no conteúdo destes métodos mostra uma França aberta a outras culturas?

Palavras-chave: diversidade cultural, ensino/aprendizagem de francês, manual, mundialização

Abstract: This dissertation highlights the didactics of languages/cultures. It is based on a constitutive problem of our socio-historical moment: living together with an Other a lot closer to Oneself, and recognizing this Other as an Equal. This research work is not but an approach in a specific time

and place: it is located in Brazil; it has as a backcloth a society very diversified in all senses, and it has as a scope the process of teaching-learning French as a Foreign Language related to college students in a public university in Minas Gerais state. Among the various vectors that the learner deploys in order to build representations of foreign countries and other cultures, we have chosen to verify the role of the textbooks used in the classroom as basic material to acquire knowledge of the foreign language and recognition of the francophone culture. The research questions we have posed in this regard were the following: Do the textbooks of French as a Foreign Language go in the direction of building multicultural competence? Does the French reality exposed in the contents of these textbooks depict France as a country open to other cultures?

Keywords: cultural diversity, French learning-teaching, textbook, globalization

Introduction

Les débats des dernières décennies sur la culture dans la didactique de langues étrangères sont nés de la nécessité de former aujourd'hui des individus conscients et respectueux de la diversité culturelle, et mieux préparés à interagir socialement avec l'Autre. Cette diversité ne se réfère pas seulement à la pluralité des pays, mais surtout, à la diversité de l'espèce humaine. De ce fait, l'expression et l'interprétation de la culture doivent être vues comme des expressions et interprétations multiples, puisque dépendantes de la diversité des contextes, des situations, des expériences, des relations auxquels chacun, en tant qu'individu, est exposé quotidiennement.

La complexité de la question suppose, de notre point de vue, un examen attentif des manuels de FLE de manière à y repérer comment la culture et la langue française y sont traités, dès lors que langue et culture ne peuvent se réduire à l'acquisition de connaissances et au domaine de structures linguistiques, mais doivent être reconnues en tant que *fait social*, produit d'interaction entre les individus.

La sensibilisation à la diversité des points de vue et aux interprétations d'une même communauté culturelle représente, pour nous, le point de départ pour la compréhension de la manifestation de la culture à travers les individus, selon leur histoire personnelle, leur groupe social, leur profession, leur âge, leur région d'origine, leur expérience de vie. Nous sommes ainsi transmetteurs de culture. Comme l'affirme Abdallah-Preteceille (1996 : 45), ce sont les individus porteurs d'une culture qui sont en relation. La tentative de formaliser une culture, en la généralisant à toute une société avec ses traits et ses comportements, fragmente la réalité et conduit à nier sa complexité et son hétérogénéité.

Le matériel-source

Dans le panorama des recherches en didactique de langues étrangères, une question préoccupe les enseignants et chercheurs depuis de nombreuses années : celle du matériel de base utilisé en salle de classe, plus précisément dans notre cas, le manuel de FLE. Il est souvent critiqué par son inadaptation aux situations dans lesquelles des motivations et des besoins différents selon les apprenants sont en jeu, et où interfèrent des cultures variées présentes en salle de classe. D'une manière générale, on peut noter que les manuels n'offrent pas aux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage beaucoup d'espace

pour créer ; organisés de manière centralisée et uniforme, ils contiennent des indications qui dirigent l'action de l'enseignant à travers la présentation de contenus programmés, selon les étapes ou les unités distribuées dans un ordre préétabli. Les apprenants et les enseignants se voient « liés » aux instructions et aux contenus imposés par le manuel.

Almeida Filho (1994) observe que le livre didactique, seule source de FLE disponible dans certains contextes, assure un rôle de catalyseur d'expériences. Elle remarque toutefois que l'outil ne doit pas être considéré comme une ressource unique, au risque d'appauvrir le processus d'enseignement-apprentissage. Ce processus est porteur de forces potentielles comme la posture du professeur, le goût d'apprendre des élèves, les filtres affectifs du professeur et des élèves, et les implicites dans le matériel didactique. Chacune de ces forces joue, à un degré plus ou moins fort, en tant que potentiel qui ne peut pas être ignoré.

