

**LES INCIDENCES DE LA MONDIALISATION
SUR LES MANUELS UNIVERSELS
D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
DU DÉBUT DU 21^E SIÈCLE**

François Schmitt

Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela,
Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica, Slovaquie
francois.schmitt@umb.sk

The implications of globalization for textbooks of French as a foreign language from the beginning of the 21st century

Abstract: Globalization, which concerns all aspects of material, cultural, and social life, is giving rise to a new kind of transnational cosmopolitanism that is more and more detached from its national ties and which has as its cultural reference the world culture that is common to the whole of human society, beyond national differences. Globalization has a huge impact on the didactics of French as a foreign language, which reacts to this impact by liberating itself from its national framework. Now language is considered as a global product liberated from its national ties and the learner is seen as a player in transnational globalization. The impact of globalization on the didactics of French as a foreign language, if thus defined, appears prominently in contemporary French in foreign language textbooks, which devote a significant role to elements which are not connected to French-speaking culture through fictional characters, places, or cultural references.

Keywords: culture; French as a foreign language; globalization; multicultural; textbook; transcultural

Résumé : La mondialisation, qui touche tous les aspects de la vie matérielle, culturelle et sociale, donne naissance à une nouvelle forme de cosmopolitisme transnational que nous considérons comme de plus en plus éloigné de ses références nationales au profit d'une culture monde que nous définissons comme un ensemble d'éléments communs partagés par la communauté humaine. Cette mondialisation transnationale affecte de plein fouet la didactique du français langue étrangère qui réagit à ces bouleversements en s'émancipant de son cadre national. La langue est désormais considérée comme un produit mondialisé affranchi de ses attaches nationales et l'apprenant envisagé en tant qu'acteur de la

mondialisation transnationale. L'impact de la mondialisation sur la didactique du FLE, ainsi définie, apparaît de façon marquante dans les manuels de FLE actuels où la place consacrée aux éléments non francophones à travers, notamment, les personnages de fiction, les lieux et les références culturelles évoqués, est loin d'être négligeable.

Mots clés : culture ; français langue étrangère ; manuel ; mondialisation ; multiculturel ; transculturel

1. Introduction

Issue des concepts d'*économie-monde* (F. Braudel) et de *système monde* (I. Wallerstein), la notion de mondialisation, d'abord cantonnée au domaine économique, est aujourd'hui envisagée sous différents angles, politique, démographique, sociale et culturel. On peut la définir comme l'accroissement à l'échelle planétaire des flux humains, matériels, et immatériels (financiers et culturels) menant à l'« interaction généralisée entre les différentes parties de l'humanité » (Dictionnaire de français Larousse). Cette accélération des échanges, par-delà les frontières, a pour conséquence de redéfinir la place de l'homme en société et la nature même de la culture. La didactique des langues se voit donc affectée au premier plan par ces bouleversements. Elle est amenée à réinventer son objet d'étude, la langue-culture, et à redéfinir son destinataire, l'apprenant devenu acteur de premier plan de la mondialisation. Les manuels de français langue étrangère (FLE), synthèses des approches didactiques de leurs temps, constituent un matériau de premier plan pour mettre en lumière l'évolution de la didactique des langues dans le contexte de la mondialisation. Nous ferons état des adaptations au nouveau modèle de société issu de la mondialisation opérées en didactique du FLE en examinant comment cette évolution s'est traduite dans les manuels à travers l'analyse des choix des contenus thématiques et fictionnels d'ouvrages récents.

2. La mondialisation : redéfinition des notions et des paradigmes

O. Dollfus analyse « comment la mondialisation s'internalise dans les divers groupes humains » (2007 : 19) : au-delà de sa seule dimension économique, la mondialisation affecte les individus et les sociétés dans leurs fondements mêmes. L'être sociable d'Aristote s'est transformé en un être sociable mondialisé. D. Wolton (2003) parle, à ce sujet, d'une « autre mondialisation » pour désigner la cohabitation culturelle à l'échelle mondiale engendrée par la réduction des distances. Cette redéfinition de l'homme dans le contexte de la mondialisation bouleverse les concepts sur lesquels s'appuyait la didactique des langues et introduit de nouveaux paradigmes auxquels elle se réfère désormais.

2.1. La mondialisation : un nouveau cosmopolitisme ?

2.1.1. La mondialisation comme unification du monde

La mondialisation actuelle s'inscrit dans une succession de mondialisations ayant affecté l'histoire récente de l'humanité. Ghorra-Gobin (2017) identifie trois périodes :

la découverte de l'Amérique et ses conséquences économiques, démographiques et culturelles ; la mondialisation des années 1880-1914 caractérisée par la domination européenne du monde et la généralisation du libre-échange ; la mondialisation actuelle depuis la fin des années 1970 fondée sur le libéralisme économique. Les géographes, comme Olivier Dollfus déjà cité ou Laurent Carroué, conçoivent la mondialisation actuelle comme l'avènement d'un territoire-monde annonçant la fin du territoire national (Ghorra-Gobin 2017). On assiste à une unification du monde portée par une culture consumériste uniformisée par le capitalisme transnational (Bart van Steenberg 2000) et par ce que G. Ritzer (1996) appelle la MacDonaldisation de la société, c'est-à-dire une rationalisation à l'extrême de tous les aspects de la vie.

