

Le rapport identité/altérité dans trois méthodes de FLE à destination de publics adultes débutants des années 1980 à nos jours

Eric NAVE

Université de Lorraine, CREM, EA3476
Université de la Sorbonne Nouvelle, DILTEC, EA2288

Résumé :

Cette contribution s'intéresse à l'évolution du rapport identité/altérité tel qu'il apparaît dans des manuels de FLE « universels » destinés à des adultes de niveau débutant (A1) depuis les années 80 jusqu'à nos jours. Pour ce faire, trois manuels de français couvrant cette période sont comparés et analysés. Il s'agit donc d'une étude comparative diachronique qui s'intéresse à l'aspect idéologique des manuels de FLE publiés en France, lesquels reflètent et donnent à chaque époque des représentations spécifiques du monde et des cultures. Nous nous appuyons dans le cadre de notre analyse sur le concept d'interculturel (également nommé parfois interculturalité) qui permet de saisir le rapport dynamique entre des cultures (au sens large du terme) qui se côtoient (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996) et sur des études qui s'intéressent à la place de l'Autre en didactique des langues (Abdallah-Preteuille, 2008 ; Spaëth, 2014), plus particulièrement dans les manuels de français (Auger, 2003, 2007 ; Buchart, 2020). Avec l'essor de la mondialisation, la figure de l'altérité est modifiée, dans les manuels de FLE y compris. Nous essayons de montrer comment ces modifications s'y concrétisent, et ce que cela implique.

Mots-clés : sociodidactique de langues-cultures, FLE, manuels, interculturel, identité/altérité

Abstract :

In this paper, we examine the evolution of the relationship between identity and alterity as portrayed in the "universal" French as a foreign language (FFL) textbooks for adult beginners (A1) since the 1980s to date. For this purpose, three French textbooks covering this period are compared and analyzed. This study is therefore diachronic and comparative. We look at the ideological aspect of FFL textbooks published in France, which reflect and give specific representations of the world and cultures in each period. In our analysis, we rely on the concept of interculturality which makes it possible to grasp the dynamic relationship between cultures and subcultures coexisting (Abdallah-Preteuille&Porcher, 1996) and on studies which look at the place of the Other in language teaching and learning (Abdallah-Preteuille, 2008; Spaëth, 2014), specifically in French textbooks (Auger, 2003, 2007; Buchart, 2020). With the rise of globalization, the figure of alterity has changed, including in FFL textbooks. We try to show how these changes take place in these books, and what it entails.

Keywords : teaching and learning of languages and cultures, FFL, textbooks, multiculturalism, identity and alterity

Introduction

Nous avons choisi de porter un regard anthropologique (Fracchiolla & Dervin, 2012) diachronique sur trois manuels de FLE destinés à des adultes de niveau débutant (A1), de type « universaliste » (Besse, 2010 : 22 ; voir aussi Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011: 308), publiés respectivement en 1982, 2004 et 2016 par des maisons d'édition parisiennes privées¹, que nous appellerons respectivement au cours de cette étude M1, M2 et M3. Dans ce cadre, notre choix s'est porté principalement sur le « livre de l'étudiant », lien privilégié entre l'enseignant et ses apprenants dans les centres qui ont recours à de tels supports. Etant donné que nous nous intéressions à l'évolution au cours du temps du rapport identité/altérité dans ce type de manuels, nous nous sommes concentré sur les premières leçons de chaque ouvrage (30 premières pages environ, cf. tableau 1 *infra*), relatives à la présentation, aux salutations et à la rencontre de l'autre. Ayant reconnu le lien entre « culture partagée »² et « identité collective » (cf. Galisson, 1988 : 327-328), mais également entre altérité et identité (Porcher, 1997 : 21)³, nous avons tenté, pour chaque manuel, de relever tous les indices visuels qui relèvent de la culture, de l'identité et de l'altérité : noms et illustrations (dessins ou photos) de personnes, de lieux ou d'objets, personnes/lieux/choses éventuellement absentes, interactions éventuelles entre personnes (dialogues ou images), etc. Ces éléments, tirés de chacun des manuels, ont ensuite été comparés les uns aux autres. Nous avons également pris en compte, le cas échéant, les « métadiscours », présentations fournies par les auteurs quant à leur démarche (notamment méthodologique), en début ou fin d'ouvrage, plutôt adressées aux enseignants, pour les comparer si nécessaire aux contenus (à destination des apprenants).

Plusieurs études se sont intéressées à l'évolution au fil du temps de l'aspect méthodologique de manuels de didactique (cf. par ex. Riquois, 2010 ; Puren, 2005). Nous souhaitons faire de même, mais en nous intéressant au rapport identité/altérité ainsi qu'à l'aspect (inter)culturel. Nous nous inspirons pour ce faire des travaux d'Auger, notamment de son ouvrage de 2007 qui se penche sur les dynamiques de (dé)valorisation du « même » et de l' « autre » dans des manuels produits hors de France, issus de différents pays européens. Buchart (2020), qui inscrit son étude (diachronique) dans la ligne des travaux d'Auger, s'intéresse également au rapport identité/altérité dans des manuels de FLE produits en Finlande ; la comparaison Finlande/France y apparaît explicitement, avec une Finlande davantage valorisée par rapport à la France dans les années 2000 que dans les années 1970 selon les exemples donnés. Qiu (2018) compare quant à elle des manuels publiés à l'étranger (en Chine) à des manuels universalistes. Elle s'intéresse à ce qu'elle nomme des « lieux de rencontre », activités qui visent la rencontre, voire la confrontation