Pour ce qui concerne l'enseignement-apprentissage spécifique du FLE, le constat n'est pas différent. Le besoin est manifeste de livres et de matériels en nombre qui abordent la dimension culturelle comme moyen d'intégration et de production d'un discours partagé ; mais les enseignants ont aussi besoin de matériels plus flexibles, qui ne modèlent pas de manière rigide les activités et les contenus, et qui permettent à l'apprenant de voir avec ses propres yeux, d'apprendre avec son expérience et avec celles des autres partenaires engagés dans le processus d'enseignement-apprentissage (et avec lesquels s'établit un dialogue interculturel). Dans les manuels de FLE conçus en France jusqu'aux années 80, les contenus culturels véhiculés concernent presque toujours des aspects habituels de la « culture française », exposés à travers des échantillons de langue hors contexte, c'est-à-dire, très généraux, éloignés des autres réalités francophones que la France, ces éléments servant prioritairement à pratiquer les aspects formels de la langue.

A partir des années 80 l'approche communicative va conduire à des changements majeurs par rapport aux pratiques précédentes, en prenant appui, tout d'abord, sur le *savoir communiquer* en fonction de la situation et de l'intention de communication. En mettant en valeur, ensuite, les besoins langagiers définis en termes de fonctions langagières. Ces deux priorités vont suggérer le développement d'un matériel conçu pour des publics particuliers, comme par exemple, les jeunes adolescents, les étudiants du troisième cycle, ou les adultes intéressés au « français des affaires ». La préférence va alors être accordée à des documents authentiques plus liés aux réalités culturelles, où « les supports d'apprentissage seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité » (Cuq, 2005 : 267).

Dans les années 1990, la traduction didactique des données des sciences de la communication va favoriser le recours aux éléments de la vie quotidienne au niveau 1 d'apprentissage de la langue étrangère, et aux textes plus *complets*, plus culturellement élargis au niveau avancé. Cela va provoquer un décalage important de l'enseignement de la culture du niveau 1 par rapport au niveau 2. Les méthodes prétendent s'adresser à de jeunes adultes qui ont des sujets d'intérêt plus larges et plus engagés dans les réalités socioculturelles que les simples éléments du quotidien.

Dans les années 2000, la publication du *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* (CECR), qui « définit non seulement les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque

étape de l'apprentissage (...) mais offre également une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes et de référentiels » (Cuq, 2005 : 269).

Il y a ainsi un danger de standardisation des manuels par rapport aux compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont désignées par le CECR. Le nœud du problème réside dans le traitement des choix culturels des auteurs des manuels.

Dans le cadre de notre recherche relative à trois groupes d'apprenants de l'Université Fédérale de Vicosá, désormais UFV, la question s'est posée : Comment entreprendre un tel changement de cet élément centralisateur, déplaçant le manuel vers une position complémentaire, sans avoir comme but un changement d'attitudes ? Sans troubler les croyances déjà sédimentées par des années de tradition scolaire ? Le plus difficile pour les enseignants et les chercheurs n'est pas tant d'élaborer des matériels alternatifs intéressants et novateurs, culturellement significatifs et centrés sur les contenus. Le changement de position ne peut se réaliser sans un changement des représentations, des croyances et des attitudes des enseignants et des apprenants.

Dans l'océan de la diversité, il appartient aux enseignants de FLE, de mieux apprendre aux étudiants à tisser des réseaux interculturels d'entente solidaire à partir non seulement d'une solide connaissance et maîtrise de leurs propres mécanismes internes d'apprentissage, mais aussi à partir d'une sérieuse réflexion culturelle.