2.1.2. La mondialisation comme avènement d'une société mondiale cosmopolite

B. R. Barber (1995) propose un scénario plus positif de la mondialisation comme avènement d'un nouveau cosmopolitisme, comparable à celui des élites européennes du 18^e siècle, mais à l'échelle mondiale et touchant toutes les classes sociales (*ibid.*). Ce cosmopolitisme naissant est d'ores et déjà une réalité portée par de nouvelles communautés humaines émergentes : les communautés transnationales.

2.2. L'avènement d'une société transnationale

2.2.1. Du multinational au transnational

La mondialisation actuelle entraîne ainsi un changement de paradigme dans les rapports entre nations : on passe du multinationalisme¹ au transnationalisme, c'est-à-dire d'une mondialisation multinationale mettant en dialogue des États-nations, un concert de nations, à l'avènement d'une société humaine transnationale agissant et se concevant par-delà les frontières et les nations. L'acteur de la mondialisation ne se définit plus uniquement par son origine nationale, mais par sa culture cosmopolite. Son identité n'est plus seulement nationale, mais transnationale.

2.2.2. La notion de communauté transnationale

L'échelle transnationale réduit l'importance du national comme référence identitaire en mettant en réseau les individus au niveau mondial. Contrairement à l'échelle internationale fondée sur la logique du pavage, c'est-à-dire sur une juxtaposition de nations, l'échelle transnationale est fondée sur celle du réseau (Dollfus 2007), une communauté d'échanges, d'intérêts et d'individus située au-dessus des États nationaux. La moindre importance accordée à l'échelle nationale par l'intensification des flux matériels, culturels et humains renforce les échelles globale et locale au détriment du national. C'est ce que Roland Robertson (1995) appelle le « glocal », terme entré par la suite dans l'usage pour désigner l'interpénétration du global et du local. Cette nouvelle réalité correspond particulièrement à certaines groupes sociaux ou à certaines catégories professionnelles comme « les populations immigrées ou réfugiées, les classes créatives et les expatriés » (Ghorra-Gobin 2017) jouissant

¹ « Multinationalism: The presence, involvement, or partnership of many countries or nationalities. Rare » (*English Oxford Living Dictionaries*).

d'un « double ancrage » (Ghorra-Gobin 2017), local et global, et que R. Kastoryano appelle « communautés transnationales » qu'il définit comme « des communautés composées d'individus ou de groupes établis au sein de différentes sociétés nationales, qui agissent à partir de références (territoriales, religieuses, linguistiques) et d'intérêts communs et qui s'appuient sur des réseaux transnationaux pour renforcer leur solidarité par-delà les frontières nationales » (Kastoryano, 2000 : 353).

2.2.3. *La figure emblématique du transnationalisme : l'expatrié*

Socialement hétérogènes, ces communautés transnationales ont en commun le caractère transitoire ou provisoire de leur implantation territoriale. À la différence des phénomènes migratoires traditionnels qui touchaient essentiellement le bas de l'échelle sociale, les communautés transnationales concernent également les milieux favorisés dont la figure emblématique est l'expatrié. Pour P. Yanaprasart et B. Fernandez (2008 : 143), les expatriés représentent les élites migrantes, tant professionnellement que culturellement, et l'expatriation désigne les « élites de la mondialisation, qualifiées d'hyperbourgeoisie », le terme « hyperbourgeoisie » étant emprunté à D. Duclos.

2.3. Du multiculturalisme à la culture-monde

À quelle « identité culturelle collective » (Wolton 2003 : 56) se réfèrent alors ces communautés transnationales ? Peut-on parler de simple patchwork multiculturel ? En réalité, les communautés transnationales ne se conçoivent pas en tant que communauté de nations où chacun apporte sa culture d'origine pour former une société multiculturelle. Avec la mondialisation transnationale, la notion de multiculturalisme s'en trouve donc revisitée et redéfinie en dehors du cadre de l'État-nation.

2.3.1. *Redéfinition de la notion de multiculturalisme*

Nous avons retenu trois facteurs concourant à redéfinir la notion de multiculturalisme. D'abord, les phénomènes de créolisation et d'hybridation, caractéristiques des sociétés mondialisées en mouvement permanent, qui font du multiculturalisme un phénomène non figé en mutation permanente. Cette conception poreuse des cultures est partagée par M. Wierviorka (2009) qui montre que l'individu ne reste pas enfermé dans sa propre culture. Ensuite, les nouveaux types de migration à l'heure de la mondialisation, faites de transit et non plus d'assimilation à la société d'accueil, participent également à la redéfinition du multiculturalisme comme phénomène en mouvement permanent (Wierviorka *ibid.*). Enfin, le caractère transnational des migrations et mobilités mondialisées nous amène à reconsidérer le multiculturalisme en dehors de l'État-nation (Wierviorka *ibid.*). Un nouveau cadre culturel transnational émerge donc au-delà du multiculturalisme : la culture monde.

2.3.2. *Avènement d'une culture monde*

La culture monde, « un monde de symboles, de significations et d'imaginaire social qui a ceci de spécifique qu'il est devenu planétaire » (Lipovetsky-Serroy 2008 : 34),

est un phénomène transcendant les nations, les classes et les hiérarchies culturelles traditionnelles. C'est à la fois un ensemble de produits culturels partagés, comme la pizza, la musique pop ou le cinéma hollywoodien, et, selon G. Lipovetsky et J. Serroy « un système organisateur du monde » (2008 : 34). Celui-ci est structuré par l'hyper-capitalisme, c'est-à-dire l'omniprésence du marché, l'hyper-technologie, l'omniprésence de la technologie, l'hyper-individualisme, désignant le détachement de l'individu de ses anciennes formes d'appartenance collective, et l'hyper-consommation, signifiant que les échanges sont de plus en plus des échanges marchands. Cette culture monde est cependant autant « homogénéisatrice » qu'« hétérogénéisatrice », car, tout en engendrant une homogénéisation économique et culturelle du monde, la réduction des distances et la démultiplication des échanges permettent aussi une explosion de la diversité dans tous les domaines (Lipovetsky-Serroy 2008).