¹Sans Frontières 1 (CLE international) ; Connexions niveau 1 (Didier) ; Texto 1 (Hachette). Dans le cadre de notre Master en Sciences du langage à l'université de Lorraine (Navé, 2021), nous avons pris en compte 14 manuels universalistes, y compris les trois dont il est question ici. Ces trois manuels ont ceci de particulier qu'ils ont tous été utilisés au fil du temps dans des centres d'enseignement-apprentissage du français en Arabie saoudite, où nous travaillons en tant que professeur de FLE depuis plusieurs années. De plus, ils nous semblent assez représentatifs de chacune des trois périodes considérées : 1) début de l' « ère communicative » ; 2) période qui suit la publication du CECR ; 3) période récente. Cette étude reprend certains grands points du master, mais d'une manière originale ; elle en développe également d'autres.

² Par ex., la « manière de se tenir à table, de s'habiller, de saluer [...] » (Galisson, 1988 : 329).

³ « [...] pas de subjectivité sans intersubjectivité, pas de moi sans autrui [...]. Pas de je sans tu. » (Porcher, 1997 : 21).

entre monde-cible (celui des langues-cultures étudiées) et monde de l'apprenant (*ibid.* : 136-138). Finalement, nous avons consulté une étude de Fracchiolla (2008 : 6-9) qui s'intéresse à un phénomène culturel précis : la féminisation des noms de métiers dans des méthodes de FLE. Les exemples qu'elle analyse montrent que les auteurs des manuels cherchent à éluder le débat qui oppose l'usage à la règle, ce qu'elle remet en question⁴. Nous nous proposons quant à nous de rassembler ici un certain nombre de ces « ingrédients », à savoir (1) d'étudier les représentations de l'identité/altérité, et du lien qui les unit (2) dans des manuels de FLE A1 exclusivement « universalistes » publiés par des éditeurs français, (3) selon une approche diachronique.

Sachant que nos représentations de l'autre, du même et des cultures en général évoluent au cours du temps (voir, pour le cas du FLE, Spaëth, 2014 : 164 ; cf. aussi Castellotti et al., 2016) et à travers nos interactions quotidiennes (cf. les travaux des interactionnistes, par ex. Kerbrat-Orecchioni, 1990), nous cherchons à comprendre comment ces évolutions se manifestent dans les manuels considérés : comment le « monde-cible » (qui inclut les cultures-cibles et les identités-cibles), est-il peint ? De même, comment les autres mondes, ceux qui n'appartiennent pas au monde-cible, que nous nommerons ici « mondes étrangers », sont-ils représentés dans chacun de ces manuels édités en France ? Une relation entre ces deux mondes (cible et étranger) est-elle envisagée dans chacun des cas et si oui, comment ?

Notre démarche de recherche est donc à la fois évolutionniste (car diachronique) et comparatiste (Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011 : 311) ; notre point de vue anthropologique (intérêt pour l'aspect (inter)culturel) plutôt que méthodologique (*ibid.* : 311). Une analyse du discours, qualitative, inductive et interprétative, nous semble un outil approprié dans le cadre d'une étude qui s'intéresse à des représentations (Auger, 2011 : 313). Notons finalement que nous reconnaissons notre subjectivité (Navé, 2020) et que les interprétations/explications que nous tentons de formuler ne sont pas sans lien avec notre histoire faite de rencontres, de voyages, et d'influences diverses (convictions personnelles, références scientifiques, etc.). Nous sommes enseignant de FLE en Arabie saoudite depuis plusieurs années ; notre vision est donc très influencée par notre connaissance du terrain de l'enseignement-apprentissage des langues (et) cultures autres.

1. Trois manuels, 34 ans d'écart

Ces trois ouvrages de type « universaliste », que Besse (2010 : 22) nomme aussi « unilingues », car ils sont rédigés en français⁵, ont été produits par des maisons d'édition privées de la région parisienne pour être utilisés dans le monde entier. Les auteurs de ces manuels proposent des représentations du monde (le « leur » et celui des « autres »), subjectives, influencées par leurs parcours et conditionnées par des pressions extérieures qui les contraignent entre autres à un certain politiquement correct, étant donné que les trois maisons d'édition concernées sont leaders dans le secteur du FLE et liées à des organisations publiques et/ou supranationales (à titre d'exemple, Didier publie le CECR du Conseil de l'Europe). Ces éditeurs sont en effet soumis à la loi du marché et doivent paraître progressistes et innovants pour rester compétitifs.

⁴ « Ne pas traiter le genre des animé(e)s [...] paraît entretenir un non-dit, et contribuer à brouiller les repères linguistiques mais aussi civilisationnels, alors que cela pourrait être ici justement l'occasion de traiter d'une ouverture francophone sur la langue, qui existe rarement. » (*Ibid.* : 10).

⁵ Pour ce type de manuels, l'unique adaptation opérée concerne les âges et les niveaux.

Etant donné que ces trois ouvrages ont été publiés respectivement en 1982, 2004 et 2016, il nous paraît pertinent de faire un rapide détour sur le contexte historique de leur rédaction, tout en gardant à l'esprit notre objectif.