La dimension interculturelle et l'adaptation méthodologique

L'insertion d'une composante culturelle dans les méthodes d'apprentissage de FLE est une constante dans les manuels de langue. Toutefois, l'approche proposée est souvent centrée sur la connaissance de « caractéristiques culturelles françaises » (comportement, habitudes ...) qui, par ailleurs, recouvrent généralement les mêmes thèmes correspondant aux représentations françaises les plus répandues dans le monde : la gastronomie, la mode, la famille, les loisirs. La présentation des contenus culturels conduit souvent à survaloriser la culture cible, et la dimension interculturelle s'en trouve ainsi réduite à un questionnement de l'apprenant sur ses propres comportements et valeurs culturelles selon une démarche comparative.

D'après Holtzer (2003), le « contact » entre les cultures source et cible, leur interdépendance, qui fonde le concept d'interculturel, n'apparaît que de façon elliptique dans les méthodes de langue en raison du caractère généraliste des manuels utilisables dans tous les pays et dont les publics visés ne sont pas culturellement identifiés. Ce serait naturel d'adapter les méthodes au public - à l'âge et aux intérêts des apprenants, à leurs caractéristiques socioculturelles et au niveau de connaissance langue/culture.

Un rapide parcours des méthodes de FLE les plus fréquemment utilisées, ne fait que confirmer une image stéréotypée et très simplifiée de la France. Il faut pourtant reconnaître qu'un progrès certain a été accompli quant à l'introduction de la culture dans l'enseignement du FLE si on se reporte à la situation d'il y a une trentaine d'années, par exemple. Pour en avoir une image claire, il suffit de comparer un manuel classique de cette époque, par exemple, *La France en Direct*¹, avec les méthodes actuelles de FLE. Celles-ci offrent des matériaux plus riches se rapportant à la culture française : différents textes, photos, reproductions, etc.

Les informations fournies souvent sous forme concise, des encadrés sommaires, des photos typiques, tous ces matériaux contribuent à une représentation partielle des réalités françaises. Nous percevons surtout une France *moyenne*, sans grands contrastes ou particularismes. La société française apparaît comme un ensemble harmonieux quasiment homogène, où les conflits, les clivages ou les disparités sont généralement absents. On souligne les traits traditionnels, on indique les lieux et les sites célèbres, l'atmosphère est plaisante et agréable. Les images de la diversité régionale dans l'Hexagone et aussi des pays francophones sont rares et la France de la mosaïque des cultures, du métissage culturel et social, la France des exclus et de la fracture sociale, est presque absente.

D'après Abdallah-Preteuille (2005), le discours culturel est un fort véhicule de messages dans un processus de communication, qui, selon le terrain, choisit ses arguments, ses formulations et ses implicites. Pour comprendre *l'étendue* d'une culture nous ne pouvons pas rester de simples spectateurs, il nous faut être attentifs. Il faut essayer de dépasser le premier degré et approfondir une analyse de la signification.

« De même 'qu'il est impossible d'interpréter un acte de communication dans les limites d'une analyse purement linguistique' (Bourdieu, Réponses, Paris, Seuil, 1992 : 118), il est impossible de comprendre une culture à partir d'une analyse purement culturaliste, c'est-à-dire, à partir de la connaissance de faits culturels. En tant que système symbolique, la culture n'est pas simplement un instrument au service du message mais aussi un instrument potentiel de domination. » (Abdallah-Preteuille, 2005 : 130)

La compréhension culturelle exige donc une perception des contextes, des objectifs, des individus et aussi des implicites et des non-dits. Elle doit prendre en compte alors le décalage existant entre la base de la production et celle de l'interprétation, tout comme la relation entre les deux.

Dans le cas spécifique du manuel de FLE, les faits culturels présentés par les auteurs sont révélateurs de leurs représentations d'une réalité culturelle « chargée d'une intentionnalité spécifique » (Abdallah-Preteuille, 2005 : 133). Bien que ces auteurs prennent en considération le public visé, en relation avec l'âge et le niveau de connaissance de la langue, le choix des contenus culturels d'un manuel témoigne d'une universalisation des points de vue, en méconnaissant ou en ignorant les identités culturelles qui seront de l'autre côté de la relation de communication.