La mondialisation, caractérisée par l'avènement de la culture monde, correspond donc davantage à l'émergence d'une culture cosmopolite qu'à la seule suprématie de la culture américaine à laquelle on a souvent tendance à réduire la mondialisation, même si son influence reste considérable.

3. La didactique du FLE à l'heure de la mondialisation

Confrontée à l'avènement d'une société et d'une culture mondiales cosmopolites, la didactique du FLE ne peut plus se fonder sur les seuls rapports binaires apprenant étranger / locuteur natif, culture étrangère / culture française et francophone qui prévalaient jusqu'à présent. La didactique du FLE a été, elle aussi, amenée à réviser ses paradigmes pour se repositionner par rapport à la culture monde et aux communautés transnationales, à la fois acteurs et agents de la mondialisation, avec pour conséquence des évolutions conceptuelles et méthodologiques importantes.

3.1. Un détachement progressif de l'enseignement du FLE de son cadre national

Depuis les années 1980, la didactique du FLE est sortie des confinements de l'espace national pour s'ouvrir à l'espace européen et finalement mondialisé (Zarate 2015). Ces changements d'échelle ont d'abord concerné les notions de langue et de culture.

3.1.1. De la civilisation à la culture

Au cours des années 1980, la composante culturelle du FLE connaît une évolution terminologique importante : la notion de culture se substitue à celle de civilisation. Cette évolution terminologique est certes surtout le fait des publications théoriques de la didactique du FLE, car beaucoup de manuels continuent à utiliser, aujourd'hui encore, le terme civilisation, comme c'est le cas d'*Écho A1* de notre échantillon. La conception de la civilisation sur laquelle s'appuient ces manuels est cependant anthropologique et renvoie donc à la notion de culture. Cette évolution n'est pas seulement lexicale : elle marque un bouleversement des contenus, des méthodes et surtout de la conception de la composante culturelle dans l'enseignement du FLE. Dans les années 1960-70, prédominait encore, dans l'enseignement du FLE, une vision

nationaliste de la civilisation française se voulant très gaullienne et soucieuse de mettre en valeur le génie français face au modèle américain (Zarate *ibid.*). Trois facteurs ont concouru à bouleverser ce modèle national de la civilisation : l'entrée de la France dans la société de consommation sur le modèle américain, l'immigration et l'intégration européenne. L'introduction du document authentique, principalement tiré des médias, a remis en question la finalité patrimoniale de la civilisation et a marqué l'avènement de l'âge du consumérisme en FLE. C'était particulièrement le cas des publicités, souvent choisies par les enseignants ou les concepteurs de manuels, autant pour former l'apprenant à la critique que pour le familiariser à la culture de consommation de masse (Zarate *ibid.*). Le phénomène migratoire entraîne l'introduction en FLE de nouveaux concepts tirés des sciences sociales, tels que multiculturel, interculturel ou altérité. Ceci correspond à la remise en cause de l'idéologie dominante assimilationniste assise sur une vision nationaliste de la civilisation française considérée comme supérieure à celle de l'étranger qui doit, par conséquent, renoncer à sa propre culture au profit de la culture française. Au concept d'assimilation fondé sur la non-reconnaissance de la culture d'autrui par la culture majoritaire se substitue celui d'intégration qui implique une reconnaissance de l'altérité (Zarate *ibid.*). Ces évolutions conceptuelles se traduisent, par exemple, par l'introduction progressive de la multiethnicité dans les manuels de FLE à la fin des années 1980. C'est ce que nous montre E. Gajewska dans son analyse de la multiethnicité dans les manuels de FLE (2009). Enfin, la didactique des langues participe au projet européen de construction d'un espace sans frontières supranational, ce qui implique également une approche dénationalisée de la culture en FLE.

3.1.2. Une conception mondialisée de la langue

Alors que la civilisation perd ses assises nationales et devient culture, la langue subit le même sort par homogénéisation européenne et technicisation des savoirs et des savoir-faire. G. Zarate (2015) parle à ce sujet de « mondialisation de la langue » dont la parution du Niveau Seuil (1976) pour le français, inspiré du Threshold Level (1975) pour l'anglais, instruments conçus par le Conseil de l'Europe pour répondre aux nouveaux besoins des apprenants face à la croissance des mobilités, constitue les prémices. À la différence du Basic English (1930) et du Français Fondamental (1954), conçus indépendamment l'un de l'autre, le Threshold Level et le Niveau Seuil sont basés sur des critères communs à visée essentiellement utilitaire. Fondés sur une conception de la langue détachée de ses assises territoriales, le Threshold Level et le Niveau Seuil sont, sciemment ou non, porteurs d'une volonté d'homogénéisation de la langue.