Les années 1970-1980 marquent le déclin du structuralisme et de l'universalisme ; paradoxalement, cette époque voit aussi l'essor de la mondialisation, avec l'arrivée de la télévision grand public dans les années 1980, puis de l'internet dix ans plus tard. En didactique, cela correspond, avec « Un niveau-seuil » (Coste, Courtillon, & Roulet, 1976), au passage du behaviorisme à l'ère communicative, qui commence à penser différemment les rapports à l'altérité. Pour Castellotti et *al.* (2016), les années 1980 marquent un moment charnière dans l'histoire de l'enseignement des langues, avec un intérêt accru pour la contextualisation en FLE, qui se renforcera progressivement dans les années 1990 jusqu'au début des années 2000. Les années 1990 sont également l'époque du développement de la notion d'interculturel en éducation (cf. entre autres Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 ; Clanet, 1993 ; Abdallah-Preteceille & Porcher, 1996 ; Abdallah-Preteceille, 1999), dont l'essor n'est pas sans lien avec les rapports tissés entre le FLE et la sociologie et l'anthropologie culturelle à partir du milieu des années 1980 (Spaëth, 2014). A cette époque-là, on parle surtout de « civilisation(s) ». C'est ensuite l'avènement du Cadre européen de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) qui met en avant, entre autres, la perspective actionnelle (pragmatique) en didactique des langues et qui rappelle les avantages du plurilinguisme, du pluriculturalisme et de l'interculturel. A partir de là, on parlera davantage de cultures que de civilisations. Dès sa sortie, le CECR a beaucoup influencé les manuels de FLE (cf. Andrade (de), 2017 : 38), qui y font référence de manière de plus en plus systématique, et qui respectent son découpage de plus en plus rigoureusement depuis lors jusqu'à aujourd'hui. Ne pas y faire référence revient presque à ne pas pouvoir vendre de manuels dans ce domaine. Il est d'ailleurs cité dans M2 (p.2) et dans M3 (p. 3). Les premiers manuels qui s'en sont ouvertement inspirés (de l'époque de M2) étaient parfois à cheval entre les niveaux du CECR, les derniers (comme M3) le suivent par contre plus ou moins à la lettre, avec généralement un ouvrage par niveau.⁶ Ajoutons, outre l'influence du Conseil de l'Europe sur ces changements, celle de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), qui s'est développée régulièrement pendant cette période jusqu'à aujourd'hui, et dont la mission est de promouvoir, outre le français, la diversité linguistique et culturelle (Ludivynn, 2013).

Nous présentons dans le tableau 1 ci-après quelques éléments qui nous semblent saillants pour chacun des trois manuels considérés⁷ : les extraits considérés, l'aspect visuel et les métadiscours de chaque ouvrage.

Manuels	M1 : Sans Frontières 1 (CLE international, 1982)	M2 : Connexions niveau 1 (Didier, 2004)	M3 : Texto 1 - A1 (Hachette, 2016)
Extrait considéré*	[Module] 1 : Jacques Martinez, pianiste	Module 1 (comprend 4 unités) : Parler de soi.	Dossiers 0 (On y va), 1 (Bonjour !) et 2 (Identités).

⁶ Ce qui ne nous paraît d'ailleurs pas forcément pertinent quand on sait que le nombre d'heures calculées pour chacun des 6 niveaux du CECR va croissant au fil de ces niveaux.

⁷ Rappelons ici qu'il s'agit exclusivement des livres de l'étudiant.

Aspect visuel	Livre en noir et blanc avec quelques photos en couleur. Les dialogues sont accompagnés de dessins.	Dialogues illustrés par des photos en couleur.	Dialogues illustrés par des photos en couleur et des films.
Métadiscours (Méthodologie et aspect (inter)culturel)	Peu d'informations méthodologiques. En quatrième de couverture, on peut lire : « [...] méthode de français langue étrangère (adolescents et adultes débutants) [;] – le français parlé mais aussi écrit [;] – la langue de la rue mais aussi celle des médias [;] – la France mais aussi la Francophonie [...]. »	La page 2 présente la méthodologie et la structure du livre. On y parle explicitement de tâches, de CECR (dont les objectifs sont dits être suivis « dans le plus grand respect »), de savoir-faire, de communication (on est clairement ici dans une approche communicative), et indirectement d'actes de langage. Pas de référence à la culture ou à l'interculturel. Par contre, dans le tableau des contenus (p. 3-6), une petite ligne en bas de chacune des quatre pages indique des objectifs de « civilisation ».	A la page 3 de l'ouvrage, on lit : « notre objectif est de développer des références culturelles partagées ». Les auteurs disent s'inspirer de « l'apprentissage en immersion ». Ils parlent des publics variés qu'ils fréquentent : « Notre activité de professeurs de FLE, au sein de groupes culturellement hétérogènes... ». Méthodologiquement, le livre s'appuie sur une « approche communicative [enrichie] d'une perspective actionnelle. » Dans le tableau des contenus (p. 5-7), on ne parle plus de « civilisation » mais de « cultures » (au pluriel).

Tableau 01 : brève présentation des trois manuels retenus

* Pour chacun de ces manuels, nous nous sommes concentré sur les 30 premières pages environ. Les premières leçons débutent en effet généralement sur des présentations, ce qui nous intéressait particulièrement dans le cadre de cette étude.