Dans cette perspective, nous avons voulu vérifier si le manuel de FLE, en tant que *bien culturel* (ainsi que les livres, journaux, films, produits multimédias, etc.), est à la fois le reflet et l'expression d'identités particulières, celles de la France dans la diversité de ses composants (régionales, ethniques ...) et celles du monde francophone.

Nous avons donc constitué une grille d'analyse pour étudier l'ensemble du contenu socioculturel des trois manuels choisis pour notre recherche, *Connexions 1*, *Reflets 1* et *Francês*². Pour le choix des rubriques de la grille, nous nous sommes basé sur les travaux de Maria Cecilia Bertolotti et Patrick Dahlet - *Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE*, 1984 -, de Anne Marie Thierry - *Analyse de méthodes français langue étrangère*, 1997 -, et sur la recherche de Nathalie Auger - *Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne*, 2007. Une sélection et des modifications des rubriques ont été faites en

fonction de notre objectif spécifique, l'analyse des contenus socioculturels des manuels sous l'angle de la diversité.

Diversité sociale

Le terme de pays désigne classiquement un peuple, une nation, un ensemble de valeurs, de choix et d'idéaux de vie ; il renvoie à des réalités complexes où sont imbriqués la géographie, l'histoire, le politique, le social, le culturel. Selon Holtzer (2003 : 13), « c'est l'espace de l'identité du « nous » en tant qu'identité nationale située sur un territoire. Cette identité du « nous » se différencie de l'identité des autres, habitants d'autres nations, ou habitants du même espace vus comme différents (groupes ethniques). ». Cet espace est aussi très affectivement connoté et évoque des éléments où la dimension émotionnelle a une part essentielle. C'est, pour tout un chacun, l'espace du vivre ensemble dans une société plurielle composée de différents groupes culturels réunis dans une mémoire nationale plus ou moins partagée.

Habituellement, nous sommes accoutumés à prendre connaissance des sociétés - et surtout, de *notre* société - à travers par exemple, de leurs manifestations institutionnelles et officielles. Pour avoir une vision plus ouverte et dynamique d'une société, il faut examiner la diversité des aspects culturels qu'elle réunit : dans la « culture cultivée » - législation, les arts, la politique, l'économie - et aussi la culture quotidienne (nourriture, vêtements...) et plus généralement les modes de vie et les comportements de sociétés particulières. Ces aspects culturels varient selon la composition de la société nationale - majorités et minorités culturelles. Toute société est constituée selon une combinaison particulière de ces aspects et de leurs rapports. Ces relations définissent un style, une manière d'être, une façon d'exister qui, même fondés sur des traits universels, lui appartiennent en propre. Si la condition humaine détermine que tous doivent dormir, travailler, manger, etc., elle ne spécifie pas la manière de le faire. Et c'est certainement dans cette zone que naissent les différences, les identités et les diversités culturelles.

Afin de prendre en compte les origines ethniques dans leur diversité, nous avons commencé par repérer, dans les manuels, les situations et la fréquence des références, dans les trois méthodes de FLE, du Français appelé *de souche*, du Français d'origine étrangère, des populations immigrées nombreuses dans le pays : les Noirs, les Maghrébins et les Asiatiques, qui sont les *minorités visibles*. Ensuite, nous avons essayé de voir si et comment les manuels traitent les origines ethniques dans d'autres pays, francophones ou non.

Constatations

L'auteur du manuel, que nous désignons ici comme l'énonciateur, n'est pas du tout absent du discours tenu, il est le responsable de sa production, et il est aussi l'expression d'une opinion générale, de divers énonciateurs. Dans les trois manuels, c'est la pensée de la communauté d'appartenance des auteurs qui est privilégiée. Dans le même temps, nous ne pouvons pas oublier qu'« Un auteur de manuel scolaire n'est pas un auteur au même titre qu'un romancier. Il n'est que l'un des acteurs engagés dans la conception et la fabrication d'un outil d'enseignement. » (Zarate, 1995 : 45) Il y a toute une équipe éditoriale qui décide aussi du discours dans la création d'une méthode, et cela provoque une polyphonie puissante, dans la mesure où « divers énonciateurs assument un 'je' » (Auger, 2007 : 75).