À la suite de ces premiers travaux, le Conseil de l'Europe élargit cette nouvelle approche de la langue en publiant, en 2001, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) que l'on peut considérer comme un des agents majeurs de la mondialisation des langues. Deux caractéristiques essentielles du CECR nous amènent à lui attribuer ce rôle, rôle qu'il ne revendique pourtant pas lui-même, car il met en avant sa fonction strictement technique et se garde de toute ambition

hégémonique (Schmitt 2016). La première caractéristique est le recours, pour les langues, à des descripteurs universels les restreignant à leurs fonctions communicatives et socioculturelles en dehors de tout ancrage national. La seconde caractéristique du CECR, la plus connue, nous semble essentielle : il s'agit des six niveaux de compétence, unités capitalisables qui consacrent la marchandisation des langues (Zarate 2015). En se référant presque systématiquement au CECR, la didactique du FLE entérine cette conception mondialisée des langues. Cette approche déterritorialisée de la langue correspondant à une pratique croissante de la langue dans le cadre des migrations et des mobilités (Zarate *ibid.*).

Ainsi, la didactique du FLE a opéré une transnationalisation de la langue et de la culture. Quelles sont les conséquences de ces évolutions sur l'apprenant ?

3.2. Redéfinition du profil de l'apprenant comme acteur social transnational

La transnationalisation de la langue et de la culture en FLE répond à des attentes et besoins nouveaux de l'apprenant dont le profil se voit redéfini. Les évolutions méthodologiques du 20^e siècle sont, en effet, révélatrices d'une métamorphose de l'apprenant en acteur social transnational, comme le montre l'évolution des rapports langue / culture dans l'histoire de la didactique du FLE analysée par C. Kramersch (1995), particulièrement révélatrice de ces changements conceptuels. La didacticienne identifie trois liens successifs entre langue et culture ayant marqué l'enseignement du FLE. Le lien universel, correspondant à l'époque de la méthode grammaire-traduction, caractérise la langue comme le lieu de diffusion d'une culture humaniste universelle à base littéraire. Le lien national, correspondant à l'époque audiovisuelle, caractérisée par la suprématie de la linguistique, vise essentiellement à donner accès à l'apprenant à la culture nationale du pays de la langue enseignée. Enfin, le lien local, correspondant à l'époque communicative, attribuée à la culture la fonction essentielle de satisfaire les besoins de communication locale (Kramersch 1995). Avec l'approche communicative, l'enseignement du FLE semble donc opérer un lent détachement du cadre strictement national pour se centrer sur l'apprenant et ses préoccupations immédiates. Les conditions sont mises en place pour accompagner la mutation de l'apprenant-touriste-étudiant, caractéristique de l'approche communicative, en un apprenant transnational citoyen du monde, modèle de la perspective actionnelle de l'enseignement du FLE.

3.3. La perspective actionnelle et ses conséquences sur le rôle de l'apprenant

Comme nous l'avons vu à travers l'analyse de C. Kramersch des rapports langue / culture, il s'opère une adaptation des évolutions méthodologiques de la didactique des langues aux évolutions économiques et sociales du monde marquées, depuis les années 1970, par une accélération de l'intégration européenne et mondiale par-delà des frontières nationales. L'adoption de l'approche communicative, appuyée sur le Niveau Seuil, visait ainsi à garantir l'efficacité des échanges dans la communication exolingue de locuteurs en situation de courts séjours à l'étranger. L'apprenant ciblé par la méthode communicative était alors le touriste ou l'étudiant de passage en

France (Puren 2002). La perspective actionnelle, adoptée progressivement en FLE à la fin des années 1990, vise un autre public d'apprenants. L'enseignement par projet, qui n'a plus uniquement pour but de faire communiquer en français, mais aussi de faire réaliser un produit concret aux apprenants par le français, promeut la coopération entre apprenants au sein de la classe de langue. Dans cette nouvelle logique, à la rencontre ponctuelle de l'approche communicative succède le séjour de longue durée d'un locuteur étranger impliqué dans la vie sociale du pays d'accueil ou de la communauté des locuteurs. La situation d'apprentissage est désormais le séjour de longue durée à l'étranger ou la coopération transnationale. La perspective actionnelle représente donc la réponse didactique de l'accélération du processus de mondialisation par l'intégration européenne et la multiplication des contacts permanents entre cultures différentes (Puren 2002).

4. La mondialisation dans les manuels de FLE

Synthèse des conceptions méthodologiques et des pratiques pédagogiques de leur époque, les manuels constituent une source de premier plan pour comprendre comment s'opèrent la dénationalisation de l'enseignement du FLE et la transformation de l'apprenant en acteur transnational. Aussi, une analyse minutieuse de ce riche matériau nous permettra-t-il de rendre compte des évolutions conceptuelles et méthodologiques évoquées plus haut.

4.1. Le choix des manuels et des éléments à analyser

4.1.1. Le choix des manuels

Pour mettre en évidence l'évolution des approches de l'enseignement du FLE sous l'effet de la mondialisation dans les manuels, nous avons comparé deux périodes significatives dans l'évolution de la didactique du FLE et dans l'évolution de la mondialisation : le tournant des années 1980-90, en analysant *Le Nouveau sans frontières 1* (1988), *Espaces 1* (1990) et *Libre échange 1* (1991), et celui des années 2000-2010 avec *Latitudes 1* (2008), *Mobile A1* (2012) et *Écho A1* (2012). Les manuels de la première période bénéficient des apports de l'approche communicative issus des réflexions et innovations des années 1970-80. Ces manuels paraissent aussi à la veille ou au moment même où l'Europe et le monde connaissent les grands chambardements issus de la chute du Mur de Berlin qui a pour conséquence, dans la décennie s'ouvrant alors, d'accélérer la mondialisation économique, politique et culturelle. Dans la première décennie du 21^e siècle, la didactique du FLE bénéficie des apports de la perspective actionnelle née des nouvelles réflexions des années 1990 autour de la notion de projet et adoptée par le CECR (2001) dont s'inspirent les méthodes de FLE qui paraissent à cette époque. Le début du 21^e siècle connaît aussi une nouvelle accélération de la mondialisation : poursuite de l'intégration européenne, caractérisée, entre autres, par l'adoption de la Stratégie de Lisbonne en 2000 ou l'élargissement de l'Union européenne en 2004, affirmation du poids économique et politique de la Chine, montée en puissance de l'économie transnationale.