2. Résultats

Cette présentation faite, nous tenterons à présent de répondre à nos questions de départ : comment le monde-cible et le monde étranger sont-ils représentés dans chacun des trois manuels retenus, et, le cas échéant, comment le lien entre monde-cible et monde étranger est-il établi ? Nous discuterons ensuite de ce que ces réponses impliquent.

2.1. Quel monde-cible dans chacun des trois manuels considérés ?

Le monde-cible, francophone dans chacun des trois manuels édités en France, apparaît cependant sous des traits particuliers dans chaque cas.

Dans l'extrait de M1 considéré, le monde-cible est français, on pourrait presque dire parisien : la scène se déroule à Paris (p. 3-4). Les photos en couleur aux pages 30 et 31, à la fin du module 1, présentent certains aspects de la vie à Paris. Par ailleurs, les noms des personnages présentés dans les dialogues sont pratiquement tous « franco-français » : Jacques Martineau (p. 3), Henri Duval (p. 4), Mme et M. Lenoir (p. 8), Vivienne Barillon (p. 13), François Dupré (p. 19). Un seul personnage de dialogue a un nom d'origine « étrangère » : Josef Lorentz, le chef d'orchestre (p. 23), dont le nom suggère une source scandinave, allemande ou néerlandaise. Ce personnage apprécie d'ailleurs la musique de Bach, Mozart et Beethoven, mais aussi de Gershwin et de Bartok. On reste ici dans les limites de l'Europe et de l'Amérique. Toujours dans l'extrait considéré, les dessins qui représentent ces personnages (cf. pages citées ci-dessus) de même que les photos qui peignent la vie en France (pp. 11, 14, 19, 30 et 31) présentent tous des personnes à la peau blanche, à une exception près : l'une des deux « jeunes violonistes » de la page 23, dont on nous dit qu'elles sont en retard pour la répétition de l'orchestre, est visiblement africaine. Ces deux personnages secondaires ne sont d'ailleurs pas nommés. Dans ce monde-cible, la présence d'éléments étrangers – ou d'hétérogénéité – est quasi invisible. L'anecdotique photo d'un nom de rue (« rue d'Alger ») à la page 17 constitue une rare exception à cette règle. Dans cet ouvrage, notamment dans l'extrait considéré, on ne voit pas vraiment où se trouve la « francophonie » annoncée en quatrième de couverture (cf. *supra*, tableau 1).

Dans M2, publié en 2004, soit 22 ans après M1 et trois ans après la publication du CECR, le monde-cible apparaît très différent de celui dépeint dans M1. Pour ce qui est des noms des personnages, on trouve dès le début (p. 8), parmi les Julien Leroy, Thomas Fonteneau, Antoine, Cora(lie), Jeanne et Béatrice, un certain Saïd, apparemment bien intégré dans le paysage. Une photo le représente avec Jeanne, qui le présente à son amie Béatrice. Le monde-cible peut donc ici, à la différence de ce que nous avons vu dans M1, être métis, se trouver à la croisée de plusieurs cultures. On reste clairement en France (ou franco-centré) : aux pages 16 et 17, des photos de sites touristiques français et une carte de France avec les pays limitrophes. Certains départements d'outre-mer sont également représentés (La Guyane, la Martinique, la Guadeloupe et la Réunion). Aux pages 26 et 27, une autre carte, de l'Europe cette fois, est fournie avec, au centre, la France qui apparaît dans une couleur différente des autres pays. Cependant, dans les dialogues, l'action n'est plus cantonnée à Paris : certains personnages du « monde-cible » viennent de Strasbourg et de Tours (p. 28).

M3 est basé sur l'histoire de deux familles françaises qui se rencontrent à Nantes : les Le Tallec et les Bonomi (cf. la couverture intérieure de l'ouvrage). L'histoire commence à partir de la page 16, avec une présentation des personnages. Remarquons d'emblée deux points : d'abord, Nantes a été choisie plutôt que Paris comme centre de l'action. Le message en filigrane pourrait être que la vie française ne gravite pas simplement autour de Paris ; elle a des formes multiples, elle est hétérogène. Ensuite, la famille Bonomi, dont le nom suggère une origine italienne, n'est pas étrangère (même étrangère bien intégrée, comme dans M2, où les Italiens, comme nous le verrons plus loin, sont dépeints sous les traits de l'étranger-travailleur ou de l'étranger-étudiant) : il s'agit d'une « vraie » famille française, au même titre que les Le Tallec. Le nom de famille Le Tallec suggère quant à lui une origine bretonne. Ici, on est loin des seuls Martineau, Duval ou Lenoir de M1. Chacune de ces familles a un

caractère particulier, et les vidéos qui les font évoluer facilitent l'entrée dans leur univers. Les Bonomi sont très classiques, très sérieux, bien habillés. Les Le Tallec sont beaucoup plus décontractés ; dans le deuxième dialogue long (p. 28), on les voit commander une pizza. Notons que c'est la famille d'origine bretonne qui mange de la pizza, et non pas la famille d'origine italienne. Nous verrons dans la partie 3.3. que dans M2, c'étaient plutôt les Italiens qui mangeaient de la pizza, tandis que les Français étaient surtout censés manger « français ». L'image que M3 donne du « Français » est donc un peu plus subtile et complexe que dans M2, où déjà celui-là n'était plus exclusivement le blanc « typique », et pouvait parfois avoir un nom d'origine étrangère. A la page 14 de M3, l'exercice 6 est volontairement déroutant : qui est français ? Jean-Jacques Rousseau ou Zinédine Zidane ? C'est bien Zidane, Français d'origine algérienne, et non pas Rousseau, qui est suisse. Dans le même ordre d'esprit, à la page 18, c'est une Asiatique qui pose à la une du magazine *Elle* pour illustrer une rubrique « spécial mode ». On trouve toutefois quelques stéréotypes à la page 22, qui présente des illustrations de différentes façons de saluer. L'arabe notamment a la main sur le cœur, et l'indienne fait un *namasté* (salutation mains jointes, corps incliné en avant).