Dans les manuels destinés à des apprenants débutants ou peu avancés dans l'enseignement-apprentissage du FLE, les auteurs, depuis la méthodologie Structural Global Audio Visuelle, réunissent dans le format de texte « dialogue », deux objectifs majeurs : la mise en scène de situations quotidiennes et le projet de faire apprendre qui implique une progression, des contenus grammaticaux, bref un canevas formel. Un dialogue de méthode, et plus généralement tous les textes, sont des discours didactiques qui ont pour but de fournir des données à l'apprenant. Si l'origine du personnage n'est pas explicitée (dans *Reflets* nous avons trouvé des questions précisant les origines : *Vous venez d'où ?*, *Tu es espagnole ?*), c'est par la voie du prénom ou du nom de famille, ou des traits physiques, que l'apprenant peut percevoir des différences.

Dans ce contexte d'élaboration du manuel, les choix et descriptions de l'énonciateur laissent l'apprenant sans voix, « il ne peut que s'en remettre à une parole qui prend valeur d'oracle » (Zarate, 2004 : 42). Même si dans la didactique des langues d'aujourd'hui les rapports enseignant-apprenant ont changé, et si les démarches vont plutôt vers la construction des connaissances, les documents et dialogues travaillés en salle de classe de langue imposent les contenus. C'est à l'apprenant d'avoir une compétence culturelle antérieure au manuel qui va l'aider à *interpréter*, et à l'enseignant de savoir le sensibiliser aux nouvelles informations.

L'apprenant de FLE se *frotte* à la culture française d'une manière indirecte, sans enjeu profond. S'il est intéressé, il va entrer plus complètement dans tout l'éventail de situations relevant de cette culture. Au Brésil, le contact des élèves avec le français en dehors de la salle de classe est presque inexistant. Les médias deviennent la source principale d'informations (si ce n'est l'unique), et ce sont leur discours qui concurrencent le discours des méthodes de FLE actuelles.

Si nous examinons spécifiquement les personnages qui représentent le *Français de souche* dans les manuels analysés, il est clair qu'ils occupent une place centrale dans les textes, les dialogues et les images, correspondant à l'intention d'une représentation d'une identité nationale. L'apprenant sera ainsi confronté aux stéréotypes physiques du Français dans le monde : pour les hommes, des messieurs blancs, minces, élégants et au nez pointu ; pour les femmes, des dames blanches, *minces*, élégantes et coupe carrée. Pour ce qui concerne le comportement, dans la plupart des situations, les personnages adoptent des attitudes réservées, calmes et rationnelles, à l'exception de Flora, la jeune française qui correspond par courriel avec Marco (*Connexions*), et qui, pouvons-nous penser, du fait de son âge, exprime un enthousiasme plus marqué envers la vie.

Les circonstances les plus courantes de la vie des jeunes adultes sont bien exploitées afin de favoriser une identification de l'apprenant avec les personnages français, les méthodes étant destinées à des jeunes adultes. Cependant, pour l'apprenant la diversité des sources des identités françaises actuelles ne sont pas perceptibles, que ce soit dans l'apparence physique, l'habillement ou la manière de vivre des personnages. A de rarissimes exceptions, comme par exemple dans *Connexions*, le Monsieur aux traits asiatiques qui porte un nom français, le *Français de souche* présenté par les manuels confirme exactement tout ce que l'apprenant attendait ; il se voit même en face d'affirmations tellement générales qu'elles peuvent lui faire penser à son propre pays (pour nous en tenir au cas du Brésil) :

Les habitants de régions près de la mer sont de gros mangeurs de poisson. Les personnes qui sont plus loin de la mer mangent beaucoup de viande. (Connexions 1 : 74)

Beaucoup de femmes travaillent et apportent de l'argent au ménage. Le mari et la femme prennent les décisions importantes ensemble. Mais l'égalité n'existe pas encore pour les travaux domestiques... (Reflets 1 : 52)