4.1.2. Le choix de manuels de niveau 1

Nous avons choisi des manuels de niveau 1 du fait de l'importance accordée, au niveau débutant, à la mise en fiction à travers les thématiques, les cadres situationnels, les profils des personnages et les références. La mise en fiction n'a pas seulement pour fonction de donner corps aux structures à faire acquérir aux apprenants. Elle se veut également le reflet des réalités du pays de la langue étudiée inscrites dans leur époque et la mise en action des conceptions du monde portées par les courants didactiques auxquels le manuel se réfère.

4.1.3. Le choix des composantes analysées

Notre analyse a porté sur un choix limité de données révélant la présence, voulue ou non, d'éléments « étrangers » dans les contenus des manuels, c'est-à-dire qui ne renvoient pas à la culture française et des pays francophones en tant que telle. Nous avons procédé au relevé de ces éléments « étrangers » à trois niveaux : parmi les personnages de fiction, en distinguant les personnages principaux, paraissant plusieurs fois dans le manuel, des personnages secondaires ne paraissant qu'une seule fois ; dans les situations et les lieux évoqués, c'est-à-dire avant tout les pays et les villes cités ; dans les références culturelles, telles que l'art, la littérature, la musique ou le cinéma. Ces trois niveaux d'analyse constituent la contextualisation du contenu enseigné renvoyant à la fois à la conception de l'objet langue-culture à enseigner et aux attentes supposées des apprenants.

4.2. Les personnages étrangers dans les fictions des manuels

4.2.1. Augmentation des personnages étrangers entre les deux périodes

	Personnages étrangers	
	Principaux	Secondaires
NSF 1 (1988)		Yoko Ozawa, Carmen Rivera, Helmut Krantz
Espace 1 (1990)		Maria Vitti, Luis Garcia, Juana Kurt
Libre échange 1 (1991)	Carmen, Helmut	Pedro
Total période 1		10
Latitudes 1 (2008)	Aiko, Fabio	T. Rühman, B. Malecka Amanda, Noura
Mobile A1 (2012)	Pereira dos Santos Marco Pinto Liu Li Viktor Kleber	Tom Paolo Lucas La famille Gomez M. Peraira M. Zheng
Écho A1 (2012)	Maria Monti Chang	Igor
Total période 2		18

Le tableau ci-dessus nous montre que les manuels des deux époques concernées comportent des personnages de fiction étrangers, mais que leur nombre est sensiblement plus élevé dans les manuels de la deuxième période (18) que dans ceux de la première (10). La différence est encore plus grande en ce qui concerne les personnages principaux passant de deux pour la première période à huit pour la seconde.

4.2.2. *Changement de statut des personnages étrangers*

Au-delà de ces différences chiffrées, le rôle et le statut dévolus aux personnages étrangers sont encore plus révélateurs des changements qui se sont produits d'une période à l'autre. Nous constatons ainsi que, dans le *Nouveau sans frontières 1*, tous les personnages principaux sont français et appartiennent à un milieu bourgeois cultivé franco-français. Il en va de même d'*Espace 1* où Thierry Lazure, provincial fraîchement installé à Paris et héros de la bande dessinée « La roue tourne », se construit une nouvelle sociabilité franco-française. Dans *Libre échange 1*, tous les personnages sont également français à l'exception de Carmen, jeune Espagnole en séjour scolaire en France. Dans les méthodes plus récentes analysées, les profils des personnages étrangers semblent caractéristiques des changements que nous avons évoqués dans les deux premières parties de l'article. Alors que le personnage de Carmen (*Libre échange 1*) évoqué plus haut n'est de passage en France que pour un court séjour, Fabio de *Latitudes 1*, est un Brésilien installé pour un long séjour en France. Entre *Libre échange 1* et *Latitudes 1*, les représentations de l'étranger semblent donc avoir changé. Dans le premier cas, nous retrouvons la situation classique de la mobilité scolaire ou estudiantine dans l'optique du Niveau Seuil. Dans le second cas, la situation de Fabio se rapproche de celle de l'expatrié. Dans le même manuel (*Latitudes 1*), le cas d'Aiko est également emblématique des évolutions en cours : de père français et de mère japonaise, elle est elle-même le fruit des mobilités internationales et de la mixité culturelle.

L'occurrence des personnages secondaires étrangers dans l'ensemble des manuels analysés, quelle que soit la période concernée, s'explique surtout par les actes de parole abordés pendant les premières leçons, tels qu'exprimer sa nationalité ou dire d'où l'on vient, centrés sur les situations de prise de contact interpersonnelles. Nous pouvons cependant remarquer que leur statut diffère entre les deux périodes. Dans *Le Nouveau sans frontières 1*, *Espaces 1* et *Libre échange 1*, ils n'apparaissent pas dans des textes ou des dialogues de fiction, mais uniquement dans des phrases isolées et décontextualisées, sans que l'on n'apprenne rien à leur sujet. Au contraire, dans *Latitudes 1*, *Mobile A1* et *Écho A1*, ils apparaissent dans des contextes précis. Par exemple, on apprend que Tom (Nord-Américain), Paolo et Lucas (Brésiliens) (*Mobile A1*, p. 40) sont des étrangers installés à Paris par choix personnel. Ce ne sont donc pas des immigrés de type économique, mais plutôt des expatriés à haut niveau de vie et haut niveau culturel. Dans la même méthode, le cas d'une installation durable en France d'étrangers est évoqué par le déménagement de la famille Gomez (*Mobile A1*, p. 58). Dans les exemples que nous avons mentionnés, les profils et statuts des personnages étrangers sont souvent déterminés par les situations fictives choisies.