Notons finalement que les premières pages du manuel (dossier 0, pp. 8-9, notamment activités 1 et 3) sont consacrées à la découverte de mots et de phrases français *parmi d'autres langues*. On voit ici apparaître, à la différence de M1 et M2, l'idée selon laquelle le français et une langue *parmi d'autres*, dans le contexte d'un monde plurilingue où le plurilinguisme est valorisé, comme le CECR le préconise. La page 13 est également représentative de cette vision du monde : la première carte fournie dans ce manuel n'est plus celle de la France, mais celle du monde de la francophonie. La présentation de l'hexagone, des villes françaises et des symboles de la France vient plus tard, à la page 23. A la page 14 (ex. 4), trois logos sont présentés l'un au-dessus de l'autre : la République française, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Union Européenne. De nouveau, nous sommes projetés ici dans un monde-cible qui dépasse les limites de la France.

2.2. Comment les étrangers vis-à-vis du monde-cible sont-ils représentés ?

Dans M1, l'étranger apparaît *exotique* : il apparaît à la page 5 (chapitre sur « le genre : féminin / masculin ») avec des costumes traditionnels, notamment un chapeau mexicain (« il est mexicain ») et une coiffe chinoise traditionnelle régionale (« elle est chinoise ») : dans les deux cas, il semble s'agir de paysans, de « bons sauvages » pour reprendre une expression critique connue. Les auteurs du manuel ont peut-être choisi volontairement des images dépaysantes, mais il nous semble que dans le contexte actuel, de telles images dérangeraient. Certains chercheurs contemporains critiquent d'ailleurs ce qu'ils appellent « culturalisme », sorte d'« intégrisme culturel » stéréotypé qui ne reflète pas la réalité du terrain (Abdallah-Preteceille, 2008 : 53). Un type particulier d'étranger, l'étranger-célébrité, y est présenté uniquement sous le visage de l'Américain (le président John Kennedy et l'acteur Charlie Chaplin⁸). Un étranger qui apparaît beaucoup plus proche du monde-cible que la Chinoise et le Mexicain de la page 5. Ces deux personnages sont mis côte à côte avec une actrice et un président français. On notera encore que dans cet exemple, la parité (hommes/femmes) n'est pas représentée. Il semble qu'à cette époque, l'attention des auteurs était moins portée qu'aujourd'hui sur ce genre de détails.

⁸ ... présenté comme « américain » dans le manuel en question (p. 6).

Dans M2, l'étranger n'apparaît plus sous des traits exotiques : il est intégré dans le monde-cible (p. 28 : « Luigi, de Paris. Je suis italien mais j'habite et je travaille à Paris ») ou, comme on le verra plus loin, en cours d'intégration. Quant à l'étranger-célébrité, il est présenté sous des visages beaucoup plus variés, plus internationaux, que dans M1 : Hergé (belge), Marion Jones (américaine d'origine bélizienne), Carla Bruni (italienne, française), Pedro Almodovar (espagnol), Youssou N'Dour (sénégalais) et Gong Li (chinoise) ; de plus, le choix porté ici sur des célébrités francophones ou francophiles n'est pas anodin : le message est à nouveau celui d'un étranger qui peut être symboliquement, linguistiquement et culturellement proche de la France.

Dans M3, on ne trouve plus véritablement d'étrangers vis-à-vis du monde-cible : les « étrangers » dont il est question ne le sont que par rapport à la France, et non pas vis-à-vis de la francophonie, qui constitue désormais le monde-cible, comme nous l'avons vu dans la partie précédente. Or les célébrités dont il est question ici sont toutes francophones, qu'il s'agisse d'écrivains de langue française à la page 13 (Sénégal, Liban, Belgique, Côte d'Ivoire, Canada, Martinique, Maroc) ou de chanteurs (p. 14 : Lynda Lemay, canadienne ; Youssou N'Dour, sénégalais).

2.3. Moi, toi... nous ? Comment le lien entre monde-cible et monde étranger est-il représenté dans les manuels considérés ?

Dans M1, du moins dans les trente premières pages prises en compte, ce lien ne nous semble pas établi. L'étudiant étranger qui apprend le français ne peut que se projeter dans le monde-cible de manière vague : il n'est pas outillé à cet égard car le manuel ne lui fournit pas d'exemples d'interactions entre étrangers et monde-cible (la France, voire Paris).