Généralement on prend le déjeuner à peu près à midi. Quand on a faim on mange quelque chose. Dans une grande surface on peut faire des courses en général. (Francês : 15, 17)

Il est intéressant de constater que dans le cas des exemples ci-dessus, la mise en discours de l'*autre* peut engendrer une confusion d'identité chez l'apprenant brésilien. Autre formule récurrente dans les manuels, l'utilisation du pronom *on* mérite d'être soulignée. C'est surtout dans le manuel brésilien *Francês* (comme dans ce dernier exemple) que nous trouvons ce procédé. Le choix de ce pronom correspond à une façon de supprimer la référence personnelle, il renvoie à n'importe quelle personne du discours. C'est une manière de véhiculer des représentations sur l'autre sans assumer la responsabilité. Le *on* peut être *tout le monde*, la communauté du Français ou la communauté de l'apprenant. « Le masque du « on » est, selon nous, utilisé par l'énonciateur dans le but de s'éloigner, le plus possible, de la prise en charge d'un énoncé dévalorisant. » (Auger, 2007 : 91).

L'un des objectifs de la méthode de langue étrangère, est d'exposer l'apprenant aux actes de parole les plus fréquents en fonction des partenaires des échanges conversationnels, et des situations dans lesquelles il peut se trouver à l'avenir. Ceci conduit l'apprenant à considérer comme modèles d'échanges, les énoncés produits par les personnages. Or, dans les trois manuels, les dialogues fabriqués mettent en scène *le Français versus le Français*. Dans très peu d'exceptions un étranger sera participant. Prenons quelques exemples :

Benoît et M. Ikeda discutent dans un taxi.

Benoît : (Il montre une petite carte) J'ai réservé une chambre dans cet hôtel. Vous aurez le temps de vous reposer. On ira visiter le parc demain.

M. Ikeda : Non, non, je me reposerai plus tard.

M. Ikeda : C'est un grand hôtel n'est-ce pas ?

Benoît : Oui. Et très confortable. Vous connaissez cet hôtel ?

M. Ikeda : Oui, oui. Mais je n'aime pas beaucoup les grands hôtels. Je préfère aller là-bas, si cela ne vous dérange pas.

Il sort une autre carte et montre la carte à Benoît. (Reflets : 86)

Le Monsieur : Bonjour.

Thierry : Bonjour.

Le Monsieur : Vous habitez à Paris ?

Thierry : Non, j'habite à Clermont-Ferrand. Et vous ?

Le Monsieur : Moi, j'habite à Paris.

Thierry : Mais vous n'êtes pas français ?

Le Monsieur : Non, je suis espagnol.

Thierry : Je m'appelle Thierry Lazure, et vous ?

Le Monsieur : Juan Alvarez. (Francês : 3)

Pour les apprenants qui ont travaillé avec *Francês*, les textes, images et personnages, répondent à une approche très large, comme par exemple : trois dialogues entre des

enfants qui font connaissance dans la cour et la cantine de l'école ; une conversation téléphonique où les personnages se présentent seulement; des enfants qui observent un jouet, ou alors des animaux dans le cirque.; nous pourrions continuer à citer les thèmes évoqués dans ce manuel, pour bien démontrer son effort de neutralité. L'apprenant ne peut pas ainsi se faire sa « petite idée » sur la diversité ethnique en France ; les discours des textes ne le conduisent pas à l'approfondir ou la modifier. Autrement dit, *Francês* nous paraît être complètement tourné vers le contenu grammatical et la compréhension du vocabulaire exigés dans l'examen du *vestibular* (l'examen correspondant au baccalauréat français).

Au regard des exigences actuelles liées à l'ouverture sur la diversité culturelle, la question peut être posée de savoir si la liberté - dans le cas de *Francês* - laissée à l'apprenant de construire ses propres représentations, à travers une absence de références particulières, n'est pas au bout du compte une manière d'anéantir et de ne pas donner l'option de choisir, d'interpréter, de comparer. D'un autre côté, comment l'apprenant pourrait construire ses propres représentations à partir d'informations culturelles aussi inexistantes ? Pour reconnaître l'autre culture, il faut qu'elle soit présentée. La diversité culturelle ne signifie pas une simple juxtaposition des cultures, mais plutôt la reconnaissance réciproque de l'existence des unes et des autres, et la volonté d'appropriation, et sans préjugés, de l'art de vivre et de penser de chacune d'elles.