4.3. Les situations et les lieux évoqués

	Situations et lieux étrangers
<i>NSF 1</i> (1988)	Espagne, Allemagne, Japon, Maroc, États-Unis, Hong-Kong
<i>Espace 1</i> (1990)	Argentine, Brésil, États-Unis, Italie, Rio, Rabat, Delhi, CEE
<i>Libre échange 1</i> (1991)	Portugal, Espagne, Italie, Conseil de l'Europe, CEE, New York
Total période 1	20
<i>Latitudes 1</i> (2008)	Paris (réunion internationale), Milan, Budapest, Europe, UE, Prague
<i>Mobile A1</i> (2012)	Community manager, cuisines du monde, paella, sushi, modes de vie dans le monde, Malaisie, Afrique du Sud, Barcelone, Lisbonne, Porto
<i>Écho A1</i> (2012)	Mexique, Égypte, Australie, Maroc, Japon, Argentine, Etosha (Namibie), Kilimandjaro, Venise, cuisines du monde
Total période 2	26

Le tableau ci-dessus met en lumière une évocation constante de l'étranger pendant les deux périodes, avec certes un nombre de termes un peu plus élevé dans les manuels récents. Il est cependant difficile de procéder à un dénombrement des situations renvoyant à l'étranger, car on se contente souvent de mentionner, dans les manuels, des villes ou pays étrangers sans les intégrer à la fiction, alors que, dans d'autres cas, les situations étrangères évoquées servent de contexte à la fiction. Dans la plupart des cas, il s'agit de pays. Ici aussi, ce fait est à mettre en relation avec le type d'acte de parole prédominant au niveau débutant : dire d'où l'on vient, situer dans l'espace. Nous remarquons, cependant, une différence importante entre les deux périodes. Dans les méthodes des années 1980-90 analysées, les pays et lieux étrangers servent de toile de fond à la fiction. Deux cas prédominent. Le voyage touristique : sont, par exemple, mentionnés le Portugal et l'Italie comme destinations touristiques de personnages de la fiction (*Libre échange 1*, p. 26). La situation professionnelle : Pierre travaille en tant qu'interprète au Conseil de l'Europe (*Libre échange 1*, p. 44).

Au contraire, dans les méthodes du 21^e siècle étudiées, la fiction s'inscrit souvent dans des contextes internationaux. Ainsi, l'unité 2 de *Latitudes 1* (*Latitudes 1*, p. 20) s'ouvre sur une réunion internationale chez un éditeur parisien rassemblant des professionnels de tous pays, dont des Françaises et un Belge expatriés à l'étranger. Cette réunion professionnelle cosmopolite est pleinement en phase avec la perspective actionnelle de l'enseignement du FLE centrée sur la réalisation de tâches en commun en français. Plus loin, la même méthode a choisi comme document authentique, pour illustrer une fiction, une carte d'invitation trilingue (en hongrois, français et anglais) à un vernissage à Budapest co-organisé par l'Institut français et une banque hongroise (*Latitudes 1*, p. 56). Ces manuels vont encore plus loin en intégrant les modes de vie étrangers aux thèmes culturels abordés. C'est, par exemple, la cas des habitudes culinaires dans le monde (*Mobile A1*, p. 50) ou de la rentrée des classes à l'étranger (*Mobile A1*, p. 66). De même, dans les manuels de la seconde période, l'expatriation devient un thème culturel de premier plan. Ainsi, *Écho A1* (p. 36) développe le thème de la vie à l'étranger en prenant l'exemple de Philippe Labro dans *L'Étudiant étranger*

et de Nancy Huston et Leïla Sebbar dans *Lettres parisiennes. Mobile A1* (p. 58) choisit comme document d'appui destiné à des activités de compréhension orale une page internet intitulée « Notre nouvelle vie en France : paroles d'expatriés ! ». Plus loin, le même manuel introduit le témoignage d'un expatrié français au Mexique (p. 108). Enfin, *Écho A1* (p. 18) va jusqu'à promouvoir les vertus du cosmopolitisme à travers la chanson du personnage Lucas Marti : « À Paris comme à Bombay / Je ne suis pas un étranger / J'habite où on m'aime / En Chine, en Bohème ».