Dans M2, l'étranger est soit intégré dans le monde-cible (cf. *supra*), soit en cours d'intégration. La page 18 présente cinq personnes étudiant le français en France dans un centre de langue : Norma, une Mexicaine ; Marek, un Polonais ; Hiromi, une Japonaise ; Paola, une Italienne ; Saïd, un Marocain et Heike, une Allemande ; chacun a d'ailleurs une situation bien particulière (étudiante au lycée, adulte qui travaille...). De même, aux pages 14, 24 puis 34, on nous présente des échanges d'emails entre Flora, une Française, et Marco, un jeune Italien qui apprend le français à Angers : « [...] j'ai des amis français. On va au cinéma, on mange des plats italiens ou français tous ensemble, c'est sympa. » C'est le mythe de la communication (l'époque du CECR reste bien ancrée dans l'approche communicative) qui permet de faire tomber toutes les barrières symboliques, culturelles notamment. Je parle français, donc j'ai accès à la culture française. Notons aussi que la « culture » est ici réduite à la gastronomie ; cela reste assez superficiel. Dans ce passage où on nous parle de repas partagés, il y a un sous-entendu : eux sont français et mangent d'habitude français, Marco est italien et doit surtout manger italien en général. Cependant, du point de vue interculturel, cette perspective a le mérite de permettre à des personnes étudiant le français à l'étranger d'envisager leur future rencontre réelle avec le monde-cible : les situations proposées dans ce manuel leur permettent de s'y projeter en imaginant des possibilités de rencontres. Citons encore un exemple intéressant de projection, non plus vers le monde-cible, mais au contraire du monde-cible à l'apprenant (M2, n° 11 p. 12) : « Vous êtes dans un aéroport dans votre pays. Vous accueillez un(e) Français(e). Imaginez puis jouez la scène. » Ainsi dans M2, l'apprenant est invité non seulement à se projeter dans le monde-cible, mais également à faire venir ce monde-cible vers lui, selon une logique d'échange.

Pour ce qui est de M3, nous avons déjà bien montré ci-dessus comment le manuel présentait le monde-cible comme divers, multiculturel et non cantonné à l'hexagone. Cela rend le monde-cible beaucoup plus abordable que dans M1. M3 va également plus loin que M2 en ceci qu'il suggère qu'on peut parfaitement être français en ayant une origine différente. On a déjà donné l'exemple de la famille Bonomi ci-dessus (3.1.). De même, dans le passage sur les professions (p. 29), les personnes représentées en interaction avec le monde-cible sont de différentes couleurs de peau. L'architecte (femme) a la peau foncée (africaine ?), le docteur semble indien (ou du moins asiatique) et le professeur a l'air arabe (maghrébin ?). La parité est d'ailleurs parfaitement respectée dans cet exemple (trois hommes pour trois femmes) et dans M3 en général. On peut donc se projeter, en tant qu'étranger (le texte ne nous dit d'ailleurs pas si les personnes représentées sont françaises ou non) en tant que travailleur en France. Nous donnerons un dernier exemple, celui de page 30, qui représente les profils de trois personnes sur un réseau social (Totem) : Rodolfo, professeur de français au Mexique, où il est né ; Amelia, allemande qui parle également français et roumain (son origine ?) et qui vit à Paris ; Yvan, français et professeur de français expatrié à Tokyo. Le message est que, dans le contexte d'un monde globalisé, l'on peut être français à l'étranger et étranger en France. Cela ne surprend guère quand on se souvient que les auteurs du manuel parlent eux-mêmes de leur fréquentation de groupes d'apprenants culturellement hétérogènes (tableau 1). Cependant, dans ce troisième manuel, la *rencontre* entre étrangers et le monde-cible est beaucoup moins apparente, moins explicite, et donc moins préparée que dans M2. C'est un peu comme si on se connaissait déjà et qu'on n'avait plus besoin de se présenter. Cela permet-il aux étudiants d'appréhender une rencontre interculturelle, là où une véritable rencontre avec l'altérité est faite d'incertitudes (Spaëth, 2014 : 169, qui s'appuie ici sur la pensée de Levinas) ?

Manuels	M1	M2	M3
Monde-cible	La France (voire Paris). Une civilisation, une nation homogène.	La France, mais une France diverse qui ne gravite pas autour de Paris	Le monde francophone. Divers, métissé.
Monde étranger	Exotique, stéréotypé ; le modèle américain.	Il apparaît sous un visage international, parfois francophone et francophile. L'étranger peut d'ailleurs se trouver en France.	Il est très proche. Les étrangers représentés ne sont pas étranges. Ils sont francophones pour la plupart.
Rencontre entre monde étranger et monde-cible	Le manuel n'envisage pas de scénarios de rencontre entre français et étrangers.	De nombreuses possibilités de rencontres entre les deux mondes sont envisagées. Il est possible pour un étranger de venir étudier ou travailler en France par exemple.	On se rencontre très (trop ?) facilement : des Francophones à l'étranger et des « étrangers » dans le monde francophone.

Tableau 02 : récapitulatif des points saillants relevés pour chacun des trois ouvrages considérés

3. Discussion et conclusion

Nous avons cherché à montrer au cours de cette réflexion comment les (re)présentations du rapport identité/altérité évoluaient au cours du temps dans trois manuels de FLE « universalistes » publiés par des maisons d'édition parisiennes. Ce choix nous a paru pertinent dans la mesure où le monde se transforme très vite depuis les années 1970. De plus, les chercheurs en didactique des langues et des cultures semblent moins s'intéresser à ce type d'évolution qu'à des changements méthodologiques. Ces deux domaines (la méthodologie [surtout liée à l'aspect linguistique] et l'interculturel) sont pourtant liés et influent l'un sur l'autre. Il nous semble d'ailleurs que c'est plutôt la méthodologie qui découle de la vision du monde et de l'interculturel et non l'inverse.