Le repérage et l'analyse des contenus de *Connexions 1* et de *Reflets 1* nous amène à des questions, ou en fait, à de premières constatations : les auteurs (éditeurs compris) vont-ils demeurer à l'écart de cet apprentissage collectif mondial d'intégration ? Peut-être serait-ce plus juste d'utiliser le mot *retard* (*résistance* ?) au lieu d'*écart*. Dans les deux méthodes conçues en France par des auteurs français et publiées par d'importantes maisons d'édition, les données examinées sont majoritairement parlantes et représentatives du *Français de souche*. Ce personnage apparaît davantage et dans une position souvent à son avantage.

La cohabitation avec l'*autre* est minimisée dans *Reflets* et presque inexistante dans *Connexions*. Or, comme on l'a vu, la France compte de nombreux immigrés et *Français d'origine étrangère*.

Les *minorités visibles* - les Noirs, les Asiatiques, les Maghrébins - participent fortement du monde du travail, dans les quartiers, les marchés de rue, le bâtiment ou les petits travaux non officiels, ils fréquentent les écoles et font partie des consommateurs. S'agissant des croyances religieuses, des lieux de culte ont vu le jour. Le mélange d'origines est évident dans le fonctionnement de la vie quotidienne du pays, dans la rue et dans le commerce, mais pratiquement inexistant dans la vie dite *sociale*. Celle-ci est partagée dans les limites de chaque communauté. Le touriste étranger qui vient rendre visite à la France pour la première fois s'étonne de la population mixte qu'il voit dans la rue. Pourtant, quand l'apprenant « se promène » dans les pages des manuels, il ne verra rien de cela. Les quelques situations exposées concernent des Européens.

Les diverses cultures non seulement coexistent, mais peuvent être présentes dans la formation d'une même personne. Chacun est inscrit dans plusieurs appartenances, ce qui se traduit dans une culture *métissée* :

« Toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des siècles et qui a peu à peu conquis son originalité, sa définition, ses spécificités. La pluralité est la condition ordinaire des hommes, et prétendre à la refuser est simplement une absurdité [...] L'enjeu interculturel est alors précisément le suivant : faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements. » (Porcher, 1996 : 18)

Considérations finales

L'enseignant se trouve placé dans une position de conducteur des affaires, de médiateur des hétérogénéités. Dans l'ère mondialisée il doit être plus vigilant, plus attentif aux différences parce qu'elles sont certainement présentes chez les apprenants et dans le matériel de base. Sa responsabilité est accrue dans la mesure où il lui revient d'optimiser, d'articuler les discours de sorte à transformer positivement toute cette diversité culturelle : celle des apprenants et celle du contenu du manuel. L'hétérogénéité culturelle constitue aujourd'hui la situation habituelle des groupes d'apprenants, et elle est amenée à s'accroître.

L'enseignant qui travaille *Reflets* a, à sa portée, un matériel plutôt complet pour le cadre de la vie parisienne, qui lui ouvre aussi les possibilités de travailler une certaine diversité régionale française, exposant un peu le mélange d'origines étrangères aux Français, mais seulement par rapport aux Européens.

Connexions expose une France plus ouverte dans son territoire. Dans les dialogues, les images ou les textes de la rubrique *Culture*, la variation des sujets sociaux est plus marquée. L'enseignant a un support pour travailler sur la diversité culturelle de la France et du *Français de souche*. Mais les personnages d'autres origines sont presque inexistantes. Ils n'apparaissent que dans des photos de célébrités et dans deux dialogues d'ouverture d'unité. Il est vrai que ces Français d'origine étrangère sont à l'aise dans le cadre du contexte présenté, ils participent du paysage culturel sans conflit ou tension. Cet aspect peut être interprété par l'apprenant comme l'exemple d'une cohabitation des diverses cultures intégrées dans la vie au jour-le-jour en France dans une ambiance apaisée.