4. 4. Les références culturelles

	Références culturelles étrangères
<i>NSF 1</i> (1988)	Le Colisée, les pyramides d'Égypte, Dirba (Inde), Westminster, Alhambra, la place St. Marc, Modigliani
<i>Espace 1</i> (1990)	Barbara Hendrix, Maradona, Greg Lemond, Margaret Thatcher, Gorbatchev, Wim Wenders
<i>Libre échange 1</i> (1991)	Le Times, Mc Donald's, <i>Chambre avec vue</i> (James Ivory), Woody Allen, <i>La Guerre des étoiles</i> , <i>Crocodile Dundee</i> , <i>Le Nom de la Rose</i> , <i>Platoon</i> , Dustin Hoffmann, Hitchcock, Spielberg, The Rolling Stones
Total période 1	25
<i>Latitudes 1</i> (2008)	Lima Barreto, Hiroshi Sugimoto <i>Little Miss Sunshine</i> , <i>Les rebelles de la forêt</i> , <i>The Fountain</i> , <i>The Last show</i> , <i>Mémoires de nos pères</i> , guides touristiques de l'Égypte, guide touristique de Barcelone
<i>Mobile A1</i> (2012)	James Bond, Harry Potter, Marilyn Monroe, Brad Pitt, Julia Roberts, Batucada (musique brésilienne), le musée Guggenheim de Bilbao, Shibuya (quartier de Tokyo), le logo des Rolling Stones
<i>Écho A1</i> (2012)	<i>King Kong</i> , Faulkner, Garcia Marquez, danse africaine, Marilyn Monroe, Indira Gandhi, <i>Le Jour d'après</i> , Rossini, Verdi, Beethoven, haïku (genre poétique japonais), mangas, Yasunari Kawabata (écrivain japonais)
Total période 2	31

Enfin, l'étranger dans les manuels de FLE est également présent dans les références aux cultures étrangères. Nous pouvons voir, dans le tableau ci-dessus, que celles-ci sont nombreuses dans l'ensemble des manuels analysés avec peu de différence chiffrée entre les deux périodes. C'est donc sur les types de référence et leurs fonctions que nous centrerons notre propos.

4.4.1. Les types de références culturelles étrangères

Parmi les domaines culturels représentés, le cinéma et la musique arrivent largement en tête. Les références les plus connues prédominent dans l'ensemble des manuels, comme *Les ailes du désir* de Wim Wenders (*Espaces 1*, p. 85), Woody Allen (*Libre échange 1*, p. 147), Barbara Hendrix (*Espaces 1*, p. 32), en lien avec le bicentenaire de la Révolution française², ou les Rolling Stones (*Libre échange 1*, p. 20 et *Mobile A1*, p. 90). Une première différence apparaît cependant entre les deux périodes :

² Lors de la cérémonie du bicentenaire en 1989, la Marseillaise a été chantée par Barbara Hendricks en drapeau tricolore.

à côté des références les plus célèbres, les manuels de la seconde période concernée mentionnent aussi des œuvres et pratiques culturelles moins connues du grand public, comme le film tchadien *Daratt* (*Latitudes*, p. 63), que l'on pourrait certes également classer parmi les références francophones, ou la « batucada » (*Mobile A1*, p. 66), percussion brésilienne. La littérature étrangère, l'architecture et la photographie, plus marginalement représentées dans l'ensemble du corpus, sont principalement les faits des manuels les plus récents de notre échantillon avec, ici aussi, un choix d'œuvres et d'auteurs moins connus du grand public : Lima Barreto, écrivain brésilien (*Latitudes 1*, p. 50) ; le haïku, genre poétique japonais (*Écho A1*, p. 84) ; Yasunari Kawabata, écrivain japonais (*Écho A1*, p. 88) ; Hiroshi Sugimoto, photographe et architecte japonais (*Latitudes*, p. 60). Les manuels des années 1980-90 sélectionnés semblent ainsi privilégier, à quelques exceptions près, la culture grand-public à dominante anglo-saxonne. Cela correspond bien à la conception de la culture en FLE dans la lignée de l'approche communicative : on met en avant la culture partagée par la communauté des locuteurs natifs susceptibles d'entrer en communication avec les apprenants. Si cette approche de la culture étrangère est également valable dans les manuels plus récents de notre analyse, nous pouvons remarquer, pour ces derniers, une ouverture sur la culture non anglo-saxonne, en particulier vers des pays de prédilection : le Brésil, la Chine et le Japon.

La fonction pédagogique des références culturelles étrangères semble donc différer entre les deux époques. Les manuels du tournant des années 1980-90 paraissent attribuer essentiellement une fonction contextuelle aux références culturelles étrangères, en phase avec l'approche communicative dont ces manuels se réclament. Il s'agit de rendre compte du contexte culturel français qui n'est pas strictement franco-français, mais se nourrit aussi des grandes références internationales du cinéma et de la musique : Modigliani (*Le Nouveau sans frontière 1*, p. 117), Steven Spielberg (*Libre échange 1*, p. 162) ou les Rolling Stones, évoqués plus haut, sont des références culturelles partagées par les Français au même titre que Claude Monet, Marcel Carné ou Johnny Hallyday. Les références culturelles étrangères dans les manuels de FLE récents semblent également avoir, en plus de leur rôle contextuel, pour fonction d'éveiller la curiosité des apprenants par l'évocation d'aspects moins connus de la culture internationale. On semble renouer ici avec la fonction humaniste de l'enseignement des langues étrangères visant à contribuer à l'enrichissement culturel et personnel de l'apprenant. Mais, dans le contexte de la mondialisation où s'inscrivent résolument ces trois manuels, ces références culturelles mettent aussi en avant une culture cosmopolite. Le choix de la diversité culturelle est peut-être également un moyen de dépasser le tout anglo-saxon culturel.