Nous avons vu dans notre partie analytique que le monde-cible était représenté au fil du temps sous des visages différents, comme plus ou moins proche et accessible (cadre d'abord parisien, puis franco-centré, et puis de plus en plus francophone et international). Cela montre que les représentations (collectives et individuelles) évoluent et se reflètent dans les manuels de FLE. Ainsi, à chaque époque, les auteurs accordent une importance particulière à certains détails, et en omettent d'autres; ils n'en sont d'ailleurs pas nécessairement conscients (ex. parité, etc.). Rappelons, même si cela peut sembler une évidence, que parallèlement à l'évolution des représentations, le monde évolue aussi (décolonisation, mondialisation, construction de l'Europe, etc.). Les représentations sont souvent décalées par rapport à la réalité de terrain, bien que bâties entre autres à partir de cette réalité.

La figure de l'étranger apparaît également différemment d'un ouvrage à l'autre, d'une époque à l'autre. Partis (M1) d'un étranger exotique, qui n'avait pas vraiment sa place dans le monde-cible (cf. l'exemple de la « jeune violoniste » africaine en retard, non nommée – ou sans nom !), nous sommes arrivés (M3) à un étranger qui n'a plus rien d'un étranger si ce n'est la couleur de sa peau ou le nom différent. Cette idée pourrait être formulée différemment : partis d'un ouvrage où l'altérité est présentée comme absolument insaisissable, car trop lointaine, nous voici rendus à un monde où le même et l'autre sont présentés comme tellement proches l'un de l'autre que l'on ne voit pratiquement plus la différence entre les deux. Dans un monde globalisé, croit-on comprendre, tout est fluide, tout est transparent. Dans un tel univers fluide, la communication n'est plus un problème non plus, car « tout [parle] à l'âme en secret sa douce langue natale. » Ces vers de Baudelaire, issus d'un poème onirique bien connu, *l'Invitation au voyage*, nous font penser à un monde paradisiaque, où toute communication est limpide, fluide, sans difficulté : certainement pas la terre sur laquelle nous vivons, champ de malentendus et de tensions innombrables et incessants, même au sein d'une petite communauté.

Or, selon une perspective hégélienne (Ricœur, 2006), nous avons besoin de rencontres altéritaires, d'oppositions fortes, pour nous permettre de nous remettre en question, de nous découvrir davantage et d'avancer. A l'extrême inverse du culturalisme mentionné dans notre partie analytique ci-dessus, où l'on ostracise à outrance, il est légitime de se demander s'il n'y a pas de risque, à vouloir tout représenter aujourd'hui comme fluide, lisse et identique (cf. M3 et autres manuels contemporains inspirés bon gré mal gré par le CECR), de retomber dans les filets d'une hégémonie, d'une idéologie nouvelle (cf. par ex. Prieur, 2017 ; Spaëth, 2014 ; cf. aussi Adams et al., 2021). Nous restons donc méfiant vis-à-vis des risques que comprennent une telle ouverture trop facile, soi-disant accompagnée d'une « individualisation des références » (Abdallah-Pretceille, 2008 : 52) dont nous pensons qu'elle ne pourrait être qu'une illusion masquant une appartenance à une culture-idéologie

globale, qui dissoudrait les savoir-faire et les savoir-être dont il est pourtant question dans le CECR.

Néanmoins, une véritable ouverture, voire de véritables partages, avec tous les risques et les difficultés que cela implique, nous semblent vitaux, de même que nous trouvons tout à fait pertinent que des ponts et des connexions soient tissés dans les manuels pour préparer les apprenants à des rencontres interculturelles qui sont de plus en plus inévitables. Pour ce faire, des simulations comme celles relevées dans M2 peuvent s'avérer efficaces. La rencontre imaginaire avec le monde-cible (humain, culturel, etc.), la mobilité imaginaire peuvent préparer une rencontre réelle ou un voyage réel, de la même façon que lorsqu'on lit des résumés de films pour le cinéma, on est déjà un peu « dans » le film. La mobilité peut d'ailleurs être, d'après Coste & Cavalli (2015 : 104), « virtuelle [...], voire imaginaire, fantasmée [...] ». De même, des activités plus ancrées dans le réel, que Debyser (1973) envisageait déjà il y a près de 50 ans, popularisées par le CECR sous le nom de « tâches », nous semblent constituer une autre porte vers l'interculturel. Dans M3, les deux projets de fin de dossier dont il est question (p. 26 : créer la fiche « contact » de la classe ; p. 38 : créer un site Internet pour la classe) ne nous semblent cependant pas vraiment orientés dans cette direction. Il serait donc souhaitable que les manuels se penchent plus profondément sur la question de l'interculturel, en proposant par exemple des activités de réflexion sur les valeurs dans lesquelles les apprenants se reconnaissent ou ne se reconnaissent pas, sur ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sont pas, sur ce qu'ils voudraient être, etc. (cf. aussi à ce sujet les « lieux de rencontre » dont parle Qiu (2018) dans l'article cité plus haut). De telles activités pourraient par ailleurs accompagner des rencontres en ligne avec d'autres apprenants du monde-cible, que le développement des TICE et un passage en ligne en (depuis ?) mars 2020 aux quatre coins du monde ont rendues plus faciles. Dans un tel contexte, le paradigme actuel d'enseignement-apprentissage (manuels y compris) devrait encore beaucoup évoluer et il doit être pensé de manière proactive, pour préparer les apprenants à de véritables rencontres, transformatrices, avec le monde-cible. Les réflexions en cours montrent qu'il s'agit d'un sujet éthique central, que beaucoup prennent au sérieux⁹.