Dans une situation de communication, ici les dialogues, il est essentiel de comprendre la situation d'ensemble. Les manuels restent à la surface des phénomènes culturels et imposent des modèles linguistiques ou comportementaux. Que ce soit sur le mode occasionnel (ou allusif), la diversité culturelle est plus ou moins présente dans le contenu des cours de langue. Dès lors, la question n'est pas tant sa reconnaissance, mais les modalités de son traitement par les méthodes. Sa marginalisation dans le cadre d'un enseignement qui privilégie la langue, banalise l'inscription des contenus culturels dans une perspective communicative.

Dans leurs expériences et parcours de vie, tous les apprenants ne sont pas à égalité par rapport à la mobilité géographique. Il y a ceux qui n'ont jamais été confrontés à des ruptures ou même occasions à l'altérité (bien que ce soit difficile dans le monde d'aujourd'hui), et d'autres qui ont eu des échanges dans la souffrance ou simplement grâce à l'appartenance à un groupe social privilégié.

Dans l'université publique brésilienne, ces parcours variés sont très fréquents et le fait que les contenus des manuels restent globalement dans la description et « collent » au besoin *supposé* de restreindre l'apprentissage aux modèles conventionnels de

communication dans la langue (malgré des essais de *mise à jour* qui invitent l'apprenant plus perspicace à une attitude réflexive et interprétative sur les relations parmi les diverses ethnies à l'intérieur des frontières de la France et de celles de son propre pays), provoque un certain mépris de la diversité des parcours humains.

Notes

¹ *La France en Direct*, CAPELLE J. et G. et alii, Hachette, 1969.

² Une remarque s'impose sur la date de parution de ce manuel, 1998. Dix ans, c'est beaucoup lorsqu'on sait la vitalité du secteur culturel, son évolution extrêmement rapide grâce aux technologies modernes et aux progrès de l'information, et aussi lorsqu'on pressent que, en raison des effets de la mondialisation, le début du XXI^{ème} siècle nous suggère un siècle essentiellement centré sur la diversité culturelle. En dépit de ces tendances, au sein des classes, de préparation au *vestibular*, dans la région où nous réalisons notre recherche tout au moins, c'est le manuel *Francês* qui est toujours utilisé.

Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M., 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Preteceille, M., Porcher, L., 2005. *Education et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Almeida Filho, J.C.P. de, 1994. "Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas". *Revista Contexturas*, vol. 2, p. 43-51.

Auger, N., 2007. « Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne » in *Stéréotypes et Prototypes nationaux en Europe*, Colloque organisé à Paris les 4 et 5 novembre 2005 par le Forum des Langues Européennes (édition électronique) : <http://www.forumdeslangues.net/forum/auger.htm>.

Auger, N., 2007. *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Fernelmont (Belgique) : InterCommunications et E.M.E.

Bertoletti, M. C., Dahlet, P., 1984. *Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE*, Le Français dans le monde, n. 182.

Capelle, G., Gidon, N., 1999. *Reflets*. Paris : Hachette.

Cuq, J-P., Gruca, I., 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Fontoura de Paula, E., 1997. *Francês*, livro 1. Belo Horizonte : Editora Universidade.

Holtzer, G., 2003. « Enseigner les cultures à l'ère de la mondialisation ». In *Bulletin de l'université. Lomossov* n° 1, série 9.

Mérieux, R., Loiseau, Y., 2004. *Connexions*. Paris : Les Éditions Didier.

Porcher, L., 1996. *Le français langue étrangère - enjeux du système éducatif*. Paris : Hachette Livre.

Thierry, A. M., 1997. *Analyse de méthodes français langue étrangère*, Paris : CIEP, Collection *Repertoires*.

Zarate, G., 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G., 1995 (ed. 2004). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.