5. Conclusion

Les résultats de l'analyse de six manuels de FLE de deux périodes différentes montrent donc bien comment la didactique du FLE a intégré les nouvelles orientations sociétales et culturelles de la mondialisation. Or, ce sont les aspects les plus positifs de la mondialisation qui sont mis en avant : enrichissement culturel par l'ouverture

vers la diversité, respect des différences, esprit de coopération dans la lignée de la perspective actionnelle. Cette approche multiculturelle du FLE annonce également un dépassement du rapport exclusif langue-culture de l'apprenant / langue-culture française au profit d'une perspective plurilingue et pluriculturelle de l'enseignement du FLE : l'apprenant accède à la langue-culture cible en mobilisant ses multiples connaissances linguistiques et culturelles. La didactique du FLE prend donc acte du fait que le français n'occupe plus une position hégémonique dans le bagage linguistique de l'apprenant, mais qu'il n'est qu'une langue parmi d'autres. Ces évolutions sont également significatives du point de vue interculturel : l'apprenant n'est plus censé assimiler la culture française et francophone de manière exclusive, mais est plutôt considéré comme un intermédiaire entre les différentes cultures qu'il partage.

Remerciements

Cet article a été rédigé dans le cadre du projet de recherche KEGA n°033UMB-4/2018 « Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií ».

Bibliographie

Manuels de FLE analysés

- CAPELLE, Guy – GIDON, Noëlle (1990), *Espaces 1*, Paris : Hachette FLE.
- COURTILLON, Janine – DE SALINS, Geneviève-Dominique (1991), *Libre échange 1*, Paris : Hatier-Didier.
- DOMINIQUE, Philippe – GIRARDET, Jacky – VERDELHAN, Michèle – VERDELHAN, Michel (1988), *Le Nouveau sans frontière 1*, Paris : Clé International.
- GIRARDET, Jacky – PÉCHEUR, Jacques (2012), *Écho A1*, Paris : Clé International.
- MÉRIEUX, Régine – LOISEAU, Yves (2008), *Latitudes 1*, Paris : Didier.
- REBOUL, Alice – BOULINGUEZ, Anne-Charlotte – FOUQUET, Géraldine (2012), *Mobile A1*, Paris : Didier.

Sources

- BARBER, Benjamin R. (1995), *Jihad vs. McWorld: How Globalism and Tribalism Are Reshaping the World*, New York : Ballantine Books.
- BRUNEAU, Michel (2011), « Phénomène diasporique, transnationalisme, lieux et territoires », *CERISCOPE Frontières*, [disponible sur <<http://ceriscope.sciences-po.fr/content/part4/phenomene-diasporique-transnationalisme-lieux-et-territoires>>, 18/01/2019].
- Dictionnaire de français*, Larousse <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mondialisation/52183>> [18/1/2019].
- DUCLOS, Denis (1998), « Naissance de l'hyperbourgeoisie », *Le Monde diplomatique*, août 1998, 16-17.
- DOLLFUS, Olivier (2007), *La mondialisation*, Paris : Les Presses de Sciences Po.
- English Oxford Living Dictionaries* <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/multinationalism>> [18/1/2019].
- GAJEWSKA, Elżbieta (2009), « La France multiethnique dans les manuels de FLE », *Synergies Pologne* 6/2009, 65-75.

- GHORRA-GOBIN, Cynthia (2017), « Notion à la une : mondialisation et globalisation », *Géocofluence* décembre 2017 [disponible sur <<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/mondialisation-globalisation>>, 18/01/2019].
- KASTORYANO, Riva (2000), « Immigration, communautés transnationales et citoyenneté », *Revue internationale des sciences sociales* 165, 353-359.
- KRAMSCH, Claire (1995), « La composante culturelle de la didactique des langues », *Le Français dans le monde, janvier 1995 - Méthodes et méthodologie*, 54-69.
- LİPOVETSKY, Gilles - SERROY, Jean (2008), *La Culture-monde. Réponse à une société désorientée*, Paris : Odile Jacob.
- PUREN, Christian (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle culturelle », *Langues modernes, juillet-août-septembre 2002 - L'interculturel*, Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes, 55-71.
- RITZER, George (1996), *The McDonaldization of Society*, Los Angeles : Sage Publications.
- ROBERTSON, Roland (1995), « Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity », dans FEATHERSTONE, M. - LASH, S. - ROBERTSON, R. (éd.), *Global Modernities*, Londres : Sage Publications, 25-45.
- SCHMITT, François (2016), « Les incidences de l'intégration européenne de la Slovaquie sur les programmes scolaires slovaques d'enseignement des langues étrangères », *Franciscola n°1 - décembre 2016*, 122-133.
- VAN STEENBERGEN, Bart (2000), « Vers une culture mondialisée : rêve ou cauchemar ? », *Agora débats/jeunesses* 19, 72-80.
- WIERVIORKA, Michel (2009), « Le multiculturalisme : un concept à reconstruire », *Raison publique. Le multiculturalisme a-t-il un avenir ? (colloque février 2010 université Paris I Panthéon-Sorbonne)* [disponible sur <http://www.raison-publique.fr/IMG/pdf/Wieviorka_multiculturalisme.pdf>, 18/01/2019].
- WOLTON, Dominique (2003), *L'autre mondialisation*, Paris : Flammarion.
- YANAPRASART, Patchareerat - FERNANDEZ, Bernard (2008), « Mobilité internationale : les questionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise », dans ZARATE, G. - LÉVY, D. - KRAMSCH, C. J. (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 143-146.
- ZARATE, Geneviève (2015), « La civilisation dans le champ du FLE. Un concept piégé par les idéologies », *Repères DoRiF n°7 - Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*, Rome : DoRiF Università [disponible sur <http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?dorif_ezone=a2acb09e9b12ee3cce2c178ed398dc5d&art_id=223>, 18/01/2019].