Cette étude a dû se limiter à l'analyse de trois ouvrages qui nous semblent cependant, à la lumière d'un examen plus approfondi de manuels de FLE universalistes (Navé, 2021), assez représentatifs des trois époques considérées. D'autres recherches sur le même sujet, également diachroniques, seraient les bienvenues pour affiner, appuyer ou remettre en question certaines conclusions formulées ici.

Dans le cadre de la formation des enseignants et de l'ingénierie pédagogique (conception de manuels y compris), une réflexion comme celle-ci, qui refuse de voir l'évolution comme une progression bien régulière, qui nous mènerait vers un âge d'or fantasmé, invite non seulement à réfléchir nos relations aux autres et au monde en termes de tension et de difficulté, voire d'« écart », comme dirait François Jullien (*passim*), en prenant en compte les divers points de vue, les diverses visions du monde que nous avons sur de nombreux sujets (parfois même au sein d'une petite communauté). Une telle remise

⁹ Cf. entre autres le colloque des jeunes chercheurs de l'EA 739 - DIPRALANG « Langues en mondialisations : libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ? » (novembre 2020, Montpellier), mais aussi le 3^{ème} Congrès international des Journées de la langue française de l'UFBA : « s'élire, se dire, fleurir » (mars 2021, Brésil). Etc.

en question devrait (du moins nous l'espérons) nous amener à plus d'humilité, condition *sine qua non* pour construire en commun un monde où le respect et la liberté prévalent.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle* (Vol. 3487). Presses Universitaires de France-PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. *Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures*, p. 51-57.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Adams, J., Katznelson, N., & Kramsch, C. (2021). Le langage : Pouvoir symbolique dans une Europe unie. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures. Les Cahiers de l'Acedle, 18-1* (18-1). Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/rdlc/8600>
- Andrade (de), D. B. de. (2017). Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères : L'exemple des enseignements sur l'alimentation. Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692762>
- Auger, N. (2003). Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne. In *coll. Langue et parole. Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, Enquêtes et analyses* (p. 146). L'Harmattan. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00964015>
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Paris: L'Harmattan.
- Auger, N. (2011). Les manuels : Analyser les discours. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (dir. Blanchet et Chardenet). France: Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal).
- Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies Chine*, (5), 15-25.
- Buchart, M. (2020). Projection vs. perception : La présentation de soi à travers la description de l'autre en didactique du FLE. *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives*, 3, p. 161-170.
- Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (1989). *Choc de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Castellotti, V., Debono, M., & Huver, E. (2016). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In *Gram-R - Etudes de linguistique française. Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, p. 49-76, Peter Lang.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (Didier). Paris: Council of Europe.

- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni-Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, 1(1-2), p. 101-117.
- Coste, D., Courtillon, J., & Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Debyser, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Le français dans le monde*, 30(100), p. 63-68.
- Fracchiolla, B. (2008). *Anthropologie de la communication : Aborder l'enseignement du féminin en FLE - Loi du genre et féminisation des noms de métiers*. Présenté à Actes en ligne du colloque international "Enseigner les structures langagières en FLE". Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03088116>
- Fracchiolla, B., & Dervin, F. (2012). *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues. Quelle (s) compatibilité (s)?/Anthropology, Interculturality and Language Learning-Teaching. How compatible are they?* Berne, Suisse: Peter Lang.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 7(1), p. 325-341.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales (Vol. 1)*. Paris : Armand Colin.
- Ludivynn, M. (2013). Une mondialisation culturelle et linguistique ? Le cas des organismes de promotion culturelle et linguistique. *Études caribéennes, Mondialisation : différents visages, différentes perspectives*(22). <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.5840>
- Navé, É. (2020). Entretiens collectifs et présence du chercheur : Retour réflexif sur trois interviews menées dans le cadre de recherches en didactique. *Esprit Critique*, (30 : la réflexivité dans et par la recherche).
- Navé, É. (2021). 40 ans de représentations d'un monde-cible en constante évolution : Étude diachronique de manuels de FLE dits universalistes à destination d'adultes débutants (Mémoire de Master). Université de Lorraine, Metz.
- Porcher, L. (1997). « Lever de rideau ». In G. Zarate et M. Candelier (dir), *Les représentations en didactique des langues et cultures*, p. 11-27, Paris : ENS Editions.
- Prieur, J. M. (2017). L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar. *Maurer B. et Prieur J.-M. coord., «La pensée CECR», Travaux de didactique du FLE*, n° 70.
- Puren, C. (2005). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques. *Synergies Chine*, p. 51-62.
- Qiu, S. (2018). Les manuels de FLE comme médiation en contexte chinois. Une étude comparative dans une perspective interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Les cahiers de l'Acedle, p. 15-3.
- Ricœur, P. (2006). Hegel aujourd'hui. *Esprit*, (3), p. 174-194.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, p. 129-142.
- Späeth, V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol*, (23).
- Verdelhan-Bourgade, M., & Auger, N. (2011). Les manuels et supports pédagogiques : Catégorisations. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées (dir. Blanchet et Chardenet)*. France: Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal).