



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„La culture dans l’enseignement de FLE“

verfasst von

Julia Pühringer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch, UF Französisch

Betreut von:

Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Remerciements

J'adresse mes remerciements à tous ceux qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je voudrais remercier cordialement ma directrice de mémoire, Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter, de son soutien et de la qualité de ses conseils.

Je tiens à remercier Cyril Mallet, mon ancien assistant de langue française au lycée, de sa grande aide et de ses bons conseils! Cyril, l'exemple de Zinedine Zidane t'est dédié.

Un grand merci également à mon ancienne enseignante de français au lycée, Mag. Gerlinde Schögl, pour la mise en disposition de tous ses magazines de langue.

J'exprime ma gratitude aussi à Hanna et Renaud, qui m'ont donnée des conseils précieux par rapport à l'utilisation de la langue française.

Finalement, je voudrais de tout cœur remercier ma famille et mon copain Wolfgang de leur grand soutien et leur immense encouragement!

Un grand merci à vous tous !

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	1
2. Partie théorique	4
2.1 La notion de culture	4
2.1.1 La définition du terme <i>culture</i>	4
2.1.2 Les caractéristiques de la culture	10
2.1.3 Des modèles de culture	12
2.1.4 Le rapport entre langue et culture	15
2.2 La culture dans l'enseignement d'une langue étrangère	17
2.2.1 La place de la culture en cours de langue	17
2.2.2 Des raisons pour enseigner la culture en cours de FLE	21
2.2.2.1 La communication	21
2.2.2.2 La motivation	22
2.2.2.3 L'épanouissement personnel	24
2.2.3 L'approche interculturelle	25
2.2.3.1 La démarche interculturelle en cours de langue étrangère	26
2.2.3.2 Les objectifs de l'approche interculturelle en cours de langue	31
2.2.3.3 Les stéréotypes sous l'angle de l'approche interculturelle	32
2.2.4 La notion transculturelle	35
2.2.4.1 De l'approche interculturelle à la notion transculturelle	35
2.2.4.2 Les caractéristiques de la notion transculturelle	37
2.2.5 La culture dans le programme scolaire autrichien	41
2.3 Conclusion de la partie théorique	45
3. Partie empirique	50
3.1 Informations préliminaires	50
3.1.1 L'objectif de la partie empirique	50
3.1.2 Présentation des questions de recherche	51
3.1.3 La démarche méthodologique	55
3.1.4 Présentation des matériaux pédagogiques utilisés	61
3.2 Présentation des résultats	65
3.2.1 Résultats <i>Écoute</i>	65
3.2.2 Résultats <i>Enseigner le français avec TV5 Monde</i>	90
3.3 Conclusion de la partie empirique	114

4. Perspectives.....	120
5. Conclusion.....	122
6. Bibliographie.....	125
6.1 Sources bibliographiques.....	125
6.2 Sources électroniques.....	129
6.3 Table des abréviations.....	130
6.4 Table des illustrations.....	130
7. Annexe.....	131
7.1 Grilles d'analyse du magazine Écoute.....	131
7.2 Grilles d'analyse des ressources pédagogiques de TV5 Monde.....	137
8. Résumé en allemand.....	143
9. Curriculum Vitae.....	144

*Apprendre une langue étrangère,
c'est apprendre une culture nouvelle.*

Janine Courtillon

1. INTRODUCTION

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capitale de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension (Courtyllon 1984: 52).

Cette citation de Janine Courtyllon souligne bien l'énorme complexité de l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme l'auteure l'explique, la maîtrise d'une langue étrangère exige beaucoup plus que la connaissance de sa grammaire et son vocabulaire. « Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle » (Courtyllon 1984: 52), cette partie de la citation résume bien l'idée principale autour de ce travail, à savoir que la culture fait partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère, de façon plus ou moins visible. Nous ne réalisons l'immense rôle de la culture dans notre vie quotidienne que si nous gardons un œil attentif. Que nous souhaitons nous informer sur les événements actuels concernant le pays en question ou simplement regarder un film en version originale, la culture est toujours présente. Par conséquent, l'enseignement d'une langue étrangère sans aucune référence à la culture qui lui est inhérente serait certainement incomplet. Si nous manquons de connaissances culturelles, des malentendus, voire des problèmes de communication pourraient en résulter. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'intégrer la culture en cours de langue étrangère comme élément essentiel.

Comme souvent, l'intérêt pour ce sujet se fonde sur des expériences personnelles. Pendant mon semestre d'échange à Strasbourg, j'ai souvent réalisé le rôle important de la culture lorsque des personnes d'origines différentes se rencontrent, chacun étant influencé par sa propre culture. Cette expérience a à nouveau confirmé mon hypothèse selon laquelle la culture est omniprésente dans nos comportements, nos attitudes, ainsi que nos manières d'agir. C'est pourquoi, en tant que future enseignante de deux langues étrangères, l'anglais et le français, je voudrais transmettre la culture dans l'enseignement de la langue étrangère comme un bien précieux.

Il y a deux ans, un mémoire avait déjà interrogé la place de la culture dans les manuels de français langue étrangère en Autriche. Ses résultats ont montré que le potentiel existant est encore loin d'être exploité en ce qui concerne l'apprentissage (inter)culturel dans les manuels scolaires utilisés en Autriche, en particulier par rapport à la diversité culturelle, qui n'est pas toujours respectée (Weidenauer 2012: 100). De ce fait, le présent travail mettra l'accent sur des matériaux pédagogiques supplémentaires pour compléter l'offre culturelle des manuels scolaires.

L'objectif global de ce mémoire est de montrer l'importance essentielle d'enseigner la culture en cours de langue étrangère, ainsi que de présenter des moyens, outre le manuel scolaire, qui seraient bénéfiques d'intégrer dans l'enseignement par rapport à la culture. Cela implique à la fois l'intention de présenter des moyens additionnels et d'encourager des enseignants de langue étrangère à exploiter leur potentiel et les inciter à en faire usage eux-mêmes. Par conséquent, ce mémoire est fondé sur la question primordiale : « De quelles manières des matériaux pédagogiques supplémentaires soutiennent-ils les enseignants de FLE à compléter l'offre culturelle des manuels scolaires? ».

Ce travail se décompose en deux grandes parties, à savoir une partie théorique et une partie empirique. Afin de répondre à la question posée ci-dessus, nous allons donc nous appuyer à la fois sur un cadre théorique, ainsi que sur une partie empirique. La partie théorique de ce travail est basée sur une recherche bibliographique, dans laquelle les idées centrales autour de la notion de culture seront abordées. Quant à la partie suivante, la partie empirique, elle sera fondée sur une analyse qualitative de deux moyens qui pourraient être utilisés pour compléter l'offre des manuels scolaires. Nous avons sélectionné deux moyens différents, à savoir le magazine de langue *Écoute* et les ressources pédagogiques du site Internet *Enseigner le français avec TV5 Monde*.

Le premier chapitre de la partie théorique sera consacré à la notion de culture, dans lequel quelques définitions de culture seront d'abord discutées et finalement, une définition de travail sera choisie, évidemment sous l'angle de la didactique des langues. Puis, dans une deuxième étape, les caractéristiques de la culture, ainsi que deux modèles de culture bien répandus seront présentés. Enfin, la dernière partie de ce chapitre abordera le rapport complexe entre la langue et la culture. Ce premier chapitre sert donc de base pour les chapitres suivants.

Le deuxième chapitre de la partie théorique rentrera plus en détail et portera sur la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère, ce qui s'approche déjà mieux du centre d'intérêt de ce travail. Dans cette section, ce sont plusieurs aspects qui seront étudiés. Nous commencerons par la place qu'occupe la culture en cours de langue étrangère et les raisons pour lesquelles il serait utile d'intégrer la culture en cours de langue étrangère. Par ailleurs, nous nous pencherons sur deux approches bien connues, l'approche interculturelle et la notion transculturelle. Nous finirons ce chapitre en donnant un aperçu de la culture dans le programme scolaire autrichien afin de montrer le rôle qui est attribué à la culture dans ce programme.

Le dernier chapitre de la partie théorique résumera brièvement les aspects mentionnés, qui seront également importants pour la partie empirique de ce mémoire.

Dans la deuxième partie principale de ce mémoire, la partie empirique, nous analyserons le potentiel des deux moyens optés. En examinant empiriquement, nous espérons arriver à une compréhension plus complète du potentiel des moyens choisis. Dans le premier chapitre de cette partie, nous présenterons quelques informations préliminaires. D'abord, nous nous consacrerons à l'objectif de cette partie. Ensuite, la présentation des questions de recherche donnera un aperçu plus détaillé des aspects qui seront examinés dans l'analyse. Il est également important de mettre en valeur la démarche méthodologique, ce qui sera proposé dans le sous-chapitre suivant. Finalement, les deux moyens sélectionnés, le magazine de langue *Écoute* et les ressources pédagogiques sur le site Internet *Enseigner le français avec TV5 Monde* seront succinctement présentés. La seconde partie sera entièrement consacrée à la présentation des résultats et à l'interprétation des données.

Nous finirons ce mémoire par des perspectives et une conclusion qui mettront en lumière les grandes lignes de ce travail. Enfin, seront figurés en dernières pages la bibliographie, l'annexe, le résumé en allemand, ainsi que le Curriculum Vitae de l'auteur de ce travail.

2. PARTIE THEORIQUE

2.1 LA NOTION DE CULTURE

Ce premier chapitre sert à se rapprocher peu à peu de la notion de culture. Étant donné que l'objet de recherche de ce travail est la culture dans l'enseignement de FLE, il paraît donc important de commencer par la notion même de culture. Pour cette raison, le terme *culture* sera défini en premier lieu. Ensuite, les caractéristiques de la culture, ainsi que la présentation des modèles de culture, à savoir *le modèle de l'oignon* et *le modèle de l'iceberg*, suivront. En dernier lieu, le rapport complexe entre la langue et la culture sera abordé. L'objectif principal de cette partie est de donner un aperçu de la notion de culture. En effet, ces informations préliminaires seront bénéfiques pour les parties suivantes de ce travail.

2.1.1 La définition du terme *culture*

Pour commencer, il est utile de définir le concept-clé de ce travail, à savoir le terme *culture*. Étant donné l'immense nombre de définitions qui existe autour de la culture aujourd'hui, notamment parce que cette notion est utilisée dans différents domaines de recherche, nous ne nous concentrerons que sur quelques-unes d'entre elles. Nous tenons d'ailleurs à souligner que cette partie n'est pas et ne prétend pas être exhaustive. Les définitions exposées seront celles notamment que nous considérons comme utiles par rapport à la didactique des langues. Il paraît donc important d'aborder la relation entre la notion de *culture* et un terme qui est souvent utilisé en tant que synonyme, à savoir la *civilisation*, afin de pouvoir justifier le choix du mot *culture* dans ce travail. Par ailleurs, nous voulons présenter le sens de *culture* de façon générale avec l'aide d'un dictionnaire français, justifier sa pluralité de sens et présenter les idées principales autour de cette notion pour être finalement capable de choisir une définition convenable à l'objectif de ce travail, c'est à dire trouver une définition à laquelle nous pouvons nous référer dans le domaine de la didactique des langues.

En se rendant compte de l'ampleur du concept que constitue la notion de *culture*, il n'est pas étonnant qu'il existe encore d'autres termes souvent employés en tant que synonymes. Parmi ceux-ci se trouvent notamment le terme allemand *Landeskunde*, utilisé pour décrire la transmission des connaissances culturelles du pays et du peuple de la langue cible, ainsi que la notion de *civilisation*, terme fréquemment employé en France depuis la fin du siècle des Lumières. En ce qui concerne ce dernier, il faut expliquer que la notion de *civilisation* a souvent été associée à la supériorité d'un peuple sur un autre, autrement dit à un stade avancé d'un groupe (Brøgger 1992: 10 ; Byram & Hu 2013: 109). Un autre facteur de distinction entre la notion de *civilisation* et celle de *culture* est mentionné par le sociologue Guy Rocher, qui explique que la *civilisation* est souvent utilisée pour « désigner un ensemble de cultures particulières, ayant entre elles des affinités ou des origines communes » (Rocher 1995: 13). Rocher donne l'exemple de la *civilisation occidentale*, qui en réalité réunit différentes cultures particulières, parmi lesquelles se trouvent par exemple la culture française, la culture anglaise ou bien la culture allemande. Par conséquent, le terme *civilisation* comprend « des ensembles plus étendus » (Rocher 1995: 13) que celui de *culture*. Depuis la fin du 20^e siècle, le terme *civilisation* est de plus en plus remplacé par le mot *culture*, ce qui se reflète dans la littérature spécialisée. Pour ces raisons, il nous semble plus approprié de suivre Byram et Hu en utilisant le terme *culture* au lieu de *civilisation* dans le présent travail (Byram & Hu 2013: 109).

Avant de nous consacrer aux disciplines qui s'y intéressent, un aperçu de l'usage quotidien du terme sera brièvement présenté. Le dictionnaire français *Larousse* définit la *culture* ainsi (Dictionnaire *Larousse* en ligne) :

- Enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels
- Connaissances dans un domaine particulier
- Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation
- Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui
- Ensemble de traditions technologiques et artistiques caractérisant tel ou tel stade de la préhistoire

Cette liste démontre que plusieurs significations sont attribuées au mot *culture* dans son usage quotidien. Les deux premières définitions se réfèrent aux sciences humaines, notamment au développement de l'esprit. Quant aux deux définitions suivantes, nous pouvons constater que celles-ci soulignent le fait que la culture est propre à une *nation* ou un *groupe social*.

Alors que la troisième définition mentionne l'ensemble de matériaux propres à un groupe social, la quatrième définition se réfère aux comportements spécifiques d'un groupe. La dernière définition, quant à elle, met l'accent sur les traditions, soit technologiques, soit artistiques, du passé. Vu que nous les considérons comme nécessaires par rapport à la didactique des langues, ce sont en particulier sur la troisième et sur la quatrième définition, à savoir les matériaux et les comportements d'un groupe social, que nous voudrions nous attarder. Ayant vu la complexité de la notion de culture dans son usage quotidien, le paragraphe suivant tentera d'expliquer l'existence du grand nombre de définitions autour de ce mot dans la littérature spécialisée.

La culture est un domaine de recherche fréquemment étudié, ce que de nombreux ouvrages et notamment le grand nombre de définitions autour de cette notion soulignent. Dans la littérature, Kroeber et Kluckhohn (1952) sont souvent cités, qui dans leur ouvrage *Culture : A Critical Review of Concepts and Definitions* donnent plus de 160 définitions du terme *culture*, ce qui signale clairement la complexité du concept (Brøgger 1992: 31). La raison qui pourrait expliquer cet immense intérêt à ce sujet est sans aucun doute sa notable interdisciplinarité, étant donné que des disciplines comme l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie, la littérature et les arts, ou bien encore la psychologie l'étudient. Cela montre bien que la culture est profondément ancrée dans les sciences humaines. Chaque discipline l'explore selon ses propres besoins. Il est donc compréhensible que les définitions sur ce concept soient aussi nombreuses. Le paragraphe suivant est consacré à quelques-unes qui peuvent sembler importantes afin d'avoir une vue générale de l'évolution du terme (Cuq & Gruca 2002: 83).

Il pourrait tout d'abord être utile de voir l'origine du terme *culture*. Retraçant l'évolution du terme, nous pouvons constater qu'à son origine, la culture était utilisée pour indiquer « le travail de la terre afin de lui faire produire des fruits » (Argaud 2006: 5). L'origine de ce terme repose donc sur l'action de cultiver la terre.

Dans son article *La culture comme jeu*, Beaudry (2007: 58) explique que ce sens a été élargi à partir de la Renaissance et l'Humanisme pour désigner non seulement le travail de la terre, mais également, d'après un sens métaphorique, le développement de l'esprit d'un individu ou d'un groupe, ce qui correspond également à la première définition indiquée ci-dessus.

Peu à peu, on a commencé à considérer la notion de *culture* comme une désignation des modes de vie et des comportements, ce qui a finalement donné lieu à la naissance du concept anthropologique du terme, suivi des idées nées de la sociologie, de l'ethnologie ou bien du structuralisme (Byram & Hu 2013: 185).

La culture est fréquemment étudiée d'un point de vue anthropologique. Un des représentants les plus connus de l'anthropologie est Edward Tylor. Sa définition de *culture* est souvent citée. Selon Tylor, la culture signifie

that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society (Tylor 1871: 1).

Cette définition est relativement large et complexe, puisqu'elle regroupe à la fois les connaissances et les croyances, les matériaux culturels, les attitudes, ainsi que les habitudes et traditions d'un individu d'une société. C'est la raison pour laquelle la définition de cet *ensemble complexe*, qui comprend différents aspects, est considérée comme « holistique » (Grabes 1996: 18).

Un autre représentant du champ anthropologique, Geert Hofstede définit la culture comme

ein kollektives Phänomen, da man sie zumindest teilweise mit Menschen teilt, die im selben sozialen Umfeld leben oder lebten [...]. Sie ist die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen einer anderen unterscheidet (Hofstede 1993: 19).

Dans cette définition, l'aspect de la *collectivité* est souligné, puisque la culture est partagée par les membres d'un groupe. C'est donc la « programmation de l'esprit » (Hofstede 1993: 19) qui est partagée par ce groupe et qui le distingue d'autres groupes sociaux. Cette idée de collectivité est donc une caractéristique importante de la culture (cf. 2.1.2).

Un autre spécialiste qui mentionne le trait caractéristique de la collectivité est Thomas. Il définit la culture de la manière suivante:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses [...] wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft (Thomas 1993: 380).

Pour Thomas, la culture représente un système d'orientation partagé par une collectivité. Ce système est composé de symboles qui sont propres à une culture spécifique. Les membres de cette culture se définissent selon ce système qui influence à la fois l'idéologie, les pensées, valeurs et attitudes des membres de ce système (Thomas 1993: 380).

À cette occasion, il serait avantageux de soulever quelques autres perspectives concernant la notion de culture. Louis Porcher, sociologue et didacticien français, la définit de manière similaire en mettant l'accent sur le comportement et les croyances, mais il ajoute aussi l'aspect de l'identité. Pour lui, la culture appartient aussi à la formation de l'identité personnelle (Porcher 1995 cité dans Cuq & Gruca 2002: 83). Clifford Geertz, un ethnologue américain, donne une définition raccourcie et plutôt flexible, à savoir : «Culture is the fabric of meaning in terms of which human beings interpret their experience and guide their action » (Geertz 1957: 33). La culture pourrait ainsi être considérée en tant que système permettant d'interpréter le comportement de gens et pourrait donc guider leur action dans le monde, ce qui ressemble à la définition de Thomas. Du point de vue des structuralistes, la culture est fondée sur les différences. Selon Claude Lévi- Strauss, la culture est un système symbolique qui se compose de plusieurs caractéristiques, comme la langue, dont quelques-unes sont partagées avec d'autres cultures, alors que d'autres sont considérées comme des marqueurs de différence entre les cultures (Lévi- Strauss 1983: 39 ; Lévi- Strauss 1989: XIX). Ce petit aperçu montre que chaque discipline met l'accent sur des aspects spécifiques, soit sur l'identité, soit sur l'orientation, soit sur les différences.

Quant à la didactique des langues, il y a aussi un grand nombre de définitions, qu'une analyse du dictionnaire des langues de Galisson et Coste (1976) dévoile.

Gohard- Radenkovic en fait ressortir trois usages principaux, à savoir la culture comme un développement de l'esprit, la culture comme un ensemble de matériaux, et finalement, la culture dans son sens anthropologique, c'est à dire les pratiques sociales. Il est important de noter à cette occasion que ces trois définitions font également partie des définitions données dans le dictionnaire *Larousse*. Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, ce sont en particulier les deux derniers usages qui sont au centre de notre travail (Gohard- Radenkovic 1999: 102- 103). Cuq et Gruca (2002: 83) les désignent soit en tant que *culture cultivée*, ce qui comprend entre autre la littérature, la musique et la peinture et correspond donc au deuxième usage mentionné par Gohard- Radenkovic, soit en tant que *culture anthropologique* pour se référer au dernier usage, autrement dit à la façon de vivre et aux pratiques sociales (Cuq & Gruca 2002: 83). Ces deux désignations seront aussi utilisées dans ce travail. Pour cette raison, une distinction plus précise est nécessaire. Dans un autre ouvrage, Gohard- Radenkovic (Gohard- Radenkovic 1995 cité dans Cuq & Gruca 2002: 87) explique quelques différences entre la culture cultivée et la culture anthropologique. Alors que la culture anthropologique met l'accent sur la société dans son ensemble, c'est à dire la majorité d'un groupe, la culture cultivée se consacre, elle, à un groupe dit élitaire, donc un groupe plutôt restreint et sélectionné. Quant à la transmission, il faut préciser que la transmission de la culture anthropologique se fait de manière inconsciente. Par contre, la transmission de la culture cultivée est tout à fait consciente et volontaire. Un autre facteur de différence décisif est que contrairement à la culture anthropologique qui distingue clairement les groupes spécifiques, la culture cultivée ne se limite pas à la propre population, mais est dite transculturelle, ce qui montre le fait que des savants comme Aristote sont réputés au-delà leur pays d'origine. Ces trois facteurs de distinction justifient la division du terme universel culture en *culture cultivée* et *culture anthropologique* (Cuq & Gruca 2002: 87).

Pour le cadre de ce mémoire, la définition de l'UNESCO semble très appropriée. En effet, elle est précise, elle se réfère à un groupe particulier et comprend à la fois la *culture cultivée* et la *culture anthropologique*. La culture, selon l'UNESCO représente

l'ensemble des traits distinctifs [...] qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO 2009: 9).

2.1.2 Les caractéristiques de la culture

Cette partie retrace rapidement quelques caractéristiques de la culture. Dans *Cultural Anthropology : The Human Challenge*, il est indiqué que « chaque culture est apprise, partagée, fondée sur des symboles, intégrée et dynamique » (Haviland et al. 2008: 26). Nous analyserons brièvement chaque caractéristique afin de donner une idée de ce qui est compris par ces traits.

Premièrement, il est dit que la culture est *apprise*, ce qui implique qu'elle n'est pas transmise héréditairement. Nous apprenons la culture en grandissant en tant que membre d'un groupe social particulier. Ce processus de transmission de génération en génération est défini par l'« acculturation » (Haviland et al. 2008: 26). Pour illustrer ce trait, l'exemple des habitudes alimentaires, notamment les heures des repas traditionnelles, montre que ceux-ci se distinguent fréquemment d'une culture à l'autre. Par le processus de l'acculturation, un enfant apprend ces rituels par la cohabitation avec le groupe social auquel il appartient (Haviland et al. 2008: 26).

Ensuite, la culture est *partagée*. Ce trait peut être retrouvé dans les définitions mentionnées ci-dessus où l'accent est mis sur le fait que la culture est partagée par un groupe de personnes (cf. 2.1.1). Cette caractéristique facilite la capacité d'interprétation d'une société particulière, étant donné que les valeurs et les modes de vie sont partagés par ce groupe ou cette société (Haviland et al. 2008: 27). La société est définie ainsi :

Society may be defined as an organized group or groups of interdependent people who generally share a common territory, language and culture. [...] They are also bound together by a general sense of common identity (Haviland et al. 2008:28).

Soulignons quelques points importants de cette citation. Pour commencer, nous pouvons retirer de cette définition que la culture et la société sont *interdépendantes*. L'une ne pouvant pas exister sans l'autre. Par ailleurs, l'auteur précise que les membres d'une société partagent une *langue*, ce qui montre également le rapport entre langue et culture. Un autre aspect que nous voudrions souligner est l'idée sur *l'identité*, à savoir que les membres d'une société partagent une certaine identité, ce qui reflète bien la définition de Porcher (cf. 2.1.1).

Ce fait est particulièrement visible quand des individus d'une société se rencontrent par hasard dans un lieu autre que leur propre territoire (à l'étranger par exemple). Cela suscite souvent des sentiments d'union et d'identité commune.

Pourtant, il est important de noter sur ce point que bien qu'une culture soit partagée, cela ne veut pas dire que tous les membres d'une société perçoivent leur propre culture exactement de la même façon (Haviland et al. 2008 : 28). Altmayer partage cet avis et met l'accent sur l'individualisme en disant que chacun devrait considérer l'aspect suivant:

[Es] muß [sic] der Kulturbegriff so gefasst werden, dass er auch den Individuen in ihrer Subjektivität und Emotionalität gerecht wird und nicht [...] Individuen sozusagen von außen auf bestimmte kollektive Muster festlegt (Altmayer 1997: 9).

Cet aspect devrait absolument être pris en considération. Pourtant, nous ne pouvons pas ignorer le fait qu'il y ait des similitudes saillantes qui laissent à supposer qu'il y a des schémas qui sont partagés par une société (Haviland et al. 2008: 28).

Un autre trait de la culture est qu'elle est fondée sur des *symboles*. La vie est entourée de symboles qui se réfèrent à tous les aspects de la vie, comme la vie sociale, l'économie, la religion et la politique. Des symboles comme les drapeaux nationaux, les symboles lors d'un mariage qui se distinguent de culture à culture, ou encore les symboles religieux font tous partie de notre vie quotidienne. Pourtant, le symbole le plus important est probablement celui de la langue. Cette dernière est nécessaire afin de pouvoir exprimer des idées et des valeurs. Par ailleurs, c'est la langue qui rend possible la transmission de la culture de génération en génération. La partie 2.1.4 analysera cette relation entre langue et culture de façon plus détaillée. Pour l'instant, nous pouvons résumer qu'une culture se caractérise considérablement par les symboles sur lesquelles elle est fondée (Haviland et al. 2008: 32).

La culture est également *intégrée*, ce qui veut dire qu'elle est composée de diverses parties qui constituent un ensemble. Il est souvent difficile de distinguer ces parties, comme les délimitations peuvent être considérablement floues. Les éléments d'une société, selon Haviland et al. (2008: 33) sont une superstructure, autrement dit la conception du monde en général, une structure sociale, notamment l'organisation de la vie sociale, et finalement une infrastructure, à savoir la base économique.

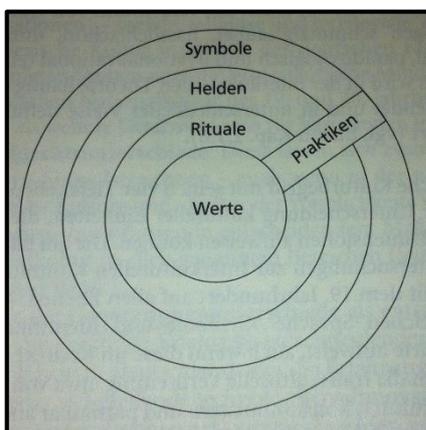
Il semble logique que la conception du monde influence notre vie sociale, par exemple la vie en famille, mais aussi la base économique. Ces catégories idéologiques, sociales et économiques se chevauchent parfois, ce qui explique le fait que la culture soit intégrée (Haviland et al.2008: 33).

Le dernier aspect est que la culture est *dynamique*, ce que l'évolution du terme a déjà démontré (cf.2.1.1), étant donné que le concept a été élargi par rapport à sa signification d'origine, passant de l'idée de cultiver la terre au développement de l'esprit, ce qui montre un changement dynamique. Ce sont divers facteurs qui peuvent entraîner des changements dans la culture, soit le contact avec d'autres cultures, soit des changements au sein d'une société dus à différents facteurs. C'est souvent la culture des jeunes qui évolue fréquemment. Si nous analysons des symboles d'une culture, nous pouvons également réaliser que la culture est dynamique, comme il arrive souvent que des symboles disparaissent ou bien que de nouveaux symboles se développent de manière rapide et inattendue (Haviland et al. 2008: 34).

2.1.3 Des modèles de culture

Il arrive souvent que des chercheurs utilisent des modèles afin de présenter les différents éléments de la culture. Similairement au grand nombre de définitions qui existe autour de la culture, il y a aussi beaucoup de modèles, parmi lesquels se trouvent le *modèle de l'oignon* de Hofstede et le *modèle culturel de l'iceberg* de Weaver.

Le *modèle de l'oignon* est fondé sur des idées anthropologiques de la culture. Il se



compose de quatre éléments ou quatre couches qui sont considérés comme des caractéristiques propres à une culture, à savoir des *valeurs*, des *rituels*, des *héros* et des *symboles* (Lüsebrink 2008: 11).

Illustration 1: Le modèle de l'oignon de Hofstede (Lüsebrink 2008 : 11)

Les *symboles* constituent la couche extérieure du modèle. On entend par là, selon Hofstede

Worte, Gesten, Bilder oder Objekte, die eine bestimmte Bedeutung haben, welche nur von denjenigen als solche anerkannt werden, die der gleichen Kultur angehören (Hofstede cité dans Lüsebrink 2008: 11).

Pour illustrer cela, nous pouvons mentionner les drapeaux nationaux, qui sont des symboles importants d'une société et se distinguent de culture à culture. Par ailleurs, le *coq* et *l'aigle*, par exemple, ont différentes significations en Autriche et en France. Le *coq* est un symbole important en France, mais pas en Autriche, et *l'aigle* représente un symbole marquant en Autriche, mais pas en France.

En ce qui concerne les *héros*, ce sont d'après Hofstede

Personen [...], tot oder lebend, echt oder fiktiv, die Eigenschaften besitzen, welche in einer Kultur hoch angesehen sind; sie dienen als Verhaltensvorbilder (Hofstede cité dans Lüsebrink 2008: 11).

Ces héros, c'est-à-dire ces modèles, peuvent être des écrivains, des musiciens, des politiciens, des artistes ou bien des sportifs. Ce sont des personnes auxquelles une société s'identifie et que la société enregistre dans sa mémoire (Lüsebrink 2008: 11). Ainsi, des personnes françaises célèbres comme Gustave Flaubert, Edith Piaf, Charles de Gaulle, François Ozon, ou Zinedine Zidane sont considérées comme des héros en France, mais pas nécessairement en Autriche.

Quant aux *rituels*, ceux-ci se définissent par « kollektive Tätigkeiten, die [...] als sozial notwendig gelten » (Hofstede cité dans Lüsebrink 2008: 12). On peut citer en exemple les formules de politesse ou les rituels pendant des cérémonies religieuses, qui sont différents de culture à culture (Lüsebrink 2008: 12).

Le fond est constitué par les *valeurs*, que l'on peut définir comme « die allgemeine Neigung, bestimmte Umstände anderen vorzuziehen » (Hofstede cité dans Lüsebrink 2008: 12). Ce sont des idées de ce qui est bien/ mal, de ce qui est normal/ anormal qui en font partie, ce qui dépend à nouveau de la culture à laquelle on appartient (Lüsebrink 2008: 12).

Le second modèle, celui de l'iceberg, dont Gary Weaver (1986: 135) est un des représentants, est utilisé en tant qu'illustration métaphorique, dévoilant ainsi l'analogie avec l'iceberg et la culture. L'illustration suivante montre ce modèle de l'iceberg.

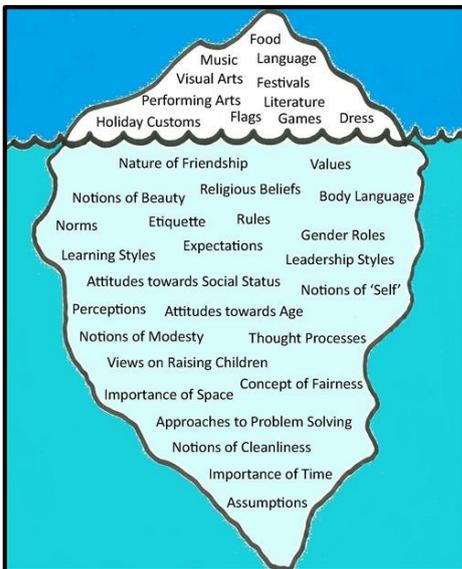


Illustration 2: Le modèle de l'iceberg (Penstone 2011)

Weaver utilise l'image d'un iceberg pour montrer qu'une grande partie d'un iceberg est invisible, environ 90 pour cent de l'iceberg se trouvent donc sous l'eau. La même répartition peut être appliquée à la culture, dont seulement une minorité de ses éléments est visible. Les éléments visibles font partie de ce qu'on appelle la *culture externe*, qui comprend le comportement observable d'un groupe de personnes. Par conséquent, la culture externe, dont des éléments comme la musique, la langue, la littérature, les vêtements ou bien la cuisine font partie, est assez facile à identifier. En ce qui concerne les éléments invisibles, notamment les valeurs et les attitudes, ceux-ci sont appelés la *culture interne*. Celle-ci est profondément ancrée, comme un iceberg, et bien que les connaissances appartenant à cette culture soient souvent plus importantes, elles sont plus difficiles à identifier. La culture interne se compose d'éléments comme les expressions du visage, l'idéal de beauté, le langage du corps, les normes, les stratégies pour résoudre des problèmes ou encore l'espace physique qui sont tous propres à une culture (Hanley 1999: 9-10 ; Weaver 1986: 135).

Ces deux modèles comprennent certainement quelques implications notables pour l'enseignement des langues étrangères. Le *modèle de l'oignon* montre quatre éléments, à savoir *les symboles, les héros, les rituels* et *les valeurs*, qui appartiennent à une culture et dont il serait important de tenir compte dans l'enseignement des langues. Un des aspects les plus essentiels que souligne le *modèle de l'iceberg* est qu'il serait bénéfique d'inclure non seulement la *culture externe*, mais aussi la *culture interne*, à savoir les valeurs et les attitudes d'un ensemble culturel, dans la classe de langue. Finalement, nous pouvons dire que le *modèle de l'iceberg* montre bien qu'il y a beaucoup d'aspects invisibles qui appartiennent à la culture, notamment les valeurs et les attitudes, qui sont au moins aussi importants que les aspects directement observables.

2.1.4 Le rapport entre langue et culture

Ayant abordé la définition de la culture, ses caractéristiques et deux modèles de culture, il est intéressant d'analyser le rapport entre la langue et la culture. D'après la littérature spécialisée, ces deux concepts sont étroitement liés. Greenstein (2009: 7) utilise même le mot « indissociable » pour décrire leur rapport. Selon Byram, cette relation représente « un problème complexe » (Byram 1989: 40), puisque ce sont à la fois des aspects psychologiques, sociologiques et politiques qui en font partie. Cette section sert donc à donner quelques idées concernant cette relation dite « complexe » (Byram 1989: 40). La complexité du rapport est abordée par Claude Lévi- Strauss qui désigne le lien entre la langue et la culture comme « un des plus compliqués qui soient » (Lévi- Strauss 1958: 78). Selon Lévi- Strauss, la complexité est due aux différents rôles que la langue occupe :

On peut d'abord traiter le langage comme un *produit* de la culture : une langue en usage dans une société reflète la culture générale de la population. Mais en autre sens, le langage est une *partie* de la culture ; il constitue un de ses éléments parmi d'autres. [...] [O]n peut aussi traiter le langage comme *condition* de la culture, et à un double titre: diachronique, puisque c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe [...]. [L]e langage apparaît aussi comme condition de la culture, dans la mesure où cette dernière possède une architecture similaire à celle du langage. L'une et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations, autrement dit de relations logiques (Lévi- Strauss 1958:78-79).

Cet aperçu, qui aborde surtout trois sens différents de ce rapport, montre cette immense complexité de façon claire et nette. Le langage en tant que *produit* de la culture est aussi mentionné par Porcher (1995: 53).

D'une manière similaire, Kuo et Lai (2006: 5) justifient la définition du langage en tant que produit de la culture en prenant l'exemple de l'apparition de nouveaux mots, qui sont la simple conséquence des activités culturelles. Si nous prenons par exemple le mot *bizutage*, c'est à cause de l'activité culturelle que ce mot a été créé, ce qui illustre bien ce premier sens de la langue en tant que produit. C'est aussi la raison pour laquelle nous pouvons affirmer que la langue reflète la culture, et donc peut être considérée comme son produit.

Quant à l'argument que le langage fait *partie* de la culture, nous trouvons souvent l'argument que la langue fait partie de l'identité culturelle, comme elle constitue un élément essentiel de la culture, après tout, beaucoup de cultures se distinguent par leur langue, comme la culture française et la culture anglaise, dont la langue constitue un facteur de différence considérable (Byram 1989: 40). Cette hypothèse reflète aussi la définition de la *société*, dans laquelle la langue est décrite comme élément important du groupe social (cf.2.1.2).

Le troisième sens, le langage en tant que *condition*, semble également logique. L'exemple donné par Lévi- Strauss semble avoir beaucoup de pertinence, à savoir que c'est grâce à l'instrument du langage que nous apprenons et internalisons la culture. C'est aussi grâce à la langue que nous pouvons parler de la culture et de ses produits, d'où le fait que l'on y attribue souvent le rôle de la « réalisation de la culture » (Abendroth- Timmer 1998: 41), ainsi que de « véhicule » (Abendroth- Timmer 1998: 41) ou d'« instrument de culture » (Abendroth- Timmer 1998: 41). Le point commun entre la langue et la culture expliqué par Lévi- Strauss, à savoir le fait qu'elles sont fondées sur les différences et similitudes, semble également compréhensible. Cela correspond à la définition de culture ci-dessus, dans laquelle Lévi-Strauss s'appuie également sur les différences (cf. 2.1.1).

Cet aperçu de Lévi- Strauss a montré que la langue et la culture sont réellement interdépendantes. La culture dépend de la langue du fait que cette dernière constitue l'instrument dont on a besoin pour transmettre la culture, y compris les produits culturels. Par contre, la langue dépend également de la culture, comme celle-ci influence aussi le comportement des gens et leurs pensées. Ce rapport, qui peut en effet être défini comme « indissociable » (Greenstein 2009: 7), a bien évidemment des implications pour l'enseignement d'une langue étrangère, ce qui sera abordé dans le chapitre suivant.

2.2 LA CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

La citation présentée dans l'introduction de ce travail de Courtilon a déjà bien montré que la culture semble occuper une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et que différents aspects en font partie. Ce chapitre offre un aperçu de la culture en classe de langue. Dans un premier temps, nous présenterons la place qu'occupe la culture en cours de langue de façon générale. Dans un deuxième temps, un certain nombre de raisons d'enseigner la culture seront montrées avant d'aborder deux approches, à savoir l'approche interculturelle et la notion transculturelle. Ce chapitre finira par une analyse du rôle de la culture dans le programme scolaire autrichien. Le contenu démontrera que l'intégration de la culture dans le cours de langue serait effectivement importante, non seulement pour la compétence linguistique, mais aussi et surtout pour la personnalité de l'élève. Par ailleurs, ce passage illustrera de façon claire que les idées concernant l'enseignement de la culture ont subi des transformations au fil du temps, ce qui est toujours en relation avec les initiatives d'approches dominantes concernant la didactique des langues.

2.2.1 La place de la culture en cours de langue

En ce qui concerne la place de la culture en cours d'une langue étrangère, il semble qu'un changement de paradigme ait eu lieu au cours du 20^e siècle. De façon traditionnelle, l'enseignement de la culture était longtemps réduit à la transmission des faits concernant le peuple et le pays de la langue cible (Kramersch 1993: 205). Dans la littérature, on s'y réfère souvent comme *savoir*, dont on comprend

Sachwissen über das Land oder die Länder, in dem oder denen die Sprache gesprochen wird, wie z.B Wissen über wesentliche geographische, ökologische, demographische, wirtschaftliche und politische Merkmale (Nieweler 2014: 232).

Jusque dans les années 70, l'approche dominante était la grammaire- traduction. Pourtant, un changement s'est déroulé à partir des années 70, où l'approche communicative a commencé à gagner en réputation. Avec la mise en œuvre de cette approche, c'est la culture anthropologique qui a trouvé de plus en plus sa place dans la classe de langue. Par conséquent, on a commencé à intégrer la vie quotidienne de la culture cible dans les activités en classe de langue (Kramersch 2013: 64).

Il est utile de mentionner à cette occasion que l'objectif de l'approche communicative est la *compétence communicative*, autrement dit l'interaction avec d'autres individus. Cette compétence se compose de trois éléments principaux, à savoir la *compétence linguistique*, la *compétence sociolinguistique*, ainsi que la *compétence stratégique* (Byram & Hu 2013: 134-135).

La *compétence linguistique* comprend toutes les connaissances linguistiques, y compris « la connaissance des règles, des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire [...] » (Cuq & Gruca 2002: 245). Selon les auteurs, « cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère » (Cuq & Gruca 2002: 245).

Il faut alors également maîtriser les deux autres compétences afin de pouvoir communiquer avec succès. En ce qui concerne la *compétence sociolinguistique*, celle-ci se réfère aux coutumes sociolinguistiques de la langue, ce qui implique d'utiliser la langue de façon appropriée selon le contexte de la situation. Les expressions de politesse peuvent être mentionnées comme exemple. La dernière compétence, la *compétence stratégique*, sert, comme le terme le déjà propose, à trouver des stratégies pour atteindre son objectif (Cuq & Gruca 2002: 245-246).

De nos jours, il semble qu'un consensus se soit répandu qui attache une grande importance à l'intégration de la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère, y compris à la fois la culture cultivée et la culture anthropologique. Selon Bilal et Bada, un enseignement sans intégration de la culture serait même « incomplet » (Bilal & Bada 2005: 73). Ils notent aussi que « [m]aîtriser une langue demande après tout plus que de connaître sa grammaire et sa syntaxe » (Bilal & Bada 2005: 73). Il va de soi que si nous apprenons une langue, il nous faut aussi des connaissances sur les pratiques sociales et les modes de vie du peuple et du pays où la langue respective est parlée.

Selon Calvo Cortés (2006: 231), les connaissances culturelles, y compris toutes les habitudes et coutumes de la langue cible, sont simplement nécessaires afin de vraiment approfondir les connaissances d'une langue étrangère. Beacco accentue l'importance de son intégration d'une manière similaire, étant donné que

[t]out enseignement/ apprentissage des langues est ainsi mise en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires (Beacco 2000: 15).

Cela veut dire que si nous apprenons une nouvelle langue, nous faisons automatiquement connaissance d'une nouvelle culture, y compris les comportements et les croyances. Selon cette définition, l'apprentissage de la culture n'est pas seulement fondé sur les connaissances du pays, mais aussi sur les attitudes et croyances de la culture de la langue respective. Pour Beacco, il semble donc presque impossible d'enseigner une langue sans

situer, géographiquement ou économiquement, le pays ou les pays où celle-ci se parle, sans évoquer les comportements quotidiens où la communication verbale s'insère (se saluer, prendre congé...) ou en éludant des questions comme : à partir de quelle heure doit-on dire bonsoir en français ? (Beacco 2000 : 17)

Nous partageons l'avis que les aspects mentionnés appartiennent aux connaissances qui sont nécessaires pour maîtriser une langue. En 1991, Kramersch a critiqué que l'enseignement de la culture était souvent limité à la transmission de quatre mots qui commencent par la lettre *f* en anglais, à savoir « *foods, fairs, folklore, and statistical facts* » (Kramersch 1991: 218). Cela montre qu'il faut préciser que la culture comporte des aspects beaucoup plus complexes que ces quatre points mentionnés, ce qui correspond aux idées données dans la citation de Beacco.

Bada (2000: 101) explique que si l'on ignore l'enseignement de la culture, les apprenants ont beaucoup plus de difficultés à tenir une conversation réussie avec des locuteurs de la langue cible. D'une manière similaire, Hinkel (1999: 2) fait remarquer que la langue pourrait être utilisée de façon inappropriée si nous manquons de connaissances culturelles, ce qui pourrait résulter dans des malentendus et des échecs de communication. Hinkel (1999: 5) se réfère à deux chercheurs qui sont très réputés dans ce domaine de recherche, à savoir à Claire Kramersch (1993) qui a dit que les connaissances culturelles sont bénéfiques pour le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En enseignant la culture, on intègre toujours, de façon explicite ou implicite, l'interaction sociale. Hinkel se réfère également à Michael Byram, qui a dit que la culture fait toujours partie de l'apprentissage d'une langue, comme l'utilisation de la langue dépend toujours de la culture dans laquelle celle-ci est parlée. Selon Byram, l'apprentissage d'une langue étrangère est toujours lié à un apprentissage culturel. Si cet aspect dans sa complexité fait partie de l'enseignement, la conscience du langage s'accroît, ce qui a un effet bénéfique sur la maîtrise de la langue (Byram 1989: 61).

Bilal et Bada citent Mc Kay (2003) qui fait la distinction entre deux facteurs principaux dont la culture influence l'enseignement d'une langue, à savoir des *facteurs linguistiques* et *pédagogiques*. Les facteurs linguistiques, comprennent la sémantique, la pragmatique, ainsi que le discours de la langue, qui sont tous influencés par l'apprentissage de la culture. Plus on développe le savoir culturel, plus on approfondit les compétences mentionnées. Concernant les facteurs pédagogiques, nous pouvons dire que les matériaux ainsi que la méthodologie de l'enseignant sont influencés par l'enseignement de la culture (Bilal & Bada 2005: 75). Le manuel, matériel de référence, peut comporter beaucoup d'aspects culturels. Par ailleurs, des matériaux pédagogiques supplémentaires, comme des magazines de langue ou des sites Internet seraient probablement une bonne ressource pour compléter l'offre culturelle donnée dans les manuels. Cet aspect sera analysé en détail dans la partie empirique de ce travail (Beacco 2000: 148).

Pour la transmission de la culture, il y a donc plusieurs acteurs importants. Premièrement, c'est l'enseignant qui doit décider ce qu'il faut transmettre, quelle culture il faut enseigner et dans quelle manière. Ayant déjà expliqué les termes *culture cultivée* et *culture anthropologique*, il est souvent suggéré que les deux notions de culture sont des éléments importants dans l'enseignement d'une langue. Par conséquent, ce sont à la fois les matériaux culturels, comme la littérature, et les aspects de la vie quotidienne qui devront en faire partie (Demougin 2008: 2).

Porcher (1982: 45) propose quatre composants de la culture pour l'enseignement d'une langue étrangère qui semblent être des points de repère utiles :

- L'histoire et la géographie du pays
- La culture cultivée du pays
- La culture anthropologique du pays
- Les emblèmes du pays, y compris les stéréotypes

Cette classification est un bon point de repère et comprend à la fois la culture cultivée, ainsi que la culture anthropologique. En outre, l'intégration de l'histoire, de la géographie et des emblèmes du pays sont proposés.

Il semble qu'à ce stade, l'importance et la complexité de la culture dans le cours de langue est reconnue. Selon Knutson (2006: 592), son intégration est même devenue un impératif implicite qui s'est répandu.

Par ailleurs, l'intérêt porté à l'enseignement de la culture se reflète dans les développements actuels des programmes scolaires ou dans les initiatives au niveau européen comme le *CECRL* ou le *Portfolio des langues*. Pour ce travail, le rôle de la culture dans le programme scolaire autrichien sera abordé dans la partie 2.2.5 afin de présenter les aspects clés concernant la notion de culture (Knutson 2006: 592).

2.2.2 Des raisons pour enseigner la culture en cours de FLE

Ayant analysé la place que la culture occupe dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est utile de présenter trois aspects importants pour lesquels l'intégration de la culture serait bénéfique, non seulement pour le développement linguistique, mais aussi pour la personnalité de l'apprenant et son épanouissement personnel.

2.2.2.1 La communication

L'objectif principal d'apprendre une langue étrangère est normalement d'être capable de communiquer dans cette langue, autrement dit dans la langue cible. Afin de pouvoir communiquer avec succès, il faut se rendre compte des caractéristiques culturels de la langue cible (Byram 1989: 13 ; 61). Abdallah- Pretceille définit la communication ainsi :

Communiquer, c'est échanger des informations en s'appuyant sur des codes, mais c'est aussi entretenir une relation, située elle-même dans un contexte, dans un temps et dans un lieu. Or, c'est sans doute au niveau de l'interlocution elle-même que l'influence culturelle est sans doute la plus forte ou tout du moins la plus sensible (Abdallah- Pretceille 1999: 17).

La communication est donc fondée sur l'échange d'informations. Pendant cet échange, c'est-à-dire pendant l'interaction, l'aspect culturel constitue pour la plupart du temps un élément essentiel. Un aspect dont il faut se tenir compte est que la communication est toujours intégrée dans un contexte, qui est toujours spécifique de culture à culture. Cela montre clairement la relation interdépendante de langue, communication et culture (Cortazzi & Jin 1999: 197). Pour Abdallah- Pretceille (1999: 9),

[u]ne communication réussie se résumerait alors à une bonne maîtrise des signes linguistiques mais aussi des signes culturels. Les connaissances culturelles constitueraient dès lors, des prérequis à toute communication.

Cette citation souligne que pour toute communication réussie, c'est à la fois l'aspect linguistique et l'aspect culturel qui sont importants. Comme nous pouvons le supposer, c'est ce savoir culturel qui est particulièrement important afin d'éviter des malentendus. Beaucoup de chercheurs sont d'ailleurs convaincus que plus nous maîtrisons des connaissances culturelles dans une langue étrangère, plus nous développons une compétence avancée dans une langue, ce qui correspond certainement à la vérité. Cela s'explique par le simple fait que les apprenants peuvent mieux s'exprimer dans cette langue s'ils disposent du savoir culturel (Sun 2013: 372).

À l'école, l'objectif de pouvoir communiquer avec succès appartient à la *compétence communicative*, qui peut être définie comme la compétence de réussir des objectifs communicatifs en utilisant la langue de façon efficace. Quant à la compétence communicative dans une langue étrangère, l'acquisition de cette compétence a besoin de temps et de beaucoup d'effort (Sun 2013: 372). Les enseignants peuvent influencer ce développement par des activités qui favorisent la communication durant les cours. Dans l'approche communicative, cette compétence communicative est l'objectif principal. Une telle approche propose que l'accent ne soit pas mis principalement sur l'exactitude concernant la grammaire et la structure, mais sur la capacité de se faire comprendre et à interpréter ce que l'interlocuteur vient de dire. Si nous utilisons le langage, nous avons toujours un but, soit de persuader, soit de s'excuser, soit d'exprimer un fait, ce qui se fait toujours dans un contexte spécifique. Le but de l'approche communicative est donc de pouvoir transmettre ces objectifs avec succès. Après tout, c'est l'apprenant qui devrait être capable d'utiliser la langue de façon appropriée selon le contexte social (Sun 2013: 372).

2.2.2.2 La motivation

Si nous demandons à un groupe d'élèves pourquoi ils ont choisi d'apprendre telle ou telle langue étrangère, les motifs sont certainement divers. Pourtant, il y a des tendances générales, étant donné que beaucoup de réponses sont liées à l'aspect culturel de la langue. Comme Beacco le note,

[L]e souhait de s'appropriier une langue étrangère ou l'intérêt qui anime les apprenants en classe de langue semble toujours présenter une composante culturelle (Beacco 2000: 17).

Peut- être le mot « toujours » (Beacco 2000: 17) est-il un peu exagéré, mais nous présumons qu'une grande partie des apprenants d'une langue étrangère choisissent une langue, parce qu'ils sont attirés par la culture, soit en raison de quelques personnages célèbres ou de la société dans son ensemble, soit en raison de la beauté du pays, de quelques préférences concernant la nourriture, les modes de vie ou les matériaux culturels de la culture cible, autrement dit la culture cultivée. Cela prouve que beaucoup de motifs pour choisir une certaine langue sont liés à la culture.

Les motifs mentionnés montrent que la motivation joue un rôle important concernant le souhait d'apprendre une certaine langue. La motivation constitue un point essentiel, car elle est un élément véritablement bénéfique dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme Szende le dit, « [m]otivation is the cornerstone of any pedagogical enterprise » (Szende 2014: 311). Cela implique que tous les aspects qui contribuent à motiver les apprenants sont considérés comme des éléments utiles. D'une manière similaire, la motivation est définie par Byram et Hu:

Motivation is one of the two key learner characteristics that determine the rate and the success of foreign language (L2) learning (the other being aptitude). Motivation provides the primary impetus to embark upon learning, and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process (Byram & Hu 2013: 485).

Cette citation attache une grande importance à la motivation dont nous présumons qu'elle est déterminante pour le succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Sa fonction de *force directrice* souligne bien son importance (Byram & Hu 2013: 485).

Aujourd'hui, il y a un grand nombre de théories sur la motivation, ce qui montre qu'elle constitue un champ de recherche complexe. Deux noms qui sont souvent associés à la motivation sont Robert Gardner et Wallace Lambert, des psychologues sociologiques qui ont étudié et notamment influencé ce domaine de recherche (Byram & Hu 2013: 485). Gardner et Lambert ont réalisé beaucoup de recherches sur ce sujet qui montrent qu'il y a un rapport entre la motivation et l'attitude de la part de l'apprenant et les notes qu'il obtient, autrement dit le succès scolaire.

C'est pourquoi ils attribuent un grand rôle à l'aspect de la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Gardner & Lambert 1972: 134). Pour eux,

The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes toward the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language. His motivation to learn is thought to be determined by attitudes toward the other group in particular and toward foreign people in general (Gardner & Lambert 1972: 3)

La motivation et l'attitude sont donc des éléments importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, comme ils déterminent, à un certain degré, le succès dans l'apprentissage. Gardner et Lambert font la distinction entre « une motivation instrumentale » (Gardner & Lambert 1972: 3), dont l'objectif principal a un caractère plutôt utilitaire, par exemple l'apprenant est motivé pour obtenir une bonne note, et « une motivation intégrative » (Gardner & Lambert 1972: 3), ce qui implique que l'apprenant est intrinsèquement intéressé à avoir des connaissances culturelles, car il est intéressé à la communauté et envisage l'intégration dans la communauté linguistique de la langue cible (Gardner & Lambert 1972: 3).

Ce qui en ressort est qu'il serait utile d'intégrer la culture dans l'enseignement, comme celle-ci peut probablement motiver les apprenants, ce qui par conséquent pourrait augmenter leur succès dans cette langue.

2.2.2.3 L'épanouissement personnel

Une autre raison d'intégrer la culture dans l'enseignement concerne la personnalité des apprenants. En apprenant une culture autre que la sienne, les apprenants obtiennent une nouvelle perspective sur leur propre identité. L'apprentissage d'une langue étrangère leur permet donc de voir de nouvelles perspectives, ce qui est un processus de réflexion important, car il permet une ouverture de l'esprit (Bilal et Bada 2005: 75).

Nous avons déjà expliqué au début de ce chapitre que l'apprentissage de la culture signifie également l'apprentissage de nouveaux modes de vie, ce qui influence notamment la personnalité d'un individu. En faisant connaissance avec la culture cible, cela devrait par conséquent augmenter l'empathie et la sensibilisation envers d'autres cultures.

Dans l'idéal, une plus grande tolérance est développée, une sensibilisation envers une culture autre que la sienne a lieu, et des préjugés devraient idéalement disparaître (Byram 1989: 13-15). Tous ces aspects ont évidemment des effets sur la personnalité des apprenants.

Pour résumer, rappelons qu'il y a plusieurs raisons pour lesquelles il serait bénéfique d'intégrer la culture en cours de langue. Ce sont en particulier les aspects de communication, de motivation et d'épanouissement personnel qui ont été soulignés dans cette partie.

2.2.3 L'approche interculturelle

La notion de l'*interculturel* s'est développée à partir de la seconde moitié du 20^e siècle et elle est « devenue un phénomène de mode qui se retrouve aujourd'hui dans tous les domaines de la société » (Eisl 2010: 24), y compris la didactique des langues. Weier explique le développement de la notion de l'interculturel ainsi :

Zweifellos hat sich das Bewusstsein um die Relevanz und Bedeutung interkultureller Kompetenz in den letzten Jahrzehnten außerordentlich verstärkt. Dies spiegelt sich in der Fülle von Kontexten wider, in denen dieser Terminus verwendet wird: in der Wirtschaft, Pädagogik, Fremdsprachen- und Literaturdidaktik, sowie in verschiedenen alltagskulturellen Zusammenhängen einer multikulturellen Gesellschaft (Weier 2002: 166).

De ce fait, il est important de souligner que la notion de l'interculturel ne s'adresse pas seulement aux enseignants et aux apprenants, mais à toute la société. Sorti des domaines de l'éducation et de la communication interculturelle, l'interculturel est devenu un sujet fréquemment discuté en particulier à partir des années 80 (Kramersch 2013: 69). Les facteurs qui ont contribué à son importance majeure qui lui est attaché aujourd'hui sont notamment la globalisation, y compris l'accès simplifié aux médias et les échanges des informations au-delà des frontières nationales, les ambitions économiques internationales ainsi que la migration qui a considérablement augmenté au cours du 20^e siècle. Par ailleurs, la mobilité, autrement dit la simplification de voyager, voire la facilité de travailler à l'étranger, qui est actuellement très à la mode, peut aussi être mentionnée comme raison pour laquelle « [l]'étranger acquiert [...] un degré de réalité supplémentaire » (Zarate 1995: 19). Il va sans dire que ce contact avec différentes cultures constitue des défis dont il est nécessaire de se rendre compte afin d'assurer une communication interculturelle réussie (Zarate 1995: 9).

Etant donné que la didactique des langues constitue le champ de recherche au cadre de ce travail, les parties suivantes porteront sur l'approche interculturelle en rapport avec ce domaine.

2.2.3.1 La démarche interculturelle en cours de langue étrangère

La notion de l'interculturel a influencé considérablement la didactique des langues étrangères. Selon Volkman (2002: 16), c'est à partir des années 90 que la démarche interculturelle a connu un grand succès dans le champ de la didactique des langues étrangères. Kramsch explique qu'elle « se formait ensemble avec l'arrivée de l'approche communicative » (Kramsch 2013: 69), ce qui a déjà été mentionné ci-dessus. L'intérêt pour l'interculturel n'a pas cessé d'augmenter au 21^e siècle, ce qu'un grand nombre d'ouvrages sur ce sujet étai. Eisl partage cet avis en disant que « la notion de l'interculturel est devenue omniprésente dans certaines disciplines, dont la didactique des langues » (Eisl 2010: 57).

Cette grande attention portée sur le sujet demande d'abord une définition pour clarifier ce qui est entendu par la *communication interculturelle* et la *compétence interculturelle*. Knapp et Knapp-Potthoff (1990: 66), qui sont souvent cités comme référence, définissent la *communication interculturelle* ainsi :

‘Interkulturelle Kommunikation‘ ist [...] die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich im Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden.

Volkman en déduit que la *compétence interculturelle* est donc la capacité des apprenants d'une langue étrangère à savoir et à se rendre compte des différences entre la culture d'origine et la culture cible et de développer des stratégies pour se comporter de façon appropriée selon les habitudes de la culture cible afin de rendre possible une communication interculturelle réussie (Volkman 2002: 12-13).

Meyer (1991: 137) définit la *compétence interculturelle* ainsi :

the ability of a person to behave adequately in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures.

Par conséquent, il en ressort que la *compétence interculturelle* est fondée sur la *communication interculturelle*, autrement dit sur la communication entre des locuteurs qui se distinguent par leur culture. Ainsi, une personne qui dispose de la compétence interculturelle est capable de communiquer avec d'autres individus qui appartiennent à une culture autre que la sienne. La définition de Meyer attache une grande importance à l'aptitude d'une personne à se comporter de manière « adéquate », ce qui demande évidemment un certain savoir sociolinguistique.

Selon Jacques Pateau, la *compétence interculturelle* se compose de trois éléments, à savoir « être sensibilisé à la différence [...], disposer de connaissances et pouvoir les mettre en œuvre » (Pateau 1998: 10). Ce procès de la sensibilisation à la mise en œuvre résume bien l'essentiel de la compétence interculturelle.

Une des représentantes françaises les plus célèbres dans ce domaine, Geneviève Zarate, explique que « [t]raditionnellement, la classe de langue a été définie comme le lieu où s'enseignait plus une technicité linguistique que la relation à l'autre » (Zarate 1995: 9). Cela implique que l'enseignement d'une langue était plutôt réduit aux connaissances linguistiques, négligeant la notion (inter)culturelle. Zarate propose alors une définition de la classe de langue différente de la première, à savoir: « [l]a classe de langue est [...] définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation » (Zarate 1995: 11). Cela représente l'idéal de l'approche interculturelle, étant donné que ce sont à la fois la culture d'origine et la culture cible qui sont abordées et mises en relation. Nous préférons attacher de l'importance à toutes les deux définitions, puisqu'il est à la fois important de transmettre « une technicité linguistique » (Zarate 1995: 9), et d'aborder la notion interculturelle. Étant donné que notre centre d'intérêt dans ce travail est la culture dans l'enseignement, la deuxième définition nous semble particulièrement importante.

Comme les définitions l'ont précisé, la compétence interculturelle crée un rapport entre la culture d'origine et la culture cible, ce qui conduit dans l'idéal à une prise de conscience des similitudes et des différences entre les cultures respectives. C'est notamment le préfixe *inter* qui propose la relation entre des locuteurs de différentes cultures qui sont en contact (Eisl 2010: 26).

Knutson attache une grande importance à cette manière d'identifier des similarités et des différences et explique que dans la classe de langue, la culture d'origine est au moins aussi importante que la culture cible, car les élèves peuvent se rapporter à leur propre réalité et expérience, ce qui crée une situation authentique (Knutson 2006: 595).

Selon Byram (1989: 20), c'est grâce à cette méthode contrastive, autrement dit à la comparaison de la culture d'origine et de la culture cible que les élèves apprennent à voir leur propre culture avec plus de recul et de manière plus objective. Observer sa propre culture avec distance pourrait avoir comme principale conséquence un changement dans l'individu.

À cette occasion, il faut ajouter que la culture d'origine a toujours une grande influence sur la vie quotidienne des individus, ce qui explique qu'il est impossible d'avoir une perspective complètement neutre en faisant la connaissance d'une culture autre que la sienne. Bredella et Delanoy supposent même que c'est une « illusion » (Bredella & Delanoy 1999: 12), comme la culture d'origine fait toujours partie de la perception et influence les pensées des individus. Pourtant, ils reconnaissent que l'on peut modifier ses idées sur sa culture d'origine et donc les substituer à de nouvelles idées (Bredella & Delanoy 1999: 12). Abendroth- Timmer (1998: 44) dit qu'en prenant conscience d'une culture autre que la nôtre, nous apprenons à nouveau notre propre culture, comme nous apprenons à la regarder sous un angle différent. Cela implique que la culture cible puisse aider à voir sa propre culture sous un nouveau jour, ce qui peut être révélateur pour un individu. Cela montre bien que le travail avec des similitudes et différences peut avoir des effets positifs non seulement sur la maîtrise d'une langue étrangère, mais aussi sur toute l'identité personnelle d'un individu.

Fäcke explique cette rencontre entre différentes cultures ainsi:

Aus der Fokussierung der jeweils anderen Kultur in der Landeskunde werden Überlegungen zu interkulturellem Lernen mit einer doppelten Blickrichtung zwischen der eigenen und der fremden Kultur entwickelt. Sichtweisen und Wahrnehmungen der eigenen und anderen Kulturen kommen zur Sprache, möglichst gegenseitiges Verstehen wird anvisiert (Fäcke 2011: 174).

Cette citation résume bien l'idée centrale autour de cette notion. L'apprentissage interculturel est donc fondé sur « einer doppelten Blickrichtung zwischen der eigenen und der fremden Kultur » (Fäcke 2011: 174).

Cela constitue un aspect important, puisqu'on élargit à la fois ses connaissances sur la culture cible, ainsi que sur la culture d'origine.

Ayant présenté quelques caractéristiques de la compétence interculturelle, il est important de préciser la grande responsabilité attribuée aux enseignants. C'est en effet à eux de créer un cours de langue qui inclut des activités spécifiques dans le but d'augmenter la compétence interculturelle. Par conséquent, si l'enseignant envisage de transmettre un savoir interculturel aux apprenants, cela demande une approche plus complexe. Contrairement à une démarche dite traditionnelle, qui a comme objectif « l'accroissement régulier des connaissances sur la culture enseignée » (Zarate 1995: 74), la démarche interculturelle est plus complexe, comme elle ne constitue pas de progression linéaire, mais plutôt une progression circulaire, étant donné qu'on remet en question constamment des concepts et de nouvelles découvertes peuvent provoquer des modifications (Zarate 1995: 74). Comme l'explique Zarate:

la mise en relation de deux cultures exige [...] des compétences plus larges, que la seule habileté linguistique ne peut garantir : maîtriser un environnement culturel étranger, un métalangage, l'analyse réflexive des représentations de la culture étrangère et de la culture maternelle (Zarate 1995: 73).

Ce sont alors plusieurs compétences, comme par exemple la réflexion, qui devraient être prises en considération. L'enseignant adopte alors un nouveau rôle, comme il doit « jouer l'intermédiaire entre des cultures qui divergent plus ou moins intensément » (Eisl 2010: 263), ce qui est certainement un grand défi. Afin de donner quelques idées, la partie empirique présentera deux ressources pour soutenir le cheminement (inter)culturel de l'apprenant, qui sont accessibles pour tous les enseignants de français langue étrangère.

Comme c'est souvent le cas pour de nouvelles tendances dans la didactique des langues, l'approche interculturelle a ses fidèles partisans, mais aussi ses opposants. Pour le premier groupe, l'approche interculturelle est souvent associée à une démarche idéale. La notion de compétence interculturelle est souvent définie comme étant une « Zauberwort » ou un « Modewort », grâce à laquelle la communication entre différentes cultures est facilitée (Volkmann et.al 2002: 7). Cependant, il y a aussi des opposants qui critiquent cette démarche en disant que la notion de compétence interculturelle est superflue. Ce groupe de critiques justifie cette opinion en disant que chaque cours de langue étrangère est interculturel en soi.

C'est pourquoi quelques-uns, comme Edmondson et House, considèrent la notion interculturelle en cours de langue comme « une tautologie » (Edmondson & House cités dans Bredella & Delanoy 1999: 11). Par ailleurs, quelques-uns craignent que l'approche interculturelle en cours de langue étrangère ne néglige la compétence linguistique chez l'apprenant, ce à quoi Bredella et Delanoy s'opposent (Bredella & Delanoy 1999: 11). Ayant remarqué ci-dessus les avantages d'intégrer la culture dans la classe de langue, cette supposition que l'approche interculturelle néglige la compétence linguistique n'est pas partagée dans ce travail. Au contraire, ce sont plutôt ses côtés positifs auxquels nous voudrions nous orienter. Il faut quand même être prudent et ne pas trop idéaliser cette approche, puisque comme chaque approche dans la didactique des langues, l'approche interculturelle se compose des éléments valables, mais aussi d'autres qui peuvent être améliorés.

Dans l'ouvrage *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, les éditeurs réagissent à la critique de quelques chercheurs qui pensent que chaque cours de langue étrangère est en soi interculturel. Ils écrivent que

guter Fremdsprachenunterricht zwar per se interkulturell ist, aber die Chancen, die der FU für interkulturelles Lernen bietet, nicht voll genutzt werden (Bredella & Delanoy 1999: 11).

D'une manière similaire, Volkmann (2002: 14) explique que l'enseignement d'une langue étrangère transmet automatiquement une compétence interculturelle. Comme Bredella et Delanoy, il dit qu'il y a encore du potentiel pour approfondir et améliorer ce champ de recherche. Pour lui, un enseignement interculturel a besoin des objectifs éthiques et communicatifs ainsi que de l'identification de son apport dans la vie quotidienne pour être qualifié de réussi (Volkmann 2002: 14). Dans le cadre de ce travail, nous nous rallions à l'opinion de Bredella et Delanoy et de Volkmann qui voient dans l'approche interculturelle beaucoup de potentiel dont il serait utile de se servir, mais qui n'est pas la solution à tous les défis, ce que la partie 2.4 va expliquer de manière plus détaillée. Après ce petit aperçu sur l'approche interculturelle, il est intéressant de voir les objectifs de cette démarche en détail.

2.2.3.2 Les objectifs de l'approche interculturelle en cours de langue

Il va de soi que l'objectif général de l'approche interculturelle est, comme le terme le suggère déjà, la communication réussie entre des individus qui ne partagent pas la même culture. Dans l'ouvrage *Interkulturelle Kommunikation*, les éditeurs parlent également des objectifs didactiques et des objectifs éthiques et éducatifs (Volkman et al. 2002: 7).

Les premiers objectifs, didactiques, impliquent un enseignement de la culture non seulement fondé sur l'apprentissage des faits et sur le travail linguistique, mais aussi sur la transmission des connaissances plus complexes de la culture cible. Donc, l'enseignement devrait être fondé surtout sur des pratiques de communication de la vie quotidienne, comme les formes de politesse (Volkman et al. 2002: 7).

L'objectif beaucoup plus universel, à savoir l'objectif éthique et éducatif, vise à une sensibilisation envers l'autre au travers de réflexions. Cela demande beaucoup de tolérance, de tact et d'empathie envers les partenaires d'une culture autre que la sienne (Volkman et al. 2002: 7). De Carlo formule l'objectif éducatif ainsi :

Connaître les autres, les accepter pour ce qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité, tout en gardant notre appartenance et nos racines culturelles : voilà la finalité à atteindre par un processus éducatif complexe (De Carlo : 1998: 115).

Pour De Carlo, l'approche interculturelle constitue donc « un processus éducatif complexe ». Cette citation, qui utilise le mot « d'ouverture », confirme à nouveau l'aspect de l'épanouissement personnel qui a déjà été abordé (cf. 2.2.2.3). Ce qu'il est nécessaire de noter est que la tolérance envers l'autre demande évidemment de l'égalité entre les cultures, mais pas de dominance d'une culture sur une autre. Comme le dit Dumont :

L'interculturel, c'est faire face à l'Autre, non pas pour l'affronter mais pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui, l'écouter, s'ouvrir, construire le dialogue avec lui. Toutes les cultures sont égales, s'observent, s'inspirent mutuellement (Dumont 2008: 8).

Pour finir, nous aimerions présenter les 7 *objectifs éducatifs* élaborés par Volkman (2002 : 43), ceux-ci servant de fil conducteur pour l'enseignement. D'après lui, l'enseignant devrait prendre en considération les objectifs suivants (Volkman 2002 :43):

- Les apprenants développent une prise de conscience que chaque individu est influencé par sa propre culture.
- Les apprenants réalisent que des facteurs sociaux, comme l'âge, le sexe ou la couche sociale influencent le comportement et les manières de penser des individus.
- Les apprenants développent une plus grande conscience sur les conventions de la culture cible.
- Les apprenants développent une conscience concernant les connotations culturelles de la langue cible en apprenant de nouveaux mots.
- Les apprenants développent la capacité d'évaluer des généralisations comme des stéréotypes et des clichés.
- L'enseignement motive les apprenants à travailler soi-même en dehors de la classe.
- L'empathie et le respect sont des aspects notamment importants.

2.2.3.3 Les stéréotypes sous l'angle de l'approche interculturelle

C'est en raison des développements dans la didactique des langues étrangères, c'est-à-dire en raison de l'intérêt croissant dans la culture anthropologique, la compétence communicative et notamment l'approche interculturelle que les stéréotypes ont été considérés comme élément essentiel dans l'enseignement d'une langue étrangère, puisque ceux-ci font évidemment partie d'une démarche interculturelle (Reiß 1997: 282).

Le journaliste américain Lippmann a créé le terme *stéréotype*, en se référant à des « pictures in our heads » (Lippmann 1922: 3), ce qui signifie littéralement des *images dans nos têtes*. Selon Lippmann, chaque individu a donc des images dans sa tête en pensant à une culture particulière.

La chercheuse Uta Quasthoff (1989: 39) définit un stéréotype ainsi:

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. [...] Es zeichnet sich durch einen hohen Verbreitungsgrad innerhalb einer kulturellen Bezugsgruppe aus.

Cette définition montre bien les caractéristiques les plus importantes des stéréotypes. Un premier aspect est la nature généralisant et simplifiant des stéréotypes, les traits caractéristiques sont attribués à un groupe collectif, ce qui néglige complètement l'individualisme. Le mot « ungerichtet », c'est-à-dire *injustifié*, comporte une connotation négative, ce qui suggère que beaucoup de stéréotypes sont possiblement trop simplifiant et ne correspondent pas toujours à la réalité. Un deuxième trait caractéristique est que les stéréotypes sont répandus et partagés par une collectivité. Ce qui est également important à noter est l'aspect émotionnel, comme les stéréotypes sont toujours liés à des valeurs, soit positives, soit négatives.

Brunzel définit les stéréotypes comme « Abstraktionen, Verallgemeinerungen, Typisierungen, die unsere Wahrnehmung, unser Denken, Sprechen und Handeln prägen » (Brunzel 2002: 82). Elle met l'accent sur le fait que ces généralisations et classements influencent les pensées et le comportement des gens. Selon Brunzel, les stéréotypes

stehen [...] für negativ konnotierte, nicht hinterfragte Verallgemeinerungen, die gegenüber Veränderungen relativ resistent sind und zu Hindernissen in der Kommunikation, beim Verstehen anderer Menschen und Kulturen werden (Brunzel 2002: 82).

Brunzel considère les stéréotypes comme des obstacles qui peuvent empêcher la communication interculturelle. Par ailleurs, elle souligne que les généralisations ne sont pas remises en question, ce qui est un point de critique important. Bausinger (1988: 166) partage cet avis et trouve également que ces généralisations se caractérisent par leur résistance. Il est important de prendre ce dernier aspect en considération dans l'enseignement d'une langue étrangère. Il est sans doute nécessaire de remettre ces généralisations en question afin d'encourager la faculté de jugement chez les apprenants.

Quasthoff aborde également une fonction utile des stéréotypes, puisqu'ils aident l'individu s'orienter dans notre monde, qui devient de plus en plus complexe (Quasthoff 1989: 41). D'une manière similaire, Kramer (1993: 369) explique que les stéréotypes aident à réduire la complexité de la vie et à prédire le comportement des membres d'une certaine culture.

Walter Lippmann résume cette idée de façon pertinente en disant que les stéréotypes sont une « rationelles Verfahren des Individuums zur Reduktion der Komplexität seiner realen Umwelt » (Lippmann cité dans Reiß 1997: 15). Il semble alors utile de faire des catégories avec lesquelles la complexité de la réalité peut être réduite pour mieux l'appréhender.

Nous partageons l'avis de Schulz et Haerle, à savoir que « [s]tereotypes can be positive, neutral, or negative. They can be true, partly true, or patently false » (Schulz & Haerle 1996: 9). Les stéréotypes peuvent donc être positifs, mais aussi négatifs. Il va de soi qu'il est important de les remettre en question, car ils sont trop souvent généralisant. Pourtant, ils disposent également d'un côté positif en aidant à s'orienter dans un monde qui devient de plus en plus complexe. En tant qu'enseignant, il serait souhaitable de transmettre exactement cette position aux élèves.

Dans le cadre d'un enseignement interculturel, les stéréotypes sont automatiquement présents et devraient faire objet d'une prise de conscience avec les apprenants. Brunzel (2002: 89) met en valeur le rôle de l'enseignant, qui, selon elle, devrait adapter le rôle de médiateur entre les cultures et les langues. Il faut être prudent quand ce sujet est traité, dans la mesure où les stéréotypes peuvent conduire à des idées totalement fausses. L'aspect le plus important est probablement de ne pas les présenter comme des faits, autrement dit comme vérité absolue, mais de les remettre en question grâce à un travail collectif avec les apprenants. Cela implique une approche réflexive, où les apprenants se forment leur propre opinion de quels stéréotypes correspondent à la réalité et à quel degré. Cette procédure encouragerait probablement la sensibilisation envers les stéréotypes, ce qui par conséquent encouragerait la compétence interculturelle.

Volkman mentionne également quelques aspects qu'il serait nécessaire de prendre en considération. Selon lui, il faut à la fois traiter l'image de la culture d'origine dans la perspective d'autres cultures, ainsi que l'image de la culture cible dans la perspective d'autres cultures. C'est donc un jeu de perspectives intérieures et extérieures qui s'accomplit et qui peut ouvrir de nouvelles perspectives et apporter des révélations concernant la culture cible, mais également la culture d'origine (Volkman 2002: 23). Cela correspond à l'objectif donné par Reiß, c'est-à-dire « eine Erweiterung von Verstehensmustern » (Reiß 1997: 283).

Quant à Keller (1997: 91), à la fois les auto-, ainsi que les hétéro-stéréotypes devraient être intégrés dans l'enseignement. Alors que des auto- stéréotypes sont des images que l'on a de sa propre culture, les hétéro-stéréotypes sont des images que l'on a des autres cultures (Lüsebrink 2008: 88).

Cela suscite chez les élèves une remise en question de leurs idées à la fois sur leur culture d'origine et sur la culture cible, ce qui peut conduire à de nouvelles connaissances et correspond donc à nouveau à l'objectif donné par Reiß et aux objectifs généraux de l'approche interculturelle (Keller 1997: 91).

Pour conclure, l'approche interculturelle, dont l'objectif est la prise de conscience des similitudes et différences entre des cultures, inclut des aspects importants pour l'enseignement de la culture. C'est donc à la fois la culture d'origine et la culture cible qui devraient être abordées. Par ailleurs, nous avons observé que cette approche demande une démarche particulière par rapport aux stéréotypes.

2.2.4 La notion transculturelle

Dans les années 90, l'approche interculturelle, qui vient d'être présentée, était considérée comme un concept incontesté et apprécié par une grande majorité des chercheurs en didactique des langues. Pourtant, au fil du temps, quelques voix critiques se sont faites entendre autour certains aspects de cette approche. Les points principalement critiqués seront brièvement présentés, puisque ceux-ci sont étroitement liés à l'approche transculturelle, qui pourrait théoriquement être définie comme une réaction à l'approche interculturelle. Les idées principales autour cette notion seront discutées par la suite dans la partie 2.2.4.2 (Blell & Doff 2014b: 81).

2.2.4.1 De l'approche interculturelle à la notion transculturelle

Le premier point critiqué de l'approche interculturelle concerne la notion de culture. Celle-ci est en effet représentée comme une notion stable. Cela transmet immédiatement l'idée d'un concept fixe qui n'est pas dynamique et qui ne subit aucun changement (Fäcke 2011: 178). La culture est donc perçue comme étant homogène, puisque la réflexion sur les similarités et les différences entre la culture d'origine et la culture cible donne l'impression que les deux cultures sont des catégories fixes fondées sur la différence. Par conséquent, nous pouvons conclure que la diversité culturelle, autrement dit l'hétérogénéité d'un groupe, et des changements des pratiques culturelles au sein d'un groupe ne sont pas pris en considération (Fäcke 2011:178).

Hors, c'est un aspect essentiel, car la société actuelle, en particulier en France, se caractérise par sa grande diversité culturelle, ce qui devrait absolument être reconnu. De Carlo se réfère également à cette diversité culturelle qui existe aujourd'hui en disant que:

La coprésence de diverses ethnies et cultures dans les mêmes espaces n'est pas un phénomène complètement inédit dans l'histoire, mais ce qui le rend caractéristique des sociétés contemporaines c'est la rapidité de son évolution et la portée de son extension. (De Carlo 1998: 34-35).

Un autre point de critique concerne la proposition sur la transmission des stéréotypes. Bien que le travail sur des stéréotypes dans l'approche interculturelle ait comme objectif de les remettre en question, Fäcke estime que cette approche pourrait être contreproductive et pourrait à nouveau avoir comme conséquence la confirmation de ces idées généralisant (Fäcke 2011:178). C'est la raison pour laquelle elle propose une autre démarche concernant la transmission des stéréotypes:

So könne interkulturelles Lernen nicht nur zum Ziel haben, Klischees und Stereotypen über ein bestimmtes Land und seine Bewohner zu vermitteln, sondern darüber hinaus sollten die historische Bedingtheit und Entstehungsgeschichte dieser Klischees zur Sprache kommen, ihre Vielfalt und Unterschiedlichkeit je nach Perspektive des Betrachters sowie schließlich Möglichkeiten ihrer Aufhebung, Aufbrechung und Infragestellung aufgezeigt werden (Fäcke 2011: 11.4).

Ce passage propose d'aller au-delà de la transmission des stéréotypes, vers une mise en valeur de la naissance et du développement des stéréotypes, de la diversité et de la remise en cause ou même d'une rupture vis-à-vis de telles idées de nature générale.

Dans la publication *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Bredella (2010: 121-122) mentionne trois autres aspects critiques qui devraient être pris en considération. Premièrement, il explique qu'il est probable que l'approche interculturelle n'ait pas comme objectif la reconnaissance de l'autre, mais la domination sur celui-ci. Cet aspect est lié au prochain point de critique, dans lequel l'auteur fait référence à Edward Said, qui est convaincu que le but de la compréhension interculturelle est d'élever la bonne réputation de la culture d'origine et de présenter la notion de l'autre de manière inférieure. Le dernier aspect traite le sujet des frontières. Selon Wolfgang Welsch, cité par Bredella, la compréhension interculturelle crée de nouvelles frontières entre les cultures, ce qui représente à nouveau un obstacle interculturel, puisque les cultures sont caractérisées par leur différence (Welsch cité dans Bredella 2010: 121-122).

Ce bref aperçu démontre que quelques points de critiques sont justifiés. Il faut en conclure que ce qui manque considérablement à l'approche interculturelle est que

der Vielfalt, den Überschneidungen und Brüchen zwischen dem Eigenen und dem Fremden bzw. multiplen Identitäten innerhalb eines Subjekts kaum Rechnung getragen [wird] (Fäcke 2011: 178-179).

La notion transculturelle a donc proposé une autre démarche qui prend ces points de critique en considération. Étant donné ces voix de critiques, de plus en plus de chercheurs se sont intéressés par conséquent à la compréhension transculturelle et se disent favorables à cette démarche, qui ne remplace pas complètement l'approche interculturelle, mais, comme le préfixe laisse supposer, la transforme. L'objectif de la notion transculturelle est donc d'attacher une importance particulière à la diversité et aux identités multiples, puisque ces aspects sont plutôt ignorés dans l'approche interculturelle. Ces éléments seront discutés dans les paragraphes suivants (Blell & Doff 2014b: 81-82).

2.2.4.2 Les caractéristiques de la notion transculturelle

Avant de présenter les caractéristiques de la notion transculturelle, il est utile de définir d'abord la culture dans le contexte de cette notion. Dans la notion transculturelle, le concept de culture est fortement influencé par la globalisation, la migration et la mobilité. La culture est dans ce contexte un concept défini par sa « Nichtdefinierbarkeit » (Blell & Doff 2014b: 80):

Diese Kultur ist durch die Überlagerung verschiedener Räume, durch die Vereinigung und Verflechtung vieler Subkulturen geprägt. Sie ist keine abgeschlossene, fassbare Sache. Sie ist ein Prozess, der sich ständig verändert und neu ereignet. Sie definiert sich durch ihre Nichtdefinierbarkeit. (Wolf 2008 :3 cité dans Blell & Doff 2014b: 80)

Cette citation reflète les idées postmodernes, selon lesquelles des concepts flous et hybrides sont des caractéristiques significatives. Par ailleurs, cette définition souligne l'idée que la culture est composée de plusieurs sous-cultures qui dans leur ensemble constituent la culture d'un pays. Selon cette définition, la culture se trouve en constante transformation et s'oppose donc à l'idée d'une culture stable comme elle est représentée dans l'approche interculturelle.

Selon Blell et Doff (2014b: 83), on peut alors définir l'apprentissage transculturel ainsi:

Transcultural learning, the development of transcultural competence is complementary to intercultural learning and aims at the successful understanding of people in dynamized inter- and transcultural processes.

L'apprentissage transculturel peut donc être compris comme une élaboration de l'apprentissage interculturel. Freitag se réfère à Wolfgang Welsch et la définit ainsi :

Im Sinne des kulturphilosophischen Ansatzes von Wolfgang Welsch (1999) fungiert das Konzept der Transkulturalität als Gegenmodell zur Vorstellung in sich geschlossener, homogener Kulturen und beruht auf der Annahme, dass moderne Gesellschaften und zeitgenössische Kulturen von internen Differenzen und externen Vernetzungen geprägt sowie von gegenseitigen Durchdringungen und Hybridisierungen durchzogen sind (Welsch 1999 cité dans Freitag 2010: 125).

Selon la définition de Freitag, la notion transculturelle s'oppose donc à l'idée d'une culture homogène transmise par l'approche interculturelle et met en valeur deux aspects essentiels de la notion transculturelle, à savoir l'hétérogénéité au sein d'une culture et l'aspect de l'hybridité, ce qui correspond aux idées postmodernes de la culture.

En ce qui concerne l'hétérogénéité des cultures, Bredella dit qu'aujourd'hui, nous ne pouvons plus réduire un individu à sa culture nationale et que les aspects individuels doivent également être respectés. C'est la raison pour laquelle il faut bien comprendre la relation complexe entre les identités individuelles et collectives (Bredella 2010: 121).

Selon Blanchet & Coste, *l'identité individuelle* peut être définie ainsi :

Tout être humain, de par ses qualités propres, expériences, itinéraires se construit un système de significations qui lui est personnel, apparenté à son identité, sa personnalité, c'est sa culture individuelle (Blanchet & Coste 2010: 61).

La *culture individuelle* est donc propre à chaque individu et influence considérablement le comportement de celui-ci. Cette culture se compose des qualités propres à l'individu et de ses expériences individuelles.

Par contre, la *culture collective* est désignée comme « [l]a culture étant l'ensemble des construits symboliques et discursifs d'un groupe, national ou régional, social » (Blanchet & Coste 2010: 61). En guise d'illustration, nous pouvons mentionner la culture nationale comme une culture collective, étant donné que celle-ci est partagée par un groupe. L'ambiguïté de ce concept sera brièvement discutée par la suite.

Étant donné que la notion transculturelle favorise la reconnaissance de l'hétérogénéité, Blell et Doff en déduisent que «Kulturen lassen sich nicht mehr (nur) auf Nationalkulturen beschränken, sondern sind zu vielschichtigen, sich gegenseitig überlappenden und dynamischen Konstrukten geworden » (Blell & Doff 2014a: 2). Elles justifient cette affirmation en disant que la notion de culture est beaucoup plus complexe que la simple catégorisation dans des cultures nationales (Blell & Doff 2014b: 80). Nous sommes complètement d'accord avec cette opinion, vu que la culture individuelle fait toujours partie, mais nous voudrions néanmoins attacher une grande importance au passage « nicht nur » (Blell & Doff 2014a: 2). Il est certainement vrai que les cultures ne se laissent pas seulement définir par leur caractère national. Cependant, cette culture nationale qui se définit par « gemeinsame[...] Werte, Normen, Ordnungsvorstellungen, Überzeugungen und Orientierungen » (Yildirim- Krannig 2014: 182) occupe une place importante dans l'identité d'un individu. Nous voudrions nous rallier donc à l'opinion de Brunzel, qui trouve « dass man auf ein nationenbezogenes Kulturkonzept (noch) nicht verzichten kann, wohl aber auf die traditionell postulierte Homogenität innerhalb von Kulturen » (Brunzel 2002: 20). D'une manière similaire, Bredella explique:

Wir werden in Kulturen hineingeboren und werden durch sie geprägt. Daher können wir aus ihnen nicht wie aus einem Club heraustreten. Wir können uns selbstverständlich von unserer Kultur distanzieren, aber damit werden wir nicht alle Bindungen und Prägungen hinter uns lassen (Bredella 2012: 90).

Soulignons à cette occasion l'idée de l'influence. Nous sommes convaincus que la culture dans laquelle nous grandissons a une influence importante sur les attitudes et les valeurs des individus.

Pour finir ce point, nous partageons l'opinion que l'on ne peut pas réduire un individu à sa culture nationale, dont l'usage « verfestigt die Differenz von 'Eigenem' und 'Fremden' » (Yildirim- Krannig 2014: 187), mais que celle-ci a néanmoins une influence considérable sur le développement des individus. Bredella résume cette idée de façon claire:

Nationale Identitäten sind nicht bloße „imagined communities“, die man nach Belieben umgestalten kann, sondern beziehen sich auf gemeinsame Erfahrungen. Dabei besteht die Gefahr, dass die nationale Einheit einheitlicher gesehen wird, als sie in Wirklichkeit ist. Daher sind nationale Identitäten zwiespältig (Bredella 2012: 106).

Il est important de se rendre compte de cette ambiguïté des cultures nationales. D'un côté, elles représentent des expériences et des attitudes communes, de l'autre, elles risquent de transmettre l'image d'une société homogène. En prenant ces deux aspects en considération, nous pourrions à la fois reconnaître l'importance d'une culture nationale qui sert également comme système d'orientation et éviter de les considérer comme homogènes, ce qui ne correspond tout simplement pas à la vérité dans les sociétés hétérogènes de nos jours.

Un autre trait caractéristique de la notion transculturelle est l'hybridité. L'hybridité, dans son usage quotidien, signifie que « Menschen durch zwei oder mehrere Kulturen geprägt sind » (Bredella 2012: 88). Les afro-américains, par exemple, sont des individus influencés par deux cultures, la culture africaine et la culture américaine. Cela implique qu'ils n'appartiennent pas seulement à une culture particulière, mais à un mélange de différentes cultures. En particulier aujourd'hui, des chevauchements entre des cultures se produisent souvent, ce qui s'explique à nouveau par les trois facteurs de la globalisation, migration et mobilité (Bredella 2012: 88).

Il existe également une conception plus floue qui définit un individu hybride ainsi :

Der radikale hybride Mensch entzieht sich jeder kulturellen Festlegung und vertritt ein postmodernes Menschenbild, nach dem man sich ständig neu erfindet und sich damit jeder Festlegung entzieht, der radikal hybride Mensch ist der transkulturelle Mensch, der sich keiner Kultur mehr zuordnen lässt und sich keiner Kultur mehr zugehörig fühlt (Bredella 2012: 88).

Cette perspective est étroitement liée au discours postmoderne, selon l'idée de « No one today is purely one thing » (Said 1993 dans Blell & Doff 2014b: 80). Il est alors considéré comme insuffisant de réduire les cultures par la création des dichotomies binaires, ce qui peut conduire à une essentialisation des cultures respectives (Blell & Doff 2014b: 81). Malgré le fait que nous partageons l'avis que l'on ne peut pas définir une culture à travers un concept essentialiste, la définition selon laquelle nous ne pouvons pas assigner un individu à aucune culture est un peu exagérée. Dans l'ensemble, il nous semble que « both the options and limitations of plurality and diversity of human beings » (Blell & Doff 2014b: 84) devraient être prises en considération afin d'éviter une position trop unilatérale (Blell & Doff 2014b: 84).

Ces idées sur la notion transculturelle devraient, selon les auteurs, également être respectées dans la classe de langue afin de faire réaliser aux apprenants que la notion de culture n'est pas un concept stable, fixée par des oppositions binaires, mais dynamique, qui se trouve en constante transformation (Blell & Doff 2014b: 78). L'objectif étant que « teaching about culture in the [...] classroom has to move beyond the self/other- binary by which the field has so far been dominated » (Blell & Doff 2014b: 78). L'idée principale est la suivante:

Models of teaching culture in the language classroom would also have to reconceptualise culture as an open, fluid ('hybrid') and individual (yet non-arbitrary) construct (Blell & Doff 2014b: 81).

Cela implique que les idées de l'approche interculturelle présentées dans le chapitre 2.2.3 devraient être transformées, notamment par les concepts de l'hétérogénéité et l'hybridité.

Pour terminer, soulignons que la notion transculturelle constitue un concept flou où la culture se caractérise par sa dynamique. Ce concept attache beaucoup d'importance à l'hétérogénéité au sein d'un groupe, ainsi qu'à la notion d'hybridité.

2.2.5 La culture dans le programme scolaire autrichien

Ce petit aperçu du programme scolaire autrichien sert comme directive pour l'analyse de ce travail. Étant donné que dans cette analyse, qui suivra dans la partie empirique, des moyens supplémentaires pour compléter l'offre culturelle seront étudiés, il est d'abord important de savoir la place que la culture occupe dans le programme scolaire autrichien aujourd'hui. Pour cette raison, le programme scolaire autrichien a été étudié, pour ce qui est de l'enseignement de la première et la deuxième langue étrangère, dont le français fait notamment partie. À cette occasion, il faut préciser que ce n'est que le programme scolaire autrichien pour l'*AHS*, les écoles de formation générale, qui a été examiné. La raison pour laquelle le programme scolaire des écoles de formation professionnelle n'a pas été analysé est que les sujets traités dans les matériaux pédagogiques nous semblent dans l'ensemble plus appropriés pour un *AHS* que pour un *BHS*. Cependant, il serait tout à fait possible d'utiliser quelques ressources de ces matériaux pédagogiques également pour la *BHS*.

Dans ce programme scolaire de l'*AHS*, ce sont à la fois des objectifs de formation et des objectifs didactiques qui sont abordés (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 1-2). Sous la rubrique « Bildungs- und Lehraufgabe » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 1), nous pouvons trouver une partie sur la compétence interculturelle. Ce paragraphe précise notamment:

Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 1).

Les objectifs présentés dans ce paragraphe correspondent exactement à l'objectif de l'approche interculturelle qui a été abordé dans la partie 2.2.3 et qui met en valeur la sensibilisation et la compréhension d'autres cultures et modes de vie. Par ailleurs, la manière d'aborder des stéréotypes, ainsi que la prise de conscience de similarités et de différences entre la culture d'origine et la culture cible sont mentionnées.

Par conséquent, il est important de choisir des thèmes qui sont appropriés à cet égard. Dans le programme scolaire autrichien, il est décrit également que « [d]urch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen ist die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 1). Les sujets suggérés explicitement sont (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 4):

- Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten
- Rolle der Medien
- Arbeit und Freizeit
- Erziehung
- Lebensplanung
- Einstellungen und Werte
- Zusammenleben
- Aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen
- Prozesse der Globalisierung

- Kulturelle und interkulturelle Interaktion
- Umwelt
- Aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft
- Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste

Comme nous remarquons, cette liste se caractérise par sa grande diversité des sujets, qui varient des médias aux processus de la globalisation. En utilisant de tels sujets en classe de langue, l'objectif d'une plus grande compréhension de la culture cible devrait être atteint. Par ailleurs, l'enseignant est encouragé explicitement à utiliser la littérature: « Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 4). Cet aspect devrait alors également être pris en considération.

Sous la rubrique des objectifs didactiques, un autre point qui est lié à la culture cible du pays est mentionné, à savoir l'intégration des rencontres authentiques, autrement dit la « Einbindung authentischer Begegnungen » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 3). Dans cette section, il est précisé que:

Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen zu fördern, deren Muttersprache die gelehrte Fremdsprache ist (zB durch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und –assistenten im schulischen Alltag). Schulveranstaltungen wie Austauschprogramme, Intensivsprachwochen bzw. andere Formen von Auslandsaufenthalten und Auslandskontakten ermöglichen authentische Begegnungen (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 3).

Cette citation montre bien que le programme scolaire autrichien encourage également des rencontres authentiques en cours de langue étrangère. Cela est surtout possible avec l'aide des assistants de langue étrangère qui peuvent fournir un soutien précieux à l'enseignant en cours de langue, pour ce qui touche à la culture comme à la langue. Par ailleurs, des activités scolaires sont également mentionnées en tant que moyen de faire des rencontres authentiques. Les possibilités des rencontres authentiques, soit par des assistants de langue étrangère, soit par des voyages dans le pays cible, devraient absolument être considérées comme des opportunités uniques par les enseignants, étant donné que ceux-ci permettent à faire la connaissance du pays cible et de ses habitants.

Pourtant, dans ce travail, cet aspect ne sera pas analysé, vu que l'influence des rencontres authentiques sur l'apprentissage de la culture du pays cible demanderait une autre démarche pour obtenir des résultats significatifs.

À part cela, les objectifs didactiques comprennent également le point « Länder und Kulturen » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 4), dont il est précisé que :

Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen.

Ce paragraphe met en valeur l'importance de sélectionner du matériel qui soit approprié pour ouvrir des perspectives à la culture de la langue cible. Il revient donc à l'enseignant de choisir du matériel que l'on peut utiliser afin d'intégrer la culture dans tous les aspects mentionnés.

Pour finir, deux points qui sont également importants, mais qui sont malheureusement parfois ignorés, se réfèrent à l'actualité et aux nouvelles technologies d'information et de communication pour les matériaux utilisés en classe. Dans le programme scolaire autrichien, il est noté que «[f]ür die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 3). Cela implique que les enseignants ont besoin de matériaux complémentaires au manuel, comme celui-ci ne peut pas garantir l'actualité des sujets, étant donné qu'ils sont utilisés pendant plusieurs années. Ils présentent donc des sujets plutôt intemporels. En ce qui concerne les nouvelles technologies d'information et de communication, il est suggéré que « [d]ie neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind auch im Fremdsprachenunterricht vielseitig zu nutzen» (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 3). Il serait donc utile d'intégrer les nouvelles technologies en cours, ce qui est certainement très pratique pour l'enseignement d'une langue étrangère, car des outils comme Internet offrent un grand choix de matériaux appropriés pour la classe de langue étrangère et se caractérisent à la fois par leur actualité et leur diversité de sujets.

Cet aperçu succinct a donné quelques informations utiles concernant le rôle de la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère en Autriche. Il était bien visible que la culture joue effectivement un rôle assez important dans l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, c'est à l'enseignant que revient la tâche et le défi de réaliser ces objectifs présentés dans le programme.

Les informations données dans ce chapitre serviront comme base pour notre quatrième aspect de l'analyse dans la partie empirique, où le rapport entre le programme scolaire autrichien et des matériaux pédagogiques sera étudié.

2.3 CONCLUSION DE LA PARTIE THÉORIQUE

Résumons brièvement la partie théorique de ce travail, qui sert de base pour la suite de ce travail et à laquelle la partie empirique s'y référera, notamment l'analyse des matériaux pédagogiques.

Dans la partie 2.1, *la notion de culture*, la définition du terme *culture*, ses caractéristiques, des modèles de culture, ainsi que le rapport entre la langue et la culture ont été abordé. Nous avons pu constater que la culture représente un concept à la fois vaste et complexe qui est énormément étudié par différentes disciplines, d'où son caractère interdisciplinaire. Les définitions ont montré que la culture est étudiée sous différents angles par l'anthropologie, mais également l'ethnologie ou bien le structuralisme. Il y a des usages différents, dont les trois usages principaux sont le développement de l'esprit, les matériaux qui font partie de la culture cultivée, ainsi que les pratiques sociales, qui appartiennent à la culture anthropologique (Gohard- Radenkovic 1999: 102-103). Pour ce travail, nous avons choisi de nous appuyer sur la définition de l'UNESCO, puisque celle-ci comprend à la fois la culture anthropologique et la culture cultivée, qui sont toutes les deux des éléments importants pour l'enseignement d'une langue étrangère (cf. 2.1.1). L'UNESCO définit la culture comme:

l'ensemble des traits distinctifs [...] qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO 2009: 9).

La présentation des caractéristiques de la culture a décrit cinq traits qui sont des caractéristiques importantes de ce concept. La culture est donc « apprise- partagée- fondée sur des symboles- intégrée et dynamique » (Haviland et. al. 2008: 26). Un individu apprend la culture par la cohabitation avec des membres de cette culture, ce qui est désigné « acculturation » (Haviland et. al. 2008: 26). Par ailleurs, la culture est partagée par un groupe de personnes et fondée sur des symboles qui sont spécifiques d'une culture à l'autre, comme les drapeaux nationaux, des symboles religieux et notamment la langue.

Une autre caractéristique est que la culture est intégrée, ce qui veut dire qu'elle représente l'ensemble des éléments suivants: une superstructure, une structure sociale et une base économique, qui s'influencent les unes les autres. Le dernier trait qui a été mentionné est que la culture est dynamique, puisque des changements de signification ont déjà eu lieu et sont toujours possibles (cf.2.1.2).

Les modèles de culture qui ont été abordés sont le *modèle de l'oignon* et le *modèle de l'iceberg*. Le modèle de l'oignon, qui est fondé sur des idées anthropologiques, montre bien les différents éléments de la culture. Dans ce modèle, la culture se compose des symboles, des héros, des rituels et des valeurs. Le modèle de l'iceberg porte sur le fait que la plupart de la culture soit invisible, ce qui est appelé la *culture interne*. Ce sont par exemple des valeurs et des attitudes qui y appartiennent. Les 10 autres pour cent sont désignés la *culture externe*, qui comprend tous les aspects observables, comme la littérature ou la musique. Ces modèles peuvent être utiles pour l'enseignement d'une langue étrangère, du fait qu'ils montrent bien les éléments qui font partie de la culture (cf. 2.1.3).

La partie sur le rapport entre la langue et la culture a montré la complexité entre ces deux notions. Nous sommes en accord avec la théorie de Lévi- Strauss sur le fait que cette relation est « un des plus compliqués [rapports] qui soient » (Lévi- Strauss 1958: 78). Ce passage a prouvé que la langue peut être considérée soit comme le produit de la culture, soit comme une partie de la culture, ou soit comme une condition de culture. Par conséquent, nous pouvons en retirer que la langue et la culture sont des notions interdépendantes (cf. 2.1.4).

Le chapitre 2.2 s'est focalisé sur la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ce fut à la fois la place de la culture dans le cours de langue étrangère, les raisons pour lesquelles il serait bénéfique de l'inclure, ainsi que la démarche interculturelle et la notion transculturelle qui ont été abordés (cf. 2.2).

La littérature spécialisée a démontré que la culture occupe une place importante dans l'enseignement d'une langue étrangère. Cette importance s'est manifestée en particulier avec l'émergence de l'approche communicative, qui stipule que la culture a comme objectif principal de permettre à l'apprenant de communiquer avec succès. Pour vraiment permettre la maîtrise d'une langue, il ne suffit pas d'enseigner ses aspects linguistiques, il faut également intégrer l'enseignement de la culture.

A défaut, nous risquons des malentendus et des échecs au niveau de la communication. La culture constitue donc un élément important dans l'enseignement d'une langue étrangère (cf. 2.2.1).

Ensuite, trois raisons d'apprendre une langue étrangère ont été présentées, à savoir la communication, la motivation et l'épanouissement personnel. Il est alors important d'intégrer la culture dans les cours, parce que la plupart du temps, l'objectif principal est de pouvoir communiquer dans cette langue. Pour cette communication, ce n'est pas seulement l'aspect linguistique qui est important, mais aussi l'aspect culturel. Après tout, chaque communication est située dans un contexte qui est spécifique à chaque culture. La motivation constitue aussi une raison importante. Des chercheurs comme Gardner et Lambert ont constaté que le facteur de motivation influence le succès des apprenants. La motivation est donc considérée comme un élément précieux. Le dernier aspect, l'épanouissement personnel, est l'effet que l'enseignement de la culture peut avoir sur la personnalité des apprenants. En apprenant une langue étrangère et la culture de cette langue cible, il est probable que l'on développe une plus grande tolérance et sensibilisation envers une autre culture. En outre, il semble que cette approche favorise une ouverture de l'esprit, ainsi que le développement d'une conscience culturelle, y compris la capacité de réflexion qui contribue aussi à l'épanouissement personnel (cf. 2.2.2).

La partie suivante (cf. 2.2.3) a porté sur l'approche interculturelle. Une personne qui dispose de la compétence interculturelle peut tenir une conversation avec une personne d'une culture autre que la culture d'origine. Dans cette approche, une relation entre la culture d'origine et la culture cible est créée, ce qui implique une prise de conscience des similitudes et des différences entre les cultures respectives. Le résultat souhaitable est une sensibilisation envers l'autre par des changements de perspectives qui peuvent conduire à de nouvelles conclusions. Évidemment, une telle démarche donne beaucoup de responsabilité aux enseignants, puisqu'il faut créer des activités pour améliorer la compétence interculturelle des apprenants, ce qui sont souvent des exercices qui encouragent la réflexion (cf. 2.2.3.1).

La section 2.2.3.2 a montré les objectifs de l'approche interculturelle en cours de langue, ce qui comprend à la fois des objectifs didactiques et éthiques. Les objectifs didactiques s'appuient sur un enseignement non seulement des aspects linguistiques, mais aussi culturels. L'objectif éthique comprend la sensibilisation envers l'autre et constitue « un processus éducatif complexe » (De Carlo 1998: 115).

La partie 2.2.3.3 a examiné les stéréotypes sous l'angle de l'approche interculturelle. Nous nous sommes rangés du côté de Schulz et Haerle (1996). En effet, ils pensent que les stéréotypes peuvent être positifs, neutres ou bien négatifs. Ils peuvent être positifs, car ils peuvent servir comme une aide d'orientation dans notre monde qui devient de plus en plus complexe. Par la catégorisation, la complexité est réduite, ce qui facilite la vie des individus. Pourtant, il faut être très prudent, puisque les stéréotypes peuvent être trop généralisant et simplifiant. Le fait qu'ils soient souvent traités avec un manque de sens critique comporte le danger que de fausses idées se renforcent. Cela implique pour l'enseignant de devoir procéder de manière prudente, ce qui demande une approche réflexive, étant donné que les apprenants devraient remettre les stéréotypes en question et former leur propre jugement sur leur degré de véracité.

C'est la notion transculturelle qui a été présentée à la suite (cf.2.2.4). Elle pourrait être définie comme une réaction à l'approche interculturelle. Ayant d'abord montré les points critiques de l'approche interculturelle, les caractéristiques de la notion transculturelle ont été ensuite abordées. Les points critiques de l'approche interculturelle sont notamment que la culture y est représentée comme un concept stable qui n'est pas dynamique, ce qui transmet l'idée d'une culture homogène. Cette théorie est réfutée par les adeptes de la compréhension transculturelle, dans laquelle l'hétérogénéité est appréciée. Par ailleurs, la notion de l'hybridité est considérée également comme trait caractéristique de la culture de nos jours, qui est notamment influencée par les facteurs de la globalisation, la migration et la mobilité. Dans l'ensemble, cette approche est étroitement liée aux idées postmodernes, dans lesquelles des concepts flous prédominent et où la culture « definiert sich durch ihre Nichtdefinierbarkeit » (Blell & Doff 2014b: 80).

Le dernier chapitre de cette partie théorique a examiné le rôle de la culture dans le programme scolaire en Autriche. Cette analyse a révélé que la culture joue en effet un rôle important dans ce programme. Il est recommandé à l'enseignant de ne pas négliger la compétence interculturelle, le choix de sujets, l'aspect *pays et cultures* du programme, et d'encourager des rencontres authentiques, qui sont tous liés à la culture. Cela montre l'importance de la culture dans ce programme (cf.2.2.5).

Pour résumer, nous pouvons dire que cette partie théorique a eu pour objectif de définir la notion de culture. De toutes les définitions présentées, nous nous sommes décidés à adopter celle de l'UNESCO, étant donné que celle-ci est précise et comprend à la fois la culture anthropologique et la culture cultivée. Par ailleurs, nous avons dévoilé l'importance d'intégrer la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère. Sachant maintenant l'importance de la culture, il est nécessaire d'examiner comment les enseignants peuvent l'enseigner de façon effective. C'est la raison pour laquelle la partie suivante montrera des matériaux pédagogiques à disposition de l'enseignant pour soutenir le cheminement culturel de l'apprenant, ce qui devrait encourager les enseignants à en faire usage.

3. PARTIE EMPIRIQUE

3.1 INFORMATIONS PRÉLIMINAIRES

Ce premier chapitre de la partie empirique sert à présenter des informations préliminaires qui seront nécessaires pour la suite de ce travail. Nous précisons tout d'abord l'objectif de la partie empirique. Dans une deuxième étape, les questions de recherche, ainsi que les suppositions par rapport à celles-ci, seront traitées. Ensuite, la démarche méthodologique sera expliquée. Enfin, les deux matériaux pédagogiques que nous avons choisis seront brièvement présentés.

3.1.1 L'objectif de la partie empirique

L'objectif principal de cette partie est d'identifier de quelles manières deux matériaux pédagogiques particuliers, à savoir le magazine de langue *Écoute* et les ressources pédagogiques du site Internet *Enseigner le français avec TV5 Monde*, permettent aux professeurs de FLE de compléter l'enseignement culturel des manuels scolaires. Cela n'a pas pour seul dessein que le simple fait de présenter le potentiel de ces deux moyens, mais surtout d'encourager des (futurs) enseignants à en faire usage en cours de français.

Dans un mémoire de l'année 2012, l'auteure (Weidenauer 2012: 100) a analysé le rôle de la culture dans deux manuels scolaires utilisés en Autriche, à savoir *À plus !* et *Génération pro*. Les résultats ont démontré qu'il y a encore des avancements possibles dans le domaine de l'apprentissage (inter)culturel, en particulier par rapport à la diversité culturelle. Il se pose donc la question comment les enseignants de FLE pourraient combler cette lacune en utilisant des matériaux pédagogiques, outre le manuel scolaire, pour diversifier et compléter l'offre culturelle (Weidenauer 2012: 100).

Il paraît évident qu'il existe de nombreux moyens d'intégrer la culture en cours de français, tels que la littérature, les films, ou encore des chansons locales. Par ailleurs, il existe encore d'autres moyens dont l'existence est souvent inconnue ou ignorée, et qui pourtant se prêtent tout autant à l'enseignement de la culture: il s'agit d'une part d'un magazine de langue, d'autre part des ressources pédagogiques d'un site Internet.

L'utilisation de ces deux moyens est étroitement liée aux directives du programme scolaire autrichien. La décision d'analyser un magazine de langue est fondé sur les directives données dans le programme scolaire autrichien, où il est suggéré que «[f]ür die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 3), ce qui a déjà été mentionné dans la partie 2.2.5. L'avantage du magazine de langue *Écoute* est d'être publié une fois par mois, ce qui garantit de pouvoir y trouver des sujets d'actualité, contrairement au manuel scolaire conçu pour plusieurs années. Ainsi, il semble indispensable d'intégrer des matériaux pédagogiques d'actualité à certains cours de langue. Pour cette raison, l'analyse à venir se portera sur un magazine de langue en tant que premier matériel pédagogique analysé.

L'intention d'analyser des ressources pédagogiques d'un site Internet en tant que second matériel pédagogique se rapporte également au programme scolaire autrichien. Non seulement les ressources du site Internet sont régulièrement mises à jour et abordent des sujets d'actualité, mais l'utilisation des sites Internet correspond à une autre directive du programme scolaire, à savoir l'encouragement à l'utilisation de nouvelles technologies d'information et de communication (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 3). Des ressources pédagogiques sur Internet seraient donc un bon moyen pour satisfaire à l'exigence de cette directive.

Ayant présenté les motivations fondamentales et les motifs principaux d'utiliser un magazine de langue et des ressources pédagogiques d'un site Internet en tant que matériaux pédagogiques complémentaires au manuel, la partie suivante présente les questions de recherche qui montreront les objectifs de l'analyse en détail.

3.1.2 Présentation des questions de recherche

Cette partie est consacrée à présenter les questions de recherche autour desquelles l'analyse des matériaux pédagogiques est fondée. Les questions se rapportent toutes à la question globale : « De quelles manières des matériaux pédagogiques supplémentaires soutiennent-ils les enseignants de FLE à compléter l'offre culturelle des manuels scolaires? ». Cette question conduit à analyser les caractéristiques de matériaux pédagogiques optés afin de pouvoir en conclure de quelle façon ils complètent l'offre culturelle des manuels scolaires.

Nos questions de recherche se rapportent toutes aux concepts abordés dans la partie théorique de ce travail. Dans l'ensemble, ce sont cinq aspects qui seront étudiés en détail, à savoir :

- (1) La notion de culture
- (2) Les éléments de culture selon le modèle de l'oignon
- (3) La diversité culturelle
- (4) Les sujets abordés
- (5) Le rapport avec le programme scolaire autrichien

Ce sont des aspects que nous considérons comme signifiants pour l'enseignement de la culture. Par rapport à la notion de culture, notre centre d'intérêt se fonde sur la représentation soit de la culture anthropologique, soit de la culture cultivée. La raison pour laquelle nous avons sélectionné le modèle de l'oignon et pas le modèle de l'iceberg est que, d'après nous, le premier comporte une plus grande pertinence pour le cours de langue que le modèle de l'iceberg, étant donné que des symboles, héros, rituels et valeurs sont des éléments importants à transmettre en cours de langue. Par ailleurs, il nous semble difficile de classer des exemples selon *culture externe* ou *culture interne*. Les trois aspects restants se réfèrent tous à des concepts de la partie théorique que nous considérons également comme particulièrement importants pour l'enseignement de la culture.

(1) **La notion de culture** (cf. 2.1.1)

- Quels exemples sont typiques par rapport à la culture anthropologie et la culture cultivée et laquelle des deux est représentée plus souvent?

Nous nous rallions aux exemples donnés par Cuq et Gruca (cf.2.1.1) que ce sont surtout des façons de vivre et des pratiques sociales qui sont traitées par rapport à la culture anthropologique. En ce qui concerne la culture cultivée, il est probable que la littérature, la peinture et la musique soient fréquemment abordées. Nous ne ferons pas de suppositions plus précises, puisque de multiples sujets sont possibles. Par rapport à la deuxième partie de la question, nous supposons que la culture anthropologique est plus souvent représentée que la culture cultivée. En raison de l'arrivée de l'approche communicative, cette première était considérée comme de plus en plus importante.

(2) **Les éléments de culture selon le modèle de l'oignon** (cf. 2.1.3)

- À quelle fréquence pouvons-nous constater des références à chaque élément et quels en sont des exemples caractéristiques?

Nous supposons que les symboles sont probablement les éléments les plus représentés, étant donné que cet élément se trouve dans la couche extérieure du modèle de l'oignon, ce qui pourrait signifier que les symboles sont les éléments les plus visibles. Ils entourent la vie quotidienne soit de façon implicite, comme par des gestes qui sont propres à une certaine culture, soit de façon explicite, comme par des objets. Des héros présentés seront probablement des écrivains, des musiciens, des politiciens ou bien des sportifs bien connus. Quant aux rituels, nous reprenons les exemples suggérés par Lüsebrink (2008: 12) et présumons donc que les rituels présentés sont des formules de politesse et des rituels lors des cérémonies religieuses. Pourtant, nous ajoutons des fêtes civiles, puisque nous supposons qu'il y aura également des ressources sur des fêtes comme le jour de l'an. Des exemples caractéristiques par rapport aux valeurs abordent probablement des sujets comme la religion ou l'amour (cf. 2.1.3).

(3) **La diversité culturelle** (cf. 2.2.4)

- Dans quelles proportions avons-nous des références à la France et aux pays francophones d'une manière plus générale ? Quelles conclusions pouvons-nous en tirer ?

En ce qui concerne cette question, les réponses sont probablement différentes. Selon nos suppositions, le magazine *Écoute* présente probablement plutôt des aspects culturels liés à la France. Le site *Enseigner le français avec TV5 Monde* est censé attacher beaucoup plus d'importance à l'intégration des sujets liés aux pays francophones, puisque *TV5 Monde* est une chaîne francophone et vise un public international. Cela impliquerait que *l'Écoute* serait un outil utile par rapport aux aspects particulièrement importants pour la France et les ressources de *TV5 Monde* seraient, quant à elles, utiles pour intégrer des aspects des pays francophones.

- Comment les matériaux pédagogiques représentent-ils la société ? Mettent-ils plutôt l'accent sur une société homogène qui partage une culture nationale, ou plutôt sur une société hétérogène, dans laquelle la culture individuelle est considérée et encouragée?

Dans l'ensemble, nous supposons que les matériaux pédagogiques encouragent l'image d'une société hétérogène, dans laquelle la culture individuelle est appréciée. Pourtant, ils incluent probablement aussi la culture nationale, comme celle-ci est malgré tout existante. Nous nous rallions donc aux idées de Blell et Doff (2014a) qui sont présentées dans la partie théorique (cf. 2.2.4).

- De quelle manière les matériaux pédagogiques abordent-ils l'hybridité ?

Nous assumons que l'hybridité n'est guère abordée, car elle constitue un concept vague. Il peut arriver que l'hybridité soit brièvement mentionnée, lorsqu'il est question d'individus qui habitent en France mais qui sont également influencés par une autre culture (cf.2.2.4).

(4) **Les sujets abordés** (cf. 2.2.5)

- Dans quelles catégories pouvons-nous classer les matériaux pédagogiques et à quels sujets ces derniers s'intéressent-ils ?

Étant donné que ces matériaux pédagogiques sont conçus pour des personnes en apprentissage de français langue étrangère, nous supposons que les catégories et sujets fréquemment abordés correspondent à peu près aux sujets proposés dans le programme scolaire autrichien (cf. 2.2.5).

(5) **Le rapport avec le programme scolaire autrichien** (cf.2.2.5)

- Dans quelle mesure les matériaux pédagogiques nous proposent-ils d'insérer l'actualité dans les cours ?

Les moyens supplémentaires pourraient en effet être utilisés notamment en raison de leur mise à jour régulière, ce qui leur permet d'intégrer des sujets d'actualité. Nous estimons qu'ils en font usage notamment pour des événements sociaux- politiques actuels dans le pays.

- Dans quel intérêt les matériaux pédagogiques encouragent-ils l'utilisation d'Internet ?

Nous présumons que le motif principal pour lequel les matériaux pédagogiques proposent des sites Internet est de faire des remarques sur des sites Internet qui pourraient être utiles pour approfondir des connaissances.

- Quels sont les objectifs éducatifs des matériaux pédagogiques pour intégrer l'aspect interculturel ?

Nous nous appuyons aux objectifs éducatifs proposés par Volkman et supposons que les objectifs principaux sont que « [l]es apprenants développent une prise de conscience que chaque individu est influencé par sa propre culture » (Volkman 2002: 43) et que « [l]es apprenants développent une plus grande conscience sur les conventions de la culture cible » (Volkman 2002: 43). Dans cette analyse, nous ne prenons pas en considération l'objectif : « L'enseignement motive les apprenants à travailler soi-même en dehors la classe » (Volkman 2002: 43), car cet aspect n'est pas au centre d'intérêt de cette analyse.

3.1.3 La démarche méthodologique

Pour l'analyse des matériaux pédagogiques complémentaires au manuel scolaire, le magazine de langue *Écoute* et les ressources pédagogiques du site Internet *Enseigner le français avec TV5 Monde*, qui seront présentés en détail dans la partie suivante, ont été sélectionnés. Étant donné que les articles du magazine de langue *Écoute* correspondent en général au niveau B1 du CECRL, le même niveau sera sélectionné pour l'analyse d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*, où il est possible d'avoir accès aux ressources pédagogiques pour tous les niveaux de compétence. Par ailleurs, l'analyse sera fondée sur des publications de l'année 2013, c'est-à-dire à 12 éditions d'*Écoute* et à 93 ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde* pour le niveau B1.

L'analyse du magazine *Écoute* se réfèrera à tous les articles et activités du magazine, à l'exception du cahier supplémentaire *accent aigu*, ce dernier comprenant des extraits en français facile, ce qui ne correspond donc pas au niveau de compétence sélectionné. En outre, les rubriques listées ci-dessous ne seront pas non plus analysées, car elles ne se rapportent pas aux aspects culturels qui sont au centre d'intérêt dans cette analyse: *éditorial, vos avis, le mois prochain, approfondissements, le français au travail, langue, grammaire*, les mots croisés de la rubrique *jeux*, et *polar*. La rubrique *approfondissements* correspond au sujet traité, mais ne sera pas incluse afin d'éviter une quelconque redondance ; elle donne des informations supplémentaires sur quelques aspects mentionnés dans certains articles qui auront déjà été examinés par l'analyse de l'article respectif.

Quant aux ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde* qui seront analysées, elles sont composées pour la plupart des cas de vidéos accompagnées des fiches pédagogiques, ou bien d'une fiche apprenant et d'une fiche enseignant.

Il nous paraît important de mentionner à cette occasion que le magazine *Écoute* comprend plus d'exemples que les ressources pédagogiques de *TV5 Monde* pour le niveau B1. Néanmoins, les ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde* sont beaucoup plus élaborées. En plus du matériel, soit un article, soit une vidéo, soit une image, elles fournissent un certain nombre d'exercices autour de ce matériel. L'objectif de ce travail n'étant pas de décider quel moyen comprend plus d'exemples par rapport à une certaine catégorie, mais de réaliser le potentiel et la spécificité de chaque moyen à sa manière, il nous semble tout à fait approprié d'analyser ces deux moyens malgré ces deux différences.

Avec l'aide des questions de recherche présentées ci-dessus, cinq grilles d'analyse ont été élaborées qui se réfèrent aux aspects traités dans la partie théorique. Les cinq domaines examinés seront la notion de culture, les éléments de culture selon le modèle de l'oignon, la diversité culturelle, les sujets abordés, ainsi que le rapport avec le programme scolaire autrichien. Il y a donc 10 grilles d'analyse, dont cinq pour *l'Écoute* et cinq pour les ressources d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*. S'il y a une preuve, l'exemple sera indiqué dans la grille correspondante.

Les exemples de *l'Écoute* seront notés par l'indication du mois et la page/ les pages de l'article, comme 2:21-22, ce qui veut dire que l'exemple est tiré d'un article de l'édition de février et que l'on trouve sur les pages 21 et 22. S'il y a deux articles sur la même page et si ce n'est que le premier qui appartient à une certaine catégorie, des parenthèses indiqueront cette observation. L'exemple 3:7(1) se réfère au premier article sur la page 7 de l'édition de mars. Par rapport aux exemples d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*, ceux-ci seront également indiqués par le mois de la publication et le numéro de ressource (cf. annexe: tableau 2). Pour illustrer cela, un exemple du mars de la ressource pédagogique numéro 20 est noté ainsi: 3:20.

À part la grille d'analyse 4, une approche déductive sera utilisée pour l'analyse. Quant à l'analyse des sujets abordés, l'approche inductive sera employée, car il est difficile de déterminer quelles catégories et quels sujets seront abordés à l'avance. Pour le reste, les catégories sont déjà définies et les exemples qui en font partie seront notés dans les lignes correspondantes.

Étant donné que certains critères sont assez difficiles à délimiter, quelques explications seront données à l'avance. L'analyse sur la notion de culture a pour but d'examiner les matériaux pédagogiques par rapport à la culture anthropologique et la culture cultivée. Les définitions présentées dans la partie théorique (cf. 2.1.1) seront prises comme point de repère : d'un côté, la culture cultivée comprendra « les arts et les lettres » (UNESCO 2009: 9), de l'autre côté la culture anthropologique se rapportera aux « modes de vie, [...] façons de vivre ensemble, [...] systèmes de valeurs, [...] traditions et [...] croyances » (UNESCO 2009: 9). Par ailleurs, la distinction faite par Gohard- Radenkovic (cf. 2.1.1), à savoir que la culture anthropologique met l'accent sur la société dans son ensemble, tandis que la culture cultivée est consacrée à un groupe sélectionné, sera également prise en considération.

Quelques exemples, dont il était difficile de les attribuer à une seule catégorie, demandent une explication. Par exemple, dans cette analyse, le patrimoine culturel, ceci incluant des citations historiques et des informations sur des sites célèbres de la France, appartiendra, par exemple, à la culture cultivée, puisque la transmission de celui-ci se caractérise par le fait qu'elle se réfère à un groupe spécifique et à la société dans son ensemble.

D'autres exemples pour lesquels il convient de douter sont les festivals et les événements dans le pays. Prenons par exemple *les 24 heures du Mans* (Écoute 2013: 6: 46-49), ou les informations sur *Marseille* en tant que capitale européenne de la culture 2013 (Écoute 2013: 1: 8) dont il est question. D'un côté, ces manifestations, surtout celles se déroulant depuis des décennies, peuvent appartenir à la culture cultivée, puisqu'elles appartiennent déjà au patrimoine culturel. De l'autre côté, ces manifestations reflètent des pratiques et sont connues par la grande majorité de la société. C'est la raison pour laquelle des festivals et des événements sportifs ou culturels appartiennent dans ce travail à la culture anthropologique (Écoute 2013: 5: 12-21).

Un autre cas problématique concerne les portraits et interviews des personnages célèbres vivants. L'affirmation sur le fait que les portraits des personnages célèbres appartiennent à la culture anthropologique est parfaitement défendable, comme leurs modes de vie et attitudes font toujours partie du reportage. Cependant, nous pourrions pareillement justifier que ce sont toujours des artistes qui sont traités, donc on parle souvent soit de la musique, de l'art, ou de la littérature. Étant donné que les deux aspects sont réunis, c'est-à-dire les façons de vivre et les discussions sur l'art sont présentes, ces exemples appartiennent aux deux catégories. Les personnages par rapport à la littérature sont *Sylvain Tesson* (Écoute 2013: 3: 50-51), *Marc Dugain* (Écoute 2013: 6: 24-27), *Michel Onfray* (Écoute 2013: 9: 28-31) et *Alexis Jenni* (Écoute 2013: 7: 54-55), concernant la musique *ZAZ* (Écoute 2013: 6: 50-51) et *Carla Bruni* (Écoute 2013: 10: 48-51) et par rapport à l'art *Daniel Buren* (Écoute 2013: 7: 20-23), *Manfred Koch* (Écoute 2013: 2: 20-21) et *Jean-Claude Golvin* (Écoute 2013: 5: 46-51).

Un dernier groupe dont la distinction n'était pas claire au début concerne des *légendes* (RP 2013: 8: 53 ; 8: 54 ; 8: 55). D'un côté, nous pourrions les attribuer à la culture cultivée, vu que des légendes appartiennent au patrimoine culturel. De l'autre côté, il est évident que des légendes reflètent des croyances et des modes de vie, et qu'elles se réfèrent à la société dans son ensemble. C'est la raison pour laquelle les légendes font partie de la culture anthropologique dans cette analyse.

L'analyse des éléments de culture se rapportera aux définitions proposées dans la partie correspondante. Les définitions des symboles, des héros, des rituels et des valeurs seront donc prises en tant que référence (cf. 2.1.3).

L'analyse de la diversité culturelle amènera dans un premier temps à examiner le rapport entre des exemples qui se réfèrent à la France et ceux qui se réfèrent aux pays francophones. En conséquent, tous les exemples qui sont liés à la France, soit par des gens, des produits, des offres culturelles, des lieux touristiques ou bien des débats et évènements qui se déroulent en France, seront marqués dans la colonne *culture par rapport à la France*. De la même manière, les exemples qui font référence à la culture par rapport aux pays francophones seront marqués dans la colonne *culture par rapport aux pays francophones*.

Le deuxième aspect qui sera analysé dans cette catégorie concerne des exemples se référant à *une culture nationale* ou à *une culture individuelle*. L'objectif est d'identifier le rôle de la culture nationale et celui de la culture individuelle dans les deux moyens, pour tenter de comprendre comment les auteurs parviennent à traiter ces concepts ambigus. Nous nous référerons de nouveau aux définitions données dans la partie théorique, c'est-à-dire que la culture nationale se caractérise par « l'ensemble des construits symboliques et discursifs » (Blanchet & Coste 2010: 61), alors que l'individu « se construit un système de significations qui lui est personnel, apparenté à son identité, sa personnalité » (Blanchet & Coste 2010: 61), ce qui constitue sa culture individuelle. Dans l'analyse, tous les exemples qui se rapportent à une des deux catégories, seront indiqués dans la grille d'analyse correspondante. Il faut souligner à ce point que seuls des exemples se référant à une culture nationale ont été cités, aucun concernant la culture collective. Dans le magazine, nous pouvons trouver des exemples mettant en valeur une certaine culture collective, comme l'article *Horribles enfants* (Écoute 2013: 3: 43), dans lequel des caractéristiques propres à ce groupe sont abordées. Étant donné que le centre d'intérêt est la culture nationale, de tels exemples n'appartiennent à aucune catégorie.

Le dernier aspect qui sera examiné dans cette catégorie est l'hybridité. Le but est d'analyser de quelle manière des processus d'hybridité sont représentés. De nouveau, il est nécessaire de s'orienter vers la définition de la partie théorique (cf. 2.2.4).

Par rapport à l'analyse des sujets abordés (cf. annexe : grille d'analyse 4), il convient de préciser que parfois deux catégories seront marquées pour un seul exemple. Dans les ressources pédagogiques de *TV5 Monde* il y a, par exemple, un grand nombre de chansons qui y est présenté. Dans la plupart des cas, les ressources ne traitent pas seulement les chansons, mais également des sujets de société liés aux paroles.

La ressource respective sera attribuée à la fois à *l'art* pour la chanson, et à *la société* pour le sujet abordé. La ressource *paroles de clip : Ça ira* (RP 2013: 12: 92) permet d'illustrer ce point, car elle n'aborde pas seulement le sujet de la musique, mais également des sentiments et des relations amoureuses. C'est pourquoi cet exemple appartiendra à la fois à la catégorie *l'art et la société*. Un dernier aspect qui est utile d'être expliqué se rapporte aux catégories *l'art et les médias*. Nous nous sommes décidés à inclure la littérature, la musique et les arts à la catégorie *l'art*, puisque ces éléments sont également cités dans le programme scolaire autrichien, où il est proposé d'enseigner « Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik [und] bildende Künste » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 4). En ce qui concerne les médias, nous nous sommes appuyés sur l'ouvrage *Französische Kultur- und Medienwissenschaft: Eine Einführung*, dont ce sont la presse écrite, la radio, le cinéma, la télévision, ainsi que les nouvelles médias comme Internet qui y sont inclus (Lüsebrink et al.2004: V).

La dernière grille d'analyse (cf. annexe : grille d'analyse 5) examine le rapport entre les matériaux pédagogiques et le programme scolaire autrichien. Étant déjà mentionné dans la partie précédente, trois questionnements sont ici à prévaloir, à savoir d'une part comment les moyens abordent des sujets d'actualité, d'autre part comment ils encouragent l'utilisation de nouvelles technologies d'information et de communication, enfin comment des aspects interculturels y sont intégrés. Quant aux sujets d'actualité, tous les exemples qui datent au maximum des six derniers mois de la publication sont inclus. En d'autres termes, si un article publié dans l'édition de juin donne des informations sur un fait qui s'est passé en février, il fera partie de la catégorie *sujet d'actualité* (Écoute 2013: 6:7 [2]). De façon similaire, si un fait se réfère pendant toute l'année 2013, comme l'exemple de Marseille comme capitale européenne de la culture (Écoute 2013: 1: 8), cet exemple fera également partie de l'actualité. Des exemples représentant une région (Écoute 2013: 4: 12-21) ou une manifestation ayant lieu chaque an (Écoute 2013: 7: 48-52), et qui donnent des informations spécifiques par rapport à l'année 2013, seront également assignés à cette catégorie. Des rituels qui se reproduisent chaque année, comme celui des étrennes (Écoute 2013: 1: 35[5]) ou celui d'offrir du muguet le 1^{er} mai (Écoute 2013: 5: 38[2]), en feront également partie, puisqu'ils sont publiés au bon moment et constituent donc un sujet d'actualité.

Quant à la deuxième catégorie de cette rubrique, tous les éléments faisant référence aux sites Internet et à l'encouragement d'utiliser de nouvelles technologies d'information et de communication, feront partie de cette rubrique. La dernière catégorie énumérera tous les éléments qui traitent l'aspect interculturel, autrement dit la mise en relation de deux cultures.

3.1.4 Présentation des matériaux pédagogiques utilisés

Cette partie donne un bref aperçu des matériaux pédagogiques qui seront utilisés dans l'analyse, le magazine de langue *Écoute* et les ressources pédagogiques du site Internet *Enseigner le français avec TV5 Monde*. Après une présentation de façon générale, les caractéristiques spécifiques des matériaux seront révélées.

3.1.4.1 Écoute

Le magazine de langue *Écoute* est un produit de la maison d'édition *Spotlight*, qui a son siège à Munich, en Allemagne. Cette maison d'édition existe depuis 1981 et publie des magazines dans différentes langues, à savoir *Spotlight* (en anglais), *Business Spotlight* (en anglais), *ADESSO* (en italien), *ECOS* (en espagnol), *Écoute* (en français) et *Deutsch perfekt* (en allemand). Le magazine *Spotlight* a été publié le premier, suivi de *l'Écoute* qui existe depuis 1984 et qui paraît mensuellement (*Spotlight: Présentation*).

Le « Nr. 1. im Bereich der Sprachmagazine » (*Spotlight: Présentation*) a comme objectif d'enseigner « Fremdsprachen-Training auf unterhaltsame und effektive Weise » (*Spotlight: Présentation*). Ce but est fondé à la fois sur l'entraînement de la langue, ainsi que sur la transmission d'informations pratiques concernant les pays où la langue cible est parlée. C'est la raison pour laquelle chaque édition comprend à la fois une rubrique *Grammaire* ou *Langue*, dans lesquelles des aspects linguistiques sont traités, ainsi qu'un grand nombre d'articles, dans lesquels des sujets liés à la culture de la langue cible sont abordés (*Spotlight: Présentation*).

Pour mieux comprendre l'analyse de ce travail, il est utile de présenter succinctement la structure de ce magazine. *L'Écoute* est publié chaque mois et comprend environ 68 pages. Les pages sont bien structurées et se caractérisent par leur clarté. Certaines rubriques y sont toujours représentées, à l'instar d'autres qui ne sont pas présentes à chaque numéro.

Une analyse du magazine de l'année 2013 montre bien la fréquence des rubriques (cf. annexe: tableau 1). Le tableau 1 dans l'annexe montre que les rubriques *les gens, en bref, produits cultes, lettre de Paris, l'histoire autrement, polar* et *question du mois* font partie de chaque édition de l'année 2013. D'autres rubriques en faisant presque toujours partie, à savoir au moins 9 fois sur 12, sont *reportage, c'est la vie...quotidienne, portrait, coin librairie* et *débat* (cf. annexe: tableau 1).

Selon la maison d'édition, l'un des principaux avantages du magazine est de donner un aperçu des événements d'actualité. L'intégration de tels événements est certainement un point essentiel et notamment motivant dans l'apprentissage d'une langue étrangère, puisque des sujets d'actualité rendent le processus d'apprentissage plus intéressant et vivant (Spotlight: Histoire).

Quant à la langue utilisée dans le magazine, la langue cible est évidemment le français. L'allemand est également utilisé pour des explications de vocabulaire. Parfois, les titres d'un article sont suivis d'une petite introduction en allemande, ce qui peut servir comme aide aux lecteurs en leur donnant les informations clés du contenu. Le magazine vise donc probablement un public parlant allemand.

Dans l'ensemble, le magazine offre un bon aperçu de la langue et de la culture française et il se caractérise par ses sujets d'actualité, la grande variété de rubriques et par son organisation favorable aux apprenants dont la langue maternelle est la langue allemande.

3.1.4.2 Enseigner le français avec TV5 Monde

Le site Internet *Enseigner le français avec TV5 Monde*

est le fruit d'une expertise interne, de **partenariats** [mise en valeur originale] avec les plus grandes **institutions** [mise en valeur originale] dont l'Organisation internationale de la Francophonie, le ministère français des Affaires étrangères, et de collaborations avec des **équipes pédagogiques** [mise en valeur originale] chevronnées » (EF: TV5 Monde)

Grâce à cette coopération, des ressources pédagogiques sont disponibles gratuitement afin d'être utilisées en cours de français. Les ressources offrent « une approche pédagogique originale et motivante » (EF: TV5 Monde) non seulement pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants.

Similairement au magazine *Écoute*, les ressources comprennent à la fois des aspects/ exercices sur la langue, soit grammaire, soit lexique, et sur la culture. Il est également précisé sur le site que l'objectif des ressources est « l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles en contexte » (EF: TV5 Monde). Pourtant, seuls les exemples en rapport avec l'aspect culturel seront pris en considération dans notre analyse.

En ce qui concerne les collections, celles régulièrement représentées dans l'année 2013 au niveau B1 sont *paroles de clip*, *ça bouge en France/ ça bouge au Canada*, *éducation aux médias*, *les langues à la loupe*, *indépendances africaines*, *les programmes de la chaîne*, *terriennes*, et *le dessous des cartes*. La collection la plus représentée est *paroles de clip* suivie d'*éducation aux médias* et d'*indépendances africaines* (cf. annexe: tableau 2).

Les matériaux utilisés sont des clips vidéo, des reportages, des extraits de programmes de la chaîne, ainsi que des ressources pédagogiques/ fiches apprenants et fiches enseignants. Dans ces dernières, la démarche, les objectifs et les consignes sont toujours expliqués de façon détaillée (EF: TV5 Monde).

Il est souligné que ce sont des documents authentiques et d'actualité qui sont publiés sur le site. Ce qui est très intéressant par rapport à ce mémoire est qu'il est mentionné explicitement que ce site est « un complément indispensable aux manuels pour travailler avec l'image sur des thèmes variés » (EF: TV5 Monde), ce qui correspond exactement au message que ce travail voudrait transmettre.

La langue des ressources est uniquement le français, ce qui est probablement dû au fait que le groupe cible de ce site soit des professeurs et des apprenants de français du monde entier. Cela laisse donc supposer que les consignes des exercices sont rédigées plutôt de façon générale, comme *Comment la situation est-elle dans votre pays?* et pas *Comment la situation est-elle en Autriche?*. Une telle démarche permet l'utilisation des ressources par un public international.

Le site Internet est très bien structuré. Il est possible de filtrer les ressources par quelques aspects qui seront brièvement présentés. D'abord, il est possible de filtrer les ressources selon le niveau de compétence de langue dont chacun a besoin, c'est-à-dire du débutant au locuteur natif. La deuxième possibilité à l'enseignant de filtrer la ressource est de choisir la compétence à laquelle les apprenants devraient s'entraîner, comme la lecture, la prononciation, l'écriture ou la littérature. Enfin, il est également possible de sélectionner un thème particulier, tel que le tourisme, la vie quotidienne ou l'environnement. D'un tout autre aspect mais qui s'avère être important pour des enseignants est le filtre de public, si les ressources s'adressent plutôt aux adultes, aux adolescents ou aux enfants. Par ailleurs, il y a aussi un filtre qui permet de sélectionner la collection, ce qui représente également un bon point de repère pour des enseignants (EF: TV5 Monde).

Dans l'ensemble, le site *Enseigner le français avec TV5 Monde* offre un grand nombre de ressources élaborées non seulement par rapport aux aspects culturels en France, mais à tous les pays francophones. La recherche par filtre qui est disponible sur le site Internet permet de trouver des matériaux selon les propres besoins, ce qui constitue l'un des plus grands avantages.

3.2 PRESENTATION DES RESULTATS

Cette partie comporte la présentation et l'analyse des résultats de l'analyse qualitative du magazine *Écoute* et des ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*. Nous commençons par les résultats de *l'Écoute*, avant que ceux de *TV5 Monde* ne suivent.

3.2.1 Résultats Écoute

(1) La notion de culture

- Quels exemples sont typiques par rapport à la culture anthropologie et la culture cultivée et laquelle des deux est représentée plus souvent?

La grille d'analyse 1A indique que la culture anthropologique est utilisée plus souvent que la culture cultivée, ce qui correspond aux suppositions formulées auparavant. En moyenne, la culture anthropologique est représentée 2,3 fois plus que la culture cultivée. Cela est dû au fait que des rubriques telles que *c'est la vie quotidienne*, *question du mois* ou *débat*, qui sont souvent représentées dans le magazine, abordent des aspects appartenant à la culture anthropologique. Les paragraphes suivants montreront des exemples typiques (cf. annexe: grille d'analyse 1A).

Les exemples typiques de la culture anthropologique de *l'Écoute* peuvent être catégorisés dans plusieurs groupes principaux, dont le premier se réfère aux modes de vie. Dans ce magazine, il y a beaucoup d'articles sur les modes de vie de gens ordinaires. Ces articles peuvent souvent être trouvés dans la rubrique *les gens*, dans laquelle des individus et leurs modes de vie sont mis en valeur (*Écoute* 2013: 1: 6[1]). En outre, la rubrique *c'est la vie quotidienne* comprend également de tels exemples, comme l'article *En cuisine*, qui met en valeur les comportements ménagers au sein des cuisines en France, en comparant notamment les hommes et les femmes (*Écoute* 2013: 6: 40-.41).

Par ailleurs, des pratiques sociales sont fréquemment représentées. Des exemples caractéristiques sont des extraits sur les étrennes (*Écoute* 2013: 1: 35[5]), les résolutions 2013 (*Écoute* 2013: 1: 43), ainsi que des activités comme chanter (*Écoute* 2013: 3: 40-41) ou lire (*Écoute* 2013: 8: 16-18). Ce dernier exemple porte sur les habitudes de lecture chez les jeunes, dont l'article révèle des aspects intéressants.

Les produits propres au pays sont un autre groupe: ils concernent une grande partie de la société et reflètent une certaine façon de vivre. Quelques exemples pouvant être mentionnés sont le jeu de société *Le 1000 bornes* (Écoute 2013: 3:29), *le N°5 de Chanel* (Écoute 2013: 10: 29) ou *La belle-iloise* (Écoute 2013: 5: 29). Ces produits sont répandus dans une grande partie de la société, ce que la citation par rapport au jeu de société, « [des] générations de Français lui associent en effet le souvenir de parties aussi endiablées qu'interminables entre copains ou entre frères et sœurs » (Écoute 2013: 3: 29) souligne. Les logos des marques, comme celui de *Chanel* (Écoute 2013: 4:35[5]) ou de *Carrefour* (Écoute 2013: 3: 35[5]), connus par une grande partie de la société, font également partie des produits locaux.

D'une manière similaire, des attitudes et des valeurs sont souvent représentées, notamment dans la rubrique *question du mois*, dans laquelle des questions comme « Croyez-vous en l'amour éternel ? » (Écoute 2013: 2: 67) ou « La religion vous fait-elle peur ? » (Écoute 2013: 6:67) sont abordées. La rubrique *débat* aborde également des attitudes et des valeurs, comme au travers de son article *Hyperféminisation : Faut-il protéger les jeunes ?* (Écoute 2013: 10: 24-27) qui traite, quant à lui, des jeunes filles qui se maquillent et travaillent en tant que mannequins. Des arguments pour et contre ce phénomène y sont présentés.

Une autre catégorie fréquemment représentée est celle des développements actuels, comme le débat sur le mariage gay (Écoute 2013: 1: 24-27), la consommation du « made in France » (Écoute 2013: 2: 22-25) des statistiques actuelles (Écoute 2013: 4:11[2]), ou bien des extraits de la Revue de la Presse (Écoute 2013: 7:30[1]). Ces exemples se réfèrent à la société dans son ensemble et reflètent aussi une certaine façon de vivre.

Par ailleurs, des évènements ayant lieu dans le pays, ainsi que des activités culturelles et sportives sont également des exemples de la culture anthropologique, comme le Tour de France (Écoute 2013: 7: 48-52), le marathon du Mont- Blanc (Écoute 2013: 7: 24-27), le festival de Cannes (Écoute 2013: 5: 24-27) ou bien des activités dans des régions particulières, comme des propositions pour un week-end à Paris (Écoute 2013: 12: 12-21) ou un rapport sur la Réunion (Écoute 2013: 11: 60-63), région appréciée pour faire des randonnées.

Quant à la culture cultivée, les données contiennent beaucoup moins d'exemples. Cependant, il existe six groupes typiques qui y appartiennent, à savoir l'art contemporain, les citations historiques, la musique, la littérature, le patrimoine culturel et les héros français. En ce qui concerne l'art contemporain, la majorité des exemples se réfère à des expositions actuelles (Écoute 2013: 2: 20-21 ; 5: 52 ; 8: 43 ; 12:52). Chaque mois, au moins une citation historique est traitée, telle que « L'art est un mensonge qui nous permet de dévoiler la vérité » (Écoute 2013: 6 :35[1]) de Picasso. La plupart des exemples de la musique sont à trouver dans la rubrique *en bref*. Dans cette rubrique, un CD du mois est présenté dans chaque édition (Écoute 2013: 1: 9[1]). Par ailleurs, il y a des interviews de musiciens comme *Carla Bruni* (Écoute 2013: 10:48-51), dans lesquelles la musique est traitée. La rubrique *coin librairie* présente presque chaque mois des livres. Nous pouvons aussi découvrir des portraits d'écrivains, comme celui sur *Alexis Jenni* (Écoute 2013: 7:54-55). La catégorie comportant le plus d'exemples est le patrimoine culturel. Cette catégorie comprend à la fois des monuments célèbres, comme *les ponts de Paris* (Écoute 2013: 1: 12-21), *les Invalides* (Écoute 2013: 3: 12-23), ou bien *les traboules de Lyon* (Écoute 2013: 9:35[2]), des musées (Écoute 2013: 2: 46-49), ou bien des faits historiques, comme l'histoire de la *Marseillaise* (Écoute 2013: 3: 38[2]). Par ailleurs, des personnages célèbres décédés représentés en tant qu'héros français sont également considérés comme faisant partie de la culture cultivée. C'est le cas de *Louis de Funès* (Écoute 2013: 4:52), dont on dit que « [l]es Français, toutes générations confondues, ne l'ont pas oublié » (Écoute 2013:4:52) et *d'Edith Piaf*, où il est écrit que « als Edith Piaf im Oktober 1963 starb, trauerte das ganze Land » (Écoute 2013: 10: 22-23). Nous voyons donc que les exemples typiques de la culture cultivée sont très divers.

En conclusion, la supposition que la culture anthropologique est plus souvent abordée que la culture cultivée peut être vérifiée. Les exemples conduisent à démontrer l'importance qu'attache le magazine à intégrer des articles qui abordent des modes de vie, des pratiques sociales, des produits propres au pays, des valeurs et attitudes, des développements actuels, ainsi que des événements et activités dans le pays. Pourtant, il faut noter que le magazine offre également un grand choix d'exemples de la culture cultivée, dont les exemples typiques sont l'art contemporain, les citations historiques, la musique, la littérature, le patrimoine culturel, ainsi que les héros français. Cela montre que les exemples typiques du magazine *Écoute* reflètent bien les exemples proposés par Cuq et Gruca (2002: 83).

(2) Les éléments de culture selon le modèle de l'oignon

- À quelle fréquence pouvons-nous constater des références à chaque élément et quels en sont des exemples caractéristiques?

Les données indiquent de façon claire et nette que les éléments de culture abordés dans l'ordre du plus au moins fréquent sont : les symboles (97 références), suivis des héros (22 références), des valeurs (21 références) et des rituels (16 références). La grille d'analyse 2A montre la répartition en détail. Focalisons-nous à présent sur chaque élément afin de faire ressortir les exemples caractéristiques par rapport à chaque élément de culture (cf. annexe : grille d'analyse 2A).

Le magazine attache la plus grande importance aux symboles d'une culture. On peut diviser les exemples typiques en plusieurs catégories. Le premier groupe se réfère aux sites touristiques et aux monuments. Pour ne citer que quelques exemples, nous pouvons mentionner les ponts de Paris (Écoute 2013: 1: 12-21), les traboules de Lyon (Écoute 2013: 9:35[2]) ou les Invalides (Écoute 2013: 3: 12-23).

Ensuite, l'art, notamment les célèbres chansons et peintures, ainsi que des classiques de la littérature française constituent également un symbole important de la culture française. Pour illustrer ce constat, nous pouvons mentionner la chanson *Aux Champs-Élysées* (Écoute 2013: 1: 38[2]), la toile *Le déjeuner sur l'herbe* (Écoute 2013: 9: 56-57), ou encore le roman *Madame Bovary* (Écoute 2013: 8: 38[2]), véritables monuments de la culture française.

Le troisième groupe comprend des produits locaux, soit de la terre, soit fabriqués, qui ont une certaine signification dans une culture. Les exemples des produits de la terre sont entre autre les vins français (Écoute 2013: 11: 12-21) et la lavande (Écoute 2013: 8: 20-27). Quant aux produits fabriqués, on peut évoquer *l'eau de Javel*, où il est écrit que « Kaum ein französischer Haushalt kommt ohne Eau de Javel aus » (Écoute 2013: 1: 29) ainsi que celui du jeu de société *Le 1000 bornes* (Écoute 2013: 3: 29), sur lequel on dit que « [des] générations de Français lui associent en effet le souvenir de parties aussi endiablées qu'interminables entre copains ou entre frères et sœurs » (Écoute 2013: 3: 29).

D'autres exemples se réfèrent aux logos et signes, comme le logo de la chaîne de supermarché *Carrefour* (Écoute 2013: 3: 35[5]), des associations comme *Restos du cœur* et *Médecins sans frontières* (Écoute 2013: 2: 38[1]), ou le signe A (Écoute 2013: 2: 35[5]), servant à signaler qu'un conducteur vient d'obtenir son permis de conduire. Ce groupe comprend donc des informations utiles pour des élèves de FLE.

Chaque mois, au moins une citation historique est présentée, comme la célèbre phrase de Marie Antoinette « S'ils n'ont pas de pain, qu'ils mangent de la brioche » (Écoute 2013: 2: 35[1]). Des phrases telles que celle que nous venons de citer sont probablement bien connues en France, mais pas nécessairement dans d'autres pays, qui disposent de leurs propres citations.

Ce dernier paragraphe montre trois exemples particuliers. Le premier concerne les spécialités culinaires, qui appartiennent également aux symboles d'une culture. La tâche dans l'exemple 6: 38[1] est d'associer des recettes traditionnelles, telles que des crêpes, des madeleines ou du cassoulet à la région française correspondante. Le deuxième exemple porte sur l'hymne de la France, *la Marseillaise* (Écoute 2013: 3: 38[2]) : les élèves doivent dire si les affirmations sont vraies ou fausses. Le dernier exemple est un symbole historique en France, la *Marianne*, allégorie de la République Française (Écoute 2013: 10: 9[2]). Nous voyons donc que la cuisine, l'hymne patriotique, et les symboles républicains sont également des aspects fondamentaux d'une culture.

En analysant les héros figurant dans le magazine, nous constatons que la grande majorité est reliée à l'art. En effet, il y a plusieurs exemples de chanteurs, comme un portrait d'Édith Piaf, où il est écrit : « Als Edith Piaf im Oktober 1963 starb, trauerte das ganze Land » (Écoute 2013: 10: 22-23). Plus actuel, on peut également mentionner une interview de ZAZ, dans laquelle il est dit : « Die französische Sängerin erobert mit ihren Liedern die Herzen von Menschen in aller Welt » (Écoute 2013: 6: 50-51). Ensuite, nous avons des artistes-peintres, dont Cézanne (Écoute 2013: 4: 12-21), Jean- Claude Golvin (Écoute 2013: 5: 48-51), ou Daniel Buren (Écoute 2013: 7: 20-23). Des hommes de lettres sont également mentionnés. Par exemple, Sylvain Tesson (Écoute 2013: 3 : 50-51), Marc Dugain (Écoute 2013: 6: 24-27), Alexis Jenni (Écoute 2013: 7: 54-55), Albert Camus (Écoute 2013: 11: 46-49) et Max- Pol Fouchet (Écoute 2013: 12: 22-23).

Le magazine représente aussi la mode, comme le couturier Christian Louboutin, « der Gott der Schuhe » (Écoute 2013: 1: 46-49), ou Coco Chanel, « une figure légendaire de la mode à la française » (Écoute 2013: 10: 29). En ce qui concerne la politique, on peut citer François Hollande, Manuel Valls et Napoléon (Écoute 2013: 2: 12-19 ; 12: 46-49 ; 5: 12-21). Nous voyons donc qu'un grand intérêt est porté aux personnalités françaises.

Les valeurs occupent la troisième place en termes de fréquence. Les sujets qui s'y rapportent sont variés: des sujets sociaux-politiques, qui vont du mariage gay (Écoute 2013: 1: 24-27) à l'amour éternel (Écoute 2013: 2 : 67), en passant par la religion (Écoute 2013: 6 : 67). Ce qui est particulièrement intéressant ici est la démarche employée. Dans beaucoup de cas, la problématique est d'abord présentée, par exemple l'hyperféminisation chez les jeunes (Écoute 2013: 10 : 24-27). Ensuite, les points de vue de deux experts, l'un favorable et l'autre défavorable, sont exposés, avant que l'avis de cinq individus ne soit donné. Cette démarche incite les élèves à se faire leur propre opinion.

Les éditions de l'année 2013 contiennent également quelques exemples des rituels. Nous pouvons mentionner les étrennes (Écoute 2013: 1:35[5]), les résolutions (Écoute 2013: 1: 43), la fête de la Chandeleur, où l'on mange des crêpes (Écoute 2013: 2: 40-41), ou bien la Saint- Sylvestre (Écoute 2013:12: 43). Par ailleurs, certains rituels spécifiques à une région de France sont présentés, tel que celui des calissons à Aix en Provence, qui a toujours lieu le premier dimanche de septembre (Écoute 2013: 4: 12-21), les fêtes médiévales à Cordes- sur ciel (Écoute 2013: 6: 60-63) ou encore les corsos de la lavande en Provence (Écoute 2013: 8: 20-27).

Pour répondre à notre question de recherche, l'analyse a démontré que la place des symboles est prédominante, suivis des personnalités, des valeurs et des rituels. Bien que notre supposition par rapport aux symboles puisse être confirmée, il faut souligner que nous ne nous attendions pas à une telle différence entre les symboles et les autres éléments. Parmi les exemples symboliques caractéristiques, on trouve notamment les sites touristiques et les monuments historiques, l'art, les produits, les célèbres citations, ainsi que les logos et les signes. Par rapport à nos suppositions initiales, il faut dire que tous les aspects mentionnés par Hofstede en font partie (Hofstede cité dans Lüsebrink 2008: 11). « Worte, Gesten, Bilder [und] Objekte » (Hofstede cité dans Lüsebrink 2008: 11) sont évoqués, ce qui corrobore nos suppositions.

Quant aux personnalités, l'accent est surtout mis sur les contemporains. Ce sont des artistes bien connus, ce qui confirme notre hypothèse, ainsi que des représentants de la mode et des hommes politiques. Les valeurs s'intéressent aux sujets sociaux-politiques, dont la religion et l'amour, comme nous l'avions présumé, font partie. Les rituels, en dernière place, reflètent bien nos idées, en rendant compte des rituels lors des fêtes. Pourtant, des formules de politesse ne sont pas incluses dans les données étudiées.

(3) **La diversité culturelle**

- Dans quelles proportions avons-nous des références à la France et aux pays francophones d'une manière plus générale ? Quelles conclusions pouvons-nous en tirer ?

Comme nous nous y attendions, les données révèlent une prédominance significative des références à la France dans les matériaux pédagogiques de *l'Écoute*. Quant aux pays francophones, nous trouvons un nombre relativement limité de références, qui concernent pour la plupart des pays francophones d'Europe. En effet, il y a plus de références à la France dans un mois qu'aux pays francophones dans toute l'année 2013. Analysons ces deux aspects en détail.

Quant aux références à la France, celles-ci se rapportent à la fois à la France métropolitaine, et aux départements d'outre-mer, qui font partie de la République française. Ceci-dit, nous ne possédons que deux exemples pour ces départements hors-métropole : à savoir l'exercice « À quel DOM- TOM appartiennent les capitales suivantes? » (*Écoute* 2013: 7: 38[3]) dans la rubrique *jeux*, où il faut lier les capitales Nouméa, Saint Denis, Cayenne, Fort- de-France et Pointe- à- Pitre aux pays correspondants ; et un reportage sur la Réunion intitulé *Trekking à la Réunion: dépaysement créole en terre française* (*Écoute* 2013: 11: 60-63). La vaste majorité des renseignements concernent donc la France métropolitaine.

L'analyse démontre avant tout le souci du magazine d'aborder différentes régions de France. En ce qui concerne le Sud, nous trouvons de nombreux exemples, tels que des œuvres d'art à Montpellier (Écoute 2013: 1: 50-51), la chapelle Rosaire près de Nice (Écoute 2013: 7: 35[2]), un reportage sur des sangsues en Aquitaine (Écoute 2013: 2: 50-52), le festival de Cannes (Écoute 2013: 5: 24-27), un projet à Nîmes (Écoute 2013: 8: 10[1]), une exposition sur Monet, Chagall et Renoir dans la région PACA (Écoute 2013: 8: 43), le théâtre antique d'Orange (Écoute 2013: 10: 35[2]), la basilique Notre- Dame-de-la-Garde à Marseille (11: 35[2]), Aix en Provence (Écoute 2013: 4: 12-21), Cordes-sur-ciel dans Midi- Pyrénées (Écoute 2013: 6: 60-63), ainsi qu'un reportage sur la Provence (Écoute 2013: 8: 20-27).

Pour l'Ouest de la France, nous avons des références à *La belle-iloise*, spécialité bretonne (Écoute 2013: 5: 29), des questions sur les départements de la Bretagne (Écoute 2013: 9: 34[2]) ou les 24 heures du Mans au nord- ouest (Écoute 2013: 6: 46-49). Le parc *Terra Botanica* près d'Angers (Écoute 2013: 8: 60-63) et la région Talmont- sur Gironde sont également abordés (Écoute 2013: 9: 24-27).

Dans le Nord, il y a des exemples sur un musée à Cherbourg (Écoute 2013: 2: 46-49), l'armada de Rouen (Écoute 2013: 6: 52), ainsi que le château fort de Sedan au nord-est (Écoute 2013: 8: 35[2]) et la région du Perche (Écoute 2013: 4: 60-63).

Le Centre n'est pas pour autant oublié avec le château Chenonceau (Écoute 2013: 1: 56-57), le musée Chirac à Corrèze (Écoute 2013: 4: 50-51), la production du caviar à Sologne (Écoute 2013: 9: 38-39) et un reportage sur les potagers à Touraine (Écoute 2013: 9: 48-51). Par ailleurs, un nombre immense d'exemples fait référence à Paris, que nous aborderons ultérieurement.

Il nous reste à terminer par l'Est de la France. Nous trouvons des articles sur le marathon du Mont- Blanc (Écoute 2013: 7: 24-27) et sur le festival des marionnettes à Charleville-Mézières dans le nord-est (Écoute 2013: 9: 60-63). Il y a aussi le palais idéal du facteur Cheval près de Lyon (Écoute 2013: 12: 35[2]), les traboules de Lyon (Écoute 2013: 9: 35[2]), la Grave dans les Alpes (Écoute 2013: 2: 60-63), ainsi que la région la Clarée dans les Alpes (Écoute 2013: 12: 60-63).

Quant aux offres culturelles et aux lieux touristiques, il est intéressant de constater qu'une grande partie des exemples se réfère à la capitale française, comme le montre la longue énumération d'articles qui suit : *Les ponts de Paris* (Écoute 2013: 1: 12-21), *Le Procope* (Écoute 2013: 1: 35[2]), *Notre- Dame fête ses 850 ans* (Écoute 2013: 3:8), *Les Invalides* (Écoute 2013: 3: 12-23), *Le Panthéon* (Écoute 2013: 3: 35[2]), *Chagall au Luxembourg* (Écoute 2013: 5: 52), *Les grandes eaux de Versailles* (Écoute 2013: 5: 60-63), *Les parcs de Paris* (Écoute 2013: 7: 12-19), ou bien l'article *Bonnes adresses pour un week-end à Paris* (Écoute 2013: 12: 12-21).

En outre, la géographie de la France est mise en valeur, en particulier dans la rubrique *jeux*. Il y a, par exemple, des activités sur les montagnes et leurs points culminants (Écoute 2013: 4: 38[1]), ou bien une activité qui consiste à placer tantôt les villes (Écoute 2013: 5: 38[1]), tantôt les îles françaises (Écoute 2013: 8: 31) au bon endroit sur la carte de France.

Il ne faut pas oublier le grand nombre de références à la France dans son ensemble. Ce sont des débats d'actualité, comme le mariage gay (Écoute 2013: 1: 24-27) ; des marques et des produits nationaux, comme *l'eau de Javel* (Écoute 2013: 1: 29), dont il est dit « Kaum ein französischer Haushalt kommt ohne aus », ou le *Solex*, « figure emblématique du patrimoine culturel et industriel français » (Écoute 2013: 6: 29) ; ou encore des logos, comme celui de *France 2* (Écoute 2013: 11: 35[5]). Mais aussi la présentation de célébrités (Écoute 2013: 10: 22-23) et des statistiques portant sur tout le pays (Écoute 2013: 3: 9[2]) sont incluses. De la même manière, des rituels se déroulent sur l'ensemble de la France, comme les étrennes (Écoute 2013 : 1 : 35[5]). Enfin, les associations comme *Restos du cœur* ou *Médecins sans frontières* sont implantées dans tous les recoins du pays (Écoute 2013: 2: 38[1]).

En ce qui concerne les pays francophones, nous ne pouvons que déplorer le manque d'exemples. Dans toutes les éditions de l'année 2013, il n'y a que treize références aux pays francophones, dont huit ont trait aux pays francophones européens, notamment la Belgique. Trois autres exemples se rapportent au Canada et les deux derniers exemples concernent l'Afrique.

Les sujets qui font référence aux pays francophones sont divers: l'article intitulé *L'art du bien vivre à la Belgique* (Écoute 2013: 5: 30-31) est centré sur la gastronomie, tandis que d'autres articles traitent de littérature (Écoute 2013: 1:54 ; 8:55), des initiatives (Écoute 2013: 9: 7[1]), ou encore des événements culturels, comme l'exposition art nouveau et art déco à Bruxelles (Écoute 2013: 9: 52). Il n'y a donc pas de thème de prédilection.

En résumé, notre supposition de départ, à savoir que le magazine se concentre plus spécifiquement sur la France, s'avère fondée. Les données ont bien montré que les références aux pays francophones sont très rares. Lorsque c'est le cas, il s'agit surtout des pays francophones européens, peut-être parce qu'ils sont les plus proches, dans tous les sens du terme, de la France. De plus, le siège du magazine étant en Allemagne, on comprend mieux cette focalisation européiste. Nous pouvons en conclure que ce magazine donne un excellent aperçu de la France, mais qu'il manque définitivement d'informations sur les pays francophones.

- Comment les matériaux pédagogiques représentent-ils la société ? Mettent-ils plutôt l'accent sur une société homogène qui partage une culture nationale, ou plutôt sur une société hétérogène, dans laquelle la culture individuelle est considérée et encouragée?

L'analyse révèle que *l'Écoute* privilégie une vision hétérogène de la société, dans laquelle la culture individuelle est encouragée. Comme nous le constatons en regardant la grille d'analyse 3A (cf. annexe: grille d'analyse 3A), nous avons beaucoup plus d'exemples représentant la culture individuelle que la culture collective. Regardons-cela plus en détail, afin de voir comment la société est représentée dans le magazine de langue.

Les exemples relatifs à la culture nationale se réfèrent souvent aux produits nationaux, sur lesquels est écrit que *tous* les Français les connaissent. Le peuple français est donc représenté comme un groupe homogène. On peut citer quelques phrases à l'appui de notre propos : « Kaum ein französischer Haushalt kommt ohne [l'eau de Javel] aus » (Écoute 2013: 1: 29), « Des générations de Français lui associent en effet le souvenir de parties » (Écoute 2013: 3: 29) ou « Tous les Français ont déjà vu de près une Vedette » (Écoute 2013: 4: 29). Ces citations suggèrent l'idée d'une culture nationale, partagée par tout un groupe (cf. 2.2.4.2).

De la même manière, les données montrent de multiples exemples qui se réfèrent soit aux rituels, aux loisirs ou aux valeurs. Par rapport aux rituels, nous trouvons des déclarations comme « en fin d'année, les Français offrent [...] » (Écoute 2013: 1: 35[5]). Quant aux loisirs, les références sont, entre autre : « Les Français ne font pas que boire et manger, ils sortent aussi » (Écoute 2013: 1: 40-41), et : « Selon un sondage, le tiercé des fleurs préférés des Français place loin devant la rose, suivie du lys et de la pivoine » (Écoute 2013: 4: 40-41). La société est à nouveau représentée comme une entité homogène qui partage la même culture.

On fait un constat semblable lorsque ce sont des personnalités nationales qui font l'objet d'un article: la société y est également représentée comme une et indivisible. L'exemple suivant souligne ce point: « Als Edith Piaf im Oktober 1963 starb, trauerte das ganze Land » (Écoute 2013: 10: 22-23). Cet exemple nous rappelle la citation de Bredella, qui a dit que « [n]ationale Identitäten [...] beziehen sich auf gemeinsame Erfahrungen » (Bredella 2012: 106). Ce sont donc probablement les expériences communes qui conduisent à considérer la société comme un groupe homogène.

Enfin, les comportements sont aussi souvent représentés en tant que manière d'agir collective. L'exemple le plus significatif est l'article *Humour : un peu d'autodérision* (Écoute 2013: 7: 40-41), dans lequel quelques blagues sur les Français sont données:

- Comment appelle-t-on quelqu'un qui parle trois langues ?
- Un trilingue.
- Comment appelle-t-on quelqu'un qui parle deux langues ?
- Un bilingue.
- Comment appelle-t-on quelqu'un qui ne parle qu'une seule langue ?
- Un Français. (Écoute 2013: 7: 40-41)

Dans cet exemple, les Français sont affichés comme une entité, l'individu est négligé. Tous ces exemples mettent en lumière une société qui partage une même culture nationale, ce qui suggérerait une société homogène.

Analysons à présent les références qui, au contraire, évoquent une culture individuelle. Les exemples sont plus nombreux. Nous retrouvons à peu près les mêmes sujets que dans l'analyse de la culture nationale. Commençons par les rituels, les loisirs et les valeurs. Le magazine n'offre pas seulement l'image d'une société homogène, mais donne également une place à l'individu.

Nous avons, par exemple, l'article *Fêter la Chandeleur* (Écoute 2013: 2: 40-41). Alors que la première partie décrit les rituels liés à cette fête, présentée comme une tradition de la culture nationale, la deuxième partie se décline sous la forme d'une interview, où une personne parle de ses rituels personnels. Beaucoup d'articles qui font partie de la rubrique *c'est la vie...quotidienne* sont organisés de cette manière. Il en est donc de même pour les loisirs. Prenons pour exemple l'article *Broder, coudre, tricoter* (Écoute 2013: 11: 40-41): la première partie se réfère à la culture nationale, tandis que la deuxième partie est une interview d'un individu sur ce loisir. Pour ce qui est des valeurs, c'est souvent la rubrique *question du mois* qui encourage la culture individuelle. Une question telle que « Société multiculturelle- top ou flop ? » (Écoute 2013: 8: 67) est posée, à laquelle cinq réponses, qui sont autant d'opinions différentes, nous sont livrées.

Un domaine dans lequel la culture individuelle est particulièrement mise en avant concerne les modes de vie et les expériences personnelles. La rubrique *les gens*, publiée chaque mois, dévoile les façons de vivre des individus. L'extrait sur Robert Marchand, par exemple, nous informe sur sa passion et sa carrière en tant que cycliste (Écoute 2013: 1: 6[1]). Des interviews et des portraits décrivent la culture de tel ou tel individu de manière plus approfondie. L'article sur Christian Louboutin (Écoute 2013: 1: 46-49), par exemple, fournit des informations sur sa vie, sa carrière, ses succès, ainsi que sur la particularité de ses produits. L'article sur Manuel Valls nous renseigne sur sa vie privée, sa carrière, ainsi que sur ses initiatives (Écoute 2013: 12: 46-49). La culture individuelle est donc totalement prise en considération. Nous trouvons également quelques témoignages d'individus sur leurs expériences personnelles. Dans l'article *Vintage, une mode, un art de vivre* (Écoute 2013: 8: 12-15), la tendance actuelle, ainsi que deux témoignages sont présentés. De la même manière, l'article sur le Tour de France (Écoute 2013: 7: 48-52) inclut un témoignage d'un grand cycliste français.

Les opinions sont également fortement représentées dans cette catégorie. Les points de vue de certaines personnes, allant dans le sens de la société, sont exposés, notamment dans la rubrique *débat*. Prenons l'exemple du mariage gay (Écoute 2013: 1: 24-27). La problématique est d'abord présentée, avant que des *paroles d'expert*, l'une favorable l'autre défavorable, soient développées, puis les opinions personnelles de quelques individus. La même démarche est utilisée entre autre dans les articles *Faut-il changer les rythmes scolaires ?* (Écoute 2013: 6: 20-23), *Faut-il exploiter le gaz de schiste ?* (Écoute 2013: 7: 60-63) ou bien *Y-a-t-il trop de jours fériés ?* (Écoute 2013: 11: 24-27).

Cette démarche est très efficace pour s'informer d'un sujet dans tous ses aspects et en ouvrir les champs de réflexion, afin de pouvoir se faire ensuite son propre avis.

Pour finir, la démarche employée par *l'Écoute* correspond à notre supposition qu'une vision d'une société hétérogène est suggérée. Si le magazine compte également des exemples où prédomine la culture nationale, ils sont bien moins nombreux. En réalité, les paragraphes ci-dessus ont révélé que les articles abordent souvent à la fois la culture nationale et la culture individuelle. Il nous semble donc que l'approche du magazine *Écoute* reflète bien la problématique par rapport aux cultures nationales. D'un côté, nous « werden in Kulturen hineingeboren und werden durch sie geprägt » (Bredella 2012: 90). Ainsi, cette culture nous influence. De l'autre côté, « Kulturen lassen sich nicht mehr (nur) auf Nationalkulturen beschränken, sondern sind zu vielschichtigen, sich gegenseitig überlappenden und dynamischen Konstrukten geworden » (Blell & Doff 2014a: 2). Cette ambiguïté par rapport à la culture nationale est bien visible. Pourtant, nous devons souligner que l'approche de *l'Écoute* est juste, puisqu'il met l'accent sur la société hétérogène, tout en reconnaissant la culture nationale.

- De quelle manière les matériaux pédagogiques abordent-ils l'hybridité ?

L'analyse a révélé que l'hybridité n'est pas directement traitée, mais plutôt brièvement mentionnée dans les exemples, ce que nous avons déjà pressenti. Examinons les exemples trouvés de plus près.

Dans la majorité des cas, c'est en raison de leur travail ou de leur vie privée que des individus habitent dans un pays autre que leur pays d'origine et sont donc influencés par deux ou plusieurs cultures. Dans les articles, on parle notamment de Jean- Jacques Goldman, d'origine germano- polonaise (*Écoute* 2013: 11: 7[2]), ou bien d'India Mahdavi, « architecte et designer français d'origine irano- égyptienne » (*Écoute* 2013: 12: 6[1]).

Sur Omar Sy et Manuel Valls, la question de la mixité est abordée plus en profondeur. Pour le premier il est écrit:

Omar Sy, d'origine sénégalaise, est aujourd'hui l'un des acteurs français les plus populaires. C'est *Intouchables*, le film français le plus vu dans le monde, qui l'a révélé au grand public. Depuis, Omar n'a pas chômé : déménagement avec sa famille à Los Angeles, suivi de cours d'anglais intensifs. (*Écoute* 2013: 7: 6[1])

Cet exemple rend compte de ce mélange de cultures de manière plus détaillée. Il nous rappelle la définition « No one today is purely one thing » (Said cite dans Blell & Doff 2014b: 80) présentée dans la partie 2.2.4 de ce travail. La même chose est remarquable dans l'article sur Manuel Valls où le sujet de l'hybridité est également mentionné:

Fils d'un Catalan et d'une Suisse d'origine italienne, [...] Manuel Valls est né [...] à Barcelone. [...] Les deux enfants iront à l'école à Paris, la famille résidant désormais dans le logement et atelier du peintre, dans le quartier du Marais. (Écoute 2013: 12: 49)

Ici, nous apprenons que l'individu est influencé à la fois par la culture catalane, suisse, italienne et française.

L'exemple de Carla Bruni est encore plus pertinent. Voici l'extrait dont il est question :

- Carla Bruni, êtes- vous française musicalement ?
- Disons que ma base est latine, c'est-à-dire italienne et française. Dans mon enfance, j'écoutais beaucoup de chanteurs italiens comme Lucio Dalla, LucioMais j'écoutais aussi Barbara,Et puis il y avait les Clash, les Rolling Stones [...] J'ai toujours été baignée dans la langue italienne et la langue française. [...]
- Vous êtes née en Italie et puis vous êtes venue vivre en France. Comment vivez-vous cette différence culturelle ?
- Mon identité est un peu floue, c'est vrai. Mais vous savez, l'Italie et la France sont des pays très proches, des pays cousins. Jean Cocteau disait : Les Français sont des Italiens de mauvaise humeur [...] (Écoute 2013:10: 48-51).

Cet exemple met en valeur ce mélange de cultures et l'interviewée nous donne des idées précises sur son expérience personnelle.

Nous pouvons également trouver des exemples dans lesquels les symboles d'une culture sont intégrés dans une autre, ce qui est également un processus d'hybridité. Dans l'exemple 4: 10[1] il est question d'une «belle et grande église orthodoxe, scintillante, originale, symbole de la puissance russe à Paris » (Écoute 2013: 4: 10[1]) et l'article 11: 10[1] nous informe sur une imitation de la Tour Eiffel qui se trouve en Chine.

Une autre catégorie où la question du métissage est abordée concerne les produits. Dans l'exemple sur Christian Louboutin, le créateur de chaussures de semelles rouges, nous apprenons qu'il est le « chausseur préféré des stars [comme] Nicole Kidman, Rihanna, Angelina Jolie [ou] Madonna » (Écoute 2013: 1: 46-49). Des célébrités américaines portent donc des chaussures d'origine française. Un autre exemple porte sur des livres. Dans l'article *Les jeunes lisent*, nous apprenons que ce sont les livres anglo-saxons qui sont les plus lus par les jeunes français (Écoute 2013: 8: 16-18). L'article sur la production des *Smarts*, fondée sur une coopération franco-allemande, est un exemple intéressant ; le mélange de deux cultures y est clairement expliqué :

En collaborant avec des Allemands et des Français chez Smart, je fais souvent l'expérience d'un mélange réellement enrichissant de rigueur allemande et de légèreté et pragmatisme français (Écoute 2013: 3: 60-63).

Nous constatons donc que notre supposition sur l'hybridité à peine mentionnée est exacte. La majorité des cas évoque brièvement cet aspect, selon le modèle *x est d'origine nationalité-nationalité*. Nous trouvons néanmoins quelques exemples dans lesquels ce mélange de cultures est développé de façon plus détaillée : Carla Bruni sert ainsi un modèle intéressant à reprendre en cours de langue. Pour le reste, l'hybridité est traitée à travers des symboles et des produits, où des mélanges de cultures ont lieu.

(4) **Les sujets abordés :**

- Dans quelles catégories pouvons-nous classer les matériaux pédagogiques et à quels sujets ces derniers s'intéressent-ils ?

L'analyse des données a révélé que nous pouvons diviser les matériaux pédagogiques du magazine de langue *Écoute* en neuf grandes catégories. Dans l'ordre du plus au moins fréquent, ces catégories sont l'art, les régions et leurs particularités, l'économie et la politique, la société, le travail et les loisirs, l'histoire, les médias, l'environnement et les initiatives écologiques, ainsi que la langue et ses applications. Concentrons-nous plus attentivement sur ces catégories, afin d'identifier les sujets récurrents (cf. annexe: grille d'analyse 4A).

Comme nous venons de le faire remarquer, *l'art* est la catégorie la plus présente dans *l'Écoute*. Cette catégorie inclue toutes les activités artistiques figurées dans le programme scolaire autrichien, c'est à dire « Literatur, Musik [und] bildende Künste » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 4). Sachant que la littérature revient le plus souvent, suivie de la musique et de la peinture. En outre, les données comprennent des informations sur des artistes, naturellement rattachés au domaine d'art.

La littérature, nous l'avons dit, est le thème le plus abordé de l'art : presque chaque mois, onze fois sur douze plus précisément, le magazine fait des comptes rendus de livres dans la rubrique *coin librairie*. Ces présentations comprennent à la fois un résumé, des renseignements sur l'auteur et un extrait du texte. La plupart du temps, ce sont des romans qui sont sélectionnés, dont *La liste de mes envies* de Grégoire Delacourt (Écoute 2013: 2:54), *Les souvenirs* de David Foenkinos (Écoute 2013: 3: 54) ou encore *Les lisières* d'Olivier Adam (Écoute 2013: 5: 54). Parfois, ces livres viennent tout juste d'être publiés, comme *Un sentiment plus grand que la peur* de Marc Levy (Écoute 2013: 6:54), paru en février 2013 et présenté en juin 2013 dans *l'Écoute*. Cette rubrique est indubitablement d'un apport précieux, car elle permet aux étudiants de découvrir la littérature française contemporaine.

De la même manière, *l'Écoute* promeut les nouveautés sur le marché de la musique. Chaque mois, on a ainsi le CD du mois. Les morceaux présentés couvrent divers styles de musique, comme la chanson française (Écoute 2013: 2:11[1] ; 12:9[2]), la musique traditionnelle (Écoute 2013: 4:11[1] ; 10:11[1]), l'Indochine (Écoute 2013: 5:10[2]), ou bien la musique électro (Écoute 2013: 8:10[2]). L'extrait suivant montre un exemple typique:

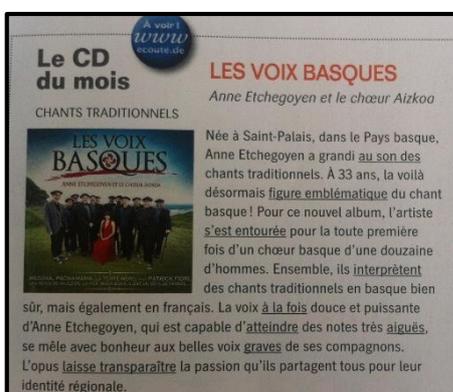


Illustration 3: Exemple de *CD du mois* (Écoute 2013 : 10 : 11[1])

Le CD du mois offre donc un bon aperçu des nouveautés musicales en France.

Les données mettent en évidence qu'il y a pareillement divers reportages, interviews et portraits d'artistes. Il s'agit de musiciens, parmi lesquels se trouvent ZAZ (Écoute 2013: 6:50-51) et Carla Bruni (Écoute 2013: 10:48-51), des artistes d'art contemporain comme Manfred Koch (Écoute 2013: 2:20-21), ainsi que des écrivains comme Albert Camus (Écoute 2013 :11: 46-49) ou Sylvain Tesson (Écoute 2013: 3:50-51). Ces articles se penchent non seulement sur la carrière professionnelle de l'artiste que sur sa vie privée. Pour ne donner un seul exemple, l'interview avec Carla Bruni comprend à la fois des questions rattachées à son travail d'artiste telles que « Comment définiriez-vous votre style et l'ambiance de votre musique ? » (Écoute 2013: 49), et des questions plus personnelles comme « Vous êtes née en Italie et puis vous êtes venue vivre en France. Comment vivez-vous cette différence ? » (Écoute 2013: 51). Cette approche est enrichissante, dans la mesure où les étudiants ont droit à un double-portrait, à la fois intime et professionnel, de l'artiste. Un dernier aspect que nous voudrions souligner est le choix, qui paraît bien réfléchi, des personnalités présentées. En effet, la rubrique s'intéresse à des artistes plutôt « classiques », comme Edith Piaf (Écoute 2013: 10: 22-23) et Albert Camus (Écoute 2013: 11: 46-49), mais pour la grande majorité il s'agit d'artistes contemporains, comme Sylvain Tesson (Écoute 2013: 3: 50-51), ZAZ (Écoute 2013: 6: 50-51) ou bien l'écrivain Alexis Jenni (Écoute 2013: 7: 54-55). On pourrait alors penser que cette rubrique cherche ainsi à attirer l'attention des étudiants sur notre époque, un objectif qui semble d'ailleurs valable pour l'ensemble du magazine.

Nous pouvons également citer quelques exemples dans lesquels l'art est traité, même si ceux-ci sont moins fréquents que ceux sur la littérature ou la musique. La plupart concerne des expositions en cours. Pour 2013, on peut ainsi citer Chagall au Luxembourg (Écoute 2013: 5: 52), une exposition sur les peintres Chagall, Monet, Renoir et Monet en Provence (Écoute 2013: 8: 43), une exposition art déco à Bruxelles (Écoute 2013: 9: 52), ainsi qu'une exposition photographique (Écoute 2013: 12: 52). Les autres exemples vont de la peinture classique, avec un article sur l'œuvre *Le déjeuner sur l'herbe* (Écoute 2013: 9: 56-57), aux œuvres d'art regroupées dans une ville, avec l'article *Montpellier affiche ses bornes* (Écoute 2013: 1: 50-51). De nouveau, nous pouvons constater que les exemples sont, dans la plupart des cas, relativement récents.

Les données rendent également compte que le magazine traite souvent des régions et leurs particularités. Dans les éditions de l'année 2013, la Provence (Écoute 2013: 4:12-21), la Réunion (Écoute 2013: 11:60-63) ou bien la Grèce (Écoute 2013: 2: 60-63) en sont des exemples. Ces articles offrent une bonne image de la région avec des informations sur l'histoire, les sites à voir ou encore les sorties culturelles et sportives à faire. Il y a aussi un grand nombre d'articles présentant des curiosités, parmi lesquelles se trouvent les ponts de Paris (Écoute 2013: 1: 12-21) et les Invalides (Écoute 2013: 3: 12-23). Par ailleurs, plusieurs articles examinent les particularités régionales. Ce sont souvent des événements qui ont lieu chaque année, comme le festival de Cannes (Écoute 2013: 5: 24-27), les 24 heures du Mans (Écoute 2013: 6: 46-49) ou le Tour de France (Écoute 2013: 7: 48-52). Il y a également des articles inclassables du fait de leur caractère exceptionnel, comme l'article Marseille, capitale de la culture 2013 (Écoute 2013: 1:8) : il indique les manifestations qui ont eu lieu à Marseille en 2013, où la ville a été élue capitale européenne de la culture. Un dernier aspect figurant dans les régions et leurs particularités est la description de produits régionaux, comme la lavande (Écoute 2013: 8: 20-27) en Provence, le caviar (Écoute 2013: 9:38-39) à Sologne, les truffes dans l'Ouest de la France (Écoute 2013: 1: 60-63) ou les vins français dans plusieurs régions françaises (Écoute 2013:11:12-21). Dans l'ensemble, les régions et leurs particularités sont traitées de manière détaillée, offrant ainsi un portrait complet. Néanmoins, il faut noter des lacunes au sujet de certaines régions francophones, comme nous l'avons déjà évoqué dans la question précédente.

La catégorie *l'économie et la politique* est aussi fréquemment abordée. Pour ce qui est de l'économie, la question du développement et de l'actualité économique est régulièrement traitée. Nous trouvons ainsi des articles comme *Les Français font-ils trop souvent grève ?* (Écoute 2013: 3: 24-27), ou *Faut-il consommer « made in France »?* (Écoute 2013: 2: 22-25). D'autres articles présentent des produits industriels et des marques, comme le smart (Écoute 2013: 3: 60-63) et la chaîne Etam (Écoute 2013: 3 :46-49). Quant à la politique, on retrouve un débat sur les rythmes scolaires (Écoute 2013: 6: 20-23) et des portraits d'hommes politiques comme François Hollande (Écoute 2013: 2: 12-19) ou Manuel Valls (Écoute 2013: 12: 46-49). Le lecteur est donc bien informé sur la situation économique et politique que connaît la France.

Les résultats ont clairement établi que la catégorie *la société* n'est pas oubliée. Cette catégorie comprend notamment des articles sur les rituels, les traditions, les symboles, les fêtes, les relations humaines, les comportements, ainsi que les faits divers. Étudions de plus près deux d'entre eux. D'une part les rituels, dont les articles sont très utiles pour l'enseignement de la culture. Par exemple, l'article *Fêter la Chandeleur*, qui consiste à manger des crêpes le 2 février (Écoute 2013: 2: 40-41), le Halal, la culture musulmane étant très présente en France (Écoute 2013: 4: 22-23) ou bien un quiz sur l'art de table en France (Écoute 2013: 7:38[1]) abordent tous des aspects de la société française. Grâce à de tels articles, les lecteurs obtiennent un bon aperçu d'habitudes et de coutumes. D'autre part, les comportements recouvrent des sujets variés, comme l'amour éternel (Écoute 2013: 2: 67), la religion (Écoute 2013: 6: 67), la société multiculturelle (Écoute 2013: 8: 67) ou les jours fériés (Écoute 2013: 11: 24-27). Tous les exemples qui appartiennent à ce groupe thématique fournissent des informations intéressantes sur la vie quotidienne de la société française.

Concentrons-nous à présent sur la catégorie *le travail et les loisirs*. Une grande palette de métiers y est abordée : jardiniers (Écoute 2013: 1:7[1]), cyclistes (Écoute 2013: 1: 6[1]), moines (Écoute 2013: 5:7[1]), décoratrices (Écoute 2013: 12: 6[1]), entrepreneurs (Écoute 2013: 5: 7[2]) et artistes (Écoute 2013: 7: 7[1]). En ce qui concerne les loisirs, des activités comme la lecture (Écoute 2013: 8: 16-18), le tricot (Écoute 2013: 11:40-41), ou le théâtre (Écoute 2013: 1: 40-41) sont présentées. Le magazine prend ainsi soin d'être le plus diversifié possible.

Comme il est indiqué dans la grille d'analyse 4A, l'histoire est également une catégorie souvent abordée, en particulier des événements historiques et des citations de personnages célèbres. Il est intéressant de souligner que ce ne sont généralement pas les grands épisodes classiques de l'histoire qui sont traités, comme la Seconde Guerre mondiale, mais des épisodes de la vie quotidienne et des us et coutumes d'autrefois. D'où le nom de la rubrique, *l'histoire autrement*, puisqu'elle s'intéresse à des anecdotes plutôt qu'à de grands sujets historiques. Deux rapides exemples nous éclairent sur ce point. L'article *Le bal des sauvages ou la folie de Charles VI* (Écoute 2013: 4: 56-57) raconte un épisode sur le roi Charles VI, et l'article *L'Étiquette du roi-soleil* (Écoute 2013: 11:56-57) raconte comment vivait-on à la cour, quelles en étaient les règles de conduite.

Par ailleurs, chaque édition comprend au moins une citation historique d'un personnage historique, à l'instar de Marie-Antoinette qui a dit : « S'ils n'ont pas de pain, qu'ils mangent de brioche » (Écoute 2013: 2:35[1]). Les illustrations ci-dessous en sont un exemple, avec la citation présentée au recto et quelques informations au verso:

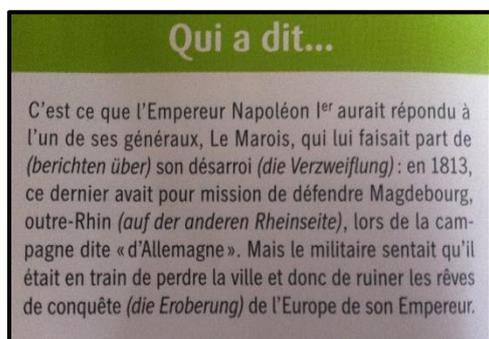


Illustration 4: Exemple *Qui a dit...*
(Écoute 2013: 10: 35[1])

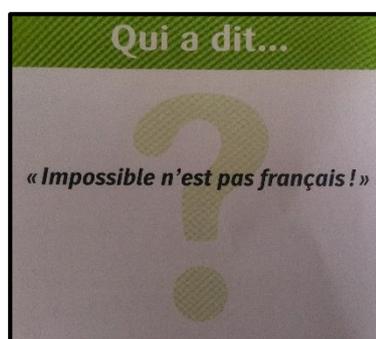


Illustration 5: Exemple *Qui a dit...*
(Écoute 2013: 10: 35[1])

En résumé, pour ce qui est de l'histoire, une approche différente a été adoptée, privilégiant l'anecdote

La dernière catégorie examinée relève des médias. Dans ce magazine, nous trouvons des exemples sur la presse écrite, les nouvelles technologies, les films et la télévision. Dans quelques éditions, la rubrique *Revue de la presse* reprend des articles publiés dans différents journaux français. Pour souligner la variété de ces derniers, nous en dressons ci-devant la liste : *l'Express* (Écoute 2013: 7:30[1]), *Le Point* (7:30[2]), *La revue de la presse* (Écoute 2013: 7: 31 ; 8:30[1]), *Marianne* (Écoute 2013: 8: 30[2]), *Libération* (Écoute 2013: 8: 31), *La Croix* (Écoute 2013: 10: 30[1]), *Le Figaro* (Écoute 2013: 10: 30[2] ; 11: 31), *Le Monde* (Écoute 2013: 10:31), *La Tribune* (Écoute 2013: 11:30[1]) et *Le nouvel Observateur* (Écoute 2013: 11: 30[2]). Le magazine offre donc un grand aperçu du paysage médiatique en France.

En ce qui concerne les films, le magazine annonce souvent les sorties cinématographiques dans la rubrique *en bref*, en se référant aux dates de sortie en Allemagne. Dans les éditions de l'année 2013, les films suivants sont présentés: *Renoir* (Écoute 2013: 1:11), *Populaire* (Écoute 2013: 4: 9[1]), *Le Grand Soir* (Écoute 2013: 5: 9[1]), *La cage dorée* (Écoute 2013: 9: 9[1]), *L'Écume des jours* (Écoute 2013: 10: 9[1]), *La Religieuse* (Écoute 2013: 11: 9[1]), et *La Venus à la fourrure* (Écoute 2013: 12: 9[1]). Pour avoir une idée plus précise d'une telle présentation de film, voici un exemple:



Illustration 6: Exemple présentation d'un film
(Écoute 2013: 10: 9[1])

À nouveau, nous observons la grande diversité des films, qui donne une bonne vue d'ensemble sur les nouveautés du cinéma français.

Pour terminer, nous pouvons conclure que nos suppositions correspondent à peu près aux résultats obtenus. Tous les sujets proposés dans le programme scolaire autrichien sont représentés dans *l'Écoute*, ce qui signifie que les articles conviennent parfaitement aux directives du programme scolaire. Par conséquent, l'utilisation de ces articles en cours de langue serait certainement enrichissante. Dans cette analyse, nous avons divisé les matériaux pédagogiques dans neuf catégories principales, à savoir *l'art*, les régions et leurs particularités, *l'économie et la politique*, la société, *le travail et les loisirs*, l'histoire, *les médias, l'environnement et les initiatives écologiques et scientifiques*, ainsi que *la langue et ses applications*. Les catégories écrites en italiques sont les mêmes que celles proposées dans le programme scolaire autrichien. Les autres sujets proposés par le programme scolaire font partie de catégories. La catégorie *la société* dans cette analyse, par exemple, regroupe les sujets « Erziehung, Lebensplanung, Zusammenleben [und] aktuelle soziale Entwicklungen » (Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe 2004: 4) du programme scolaire autrichien.

(5) Le rapport avec le programme scolaire autrichien

- Dans quelle mesure les matériaux pédagogiques nous proposent-ils d'insérer l'actualité dans les cours ?

Les données montrent de façon claire et nette que le magazine *Écoute* accorde une grande importance à l'intégration des sujets d'actualité. Une grande partie des articles se réfère aux actualités, permettant de connaître tout ce qui se passe dans le pays en question. Analysons de plus près comment le magazine procède.

La majorité des exemples se rapporte à de nouvelles parutions. Ce sont soit des publications récentes de livres (*Écoute* 2013: 2:54) soit de CDs (*Écoute* 2013: 1: 9[1]) ou des sorties cinéma (*Écoute* 2013: 1:11). Précision au passage que les films présentés sont toujours des œuvres françaises, ce qui encourage les étudiants à regarder les films français les plus récents. Ces articles proposent donc des informations précieuses aux lecteurs sur les nouveautés qui font la une du pays.

Un autre sujet évoque les événements culturels en cours ou à venir en France, comme les expositions (*Écoute* 2013: 2: 20-21) ou les festivals (*Écoute* 2013: 4: 12-21). Par exemple, les articles *Marseille, capitale de la culture* (*Écoute* 2013: 1: 8), *Carrières de Lumières*, l'exposition sur Monet, Renoir et Chagall (*Écoute* 2013: 8: 43) ou bien *Terre d'accueil des marionnettes* (*Écoute* 2013: 9: 60-63), qui parle du prochain festival de marionnettes en septembre, se réfèrent tous à l'actualité. À travers ces renseignements, les étudiants sont tenus au courant de l'actualité culturelle partout en France.

Le magazine contient aussi plusieurs exemples sur des développements actuels: des extraits de la presse (*Écoute* 2013: 7: 30[1]), des statistiques (*Écoute* 2013: 5: 11[2]), mais aussi des débats qui traversent le pays, comme celui sur les jours fériés (*Écoute* 2013: 11: 24-27) ou sur le Halal (*Écoute* 2013: 4: 22-23), que l'on retrouve dans l'article sur Manuel Valls et ses engagements politiques (*Écoute* 2013: 12: 46-49).

Nous remarquons aussi la commémoration de plusieurs anniversaires, comme les articles *50 ans du traité de l'Élysée* (Écoute 2013: 1: 52), *Joyeux anniversaire, Notre-Dame : 850 Jahre bewegte Geschichte* (Écoute 2013: 3: 8), *Louis de Funès, l'éternel* (Écoute 2013: 4: 52), *50 ans de jeunesse : Ein grenzüberschreitender Erfolg* (Écoute 2013: 10:11[2]), *La patrouille de France : les virtuoses de l'air* (Écoute 2013: 10: 60-63) ou bien *L'année Môme*, sur la date-anniversaire de la mort d'Edith Piaf (Écoute 2013: 10: 22-23).

Des faits de société actuels sont également abordés dans le magazine, comme l'initiative entreprise pour remédier au gâchis alimentaire (Écoute 2013: 1: 9[2]), une autre concernant l'ouverture de nouvelles circulations du train (Écoute 2013: 1: 22-23) ou bien des décisions prises suite au scandale de la viande de cheval (Écoute 2013: 7: 11[1]).

Pour finir avec cette question, il faut souligner à quel point le magazine *Écoute* intègre des sujets d'actualité, ce qui correspond à nos suppositions initiales. Il semble particulièrement sensible à l'insertion des nouveautés littéraires, musicales, cinématographiques, des événements culturels, des débats et des faits de société. En abordant de tels sujets d'actualité, des informations essentielles sur la vie quotidienne de la société du pays concerné nous sont transmises.

- Dans quel intérêt les matériaux pédagogiques encouragent-ils l'utilisation d'Internet ?

Il est ressorti de notre analyse que l'outil Internet est très sollicité. Sur un total de 65 exemples faisant référence à un site Internet, 50 remarques concernent le site Internet du magazine, *www.ecoute.de*. Le lecteur a donc la possibilité d'aller sur Internet afin d'obtenir des informations complémentaires liées au sujet de tel ou tel article. Le but principal est donc d'approfondir ses connaissances grâce aux sites proposés, ce qui correspond totalement à notre supposition (cf. annexe: grille d'analyse 5A).

Il est intéressant de voir que les articles sur les nouvelles sorties des CDs comportent tous la remarque *à voir ! www.ecoute.de* (Écoute 2013: 1: 9[1]). Une fois sur le site Internet, nous pouvons écouter un extrait du CD. On ne se contente donc pas de lire simplement des articles, on peut aller plus loin en écoutant les nouveautés dévoilées. Cela permet ainsi de découvrir de manière concrète ce sur quoi nous parlent les articles.

Les autres exemples qui font référence aux sites Internet *d'Écoute* contiennent tous des informations supplémentaires, qui sont disponibles soit à travers des vidéos, soit à travers des articles, sur le site officiel de *l'Écoute*. Pour citer quelques exemples, ceux-ci vont des articles abordant des expositions (Écoute 2013: 5: 52), aux sujets sociaux-politiques comme l'article *La France mal logée* (Écoute 2013: 6: 30-31), en passant par les produits cultes, comme *Le guide du Routard* (Écoute 2013: 12: 29). Tous les articles offrant des informations supplémentaires, soit à travers des textes, soit à travers des vidéos, sont indiqués par le signe suivant :



Illustration 7: Signe pour Internet (Écoute 2013: 10: 7[1])

Le reste des exemples se réfère dans la plupart des cas aux sites officiels spécifiques aux sujets présentés, comme le site *www.mp2013.fr* pour proposer aux lecteurs d'étudier le programme des manifestations disponible sur le site officiel (Écoute 2013: 1: 8). Un autre exemple respectif est la référence à la page d'accueil de l'artiste Manfred Koch pour obtenir plus d'informations sur ses expositions (Écoute 2013: 2: 20-21). Pour citer un dernier exemple, l'article *L'art du bien vivre à la Belge* (Écoute 2013: 5: 30-31) incite les lecteurs à s'informer sur le site *www.diwalloniefuergeniesser.de* afin d'obtenir plus d'informations sur l'année de la gastronomie en Wallonie. Par ailleurs, nous trouvons quelques rares exemples dans lesquels des applications sont proposées. L'un de ces exemples est l'offre de télécharger gratuitement un produit audio *d'Écoute* (Écoute 2013: 5: 11[1]).

Pour finir, nous pouvons conclure que bien qu'il soit question d'un magazine, celui-ci semble avoir comme objectif d'encourager l'utilisation des sites Internet, notamment le site officiel de *l'Écoute*. L'intérêt principal est de proposer des sites Internet afin que les lecteurs puissent approfondir leurs connaissances sur un certain sujet, ce qui correspond à notre supposition. Le genre d'exemples se référant à d'autres sites Internet ou proposant des applications ne constitue qu'un nombre relativement limité.

- Quels sont les objectifs éducatifs des matériaux pédagogiques pour intégrer l'aspect interculturel?

D'abord, notons que le magazine comprend des aspects interculturels chaque mois, pourtant, le nombre est limité. Examinons de plus près les objectifs éducatifs du magazine pour intégrer l'aspect interculturel, dont nous avons retrouvés notamment deux.

Le premier objectif éducatif mentionné par Volkmann que nous pouvons retrouver dans les matériaux est : « Les apprenants développent une prise de conscience que chaque individu est influencé par sa propre culture » (Volkmann 2002: 43). C'est notamment par la présentation des similarités et des différences entre des cultures que cet objectif est atteint. Un exemple respectif est celui du comportement des gens traversant la rue au feu rouge (Écoute 2013: 8: 11[1]), dont il existe des différences selon les cultures.

Le deuxième objectif éducatif reflété dans le matériel pédagogique est : « Les apprenants développent une plus grande conscience sur les conventions de la culture cible » (Volkmann 2002: 43). Nous trouvons plusieurs exemples dans lesquelles les lecteurs sont informés sur « les conventions de la culture cible » (Volkmann 2002: 43). L'un des exemples respectifs est l'article *Les entreprises françaises : pas assez innovantes ?* qui porte sur les modes de travail des Français (Écoute 2013: 12: 24-27).

À cette occasion, il faut mettre en lumière un aspect qui s'écarte de la question de recherche, mais qui nous paraît néanmoins important à mentionner. D'un total de 32 exemples interculturels, 17 exemples abordent la relation franco-allemande, ce qui est un nombre considérable. Un exemple typique est la coopération franco-allemande, comme celle de la SNCF et la Deutsche Bahn (Écoute 2013: 1: 22-23), ou bien la première agence transfrontalière située à Kehl (Écoute 2013: 12: 30-31). Il y a également quelques références aux initiatives politiques franco-allemandes, comme le traité de l'Élysée (Écoute 2013: 1: 52), la relation Merkel- Hollande (Écoute 2013: 2: 12-19), ou encore la relation entre Hollande et le SPD (Écoute 2013: 8: 30[2]). Par ailleurs, des attitudes envers les Allemands sont également abordées (Écoute 2013: 6: 50-51 ; 7: 67). Ce grand nombre d'exemples signifie que le magazine attache une grande importance aux relations franco-allemandes.

Pour résumer cet aspect, nous avons retrouvé précisément les deux objectifs éducatifs dans les données de *l'Écoute* que nous avons présumés. Par ailleurs, nous avons constaté que la caractéristique la plus remarquable est qu'un grand nombre d'exemples se réfère aux relations franco-allemandes.

3.2.2 Résultats Enseigner le français avec TV5 Monde

(1) La notion de culture

- Quels exemples sont typiques par rapport à la culture anthropologie et la culture cultivée et laquelle des deux est représentée plus souvent?

L'analyse révèle que, similairement aux résultats de *l'Écoute*, la culture anthropologique est abordée plus souvent que la culture cultivée dans les ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*. Focalisons-nous à présent sur les deux notions afin de faire ressortir les exemples caractéristiques par rapport à la culture anthropologique et la culture cultivée.

Pour commencer, nous pouvons mentionner les activités culturelles et sportives en tant qu'exemple typique de la culture anthropologique, qui appartiennent principalement à la collection *ça bouge en France/ ça bouge au Canada*. L'accent y est souvent mis sur la grande diversité d'activités dans les régions particulières (RP 2013: 1:1 ; 1:2 ; 1:10 ; 2:12 ; 2:13 ; 2:14 ; 8:56). La présentation sur la Côte d'Azur, par exemple, traite à la fois les plages d'Antibes, les soirées à Nice, les plages électroniques de Cannes, les activités de faire du rafting ou encore les marchés (RP 2013: 1: 1). Les présentations des autres régions sont très similaires à celle de la Côte d'Azur.

Le deuxième élément typique concerne les pratiques et les modes de vie. La collection *indépendances africaines* met en valeur les pratiques et les modes de vie en Afrique, ce que la liste d'exemples ci-dessous souligne: RP 2013: 7:41 ; 7:42 ; 7:44 ; 7:45 ; 7:46 ; 7:47 ; 7:49 ; 7:50 ; 8:51 ; 8:52 ; 9:57. Pour ne citer que quelques exemples, nous pouvons mentionner la ressource sur les façons de vivre en couple (RP 2013: 8:52) ou bien des informations sur les conditions sociales en Afrique (RP 2013: 7: 44). Les exemples se caractérisent par leur grande diversité et donnent un bon aperçu de la vie quotidienne en Afrique.

Plusieurs ressources prennent en considération les pratiques et les modes de vie des apprenants et les incitent à s'exprimer par rapport à leurs modes de vie individuels. Un exemple à cet égard est la consigne : « Qu'est-ce qui fait sourire dans votre culture, dans votre pays ? Selon vous, l'humour est-il différent selon les cultures ? » (RP 2013: 3: 28: FP: 3). L'analyse démontre également que les collections *éducation aux médias* et *les programmes de la chaîne* offrent des ressources formidables qui mettent en lumière les pratiques, dont une stratégie employée est particulièrement efficace. Il y en a quelques exemples, dont *Fidéliser le public: le journal télévisé* (RP 2013: 2:16). Dans cette ressource, des journaux télévisés de différentes chaînes francophones sont présentés, tels que *TV5 Monde*, *France 2*, *Radio-télévision belge*, *Télévision suisse-romane* ou *Radio Canada*. L'intention de cette ressource est de réfléchir sur les pratiques de chaînes spécifiques et sur les différences culturelles, comme les gestes ou la manière de traiter des sujets. Cette façon d'intégrer des pratiques au cours de langue constitue une piste de réflexion précieuse.

Un autre groupe thématique fréquemment abordé comprend les valeurs et les attitudes. Voici la consigne d'une ressource de la collection *paroles de clip* qui souligne ce constat :

Dans votre culture, quels sont les devoirs envers les personnes de sa famille ?
Doit-on s'en occuper, les aider, les protéger, leur obéir ? (RP 2013: 1: 4: FP:
4)

L'objectif est probablement d'inciter les apprenants à se faire leur propre avis par rapport à un sujet particulier, ce qui constitue un processus d'apprentissage important. L'exemple « Considérez-vous les amis des réseaux sociaux comme de vrais amis ? » (RP 2013: 1: 3: FE: 2) pourrait également servir en tant que piste de réflexion pour que les apprenants réfléchissent sur leurs valeurs individuelles. La collection *terriennes* aborde la position de la femme dans le monde, ce qui révèle aussi des attitudes et des valeurs. Nous pouvons citer l'exemple 1:11, qui aborde l'inégalité homme/ femme au travail, ou encore l'exemple 5:36, où l'engagement des femmes pour la paix est abordé. Il y a également une collection, *les langues à la loupe*, où des attitudes envers le multilinguisme et les langues étrangères sont traitées (RP 2013: 2:21 ; 2:22 ; 2:23 ; 7:43 ; 10:74).

Pour citer des exemples, nous pouvons mentionner la ressource *La langue, un voyage*, voici la consigne:

Pousser un peu plus loin la réflexion sur le multilinguisme promu par la Commission européenne en invitant les apprenants à examiner ses éventuels aspects négatifs. Ne va-t-on pas développer un nouveau type d'inégalité sociale ? Les plurilingues versus les unilingues ? Connaître plusieurs langues est une marque d'ouverture vers l'autre, cet atout deviendra-t-il source de pouvoir ? (RP 2013: 2 :23: FP: 5).

Les exemples de la *culture cultivée* sont plutôt monotones. D'un total de 36 exemples de la culture cultivée, un considérable nombre de 34 se réfère à la musique, c'est-à-dire aux chansons qui sont utilisées et sur lesquelles les apprenants travaillent. Les deux exemples qui restent sont tirés de la collection *indépendances africaines*. Ce sont des reportages sur l'histoire d'une ville, ainsi que sur la musique en Afrique (RP 2013: 7: 48 ; 9:57).

Pour répondre à notre question de recherche, la culture anthropologique est prédominante dans les données étudiées. De nouveau, notre supposition peut être confirmée, à savoir que les matériaux pédagogiques attachent plus d'importance à la culture anthropologique qu'à la culture cultivée. Les exemples proposés par Cuq et Gruca (2002: 83), les modes de vie et les pratiques sociales, sont également représentés dans les matériaux pédagogiques de *TV5 Monde*. Par ailleurs, les activités culturelles et sportives, ainsi que les valeurs et les attitudes sont fréquemment abordées. En ce qui concerne les aspects appartenant à la culture cultivée, ce n'est que la musique qui est représentée régulièrement dans les ressources étudiées. Finalement, nous ne pouvons que de déplorer le manque d'exemples par rapport à cette dernière notion, la culture cultivée.

(2) Les éléments de culture

- À quelle fréquence pouvons-nous constater des références à chaque élément et quels en sont des exemples caractéristiques?

Les données d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*, reflètent une prédominance en termes de fréquence des valeurs (52 références) et des symboles (51 références). Contrairement à ces deux éléments, les héros (8 références) et les rituels (6 références) ne représentent qu'un nombre limité d'exemples. Analysons à présent les exemples caractéristiques des éléments de culture.

L'élément le plus fréquent est celui des valeurs. C'est particulièrement la collection *paroles de clip* qui comprend un grand nombre d'exercices sur des valeurs, puisque des chansons traitent presque toujours des valeurs. Ce sont soit des valeurs transmises par la chanson, soit des valeurs individuelles qui sont mises en lumière. Voici un exemple typique par rapport aux valeurs transmises par la chanson: « Quel est le point de vue du chanteur sur l'amour ? » (RP 2013: 2: 15: FP: 4). Un exemple caractéristique se référant aux valeurs individuelles est: « Selon vous, quelles qualités faut-il avoir pour être un bon père ? Décrivez la relation d'un bon père avec son/ses enfant(s) » (RP 2013: 2: 24: FP: 2).

Parfois, les sujets traités dans les chansons sont pris comme point de départ de réflexion sur des valeurs individuelles, comme le souligne l'exemple suivant:

Dans sa chanson, Jérôme Minière critique le vedettariat instantané. Que pensez-vous des émissions télévisées musicales qui apporte une célébrité immédiate à des jeunes qui ne sont pas toujours prêts à l'assumer ? Est-ce que dans votre culture, il est important de devenir célèbre ? (RP 2013: 1: 9: FP: 4)

En outre, nous constatons que les deux sujets prédominants qui se réfèrent aux valeurs sont les sentiments et la société. Deux exemples pour éclairer cet aspect sont: « Pensez-vous que l'amour est plus important que tout dans la vie ? » (RP 2013: 4: 31: FP: 2), ainsi que : « Est-ce que dans votre culture, il est important de devenir célèbre ? » (RP 2013: 1: 9: FP: 4).

Les ressources comprennent un grand nombre d'exemples traitant des valeurs de la chaîne *TV5 Monde* (RP 2013: 1:5; 1:6). La collection *éducation aux médias* a comme objectif d'aborder les valeurs de la chaîne, ce qui est réalisé par des images et des exercices. Des questions telles que « Que vous apprennent ces affiches sur la chaîne TV5 Monde et ses

valeurs ? » (RP 2013: 1: 5: FE: 3) sont posées afin d'inciter des discussions sur les valeurs de la chaîne, dont la diversité et la francophonie sont des idées clés.



Illustration 8: Exemple affiche
(RP 2013: 1: 5: FE: 3)

Un dernier groupe typique par rapport aux valeurs concerne la condition féminine dans le monde. Les données indiquent quelques exemples où l'inégalité homme/femme est traitée. Nous pouvons mentionner, entre autre, la collection *les Terriennes* (RP 2013: 4: 32) où la condition féminine et les comportements associés aux filles et aux garçons sont bien élaborés.

L'élément qui occupe la deuxième place en termes de fréquence se trouve à la couche extérieure du modèle de l'oignon, à savoir les symboles. Il faut souligner d'abord que les symboles sont traités de façon élaborée dans les ressources pédagogiques de *TV5 Monde*. Il y a plusieurs exemples typiques, dont nous présenterons quelques-uns dans les paragraphes suivants.

La plupart de symboles ressemblent à ceux qui ont été présentés dans *l'Écoute*. On peut citer quelques exemples à l'appui de notre propos: des sites touristiques comme *la Tour Eiffel* (RP 2013: 1: 6), *la promenade des Anglais* (RP 2013: 1: 1) ou *Montmartre* (RP 2013: 2013: 12: 93) ; des produits locaux et nationaux, comme *le parfum de Grasse* (RP 2013: 1: 1) ou encore le jeu de société *Pur Week-end* (RP 2013: 2: 19) ; des produits de la terre, tels que les *truffes* (RP 2013: 11: 86) sont tous représentés ; des logos, tels que celui de *Restos du cœur* (RP 2013: 10: 76). Nous trouvons également plusieurs références aux spécialités culinaires, comme *les étagés* (RP 2013: 1: 10) ou *le sirop d'érable* (RP 2013: 2: 14).

Dans ces matériaux, il est observable que les drapeaux sont fréquemment abordés: RP 2013: 1: 8 ; 2: 12 ; 2: 13 ; 2: 22 ; 2: 23 ; 6: 39. Ces exemples comprennent à la fois des drapeaux régionaux, comme le drapeau de la Bretagne, le drapeau de la France, ainsi que des drapeaux des États membres de l'UE. De même, nous trouvons des références aux hymnes (RP 2013: 2:22 ; 10: 79), dont il faut citer un exemple :

Diffuser la vidéo. Travailler sur les hymnes. Quels hymnes identifiez-vous ? (allemand, anglais, français, italien, portugais, européen). Comment interprétez-vous la cacophonie qu'on entend vers la fin de la vidéo ? Pour aller plus loin, on peut demander aux apprenants de présenter leur hymne national : contenu des paroles, événements pour lesquels il est chanté, polémiques relatives à l'hymne, etc. (RP 2013: 2: 22: FP: 6)

Cet exemple aborde les hymnes européens de façon élaborée, étant donné que plusieurs hymnes de pays européens en font partie.

Par ailleurs, les ressources de *TV5 Monde* abordent des mots qui ont une certaine signification dans le pays de la langue cible. Mentionnons comme exemple le mot *Zoufris*. Dans la ressource, la signification de ce mot utilisé en France est expliquée, à savoir :

Zoufris Maracas vient de ‘Zoufris’ qui était le nom donné aux travailleurs algériens célibataires et sans argent, venus reconstruire la France dans la seconde moitié du XXe siècle. (RP 2013: 2: 20)

Les gestes, qui sont spécifiques d’une culture à l’autre, sont également des symboles représentés dans les ressources. Nous trouvons les exemples de *sourire* (RP 2013: 3: 28) et des *épaules* (RP 2013: 9: 62) en tant que symboles représentatifs d’une culture. Par rapport à ce dernier, la question suivante est posée aux apprenants: « Dans votre culture, les épaules représentent-elles le même trait de caractère? » (RP 2013: 9: 62: FE: 4), ce qui suggère que les épaules ont de différents symboles selon la culture à laquelle on appartient.

Comme nous l’avons déjà expliqué dans la partie théorique de ce travail, la langue est un exemple caractéristique des symboles. Nous en trouvons plusieurs exemples dans la collection *les langues à la loupe*, comme l’exemple 2:22, dans lequel les apprenants sont incités à réfléchir sur l’importance d’une langue pour une culture:

Inviter les apprenants à réfléchir sur la langue comme faisant partie de la culture, comme un art au même titre que l’architecture et la musique. Demander aux apprenants : Quels sont les liens entre une langue et sa culture ? Peut-on connaître parfaitement une culture sans en maîtriser la langue et inversement ? Une langue peut-elle survivre sans culture ? [...] (RP 2013: 2: 23: FP: 4)

Nous voyons que cette ressource est très bien élaborée et qu’elle aborde le sujet de manière détaillée. Le dernier exemple, dont quelques exemples sont représentés, concerne les légendes et les contes. Nous pouvons trouver plusieurs exemples par rapport à ces genres. Quant aux légendes, ce sont des légendes canadiennes qui sont présentées: *Les Ours des Montagnes rouges* (RP 2013: 8: 53), *La Dame blanche* (RP 2013: 8: 54) et *Le Glouton* (RP 2013: 8: 55). Par ailleurs, des contes comme *Le Petit Chaperon rouge* (RP 2013: 1: 2), *Cendrillon*, *Blanche- Neige* ou *la Belle au bois dormant* (RP 2013: 11:87) sont évoqués dans quelques ressources pédagogiques. Il est évident que ces légendes et contes sont également des symboles importants d’une culture.

Le nombre de références à des héros est très limité, ce qui nous laisse supposer que les ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde* mettent en valeur la vie des individus plutôt que des héros. Le seul héros qui est traité de manière détaillée est Terry Fox. Dans la note culturelle de la ressource 1: 10, nous obtenons les renseignements suivants :

Terry Fox est un athlète canadien et un militant pour la recherche consacrée au traitement du cancer. Il devint célèbre pour son « Marathon de l'espoir », un périple transcanadien qu'il entreprit afin de collecter des fonds pour la recherche contre le cancer ; il courut ce marathon malgré une jambe artificielle. Il est considéré comme l'un des plus grands héros canadiens du XXe siècle. (RP 2013: 1: 10: FE: 3)

Par ailleurs, nous sommes informés par de brèves notes sur l'artiste célèbre Picasso dans la ressource 1:1, ainsi que sur Tabu Ley Rochereau (RP 2013: 2: 24). Ces petites remarques ont l'air ainsi :

Tabu Ley Rochereau était un chanteur très célèbre au Congo de par ses chansons et son statut d'ancien politique. C'est le père du rappeur Youssoupha. (RP 2013: 2: 24: FP: 1)

La plupart des ressources traitant des héros prennent en considération la vie des apprenants. Il est donc parfois le cas que les apprenants doivent parler des héros de leur propre pays, comme: « Parlez d'une femme célèbre dans votre pays ou de votre culture » (RP 2013: 6: 39: FE: 4) ou encore

Demander aux apprenants d'effectuer un petit travail de recherche à partir de livres ou d'internet sur une des femmes célèbres du clip, et d'en présenter la biographie succincte à l'écrit au cours suivant. (RP 2013: 6: 39: FE: 5).

Cette démarche employée est particulièrement intéressante, étant donné qu'elle se réfère à la vie des apprenants, ce qui est certainement une bonne stratégie.

En ce qui concerne les rituels, le choix est plutôt limité. Deux exemples typiques se sont révélés. Le premier se réfère aux fêtes religieuses, comme la cérémonie du mariage (RP 2013: 2:15). L'exemple de la consigne suivante illustre la stratégie qui est appliquée: « Quelles sont les paroles prononcées lors de cette cérémonie ? Comment se passe cette cérémonie dans votre pays ? » (RP 2013: 2: 15: FP: 2). Les apprenants sont donc incités à réfléchir à partir des rituels présentés dans les ressources sur les rituels de leur propre pays.

Ensuite, nous pouvons mentionner l'exemple 2: 13, dans lequel un rituel spécifique à sa région- la péninsule acadienne- est expliqué dans la vidéo, ce que la transcription de celle-ci souligne :

Pour profiter pleinement de l'ambiance festive de la péninsule, c'est en août qu'il faut s'y rendre, pour assister au Festival acadien qui met en lumière chanteurs, musiciens, danseurs, poètes et comédiens. Le 15 août de chaque année, des gens costumés se rassemblent et expriment leur fierté lors du Grand Tintamarre, une fanfare joyeuse et improvisée. (RP 2013: 2: 13: FE: 12)

Pour terminer cette partie, nous observons que ce sont les valeurs qui sont l'élément le plus important en termes de fréquence dans les matériaux pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*, suivies de près par les symboles, qui occupent la deuxième place. Le nombre d'exemples traitant des héros ou des rituels est très limité. Les exemples de valeurs comprennent certes un grand nombre de références à l'amour, mais seulement un nombre limité d'exemples de la religion. Quant aux symboles, nous voudrions souligner que tous les exemples mentionnés par Hofstede (Hofstede cité dans Lüsebrink 2008: 11) sont représentés dans les ressources. Pour rappel, nous avons trouvé l'exemple de *Zoufris* (RP 2013: 2:20) pour les mots, pour des gestes, nous rappelons l'exemple des épaules, pour des images, on peut mentionner les logos et finalement, en ce qui concerne des objets, nous avons présenté les exemples de drapeaux ou de produits locaux. Ce grand choix d'exemples renforce notre appel, selon lequel nous devrions en faire usage pour compléter l'offre culturelle en cours de langue. Quant aux héros, nous constatons que la plupart d'exemples abordent cet élément de façon général et incitent les apprenants à parler de leurs héros individuels, plutôt que de présenter un certain personnage célèbre. Quant aux rituels, les ressources n'attachent pas d'importance aux rituels de politesse, mais elles incluent des cérémonies religieuses comme le mariage.

(3) **La diversité culturelle**

- Dans quelles proportions avons-nous des références à la France et aux pays francophones d'une manière plus générale ? Quelles conclusions pouvons-nous en tirer ?

Les données indiquent de façon claire et nette que le nombre d'exemples qui abordent des aspects liés à la France et ceux liés aux pays francophones est presque identique (42 : 39). Étudions les données de manière plus précise.

Les exemples par rapport à la France ne sont pas aussi divers que dans *l'Écoute*. Un peu plus que la moitié d'exemples se réfère aux chansons par des artistes français, parmi lesquels se trouvent Patrick Bruel (RP 2013: 6: 40), Patricia Kaas (RP 2013: 4: 31), ou bien le groupe français *Les Enfoirés* (RP 2013: 10: 76). Les apprenants font donc connaissance avec le marché de musique en France.

La collection *ça bouge en France* présente quatre régions de la France, à savoir la Côte d'Azur (RP 2013: 1:1), le Limousin (RP 2013: 1: 2), la Bretagne (RP 2013: 2: 12) et l'Alsace (RP 2013: 8: 56). Ces présentations donnent un bon aperçu des régions et leurs particularités. La vidéo sur la Côte d'Azur, par exemple, se réfère à la fois à Nice, à Grasse, à Antibes, à Vallauris, ainsi qu'aux Gorges de Daluis. Nous faisons un constat semblable lorsque nous étudions la présentation sur la région Alsace qui porte sur Strasbourg et ses particularités, mais aussi sur le parc *Alsace Aventure* à Breitenbach, sur le Haut- Koenigsbourg et sur la cité de l'automobile à Mulhouse (RP 2013: 8: 56).

La ressource intitulée *la loi Hadopi* constitue un exemple particulier, étant donné que l'objectif est de « [d]écouvrir une loi spécifiquement française » (RP 2013: 11: 84: FE: 1). Sur la *fiche enseignant*, les informations clés sont mises en disposition pour renseigner les enseignants sur cette loi qui existe en France.

Comme nous venons de le montrer, il y a aussi quelques exemples dans lesquels des symboles représentatifs de la France sont utilisés. La ressource pédagogique 2:22, par exemple, utilise le drapeau français, Notre- Dame et la Tour Eiffel pour se référer au pays (RP 2013: 2: 22).

Comme nous nous y attendions, les données révèlent un grand nombre de références aux pays francophones qui sont représentés de manière élaborée. Dans les ressources, nous pouvons trouver des exemples se référant notamment au Canada et à l'Afrique, auxquels *l'Écoute* ne se réfère presque pas.

Nous trouvons un nombre considérable d'exemples d'Afrique. Douze ressources sont disponibles dans la collection *indépendances africaines*. Dans ces exemples, la vie quotidienne dans plusieurs régions francophones en Afrique, à savoir au Congo (RP 2013: 7: 41 ; 7: 42 ; 7: 44 ; 8: 51), au Bénin (RP 2013: 7: 45; 7: 46 ; 8: 52), et au Togo (RP 2013: 7: 47 ; 7: 48 ; 7: 49 ; 7:50 ; 9: 57) est présentée.

Les ressources proposent des sujets sociaux-politiques, comme la vie en couple (RP 2013: 8: 52), ou bien la situation des enfants de la rue (RP 2013: 7: 44), des sujets économiques comme la ressource *Le port autonome de Lomé* (RP 2013: 7: 50), ou bien des sujets liés à l'histoire, comme *Visite historique à Lomé* (RP 2013: 7: 48).

Quant au *Canada*, il y a six ressources, dont trois appartiennent à la collection *ça bouge au Canada*, dans laquelle l'île de Vancouver (RP 2013: 1: 10), la péninsule acadienne (RP 2013: 2: 13), et le Québec (RP 2013: 2: 14) sont abordés de manière détaillée. Plusieurs vidéos sont disponibles pour présenter chaque région et divers aspects sont traités. Les exemples restants abordent des légendes canadiennes (RP 2013: 8: 53 ; 8: 54 ; 8:55).

Quant à la francophonie européenne, nous ne trouvons que deux exemples, des informations sur les dessins de Vadot, un dessinateur de presse de la Belgique (RP 2013: 1: 11), et une chanson par un musicien suisse, Stephan Eicher (RP 2013: 3: 28).

À cette occasion, il faut mettre en lumière les ressources 2:16, 2: 17, 2: 18 et 2: 19. Ces exemples, qui appartiennent à la collection *éducation aux médias*, sont de très bonne qualité. Prenons l'exemple 2:16, qui est intitulé *Fidéliser le public*, pour illustrer notre propos. Dans cette ressource, des extraits de journaux télévisés de différents pays francophones sont présentés et finalement comparés. Les chaînes examinées sont *France 2*, *Radio-télévision belge*, *TV5 Monde*, *Radio Canada* et *Télévision suisse romande* (RP 2013: 2: 16). Ce qui est extraordinaire est que cette seule ressource prend en considération à la fois la France, la Belgique, le Canada et la Suisse. Il peut donc être très intéressant d'utiliser ces ressources afin de faire connaître aux apprenants des chaînes francophones.

Évidemment, les matériaux pédagogiques comprennent aussi des ressources sur les programmes de la chaîne *TV5 Monde*, ce qui les références citées soulignent : RP 2013: 9: 61; 9: 65; 9: 66; 9: 67; 9: 68; 9: 69; 9: 70; 9: 71; 11: 82. Dans l'émission *Acoustic*, par exemple, des musiciens francophones sont invités et interviewés (RP 2013: 9: 65). Il y a même un *journal Afrique* (RP 2013: 9: 69), où l'actualité du continent est présenté. Une autre ressource présente l'émission *Destination francophonie* (RP 2013: 11: 82), dont l'objectif est de « donner une vision moderne et positive de la langue française et de la Francophonie » (RP 2013: 11: 82: FE: 1). Les données montrent donc une grande diversité des sujets abordés par la chaîne télévisée.

L'analyse a démontré que le nombre d'exemples se référant à la France est presque identique aux références aux pays francophones. Cela signifie qu'une grande importance est attachée aux sujets qui se réfèrent aux pays francophones. Il nous semble donc que l'objectif est de mettre en valeur la grande diversité des pays francophones, ce qui correspond aux objectifs principaux de la chaîne.

- Comment les matériaux pédagogiques représentent-ils la société ? Mettent-ils plutôt l'accent sur une société homogène qui partage une culture nationale, ou plutôt sur une société hétérogène, dans laquelle la culture individuelle est considérée et encouragée?

Notre analyse révèle que dans l'ensemble, les matériaux pédagogiques de *TV5 Monde* représentent la vision d'une société hétérogène. À part quelques exemples suggérant une culture homogène, c'est la culture individuelle qui est particulièrement encouragée dans les ressources.

Comme dans *l'Écoute*, nous trouvons quelques références à des héros nationaux qui sont apparemment connus par toute la société. Dans la ressource 1 :1, la vidéo aborde l'artiste Picasso. Voici la tâche des apprenants dans l'exercice correspondant: « Présentez un artiste qui a marqué votre pays. Racontez sa vie sur le modèle de la biographie de Picasso » (RP 2013: 1: 1: FE: 5). De manière similaire, la ressource 6: 39 porte sur des femmes célèbres telles que Cléopâtre. L'exercice lié à la vidéo est : « Parlez d'une femme célèbre dans votre pays ou de votre culture » (RP 2013: 6: 39: FE: 4). Il est à nouveau supposé que les personnages célèbres appartiennent à la culture nationale d'un pays qui est partagée par ses membres.

Les données montrent également quelques exemples se référant aux rituels, pratiques et valeurs, qui, eux aussi, suggèrent une société en tant qu'unité homogène. En ce qui concerne les rituels, la question « Comment se passe cette cérémonie [de mariage] dans votre pays ? » (RP 2013: 2: 15: FE: 3) est posée aux apprenants, ce qui donne l'impression que cette cérémonie est toujours la même. Un autre exemple se réfère aux codes de ruptures, dont la question: « Les codes de ruptures sont-ils les mêmes d'un pays à l'autre? Quels sont les points communs et les différences ? » (RP 2013: 6: 40: FE: 4) laisse supposer qu'il y a un schéma de rompre des relations selon la culture à laquelle un individu appartient.

Voici un dernier exemple lié aux valeurs:

Dans le clip on voit des personnes âgées en maillot de bain, dansant, tatouées. Ces images pourraient-elles être diffusées dans votre pays ? Comment montre-t-on les personnes âgées en général ? Quelle est la place attribuée aux personnes âgées dans votre pays? Ont-elles un rôle à jouer dans la société ou sont-elles plutôt mises à l'écart ? Cette place dépend-elle des origines sociales, des origines familiales, de l'appartenance religieuse, de l'appartenance politique, etc. ? (RP 2013: 5: 35: FE: 4)

De nouveau, il semble que les valeurs envers les personnes âgées sont inscrites dans une culture nationale qui influence notamment la manière d'agir et la manière de penser.

Le dernier groupe qui est représenté concerne les attitudes. Pour donner un exemple :

Est-ce que les réactions seraient les mêmes dans votre pays ? Et vous, que pensez-vous de ces femmes qui font un 'métier d'homme' ? (RP 2013: 1: 11: FE: 3)

Ici, nous voyons déjà le chevauchement entre culture nationale et culture individuelle, car tous les deux sont représentées dans le même exemple. Regardons donc cette dernière plus en détail. Comme nous constatons en regardant la grille correspondante (cf. annexe: grille d'analyse 3), la culture individuelle représente un aspect significatif. La majorité des exemples appartiennent à la collection *paroles de clip*. Dans cette collection, des exercices se réfèrent presque toujours aux valeurs et aux expériences individuelles. Voici des exemples:

Regardez les tatouages et les remarques des personnes. Imaginez le portrait d'une des personnes tatouées [...] Quel tatouage préférez-vous ? De quelle personne vous sentez-vous le plus proche ? Et vous-même : êtes-vous tatoué ? Aimerez-vous être tatoué ? Quelles parties du corps ? Quels motifs ? Quelles motivations ? (RP 2013: 12: 93: FE: 3)

Considérez-vous les amis des réseaux sociaux comme de vrais amis ? [...] Et vous, que pensez-vous de l'utilisation des nouvelles technologies dans la vie sociale ? (RP 2013: 1: 3: FE: 2-3).

Un exemple qui encourage l'expérience individuelle est le suivant:

Dans le cadre du 'Forum des loisirs' organisé chaque année pour des jeunes de 18 à 25 ans, vous présentez un loisir sportif, artistique ou culturel que vous pratiquez. Votre présentation s'appellera : Mon occupation favorite, c'est... : Expliquez ce que vous faites et la liste du matériel dont vous avez besoin. – Expliquez où vous pouvez exercer ce loisir...et expliquez les raisons pour lesquelles vous faites cette activité sportive, artistique ou culturelle (RP 2013: 1:1: FE : 3)

Les pratiques individuelles et les habitudes personnelles sont également souvent abordées, comme l'exemple suivant montre :

Quand vous faites vos courses comment remplissez-vous votre caddie : à partir d'une liste ? En fonction de vos envies ? Qu'est-ce qui influence vos achats : le prix, la marque, la qualité, le label Bio, le pays de fabrication... ? Expliquez à votre voisin vos habitudes de consommation (RP 2013: 3: 26: FE: 2)

Dans l'ensemble, les ressources mettent en valeur une société hétérogène, dans laquelle la culture individuelle est encouragée. Les données montrent également quelques références qui suggèrent une culture nationale, mais comme dans *l'Écoute*, le nombre de références à une culture nationale est beaucoup plus faible qu'à une culture individuelle. De nouveau, nous avons l'impression que les ressources encouragent la représentation d'une culture individuelle, mais reconnaissent quand- même l'importance d'une culture nationale par rapport aux aspects montrés, ce qui confirme nos suppositions.

- De quelle manière les matériaux pédagogiques abordent-ils l'hybridité ?

Nous avons observé que les exemples d'hybridité dans les ressources de *TV5 Monde* représentent des approches révélatrices. Quelques ressources se réfèrent aux processus d'hybridité en détail. La ressource 1: 10 présente le quartier chinois de Vancouver et aborde donc l'immigration chinoise au Canada. Cet exemple reflète bien la définition de la partie 2.2.4.2 que « Menschen durch zwei oder mehrere [...] Kulturen geprägt sind » (Bredella 2012 : 88). La communauté représentée est à la fois influencée par la culture chinoise et par la culture canadienne (RP 2013: 1: 10).

Une autre ressource qui aborde l'immigration propose de regarder la bande annonce du film *La Cage dorée* afin d'identifier les processus d'hybridité, comme l'exemple suivant montre : « Que mangent les personnages dans le dîner final ? » (RP 2013: 5: 37: FE: 5). De nouveau, cette ressource met en valeur des vies d'individus qui sont influencés par plusieurs cultures. Par ailleurs, la ressource *Visite historique de Lomé* (RP 2013 : 7: 48), une ville qui était sous protectorat allemand, fait explicitement référence aux processus de métissage.

Voici un extrait de la transcription qui révèle que la culture allemande est toujours présente dans les bâtiments construits (RP 2013: 7: 48) :

C'est une factorerie, c'est-à-dire une maison de commerce typiquement allemande, de l'époque. Ici, nous voyons un élément qui est typique à l'époque allemande, qui est typique à cette factorerie. Voyez, c'était la véranda, la véranda qui tourne autour de la maison.

Dans quelques exemples, nous avons l'impression que les ressources mettent le concept de l'hybridité en valeur afin d'inciter à stimuler des réflexions. Dans la ressource pédagogique *construction européenne*, des bébés portent des couches avec des drapeaux nationaux des pays de l'UE. La *fiche enseignant* en explique l'objectif:

Guider les apprenants afin de leur faire remarquer que le vidéaste a travaillé à déconstruire les clichés dans son film. En effet, c'est une Union européenne multiethnique qui est présentée ici : la petite fille asiatique est française par exemple, etc. (RP 2013: 2: 22: FE: 5)

Cela nous fait à nouveau penser à la définition « No one is purely one thing » (Said cité dans Blell & Doff 2014b: 80), ce que la fille asiatique représentant la France souligne bien.

Une ressource particulière aborde la mixture des cultures sur plusieurs niveaux. D'ailleurs, il s'agit de la chanson officielle de Marseille- Provence 2013, *Export Import interprété par Gari Grèu et Flavia Coelho*. D'abord, une partie de la chanson est chantée en portugaise, étant donné que la chanteuse est portugaise. Nous avons donc une mixture de français et de portugais par rapport à l'utilisation de langue. Les paroles se réfèrent également au mélange des cultures, ce que les strophes suivantes montrent (RP 2013: 4: 30):

Donne-moi de ce que tu as et tu auras de ce que j'ai
Raconte-moi ce que tu crois, je te dirai, ce que je sais.
Dans toutes les langues, il n'y a pas de hic
Levons et jetons l'ancre et changeons tout vive le trafic.

Tu me donneras tes épices
Contre mon vin et mes liqueurs
Tu seras mon ambassadrice,
je serai ton ambassadeur
Notre bénéfice sera à la hauteur
Un feu d'artifice et changeons toutes nos couleurs.

Des paroles, telles que « Tu me donnes tes épices [c]ontre mon vin et mes liqueurs » (RP 2013: 4: 30) soulignent bien ce mélange des cultures, qui résultera dans « un feu d'artifice » (RP 2013: 4: 30). Les tâches de cette ressource comprennent des consignes comme: « Quels éléments culturels de votre pays proviennent d'une autre culture ? Et à l'inverse, d'après vous, quels éléments propres à votre culture se sont exportés à l'étranger ? » (RP 2013: 4: 30: FE: 4), ce qui incite à réfléchir sur les processus d'hybridité et à se rendre compte du mélange de cultures dans son propre pays.

Pour terminer ce point, nous remarquons que la manière dans laquelle l'hybridité est abordée dans les matériaux pédagogiques de *TV5 Monde* se caractérise par sa grande élaboration et par ses pistes de réflexion précieuses. Bien que le nombre d'exemples soit limité, ceux qui sont abordés se caractérisent par leur grand potentiel pour le cours de langue.

(4) Les sujets abordés :

- Dans quelles catégories pouvons-nous classer les matériaux pédagogiques et à quels sujets ces derniers s'intéressent-ils ?

L'analyse des données révèle que les ressources pédagogiques peuvent être groupées dans les mêmes neuf catégories que dans l'analyse de *l'Écoute*. Cependant, nous constatons quelques différences en ce qui concerne la fréquence. Les catégories des ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde* dans l'ordre du plus au moins fréquent sont l'art, la société, les médias, les régions et leurs particularités, le travail et les loisirs, la langue et ses applications, l'économie et la politique, l'environnement et les initiatives écologiques et l'histoire (cf. grille d'analyse 4B). Examinons les catégories les plus représentées de plus près, ainsi qu'une catégorie particulière qui se prêterait particulièrement en tant que matériel pédagogique complémentaire au manuel scolaire.

Nous observons que la catégorie dominante est à nouveau celle de *l'art*, ce qui était déjà le cas dans l'analyse de *l'Écoute*. Cependant, il existe une grande différence entre les deux moyens par rapport aux sujets. Alors que *l'Écoute* inclut à la fois la musique, la littérature et l'art, c'est la musique qui est prédominante dans les ressources d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*. D'un total de 40 exemples, 34 exemples appartiennent à la musique, ce qui est un nombre significatif.

Les exemples comprennent certes des classiques comme la reprise *L'hymne à l'amour* de Patrizia Kaas (RP 2013: 4: 31) ou une chanson de Patrick Bruel (RP 2013: 6: 40), mais ce sont surtout des exemples de la musique du moment, telle que la célèbre chanson *Attention au départ* de *Les Enfoirés* (RP 2013: 10: 76), ainsi que des chansons d'*Oldelaf* (RP 2013: 3: 29) ou de *Joyce Jonathan* (RP 2013: 12: 92) qui sont présentés.

Les données indiquent que la catégorie la plus fréquente après l'art est la société. Cela s'explique par le fait que la plupart des sujets représentés dans cette catégorie sont tirés de la collection *les paroles de clip*. Comme nous pouvons le supposer, les chansons traitent souvent des relations humaines et des sentiments, ce qui explique le grand nombre d'exemples dans cette catégorie. La plupart abordent des relations humaines, comme les chansons *L'hymne à l'amour* (RP 2013: 4: 31), *La femme de mon histoire* (RP 2013: 6: 39), *Lequel de nous* (RP 2013: 6: 40) ou *Ça ira* (RP 2013: 12: 92). Prenons la ressource *Lequel de nous* (RP 2013: 6: 40) en tant qu'exemple. À part les activités *Avec le clip* et *Avec les paroles*, des exercices sur le clip vidéo et sur l'interprétation des paroles sont proposés, voici quelques-uns :

Mise en route. Diviser la classe en 2 groupes. Groupe A : Lors d'une rupture amoureuse, pour quelles raisons peut-on vouloir quitter l'autre personne ? Groupe B : Lors d'une rupture amoureuse, pour quelles raisons peut-on vouloir rester avec l'autre personne ? Mise en commun à l'oral. (RP 2013: 6: 40: FE: 2)

Expression écrite : À deux. Écrivez les 3 strophes d'une chanson (3 vers par strophe) qui raconterait du début, le milieu et la fin d'une histoire d'amour entre deux personnes. Par exemple : Lequel de toi, lequel de moi fera le premier pas ; lequel de toi, lequel de moi offrira des fleurs ; lequel de toi, lequel de moi invitera l'autre, lequel de toi, lequel de moi dira « je t'aime » (RP 2013: 6: 40: FE: 4)

Patrick Bruel chante : « Il y a toujours mieux ailleurs, un autre monde meilleur... ». Pensez-vous que l'on puisse aimer toute sa vie la même personne ou que l'envie de découverte, de liberté pousse à aller voir ailleurs ? Écrivez un texte argumenté d'environ 200 mots. Donnez des exemples à partir d'histoires connues de votre pays (romans, films, opéras, etc.) (RP 2013: 6: 40: FE: 4).

Ces exemples soulignent bien l'immense élaboration des ressources. Le sujet de l'amour est approché à travers différents points de vue et un grand choix d'exercices est proposé autour des sentiments et des relations humaines.

La collection *terriennes* aborde également des sujets de société, notamment par rapport à la condition féminine (RP 2013: 1: 11 ; 4: 32 ; 5: 36). Cette catégorie semble avoir comme objectif d’inciter les apprenants à réfléchir sur la condition féminine et sur l’inégalité homme/ femme dans le monde, ce qui est mentionné explicitement sur la *fiche enseignant* d’une ressource: « sensibiliser les apprenants aux clivages hommes/femmes dans la répartition des métiers et à ses conséquences. » (RP 2013: 1: 11: FE: 1). De nouveau, nous devons mettre en valeur la démarche qui est très bien choisie. La ressource propose de commencer par l’activité suivante:

Classez ces métiers selon qu’ils sont plutôt considérés comme ‘féminins’ ou ‘masculins’ dans votre pays : coiffeur – policier – boulanger – infirmier – mécanicien – secrétaire - informaticien – professeur - chauffeur de bus – assistant maternel (RP 2013: 1: 11: FA : 1)

Puis, une vidéo sur des femmes qui sont camionneuses, accompagnée d’exercices, suivent. La deuxième partie est consacrée à une discussion autour d’un dessin de Vadot sur les échelles de salaire. Le dessin dont il est question est montré ci-dessous:



Illustration 9: Dessin de Vadot (RP 2013 : 1 : 11)

Les sujets liés à l’inégalité homme/ femme constituent certainement des ressources précieuses, puisqu’ils comprennent des matériaux pédagogiques utiles et incitent à réfléchir sur des sujets importants de notre société et des stéréotypes.

En outre, il y a encore d’autres sujets qui sont abordés et qui sont importants par rapport à la société, comme la vieillesse (RP 2013: 5: 35), l’immigration (RP 2013: 5: 37), la santé (RP 2013: 7: 49), la solidarité (RP 2013: 10: 76) ou bien la liberté (RP 2013: 10: 79).

D'après les données, les médias occupent également une place importante dans les ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*. Comme nous pouvons le présumer, c'est la chaîne télévisée *TV5 Monde* qui est fréquemment abordée. Dans la collection *les programmes de la chaîne*, plusieurs émissions de la chaîne sont présentées, comme *Kiosque* (RP 2013: 9: 61), *Acoustic* (RP 2013: 9: 65), *Le journal de l'économie* (RP 2013: 9: 67), *TTC Toutes Taxes Comprises* (RP 2013: 9: 68), *Le journal Afrique* (RP 2013: 9: 69), *Le journal international* (RP 2013: 9: 70), *Le flash d'information* (RP 2013: 9: 71), *Épicerie fine* (RP 2013: 9: 72) et *Destination Francophonie* (RP 2013: 11: 82). Les matériaux révèlent une grande palette d'émissions présentées, de la musique aux journaux d'actualité et à la gastronomie. Un autre point que nous constatons à l'égard des médias concerne l'analyse de quelques genres. Pour illustrer ce point, nous pouvons mentionner l'exemple *Journalistes et autres invités* (RP 2013: 2: 18), dans lequel l'objectif est d'analyser des interviews. Ce qui est particulièrement remarquable est la grande diversité d'interviews de chaînes différentes qui est disponible, à savoir de *France 2*, *Radio Canada*, *RTBF*, *RTS* et *TV5 Monde*. Ce type de ressource permet aux apprenants de faire connaissance avec plusieurs chaînes francophones, ce qui à nouveau représente un point précieux.

La dernière catégorie qui vaut être mentionnée est celle des régions et leurs particularités. La collection *ça bouge en France/ ça bouge au Canada*, constitue la majorité des ressources, dont *ça bouge en France* est abordé quatre fois et *ça bouge au Canada* trois fois. Les vidéos et les exercices proposés dans cette collection présentent les régions correspondantes de manière détaillée en faisant référence aux richesses culturelles, aux paysages, aux activités sportives et aux festivals. Les régions présentées en 2013 sont la Côte d'Azur (RP 2013: 1: 1), le Limousin (RP 2013: 1: 2), l'île de Vancouver (RP 2013: 1: 10), la Bretagne (RP 2013: 2: 12), la Péninsule acadienne (RP 2013: 2:13), le Québec (RP 2013: 2: 14) et l'Alsace (RP 2013: 8: 56). La présentation sur la Côte d'Azur, par exemple, comprend à la fois des informations sur Nice et ses particularités comme la Promenade des Anglais, sur Grasse et son musée de la parfumerie, sur Antibes et ses plages, sur Vallauris et son parc aquatique Marineland, ainsi que sur les Gorges de Daluis et les activités de rafting là-bas (RP 2013: 1: 1). Nous notons donc que cette région est présentée de façon variée. Elle couvre à la fois des richesses culturelles et des offres sportives. Ces ressources sont vraiment recommandables, puisqu'elles donnent un bon aperçu des régions et leurs particularités.

Le dernier aspect que nous adressons dans cette partie se réfère à une catégorie particulière qui serait un bon complément au manuel scolaire, à savoir *la langue et ses applications*. Il est question notamment de la collection *les langues à la loupe*. Cette collection comprend des ressources utiles par rapport à l'apprentissage des langues (RP 2013: 2: 21), à la relation langue- culture (RP 2013: 2: 23), à la diversité linguistique (RP 2013: 10: 74), au multilinguisme (RP 2013: 7: 43), ou bien au dialogue interculturel (RP 2013: 2: 22). Les démarches dans ces ressources sont bien élaborées et incitent les apprenants à réfléchir sur les concepts traités. Prenons l'exercice suivant pour illustrer ce point:

Inviter les apprenants à réfléchir sur la langue comme faisant partie de la culture, comme un art au même titre que l'architecture et la musique. Demander aux apprenants : Quels sont les liens entre une langue et sa culture ? Peut-on connaître parfaitement une culture sans en maîtriser la langue et inversement ? Une langue peut-elle survivre sans culture ? Et inversement, une culture disparaît-elle si sa langue n'est plus parlée ? Peut-on créer une langue à partir de toutes celles qui existent ? (RP 2013: 2: 23: FP : 4)

Cet exemple montre bien l'objectif de créer des processus de réflexion sur des concepts liés à la langue et la culture.

Pour conclure cette question, nous pouvons dire que l'art, la société, les médias et les régions et leurs particularités sont les catégories les plus fréquentes dans les ressources d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*. De nouveau, les catégories reflètent précisément les sujets proposés dans le programme scolaire autrichien. En ce qui concerne les sujets régulièrement abordés, nous avons identifié les suivants : la musique, les relations humaines et les sentiments, la condition féminine, les émissions de TV5 Monde, ainsi que les régions et leurs particularités. Par ailleurs, l'aperçu d'une catégorie particulière, *la langue et ses applications*, a montré que celle-ci propose des sujets intéressants qui seraient certainement un bon moyen supplémentaire pour le cours de langue. Cette liste de sujets montre que ces ressources enrichiraient le cours de langue, car un grand choix de sujets est proposé.

(5) Le rapport avec le programme scolaire autrichien

- Dans quelle mesure les matériaux pédagogiques nous proposent-ils d'insérer l'actualité dans les cours ?

Les ressources pédagogiques de *TV5 Monde* de l'année 2013 ne semblent pas attacher autant d'importance à l'intégration des sujets d'actualité que *l'Écoute*. À part les quinze exemples appartenant à la collection *paroles de clip* dont des nouveautés au marché de musique sont présentées, les sujets d'actualité sont plutôt rares. Pourtant, il y a une stratégie particulière employée afin d'intégrer quand-même l'actualité.

Quant aux nouveautés au marché de la musique, nous pouvons mentionner *Le chant des partisans, interprété par Les Stentors* (RP 2013: 10: 79) en tant qu'exemple. Le nouvel album duquel cette chanson fait partie a été publié en mai et la chanson est abordée cinq mois plus tard dans les ressources d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*.

D'autres exemples sont celui sur Marseille en tant que capitale européenne de la culture (RP 2013: 4: 30), ce qui se réfère à toute l'année 2013, la ressource par rapport à la date de l'anniversaire de mort d'Édith Piaf et la reprise de Patrizia Kaas d'une de ses chansons (RP 2013: 4: 31), et une dernière ressource sur la relation franco-allemande qui aborde le couple franco-allemand Hollande et Merkel, dont une consigne se réfère à l'actualité (RP 2013: 12: 89). Nous remarquons que ces trois points sont précisément les mêmes exemples qui sont, entre autre, abordés dans *l'Écoute*.

Nous nous sommes aperçus du fait que les ressources de *TV5 Monde* utilisent une stratégie particulière afin d'intégrer des sujets d'actualité. À savoir, elles n'intègrent pas beaucoup de sujets d'actualité, mais elles créent des consignes qui se réfèrent quand-même à l'actualité. Pour éclairer ce point, illustrons ce propos par un exemple : « Selon vos connaissances, quelle est l'actualité économique du moment ? » (RP 2013: 9: 67: FP: 2) ou bien « Quelles informations pensez-vous trouver dans le journal d'aujourd'hui ? » (RP 2013: 9: 70: FP: 3). En utilisant ces questions, la ressource encourage également des discussions sur l'actualité. Par ailleurs, elle peut être toujours utilisée, étant donné qu'elle est présentée de façon ouverte.

Pour résumer, nous avons vu que ce site ne fait pas trop usage d'intégrer des sujets d'actualité. À part quelques nouveautés sur le marché de la musique, les ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde* n'attachent pas grande importance aux sujets de l'actualité. Au lieu de traiter des sujets d'actualité, les ressources intègrent plutôt des questions ouvertes par rapport à l'actualité, ce qui encourage également l'intégration de l'actualité en cours et permet en plus de les utiliser n'importe quand. Ce choix pourrait être dû au fait que les ressources soient disponibles sur le site pendant plusieurs mois et années. Il est donc peut-être l'intention de proposer des sujets de façon intemporelle afin de pouvoir s'en servir plus longtemps comme s'il s'agissait d'un sujet d'actualité particulier.

- Dans quel intérêt les matériaux pédagogiques encouragent-ils l'utilisation d'Internet ?

Les données montrent que plus de la moitié des exemples encouragent l'utilisation d'Internet, ce qui représente un nombre significatif. Les paragraphes suivants présenteront les motifs de ces remarques.

L'intention prédominante dans laquelle l'encouragement aux sites Internet est faite est de l'utiliser en tant qu'outil de recherche afin d'approfondir des connaissances. Il est souvent le cas que des exercices de recherche sont proposés. Les trois consignes suivantes représentent des modèles typiques:

Pour mieux connaître la chanteuse Soraya Hama, vous pouvez consulter son site internet officiel <http://soraya.skyrock.com>. Aimez-vous ce style de musique ? Justifiez votre réponse. (RP 2013: 1: 4: FE: 4)

Dans le cadre d'un voyage en France, vous êtes chargés de faire la promotion de la Bretagne. Formez des groupes de trois et rendez-vous sur les sites suivants pour obtenir des informations supplémentaires : <http://www.bretagne.com>/<http://www.tourismebretagne.com/>, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Bretagne> Chaque groupe choisira un des aspects suivants : diversité des paysages, langue et culture bretonne, spécialités culinaires, traditions, festivals, activités touristiques de la Bretagne et le présentera à la classe. (RP 2013: 2: 12: FA: 2)

Qu'est-ce que le prix Pinocchio ? Pour comprendre le principe, allez sur le site suivant : <http://www.prix-pinocchio.org/> Que pensez-vous de ces prix ? Lequel préférez-vous ? (RP 2013: 3: 26: FP: 4)

Avec l'aide des sites proposés, les apprenants doivent faire des recherches et utiliser les nouvelles connaissances acquises pour accomplir diverses tâches, ce qui est une stratégie efficace, puisque l'exercice ne se limite pas à la phase de recherche, mais encourage à vraiment aborder les nouvelles informations acquises dans les discussions qui suivent.

Une autre stratégie qui est employée est de faire des quiz sur Internet. Parmi les quiz proposés se trouvent, entre autre, les exemples suivants :

Testez vos connaissances sur la parité hommes/femmes en répondant aux questions du quiz, dans la rubrique « Quiz » (au bas de la page d'accueil) : <http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-1945-0-parit-hommesfemmes.htm> (RP 2013: 1: 11: FE: 6)

Faites le test de la rupture amoureuse pour savoir où vous en êtes après votre rupture : <http://www.jerecuperemonex.com/quiz/apres-rupture-amoureuse/> (RP 2013: 6: 40: FE: 4)

Cette stratégie d'utiliser Internet afin de faire des quiz est une idée innovatrice et une bonne façon d'intégrer l'Internet en cours de langue.

A part les quizz, d'autres possibilités disponibles sur Internet sont montrées. Voici un exemple:

Sur le site http://europa.eu/abc/european_countries/languages/index_fr.htm, il est possible d'enregistrer des extraits sonores de différentes langues européennes et de faire deviner au groupe de quelles langues il s'agit. [...] Réfléchir ensemble ensuite sur les techniques de reconnaissance utilisées. (RP 2013: 2: 21: FP: 2)

Cet exercice interactif montre la possibilité d'utiliser Internet en tant que moyen pour des exercices d'écoute, pour lesquels Internet offre un grand choix.

Similairement à la proposition de regarder des clips vidéos sur le site Internet de *l'Écoute*, la ressource pédagogique 5: 37 recommande de regarder la bande annonce du film *La cage dorée* sur Internet (RP 2013: 5: 37: FE: 5), ce qui est également un bon moyen d'utiliser Internet en cours de langue.

Quant aux enseignants, les ressources proposent des sites Internet utiles pour la préparation du cours. Prenons l'exemple sur *la Côte d'Azur* (RP 2013: 1: 1). La *fiche enseignant* propose deux sites afin que les enseignants puissent approfondir leurs connaissances par rapport au sujet, ce qui leur facilite la préparation du cours.

Dans cet exemple, le site Internet des plages électroniques de Cannes est disponible, ainsi qu'un site Internet donnant des informations sur la région (RP 2013: 1: 1: FE: 3). De façon similaire, la ressource pédagogique 2: 21 propose une mise en route en demandant les apprenants de mentionner toutes les langues parlées dans l'UE. De nouveau, un lien est disponible, où les enseignants peuvent accéder au site Internet proposé pour vérifier quelles langues en font partie (RP 2013: 2: 21: FP: 2). Avec l'aide des sites Internet mises en disposition, les enseignants peuvent approfondir leurs propres connaissances. Étant donné que les sites respectifs sont déjà cités, les enseignants peuvent y facilement accéder.

La collection *les programmes de la chaîne* encourage également l'utilisation d'Internet afin de faire usage d'archives des émissions. Cela est expliqué ainsi:

Le site de l'émission à l'adresse www.tv5.org/TV5Site/info/jt_ja.php propose l'édition du jour ainsi que celle de la veille, qui sont découpées en autant de séquences qu'elles comportent de reportages. Les archives des reportages du journal sont également visionnables en ligne jusqu'à un mois après leur diffusion. (RP 2013: 9: 69: FP: 1)

Grâce à cette remarque, les enseignants sont également encouragés à se rendre sur le site Internet de l'émission afin de montrer des extraits de reportages ou des émissions récentes à la classe.

Pour résumer, soulignons que les ressources de *TV5 Monde* offrent un énorme choix de sites Internet qui peuvent être utilisés en cours de langue. Nous avons remarqué que les intérêts sont très divers. Le motif principal est d'utiliser des sites Internet en tant qu'outil de recherche afin d'approfondir des connaissances, ce qui correspond à nos suppositions. En outre, des exemples typiques sont d'utiliser Internet pour faire des quiz, des exercices d'écoute, ou pour regarder des bandes annonces. Nous nous avons rendus compte que des sites Internet sont proposés à la fois aux apprenants et aux enseignants. Quant au dernier groupe, des sites sont proposés pour la préparation au cours, ainsi que pour montrer le grand choix des sites Internet des émissions de *TV5 Monde* dont les émissions de l'archive pourraient également être utilisées en classe de langue.

- Quels sont les objectifs éducatifs des matériaux pédagogiques pour intégrer l'aspect interculturel?

La grille d'analyse 5B (voir annexe: grille d'analyse 5B) montre bien que plus d'un tiers des exemples de ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde* traitent l'aspect interculturel. Nous analyserons trois objectifs éducatifs qui sont reflétés et que nous considérons comme importants par rapport à l'approche interculturelle.

L'objectif qui est probablement l'objectif le plus important est: « Les apprenants développent une prise de conscience que chaque individu est influencé par sa propre culture » (Volkman 2002: 43). Dans la plupart des cas, les exercices demandent aux apprenants comment quelques aspects qui ont été présentés dans les vidéos sont traités dans leur pays ou leur culture, ce qui implique que chacun est influencé par sa propre culture. Pour citer un exemple, nous pouvons mentionner la ressource de la Côte d'Azur (RP 2013: 1: 1). Dans cette ressource le peintre Picasso est présenté dans la vidéo. La tâche des apprenants est alors: « Présentez un artiste qui a marqué votre pays. Racontez sa vie sur le modèle de la biographie de Picasso ». (RP 2013: 1: 1: FA: 1). Le fait d'utiliser « un artiste qui a marqué *votre* [mise en valeur par l'auteure] pays » (RP 2013: 1:1: FA: 1) souligne l'importance de la propre culture. Un autre exemple souligne cet aspect de la même façon :

Présentez, selon votre culture ou votre éducation, les règles de la ponctualité.
 À partir de combien de minutes considérez-vous que quelqu'un est en retard.
 Et dans quelle circonstance acceptez- vous plus facilement un retard ? (RP 2013: 2:25: FP: 4).

Le deuxième objectif éducatif que nous pouvons trouver à travers notre analyse est : « Les apprenants développent une plus grande conscience sur les conventions de la culture cible » (Volkman 2002: 43). Illustrons cet objectif par un exemple. La ressource pédagogique *Hadopi* porte sur une loi propre à la France et renseigne les apprenants sur des conventions en ce qui concerne l'utilisation d'Internet en France. Cela permet donc d'apprendre des conventions de la culture cible (RP 2013: 11: 84).

Un dernier objectif qui est remarquable est: «Les apprenants développent une conscience concernant les connotations culturelles de la langue cible en apprenant de nouveaux mots » (Volkman 2002: 43). Dans les ressources, cet objectif est bien illustré. La ressource 2:20 explique clairement ce que l'on entend par un « Zoufris » (RP 2013: 2: 20). Par conséquent, les apprenants sont conscients de la signification de ce mot, ce qui peut être important lors des rencontres interculturelles.

Nous pouvons en déduire que ce sont notamment trois objectifs qui sont reflétés dans les ressources de *TV5 Monde*. En utilisant ces ressources, une prise de conscience sur des conventions et des mots propres à la culture cible, ainsi qu'une sensibilisation à la propre culture, pourraient être atteintes.

3.3 CONCLUSION DE LA PARTIE EMPIRIQUE

Pour terminer, nous nous proposons de présenter un résumé de la partie empirique, qui a été divisée en deux grandes parties principales.

Dans l'ensemble, le chapitre 3.1 a fourni des informations préliminaires par rapport à l'analyse qualitative de ce travail. D'abord, l'objectif de cette partie, à savoir l'intention d'analyser de quelles manières deux matériaux pédagogiques particuliers peuvent compléter l'offre culturelle du manuel scolaire, a été présenté (cf. 3.1.1). Les deux matériaux pédagogiques sélectionnés sont le magazine de langue *Écoute* et des ressources pédagogiques du site Internet *Enseigner le français avec TV5 Monde*. La raison pour laquelle précisément ces deux matériaux ont été choisis est liée au programme scolaire autrichien pour l'*AHS Oberstufe*.

La partie 3.1.2 a traité non seulement les questions de recherche, mais aussi nos suppositions. Les questions se réfèrent toutes aux concepts présentés dans la partie théorique. Ce sont cinq aspects particuliers qui ont été étudiés : la notion de culture, les éléments de culture selon le modèle de l'oignon, la diversité culturelle, les sujets abordés, ainsi que le rapport avec le programme scolaire autrichien.

Dans la partie suivante, 3.1.3, nous avons présenté notre démarche méthodologique. Nous avons défini les conditions générales et expliqué quelques critères importants par rapport à l'analyse. Afin de pouvoir répondre à nos questions de recherche, nous avons élaboré cinq grilles d'analyse, dont chacune se rapporte à un aspect particulier (cf.3.1.3).

La partie 3.1.4 a présenté les matériaux pédagogiques sélectionnés. Nous avons constaté que le magazine de langue se caractérise par son bon aperçu de la langue et culture française, ainsi que par son grand nombre de sujets d'actualité. Les ressources du site *Enseigner le français avec TV5 Monde* se distinguent par leur immense élaboration et par le grand nombre d'exemples par rapport aux pays francophones (cf.3.1.4).

La partie 3.2 a présenté les résultats de notre recherche empirique. L'analyse réalisée par rapport à la notion de culture a confirmé notre supposition que la culture anthropologique est plus souvent représentée que la culture cultivée. Nous avons observé que le magazine comprend un grand nombre d'exemples qui abordent des modes de vie et des pratiques sociales, des produits propres au pays, des développements actuels, des valeurs et des attitudes, ainsi que des activités culturelles et sportives. De la même façon, les ressources de *TV5 Monde* incluent également des modes de vie, des pratiques sociales, des valeurs et des attitudes, des activités culturelles et sportives, ainsi que des légendes. Les exemples proposés reflètent bien la définition de la culture anthropologie de Cuq et Gruca (2002: 83). Par ailleurs, les données comprennent plusieurs exemples de la culture cultivée, notamment dans *l'Écoute*. Les exemples typiques sont l'art contemporain, les citations historiques, la musique, la littérature, le patrimoine culturel, ainsi que les héros français. De nouveau, nous retrouvons à la fois la littérature, la musique et les arts, ce qui correspond à la définition de la partie théorique (Cuq & Gruca 2002: 83) Contrairement au magazine, les exemples de la culture cultivée des ressources de *TV5 Monde* sont plutôt monotones. Ils servent surtout à approfondir des connaissances de la musique francophone. Pour terminer, nous devons souligner que la distinction entre la culture anthropologique et la culture cultivée n'était pas toujours claire, ce qui est probablement lié au fait que les définitions de ces deux concepts devraient être plus précises (cf. 3.2.1; 3.2.2).

L'analyse des éléments de culture a démontré quelques aspects significatifs. L'illustration suivante montrera un aperçu plus concret:

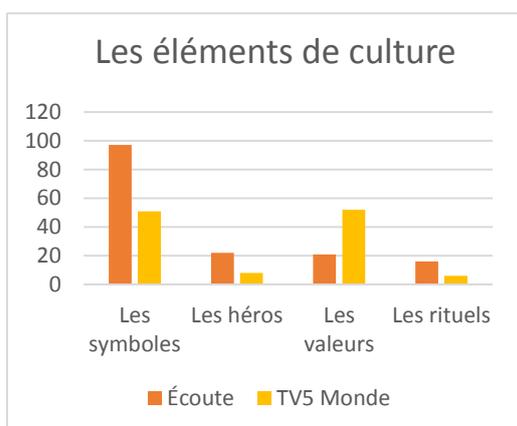


Illustration 10: Diagramme des éléments de culture (Pühringer 2015)

Dans *l'Écoute*, l'élément le plus abordé est celui des symboles, qui sont suivis de loin des héros et des valeurs. Les rituels sont l'élément le moins représenté. Dans les ressources de *TV5 Monde*, ce sont les valeurs et les symboles qui sont prédominants. Quant aux héros et aux rituels, le nombre d'exemples est très limité. C'est la raison pour laquelle nous résumerons brièvement les résultats obtenus par rapport aux symboles et aux valeurs, qui ont été abordés le plus. Dans chaque moyen, les symboles sont fortement représentés. Cela est probablement dû au fait que la vie quotidienne soit entourée de symboles. *L'Écoute* inclut à la fois les sites touristiques, les monuments, l'art, les produits, les citations historiques, ainsi que les logos et signes de la culture française. La grande variété des symboles est également caractéristique des ressources de *TV5 Monde*. Outre les exemples typiques déjà mentionnés dans *l'Écoute*, nous trouvons également des symboles comme des drapeaux, des hymnes, des gestes, la langue, ainsi que des légendes et des contes. Cela souligne clairement la grande importance qui est attachée aux symboles. Les valeurs représentées dans *l'Écoute* se caractérisent par leur démarche, qui encourage les lecteurs à se former leur propre opinion à base de diverses perspectives présentées. Les exemples caractéristiques de *TV5 Monde* incluent les valeurs traitées dans des chansons, ainsi que des valeurs individuelles, qui incitent les apprenants à réfléchir sur des sujets sociaux-politiques. Par ailleurs, les valeurs de la chaîne *TV5 Monde* en font partie. Pour conclure, il est observable que les ressources intègrent souvent des valeurs et des symboles, dont il serait bénéfique d'intégrer quelquefois des exemples de ces matériaux pédagogiques dans l'enseignement de français (cf. 3.2.1; 3.2.2).

La diversité culturelle a été le troisième aspect étudié. L'analyse des aspects se référant à la France ou aux pays francophones a clairement montré que le magazine *Écoute* présente la France de façon exemplaire, mais manque de références aux pays francophones. Le magazine essaie d'intégrer toutes les régions de la France, dont une grande importance est attachée au sud et à Paris. Les références aux pays francophones représentent un nombre insuffisant. Contrairement à *l'Écoute*, les ressources de *TV5 Monde* comprennent un grand nombre de références à la France, mais aussi aux pays francophones. Quant à la France, les exemples ne sont pas aussi divers que ceux de *l'Écoute*. Pourtant, les ressources donnent un aperçu des artistes et des régions en France et se réfèrent également aux symboles du pays. Notons que la collection *ça bouge en France* est très précieuse, puisqu'elle est élaborée et conçue de façon vivante et variée. Les exemples des pays francophones se réfèrent en particulier au Canada et à l'Afrique, dont les sujets abordés sont des légendes, des présentations des régions, des informations sur la vie quotidienne, sur l'économie ou bien sur l'histoire du pays. En outre, nous avons constaté que les ressources seraient un excellent moyen pour aborder des médias francophones, notamment la chaîne francophone *TV5 Monde*, mais également des chaînes de la Suisse, de la Belgique ou du Canada. Pour résumer, il est bien observable que les ressources de *TV5 Monde* sont un moyen excellent afin d'intégrer des sujets liés aux pays francophones en cours de langue (cf. 3.2.1; 3.2.2).

Le deuxième aspect analysé par rapport à la diversité culturelle a révélé que les moyens mettent en valeur la culture individuelle, tout en reconnaissant l'importance d'une culture nationale. Ce sont donc plutôt des modes de vie, des témoignages et des attitudes individuelles auxquels les ressources attachent de l'importance. En particulier les ressources de *TV5 Monde* encouragent l'apprenant à réfléchir sur sa culture individuelle, ce qui représente un processus d'apprentissage essentiel. La particularité de *l'Écoute* est que le magazine semble tenir à intégrer diverses perspectives si des thèmes controversés sont abordés. Les données examinées ont donc confirmé notre supposition, selon laquelle « Kulturen lassen sich nicht mehr (nur) auf Nationalkulturen beschränken, sondern sind zu vielschichtigen, sich gegenseitig überlappenden und dynamischen Konstrukten geworden » (Blell & Doff 2014a : 2). La démarche des ressources analysées est donc une bonne approche par rapport à cet aspect (cf. 3.2.1; 3.2.2).

L'analyse a montré que l'hybridité n'est pas souvent abordée. La plupart du temps, l'aspect est seulement succinctement mentionné. Pourtant, il y a quelques rares exemples dont il serait utile de se servir en cours de langue, étant donné que le mélange des cultures y est traité de manière détaillée et complexe, ce qui nous laisse supposer que « No one today is purely one thing » (Said cité dans Blell & Doff 2014b: 80) (cf. 3.2.1; 3.2.2).

Par rapport aux sujets abordés, le quatrième aspect de l'analyse, nous pouvons résumer que les exemples étudiés se répartissent en neuf catégories principales. Il faut évoquer que ces catégories sont reflétées dans le programme scolaire autrichien, ce qui implique que les sujets utilisés seraient appropriés pour l'enseignement de français en Autriche. Voici une illustration pour montrer les traits principaux:

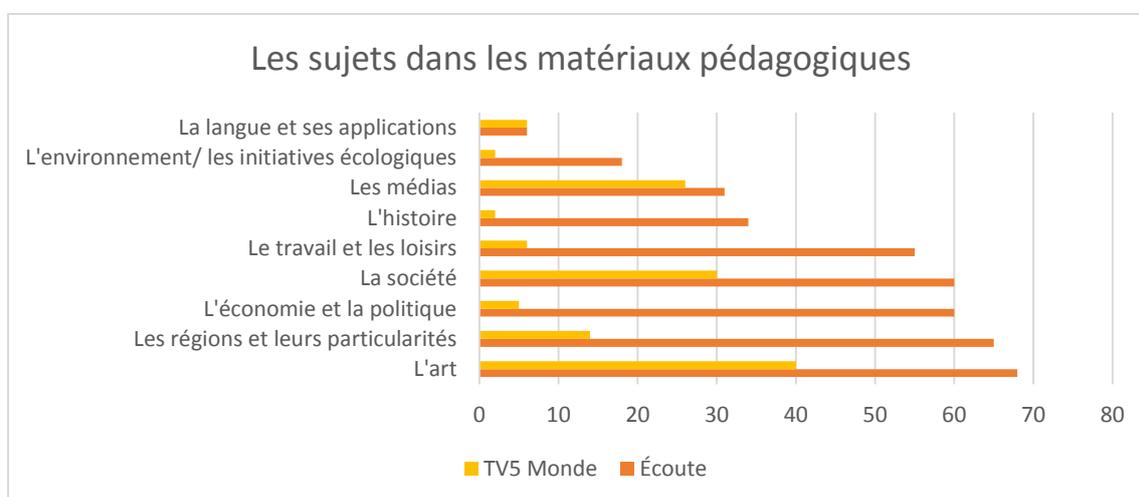


Illustration 11: Diagramme des sujets abordés (Pühringer 2015)

Dans l'*Écoute*, l'art, les régions et leurs particularités, l'économie et la politique et la société sont les catégories les plus fréquentes. Il ressort de l'analyse qu'une grande variété de sujets est montrée, notamment par rapport à la musique, aux films, à la presse et la littérature, ainsi qu'aux régions. Dans l'ensemble, le choix de sujets semble être bien réfléchi et tout à fait approprié pour des apprenants de français. Quant aux sujets abordés dans les ressources de *TV5 Monde*, les catégories les plus fréquentes sont l'art, la société, les médias et les régions et leurs particularités. C'est en particulier la musique qui constitue un sujet fréquemment abordé, dont un grand nombre de clip vidéos accompagnés d'exercices supplémentaires est disponible. Les ressources donnent pareillement un bon aperçu des médias francophones, dont il serait utile de se servir en tant qu'enseignant de français.

Malgré que les deux moyens soient aussi différents, il y a néanmoins quelques chevauchements. Ce sont par exemple les matériaux pédagogiques sur le festival de Cannes, l'anniversaire de la mort d'Edith Piaf, les informations sur la sortie du film *La cage dorée*, et les informations sur Marseille en tant que capitale européenne de la culture qui ont été traités dans tous les deux moyens. Dans l'ensemble, les sujets abordés dans les moyens analysés, qui se caractérisent par leur grande variété, seraient un bon complément au manuel scolaire (cf. 3.2.1; 3.2.2).

D'après les résultats de l'analyse, le magazine serait un outil formidable pour intégrer des sujets d'actualité en cours de langue. Nous avons observé que le magazine en fait usage de plusieurs manières. Ce sont surtout les sorties de *nouveaux* CDs, films et livres, des extraits de la presse, ainsi que des informations sur des expositions et offres culturelles du moment qui en font partie. Nous avons bien constaté que *l'Écoute* comprend plus de sujets d'actualité que *TV5 Monde*. Pourtant, il faut souligner que bien que *TV5 Monde* ne comprenne pas autant de sujets d'actualité que *l'Écoute*, il applique une autre stratégie pour présenter des exercices qui incluent l'actualité, permettant aux enseignants de les utiliser n'importe quand (cf. 3.2.1; 3.2.2).

Notre analyse par rapport à l'Intérêt a révélé quelques points révélateurs. Le motif principal du magazine *Écoute* est d'approfondir des connaissances à travers des articles et vidéos disponibles sur le site officiel du magazine. Contrairement à *l'Écoute*, un grand choix de possibilités est proposé par *TV5 Monde*, parmi lesquelles se trouve l'intérêt à approfondir des connaissances, mais aussi la possibilité de faire des quiz ou l'intention d'utiliser Internet pour des exercices interactifs (cf. 3.2.1; 3.2.2).

Le dernier aspect que nous avons examiné concerne l'aspect interculturel. Nous avons constaté que les ressources reflètent notamment deux objectifs éducatifs, à savoir : « Les apprenants développent une prise de conscience que chaque individu est influencé par sa propre culture » (Volkman 2002: 43) et : « Les apprenants développent une plus grande conscience sur les conventions de la culture cible » (Volkman 2002: 43). Par ailleurs, les ressources de *TV5 Monde* comprennent également l'objectif : « Les apprenants développent une conscience concernant les connotations culturelles de la langue cible en apprenant de nouveaux mots » (Volkman 2002: 43). Les objectifs éducatifs traités dans les ressources seraient même une raison principale pour utiliser quelques exemples en cours de langue.

Les résultats montrent le grand potentiel des matériaux pédagogiques pour l'enseignement de la culture. Nous avons bien observé que chaque élément analysé comprend des raisons pour utiliser ces matériaux dans la classe de langue. Les ressources seraient donc un bon moyen pour compléter l'offre culturelle des manuels scolaires afin de pouvoir enrichir le cours de langue par les aspects que nous venons d'analyser.

4. PERSPECTIVES

Ce travail de mémoire a bien montré que l'utilisation de matériaux pédagogiques complémentaires au manuel scolaire serait une bonne voie afin de satisfaire à l'esprit du temps et de garantir un enseignement de la culture à la fois divers et efficace.

Au cours de ce travail, nous avons pris conscience que les ressources proposées reflètent bien l'image de la culture transmise par les concepts et fondements théoriques. L'analyse des ressources a bien montré que toutes les deux notions de culture, à savoir la culture anthropologique, et la culture cultivée, sont des aspects importants. Bien qu'il soit devenu clair que la culture anthropologique est plus représentée que la culture cultivée, cette dernière fait quand-même partie des ressources. Pourtant, un point que nous mettons sérieusement en doute est l'affirmation que la culture cultivée se consacre à un groupe dit élitaire. Les exemples des ressources n'ont jamais fait allusion à cet aspect. Nous supposons donc que cette caractéristique ne peut plus être prise en tant que point de repère. Par contre, l'analyse des ressources a confirmé l'aspect que la culture cultivée est transculturelle, ce que de nombreux exemples de produits et de personnages célèbres qui sont bien connus au-delà des frontières ont bien soulignés. Dans l'ensemble, la définition de l'UNESCO reflète bien l'image de la culture représentée dans les ressources analysées.

Il ne suffit pas de se rendre compte des avantages de matériaux pédagogiques présentés dans ce travail sans savoir comment les intégrer dans le cours de langue. Pour cette raison, nous voudrions souligner quelques points qui nous tiennent à cœur. Il serait définitivement précieux d'utiliser ces matériaux pédagogiques de temps en temps, étant donné qu'ils sont un bon complément au manuel. Il est clair que, pour des raisons de temps, nous ne pouvons pas intégrer toute l'édition d'un magazine de langue en cours de langue. Pourtant, il serait une possibilité de laisser le choix aux élèves de décider eux-mêmes quels articles ils voudraient lire et de préparer donc un cours selon leurs intérêts.

L'objectif principal est que cette démarche pourrait augmenter la motivation de ceux-ci. De la même façon, nous pourrions proposer des sujets traités dans les ressources de *TV5 Monde* aux élèves, qui ont de nouveau le choix de décider. Pourtant, il est quand-même important de respecter le programme scolaire et de proposer notamment des ressources qui sont d'une manière quelconque liées au programme scolaire. Un autre bon point de repère pour choisir du matériel serait les raisons pour enseigner la culture dans la partie théorique de ce travail. Si une ressource se prête à la communication, la motivation et l'épanouissement personnel, elle serait certainement un bon complément au manuel.

Au-delà du choix des ressources, il serait nécessaire d'intégrer les ressources dans un contexte. Cela veut dire qu'il serait bénéfique d'utiliser des ressources qui sont liées au thème actuellement abordé en classe. Pour illustrer cela, il serait précieux d'aborder l'article *Marathon du Mont-Blanc* (Écoute 2013: 7 :24-27) quand le sujet *sport* est traité. De même, l'article *Broder, coudre, tricoter* (Écoute 2013: 11: 40-42) serait un bon moyen si ce sont les loisirs qui sont actuellement abordés. Alors que les ressources de *TV5 Monde* sont déjà considérablement élaborées, il serait important de créer des activités avant, pendant et après la lecture pour les articles de l'*Écoute*, pour que le texte soit également accompagné d'exercices.

Un dernier aspect important qui devrait être respecté est que les enseignants devraient essayer de créer un rapport entre les sujets traités dans les ressources et la vie des élèves. Cela est déjà, pour la plupart du temps, proposé dans les ressources de *TV5 Monde*. C'est donc la culture individuelle qui devrait être abordée de manière explicite. Cela veut dire que si les élèves lisent, par exemple, l'article *Les fruits et légumes* (Écoute 2013: 10: 2013), dans lequel des statistiques actuelles de la consommation des fruits et légumes sont traitées, l'enseignant pourrait se renseigner sur leurs expériences et attitudes individuelles. Une telle approche encourage les élèves à réfléchir sur leur culture individuelle, ce qui pourrait conduire à une prise de conscience de ses propres attitudes.

Pour terminer, rappelons que l'image transmise par les matériaux pédagogiques reflète bien la définition de l'UNESCO, ce qui implique qu'à la fois la culture anthropologique et la culture cultivée devraient être traitées dans le cours de langue. Si nous nous décidons à intégrer des matériaux pédagogiques en cours, ce sont notamment les critères de sélection, du contexte et de l'intégration de la culture individuelle que nous voulons souligner ici.

5. CONCLUSION

Nous espérons que ce travail a pu démontrer la grande valeur que les matériaux pédagogiques analysés apportent pour le cours de français. Au cours de ce travail, il est devenu évident que les deux matériaux analysés constituent une excellente source de compléter l'offre culturelle des manuels scolaires. Ils se caractérisent à la fois par leur grande variété et leur correspondance avec l'état actuel des recherches sur la culture. La première partie de notre travail a présenté un cadre théorique, dans lequel des concepts importants autour de la culture ont été développés. Cette partie nous a permis de découvrir que la culture constitue un concept très vaste et complexe, étudié dans plusieurs domaines de recherche, ce qui explique son interdisciplinarité. Peu à peu, nous nous sommes rapprochés de la notion de culture à notre propre sujet de réflexion, la culture dans l'enseignement de FLE. Ce chapitre a bien démontré le rôle important de la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère. Par ailleurs, nous avons constaté qu'il existe trois raisons importantes, à savoir la communication, la motivation et l'épanouissement personnel, pour lesquelles il serait bon d'enseigner la culture en cours de langue. Il a été pertinent d'aborder deux approches liées à la culture, l'approche interculturelle et l'approche transculturelle. La dernière partie du cadre théorique a analysé le rôle de la culture dans le programme scolaire en Autriche. Les résultats ont révélé que la culture occupe une place importante dans ce programme, ce que plusieurs directives soulignent. Les concepts présentés dans la partie théorique ont alors été utilisés en tant que référence pour la partie empirique.

Pour revenir à la question que nous avons posée au début de ce travail, qui était pour rappel: « De quelles manières des matériaux pédagogiques supplémentaires soutiennent-ils les enseignants de FLE à compléter l'offre culturelle des manuels scolaires ? ». Afin de répondre à cette question, une analyse qualitative a été effectuée. Avec l'aide de grilles d'analyse qui ont été élaborées, cinq aspects par rapport à la culture ont été examinés. Nous avons sélectionné deux matériaux pédagogiques particuliers pour l'analyse, le magazine de langue *Écoute* et les ressources pédagogiques d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*. En outre, nous nous sommes limités à l'étude des ressources correspondant au niveau B1 selon le CECRL et publiées en 2013.

Les résultats présentés dans la partie empirique ont révélé plusieurs raisons pour lesquelles il serait bénéfique d'utiliser ces matériaux pédagogiques supplémentaires pour compléter l'offre culturelle du manuel.

D'abord, le magazine *Écoute* et les ressources de *TV5 Monde* offrent un grand choix de sujets appartenant à la culture anthropologique qui seraient un bon complément au manuel de langue. En utilisant des ressources traitant des modes de vie, des pratiques, des valeurs et des comportements, des développements actuels, ou bien des produits du pays, les élèves bénéficient d'informations intéressantes concernant la vie quotidienne de la société dont ils apprennent la langue. Le magazine *Écoute* offre également quelques éléments intéressants sur la culture cultivée, notamment sur la littérature, la musique et l'art, et le patrimoine culturel, qu'il serait enrichissant d'utiliser. Par ailleurs, *TV5 Monde* nous fournit aussi beaucoup de matériel pédagogique portant sur la musique francophonie.

En outre, il serait bon d'intégrer les ressources abordant les symboles et les valeurs d'une culture dans les cours de langue. En effet, un grand nombre d'exemples dans les matériaux pédagogiques tourne autour des symboles. Quant aux valeurs, les matériaux pédagogiques incitent les élèves à se faire leur propre opinion, ce qui est une démarche bien réfléchie et un processus d'apprentissage important.

Les ressources du site *Enseigner le français avec TV5 Monde*, se caractérisent notamment par le grand nombre de références aux pays francophones. Des sujets liés à la francophonie, qui est souvent un peu négligée dans les manuels, pourraient donc être complétés par des ressources pédagogiques de *TV5 Monde*. *L'Écoute*, quant à lui, pourrait certainement intégrer plus d'exemples de la francophonie, car il accuse de lacunes à cet égard. Pourtant, le magazine serait un moyen excellent pour sensibiliser les élèves aux aspects et sujets liés à la France. Comme nous avons vu, le magazine incite à intégrer des articles sur toutes les régions de la France. Par ailleurs, l'objectif de ces matériaux semble être d'essayer d'encourager la culture individuelle tout en reconnaissant la culture nationale. Les démarches correspondantes sont bien choisies et certainement favorables aux élèves. Il serait également intéressant d'utiliser quelques-unes de ces ressources pédagogiques qui abordent l'hybridité, puisque l'hybridité est parfois abordée de façon élaborée.

L'analyse a révèlè que chaque ressource dispose de ses sujets particuliers qu'il serait utile d'exploiter pour compléter l'offre culturelle. Nous avons pu observer que les sujets les plus utilisés dans *l'Écoute* sont l'art, les régions et leurs particularités, l'économie et la politique, ainsi que la société. Ces sujets se retrouvent dans les ressources de *TV5*, en plus des médias. Ces deux ressources seraient donc un complément au manuel, car elles reflètent précisément les sujets proposés dans le programme scolaire autrichien. Par ailleurs, les sujets donnent un bon aperçu de la culture et de l'art de vivre du pays/ des pays où est parlée la langue en question.

L'argument probablement le plus convaincant pour utiliser *l'Écoute* est qu'un grand nombre de sujets d'actualité y est traité. Les lecteurs sont donc renseignés sur des événements actuels en France: nouveautés dans le marché de musique, de littérature ou du cinéma, offres culturelles du moment et débats d'actualité. À part les exemples portant sur des rituels, certains sujets d'actualité ne peuvent pas être intégrés dans les manuels scolaires qui sont conçus pour plusieurs années. C'est la raison pour laquelle nous recommandons indéniablement d'utiliser ce magazine, puisque les sujets d'actualité incluent des aspects intéressants par rapport à la vie quotidienne. Les magazines sont également un bon moyen pour intégrer Internet en cours de langue et ainsi approfondir ses connaissances. Pourtant, les ressources de *TV5 Monde* proposent encore plus de possibilités d'en faire usage. Les matériaux pédagogiques montrent également des manières intéressantes pour intégrer l'aspect interculturel en classe de langue et reflètent quelques objectifs éducatifs de grande valeur, notamment la prise de conscience de sa propre culture, ainsi que de la culture de la langue cible.

Ce travail a souligné divers aspects pour lesquels il serait précieux d'utiliser de tels matériaux pédagogiques qui reflètent bien des concepts théoriques liés à la culture. Si l'objectif est d'intégrer des sujets d'actualité ou de se référer aux sites Internet pour approfondir des connaissances, les matériaux pédagogiques analysés seraient un bon moyen pour satisfaire à ces aspects. La chose la plus importante est, comme pour tous les matériaux utilisés pour l'enseignement, que l'enseignant considère les aspects de sélection, de contexte et de rapport personnel au sujet. Afin de promouvoir un enseignement attrayant, nous appelons donc à faire usage du potentiel des matériaux pédagogiques supplémentaires qui permettraient de connaître une culture et de se familiariser avec. Si nous reconnaissons leur potentiel et en faisons usage, le cours de langue serait certainement non seulement plus varié, mais aussi et surtout plus enrichi!

6. BIBLIOGRAPHIE

6.1 SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH- PRETCEILLE, M. 1999. « La communication interculturelle, du cliché à l'énigme ». dans Abdallah-Pretceille & Porcher (éds.). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos, 7-22.
- ABENDROTH- TIMMER, Dagmar. 1998. *Der Blick auf das andere Land: Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- ARGAUD, Evelyne. 2006. *La civilisation et ses représentations: Etude d'une revue. Le Français dans le Monde (1961-1976)*. Peter Lang.
- BADA, Erdogan. 2000. « Culture in ELT ». *Cukurova University Journal of Social Sciences*. (6), 100-110.
- BAUSINGER, Hermann. 1988. « Stereotypie und Wirklichkeit ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 157- 170.
- BEACCO, Jean- Claude. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Paris: Hachette.
- BEAUDRY, Marie- Christine. 2007. « La culture comme jeu ». *Québec français*, n° 146, 58-59.
- BILAL, Genc; BADA, Erdogan. 2005. « Culture in Language Learning and Teaching ». *The Reading Matrix*. Vol. 5. No. 1, 73-84.
- BLANCHET, Philippe ; COSTE, Daniel. 2010. *Regards croisés sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- BLELL, Gabriele; DOFF, Sabine. 2014a. « Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Eine Einführung in das Thema ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19:1, 1-7.
- BLELL, Gabriele; DOFF, Sabine. 2014b. « It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/ other-binary in teaching about culture in the global EFL- classroom ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19:1,77- 96.
- BREDELLA, Lothar; DELANOY, Werner. 1999. « Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? » dans Bredella & Delanoy (éds.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11- 32.
- BREDELLA, Lothar. 2010. « Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen ». dans Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Deutschland: Klett/ Kallmeyer, 120-124.

- BREDELLA, Lothar. 2012. *Narratives und interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr Verlag.
- BRØGGER, Fredrik. 1992. *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*. Norway: Scandinavian University Press.
- BRUNZEL, Peggy. 2002. *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BYRAM, Michael. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael; HU, Adelheid. (éds.). 2013. [2000]. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Second Edition. UK: Routledge.
- CALVO CORTES, Nuria. 2006. « Language meeting culture in the foreign language classroom. A comparative study ». *Interlingüística*, n°17, 230-237.
- CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. 1999. « Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom » dans Hinkel (éd.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press, 196- 221.
- COURTILLON, Janine. 1984. « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation » dans *Le français dans le monde*. n° 188. Paris : Hachette Larousse, p.52.
- CUQ, Jean- Pierre ; GRUCA, Isabelle. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DE CARLO, Maddalena. 1998. *L'interculturel*. CLE International.
- DUMONT, R. 2008. *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique*. Paris: L'Harmattan.
- EISL, Margit. 2010. *Grande Nation et Valses éternelles. France- Autriche- Regards croisés. Pistes interculturelles pour la classe de langue*. Wien : Praesens Verlag.
- FÄCKE, Christiane. 2011. *Fachdidaktik Spanisch: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- FREITAG, Britta. 2010. « Transkulturelles Lernen ». dans Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Deutschland: Klett/ Kallmeyer. 125-128.
- GARDNER, Robert; LAMBERT, Wallace. 1972. *Attitudes and motivation in second- language learning*. Newbury House Publishers.
- GEERTZ, Clifford. 1957. « Ritual and Social Change: A Javanese Example ». *American Anthropologist*, Vol. 59(1), 32-54.
- GOHARD- RADENKOVIC, Aline. 1999. *Communiquer en langue étrangère: De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.

- GRABES, Herbert. 1996. « Ethics, Aesthetics, and Alterity » dans Hoffmann & Hornung (éds.). *Ethics and Aesthetics. The Moral Turn of Postmodernism*. Heidelberg: Winter, 13-28.
- GREENSTEIN, Rosalind (éd.). 2009. *Langue & Culture: Mariage de raison?*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- HANLEY, Jerome. 1999. « Beyond the tip of the iceberg: Five stages toward cultural competence ». *Reaching today's youth*. Vol.3 No.2, 9-12.
- HAVILAND, William; PRINS, Harald; WALRATH, Dana; Mc BRIDE, Bunny. 2008 [12e édition]. *Cultural Anthropology: The Human Challenge*. USA: Thomson Higher Education.
- HINKEL, Eli (éd.). 1999. *Culture in second language teaching and learning*. UK: Cambridge University Press.
- HOFSTEDE, Geert. 1993. *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen- Organisationen- Management*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- KELLER, Gottfried. 1997. « Welcher Stellenwert sollte dem Image der (häßlichen?) Deutschen im Fremdsprachenunterricht zukommen? ». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2, 90-93.
- KNAPP, Karlfried; KNAPP- POTTHOFF, Anneliese. 1990. « Interkulturelle Kommunikation ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62-93.
- KNUTSON, Elizabeth M. 2006. « Cross- Cultural Awareness for Second/ Foreign Language Learners ». *The Canadian Modern Language Review*. 62(4), 591- 610.
- KRAMER, Jürgen. 1993. « Fremdsprachenunterricht mit (oder ohne) Stereotype? » dans Timm & Vollmer (éds). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer- Verlag, 369- 371.
- KRAMSCH, Claire. 1991. « Culture in language learning: A view from the United States ». dans Bot & Ginsberg & Kramsch (éds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Philadelphia: Benjamins, 217-240.
- KRAMSCH, Claire. 1993. *Culture in context*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire. 2013. « Culture in foreign language teaching ». *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57-78.
- LEVI- STRAUSS, Claude. 1958. *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- LEVI- STRAUSS, Claude. 1983. *Le regard éloigné*. Paris: Plon.
- LEVI- STRAUSS, Claude. 1989. « Introduction à l'œuvre de M. Mauss » dans Mauss (éd.) *Sociologie et Anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LIPPMANN, Walter. 1922. *Public Opinion*. New York: Macmillan.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (éd). 2004. *Französische Kultur- und Medienwissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- LÜSEBRINK, Hans- Jürgen. 2008. [2^e édition] *Interkulturelle Kommunikation : Interaktion Fremdwahrnehmung Kulturtransfer*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- MEYER, M. 1991. « Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners » dans Buttjes & Byram (éds.). *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, 136-158.
- NIEWELER, Andreas (éd.). 2014. *Fachdidaktik Französisch : Tradition- Innovation- Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- PATEAU, Jacques. 1998. *Une étrange alchimie : La dimension interculturelle dans la coopération franco- allemande*. Levallois- Perret : CIRAC.
- PORCHER Louis. 1982. « L'Enseignement de la civilisation en question ». *Études de linguistique appliquée* 47, 39-49.
- PORCHER, Louis. 1995. *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : CNDP, Hachette Education.
- QUASTHOFF, Uta. 1989. « Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation » dans Matusche (éd.). *Wie verstehen wir Fremdes?*. München, 37-62.
- REISS, Sonja. 1997. *Stereotypen und Fremdsprachendidaktik*. Deutschland : Verlag Dr. Kovač.
- SUN, Li. 2013. « Culture Teaching in Foreign Language Teaching ». *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 3, N.2, 371-375.
- SZENDE, Thomas. 2014. *Second Culture Teaching and Learning: An Introduction*. Bern: Peter Lang.
- THOMAS, Alexander (éd.). 1993. « Psychologie interkulturellen Lernen und Handelns » dans *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 377-424.
- TYLOR, Edward. 1871. *Primitive Culture*. London: John Murray.
- VOLKMANN, Laurenz. 2002. « Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz » dans Volkmann & Stierstorfer & Gehring (éds.). *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 11-49.
- VOLKMANN, Laurenz; STIERSTORFER, Klaus; GEHRING, Wolfgang (éds.). 2002. *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- WEAVER, Gary. 1986. « Understanding and coping with cross- cultural adjustment stress » dans Paige (éd.). *Cross- cultural Orientations: New Conceptualization and Applications*. University Press of America.
- WEIDENAUER, Patrizia. 2012. *Interkulturelles Lernen am Beispiel des Französischunterrichts*. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit.
- WEIER, Ursula. 2002. « Interkulturelles Lernen und Stereotype englischer Alltagskultur » dans Volkmann & Stiersdorfer & Gehring (éds.). *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 165- 193.

YILDIRIM- KRANNIG, Yeliz. 2014. *Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel*. Bielefeld: transcript Verlag.

ZARATE, Geneviève. 1995. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. France: Didier.

6.2 SOURCES ELECTRONIQUES

ALTMAYER, C. 1997. « Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache ». *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/almayer3.htm>. [11.2.2015].

DEMOUGIN, Françoise. 2008. « Approche culturelle de l'enseignement du français ». *Tréma* 30. URL : <http://trema.revues.org/476>. 1-3 [11.2.2015].

DICTIONNAIRE LAROUSSE en ligne: URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072?q=culture#20950> [2.2.2015].

EF: TV5 Monde: Site Internet d'*Enseigner le français avec TV5 Monde*: URL: <http://enseigner.tv5monde.com/> [12.2.2015].

KUO, Ming- Mu ; LAI, Cheng- Chieh. 2006. « Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning ». *Journal of Foreign Language Instruction*. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496079.pdf> [11.2.2015].

ÖSTERREICHISCHER LEHRPLAN AHS OBERSTUFE. 2004:
URL: <http://www.bmbf.gv.at> [11.2.2015].

PENSTONE 2011 : Image du modèle de l'Iceberg: URL: <http://opengecko.com/interculturalism/visualising-the-iceberg-model-of-culture/>[13.2.2015].

ROCHER, Guy. 1995. « Culture, civilisation et idéologie ». *Introduction à la sociologie*. Montréal: Les Editions Hurtubise.
URL: <http://societude.free.fr/Bibliographie/Syntheses/ROCHER%20-%20culture%20civilisation%20ideologie.pdf> [11.2.2015].

SCHULZ, Renate/ HAERLE, Birgit M. 1996. « BEER, FAST CARS; AND... Stereotypes Held by U.S. College- Level Students of German ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2). URL: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3531331?sid=21105324956891> [11.2.2015].

SPOTLIGHT: Histoire. Site Internet de *Spotlight*.
URL: <http://www.spotlight-verlag.de/geschichte> [12.2.2015].

SPOTLIGHT: Présentation. Site Internet de *Spotlight*.
URL: <http://www.spotlight-online.de/> [12.2.2015].

UNESCO. 2009. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001909/190909f.pdf>.
[2.2.2015].

6.3 TABLE DES ABREVIATIONS

EFTV5: Enseigner le français avec TV5 Monde

FA : fiche apprenant

FE : fiche enseignant

RP : Ressource pédagogique

6.4 TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1: Le modèle de l'oignon de Hofstede (Lüsebrink 2008: 11)

Illustration 2: Le modèle de l'iceberg (Penstone 2011)

Illustration 3: Exemple *le CD du mois* (Écoute 2013: 10: 11[1])

Illustration 4: Exemple *Qui a dit...* (Écoute 2013: 10: 35[1])

Illustration 5: Exemple *Qui a dit...* (Écoute 2013: 10: 35[1])

Illustration 6: Exemple présentation d'un film (Écoute 2013: 10: 9[1])

Illustration 7: Signe pour Internet (Écoute 2013: 10: 7[1])

Illustration 8: Exemple affiche (RP 2013: 1: 5: FE: 3)

Illustration 9: Dessin de Vadot (*RP 2013: 1: 11*)

Illustration 10: Diagramme des éléments de culture (Pühringer 2015)

Illustration 11: Diagramme des sujets abordés (Pühringer 2015)

7. ANNEXE

7.1 GRILLES D'ANALYSE DU MAGAZINE ÉCOUTE

Tableau 1 : Rubriques dans les éditions de l'Écoute en 2013

Rubrique	Mois	Fréquence
Éditorial	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓
Les gens- Leute im Blickpunkt	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓
En bref- Kurze Meldungen bunt gemischt	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓
Voyage	4,5,10,	3
Dossier	9,11,	2
Paris	1,3,7,12	4
Économie	3,5,12	3
Politique	2,10,12	3
Interview	6,10,	2
Le français au travail	1,2,3,4	4
Reportage	2,4,5,6,7,8,9,9,10,11,	9 (+1)
Produits cultes	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓
Traditions	1	1
Gastronomie	5	1
Grammaire	1,2,3,4,5,6,7,8,	8
Humour	7	1
C'est la vie...quotidienne	1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,12	11
Lettre de Paris	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓
Mode	1	1
Portrait	2,3,5,6,7,9,10,11,11,12	9 (+1)
Architecture	7	1
Sport	7	1
Pleins feux sur...	3,4,5,6,8,9,10,12	8
Franco-Allemand	1,3,12	3
Coin librairie	1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,12	11
La revue de la presse	7,8,10,11	4
Littérature de jeunesse	8	1
Langue	9,10,11,12	4
L'histoire autrement	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓
Écologie	8	1
Débat	1,2,3,4,6,7,8,10,11,	9
Balade	2,4,6,6,8,9,11,12	7 (+1)
Société	2,4,6,8,9	5
Culture	1,4,5,7,9	5
Index	12	1

Approfondissements	1,2,3,4,7,8,10,11,12	9
Polar	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓
Vos avis/ impressum- Leserbriefe	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓
Question du mois	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓
Le mois prochain- Vorschau	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	✓

Grille d'analyse 1A: La notion de culture dans les éditions de l'Écoute en 2013

Mois	Culture anthropologique	Culture cultivée
Janvier	6(1), 6(2),7(1),7(2), 8, 9(2), 10(2), 11, 22-23, 24-27, 29, 35(5), 40-41, 43, 46-49, 52,60-63, 67	9(1), 10(1), 12-21 35(1), 35(2), 38(1) 38(2), 38(3), 50-51, 54 55, 56-57
Février	6(1), 6(2), 7(1),7(2), 8, 9(1), 9(2),10(1), 10(2),11(2),12-19, 20-21, 22-25, 26-27 29,35(5), 38(1), 40-41, 43, 50-52, 56-57, 60-63,67	11(1), 20-21, 35(1), 35(2), 38(2), 46-49 54 55
Mars	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 9(2), 10(1), 10(2), 24-27, 29, 35(5) 40-41, 43, 46-49, 50-51, 52, 60-63, 67	8, 9(1), 11, 12-23, 35(1) 35(2), 38(1), 38(2) 50-51, 54, 55, 56-57
Avril	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2), 10(1), 10(2), 11(2), 12-21 22-23, 24-27,29,35(5),38(1), 38(2),38(4),40-41,43,46-49, 54,60-63,67	11(1), 12-21,35(1) 35(2),50-51,52, 55 56-57,60-63
Mai	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2), 10(1), 11(1), 11(2), 12-21, 22-23 24-27,29,30-31, 35(5), 38(1), 38(2), 40-41,43, 46-51, 56-57, 67	10(2), 12-21, 35(1) 35(2), 38(3) 46-51, 52, 54, 55, 60-63
Juin	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2),10(1), 11(1), 11(2),12-19, 20-23,24-27 29, 30-31 35(5), 38(1), 38(2), 40-41, 43, 46-49, 50-51, 52, 56-57, 60-63, 67	10(2), 24-27, 35(1) 35(2) 50-51, 54, 55, 60-63
Juillet	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2), 10(1), 11(1), 11(2), 20-23, 24-27, 29 30(1) 30(2) 31, 35(5), 38(1), 38(3), 40-41, 43, 48-52, 54-55, 60-63, 67	10(2), 12-19, 20-23 35(1), 35(2) 38(2) 46-47, 54-55, 56-57
Août	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2), 10(1), 11(1), 11(2),12-15, 16-18, 19 20-27, 29 30(1), 30(2), 31, 35(5), 38(1), 38(3), 40-41, 46-49, 50-51, 60-63, 67	10(2), 35(1), 35(2) 38(2),43,54,55,56-57
Septembre	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2), 10(1), 10(2), 11(2), 23,24-27, 28-31 34(1), 34(2) 34(3), 35(5), 38-39, 40-41, 43, 46-47,48-51,67	11(1), 24-27, 28- 31 34(3), 35(1), 35(2) 52 54, 55, 56-57, 60-63
Octobre	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2), 10(1), 10(2),11(2),12-21, 24-27, 29 30(1), 30(2), 31 35(5),40-41, 43,46-47, 48-51, 52, 56-57, 67	11(1), 12-21, 22-23 35(1), 35(2) 38(1-5), 48-51,54, 55 60-63
Novembre	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2), 10(1), 10(2), 11(2), 22-23, 24-27, 29 30(1) 30(2) 31, 35(5), 38(2), 40-41, 43, 50-52, 55(2), 60-63, 67	11(1), 12-21,35(1) 35(2), 38(1), 38(3) 46-49, 54, 55(1), 56-57
Décembre	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 10(1), 10(2), 11,12-21, 24-27, 29, 30-31 35(5), 38(1) 38(2), 40-41, 43, 46-49, 56-57, 60-63, 67	9(2), 22-23, 35(1) 35(2) 52,54, 55

Grille d'analyse 2A: Les éléments de culture dans les éditions de l'Écoute en 2013

Mois	Symboles	Héros	Rituels	Valeurs
Janvier	12-21, 29,35(1), 35(2), 38(2), 46-49 50-51, 52, 56-57, 60-63	7(2), 46-49	35(5),43,67	24-27
Février	29,35(1), 35(2), 35(5), 38(1), 38(2), 56-57	6(1), 12-19	40-41	12-19,22-25,67
Mars	8, 12-23,29,35(1), 35(2), 35(5), 38(1) 38(2), 46-49, 56-57, 60-63	50-51		24-27
Avril	12-21,29,35(1), 35(2), 35(5),38(2)	12-21,52	12-21,22-23	24-27,67
Mai	10(1), 12-21, 24-27, 29 30-31,35(1),35(2),35(5), 52, 60-63	12-21, 48-51	38(2),43	67
Juin	29,35(1), 35(2), 35(5), 38(1), 46-49,52	24-27, 50-51	60-63	20-23, 67
Juillet	12-19, 29, 35(1), 35(2), 35(5), 38(2) 48-52	20-23, 54-55	38(1)	40-41, 60-63, 67
Août	20-27,29,35(1), 35(2), 35(5), 38(2)	29	16-18, 20-27	46-49,67
Septembre	23,24-27,35(1), 35(2), 35(5),38-39 56-57, 60-63	28-31	46-47	28-31,67
Octobre	9(2), 10(1), 12-21,29,35(1), 35(2) 35(5),38(1-5), 46-47,60-63	7(1) 22-23,29		24-27,67
Novembre	10(1), 12-21, 29, 35(1), 35(2), 35(5) 38(1), 38(2), 50-52	7(2), 46-49	24-27,43	67
Décembre	29,35(1),35(2), 35(5),38(1), 56-57	22-23, 46-49	43	67

Grille d'analyse 3A: La diversité culturelle dans les éditions de l'Écoute en 2013

Mois	Culture par rapport à la France	Culture par rapport aux pays francophones	Accent sur la culture nationale	Accent sur la culture individuelle	Hybridité
Janvier	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1),9(2) 10(1) , 10(2), 11,12-21, 22-23 24-27, 29,35(1),35(2), 35(5) 38(1),38(2), 38(3), 40-41, 46-49 50-51, 52, 55, 56-57,60-63	54	29, 35(5) 40-41	6(1), 6(2) 7(1) 7(2) 9(1), 11 24-27, 40-41 43 46-49 54,55 60-63, 67	7(1), 7(2) 10(1) 22-23 46-49, 52
Février	6(1),6(2), 7(1), 7(2),8, 9(1),9(2),10(1) 10(2), 11(1), 11(2),12-19, 20-21 22-25,26-27,29,35(1),35(2) 35(5),38(1), 38(2),40-41,43, 46-49 50-52,54,55,56-57,60-63		40-41 43	6(1), 6(2) 7(1), 7(2) 11(1), 12-19 20-21, 22-25 40-41, 50-52 54, 55, 56-57, 67	11(1) 20-21
Mars	6(1),6(2),7(1), 7(2),8, 9(1), 9(2), 10(1) 11,12-23,24-27,29, 35(1), 35(2) 35(5), 38(1), 38(2), 40-41, 43 46-49,50-51,52,54,55,56-57,60-63	10(1), 10(2)	29	6(1),6(2),7(1),7(2) 11, 24-27 40-41, 46-49 50-51, 52, 54 55,56-57 60-63, 67	6(1), 6(2), 9(1), 10(1) 11, 46-49 50-51 60-63
Avril	6(1), 6(2), 7(1), 7(2),8,9(1),9(2), 10(1) 10(2),11(1),11(2), 12-21, 22-23 24-27,29, 35(1) 35(2) 35(5),38(1),38(2),38(4) 40-41,50-51,52,54,55,56-57,60-63	46-49	29,40-41 52	6(1), 6(2) 7(1) 7(2), 8 10(2) 11(1) 12-21 24-27 40-41, 52 54,55 56-57 67	6(1), 6(2) 10(1) 22-23 46-49

Mai	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2) 10(1),10(2),11(2), 12-21, 22-23 24-27, 29, 35(1), 35(2), 35(5) 38(1),38(2), 38(3),40-41,46-51,52,54 55,56-57, 60-63	9(1), 30-31	38(2) 40-41	6(1),6(2) 7(1), 7(2) 10(2) 40-41 46-51,52 54,55, 67	24-27 46-51
Juin	6(1), 6(2),7(1), 7(2),8,9(1),9(2) 10(1),10(2), 11(1), 11(2),12-19 20-23,24-27,29, 30-31,35(1),35(2) 35(5),38(1),38(2),40-41,43,46-49 50-51,52,54,55,56-57,60-63		11(2) 40-41	6(1), 6(2) 7(1) 7(2) 10(2), 20-23 24-27, 40-41 50-51, 54,55 56-57 67	24-27 50-52 55
Juillet	6(1),6(2),7(1), 7(2),8, 10(1), 10(2) 11(1), 11(2), 12-19, 20-23 24-27,29,30(1),30(2),31,35(1) 35(2),35(5),38(1),38(2), 38(3) 40-41,46-47, 48-52,54-55, 56-57 60-63		40-41 48-52	6(1),6(2),7(1)7(2) 9(2) 10(2), 20-23 24-27,48-52 54-55, 60-63 67	6(1), 7(1) 10(2) 20-23
Août	6(1),6(2), 7(1), 7(2),8,9(1),9(2),10(1) 10(2),11(1),11(2),12-15,16-18, 19 20-27,29,30(1), 30(2),31,35(1), 35(2) 35(5),38(1), 38(2), 38(3),40-41,43 46-49,50-51,54,56-57,60-63	55	40-41	6(1), 6(2), 7(1) 7(2), 8 9(1), 10(2) 12-15, 16-18 19 20-27 40-41, 46-49 54,55,56-57 67	9(1), 16-18 29, 30(1) 67
Septembre	6(1), 6(2), 7(2),8, 9(1), 9(2) 10(1),10(2),11 (1), 11(2),23,24-27 28-31, 34(2),34(3),35(1) 35(2),35(5),38-39,40-41,46-47 48-51,54,55,56-57,60-63	7(1),34(1),52	40-41	6(1), 6(2) 7(1) 7(2) 11(1), 24-27 28-31, 40-41 54,55,67	7(1), 9(1) 23, 54 61-63
Octobre	6(1),6(2), 7(2), 9(1), 9(2), 10(1) 10(2),11(1), 11(2),22-23,24-27 29,30(1),30(2),31,35(1),35(2),35(5) 38(1-5),40-41,43,46-47 48-51,52,54,55,56-57,60-63	7(1), 8, 12-21	22-23 40-41	6(1), 6(2) 7(1) 7(2) 11(1), 22-23 24-27, 31 40-41, 48-51 54,55,67	11(2), 29 48-51, 55
Novembre	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1), 9(2) 10(1),10(2), 11(1), 11(2), 12-21 22-23,24-27,29, 30(1), 30(2), 31 35(1),35(2),35(5),38(1),38(2) 38(3),40-41, 43, 46-49, 50-52, 54 55(1),56-57,60-63		40-41 46-49	6(1),6(2) 7(1), 7(2), 11(1), 22-23 24-27, 40-41 46- 49, 54,55 67	7(2),10(1) 22-23 29,46-49
Décembre	6(1), 6(2), 7(1), 7(2), 8, 9(1),9(2) 10(1),10(2),12-21,22-23, 24-27,29 30-31,35(1), 35(2), 35(5), 38(1), 38(2) 40-41,46-49,52, 54, 55,56-57,60-63		43	6(1), 6(2) 7(1) 7(2) 9(2), 22-23 24-27, 40-41 46-49, 54,55,67	6(1), 7(2) 22-23 30-31 46-49, 54

Grille d'analyse 4A: Liste de sujets dans l'ordre chronologique selon leur fréquence dans les éditions de l'Écoute en 2013

Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	9(1) 10(1) 11 38(1) 38(2) 50-51 54,55	6(1) 11(1) 20-21 54,55	9(1) 11 38(1) 50-51 54,55	7(1) 11(1) 52 54,55	10(2) 38(3) 46-51 52 54,55	8 10(1) 10(2) 50-51 54,55	6(2) 10(2) 20-23 54-55	10(2) 16-18 38(2) 43 54,55	11(1) 52 54,55 56-57	7(1) 11(1) 22-23 48-51 54,55	11(1) 38(1) 38(3) 46-49 54 55(1)	9(2) 22-23 52 54 55
B	8 12-21 35(2) 56-57 60-63	35(2) 46-49 60-63	8 12-23 35(2)	12-21 35(2) 38(1) 50-51 60-63	10(1) 12-21 24-27 29 30-31 35(2) 52 38(1) 52 60-63	12-19 35(2) 38(1) 38(2) 46-49 52 60-63	12-19 35(2) 38(3) 46-47 48-52	20-27 35(2) 38(1) 43 60-63	24-27 34(1) 34(2) 35(2) 38(1-5) 48-51 52 60-63	10(1) 12-21 35(2) 38(1-5) 60-63	10(1) 12-21 35(2) 38(2) 60-63	11 12-21 29 35(2) 52 60-63
C	10(2) 22-23 24-27 29 46-49	9(1) 11(2) 12-19 22-25 29	9(2) 24-27 35(5) 46-49 60-63	10(1) 11(2) 29 35(5) 38(2) 46-49	11(2) 22-23 35(5)	6(2) 11(2) 20-23 29 30-31	8 10(1) 29 30(1) 30(2) 31 35(5) 60-63	6(1) 10(1) 29 30(2) 31 35(5) 50-51	10(1) 23	7(2) 29 30(2) 31 46-47	29 30(1) 31 50-52	24-27 35(5) 38(1) 38(2) 46-49
D	24-27 35(5) 43,67	6(2) 35(5) 38(1) 40-41 67	6(2) 10(1) 24-27 43	6(2) 22-23 24-27	6(2) 38(2) 40-41, 43, 67	11(2) 40-41 43,67	9(1) 9(2) 38(1) 40-41 43,67	6(2) 9(1) 11(1) 12-15 30(1) 46-49 67	7(1) 7(2) 28-31 35(5) 40-41 46-47 67	9(2) 10(2) 24-27 30(1) 40-41 43	7(2) 24-27 67	7(1) 7(2) 10(1) 40-41 43,67
E	6(1) 6(2) 7(1) 40-41	7(2) 26-27 43	6(1) 7(1) 7(2) 29 40-41 52 67	6(1) 7(2) 40-41 43	6(1) 7(1) 7(2)	6(1) 7(1) 7(2) 24-27 35(5)	6(1) 7(1) 7(2) 11(2) 24-27	7(1) 7(2) 8 16-18 19 40-41	6(1) 6(2) 11(2) 34(3) 43	6(1) 6(2)	6(1) 6(2) 7(1), 8 11(2) 22-23 30(2) 40-41	6(1) 6(2) 30-31
F	7(2) 35(1) 38(3) 52	35(1) 38(2) 46-49 56-57	35(1) 38(2) 56-57	35(1) 56-57	35(1) 56-57	35(1) 56-57	35(1) 38(2) 56-57	35(1) 38(3) 56-57	35(1)	11(2) 35(1) 56-57 60-63	9(2),3 5(1),5 6-57	8 35(1) 56-57
G	11	9(2) 10(1)		9(1) 67	9(1)	9(1) 9(2)	30(1) 30(2) 31	6(2) 9(2) 30(1) 30(2) 31	9(1) 9(2)	9(1) 30(1) 30(2) 31 35(5) 52	9(1) 30(1) 30(2) 31 35(5) 43	9(1)
H	9(2)	7(1) 8 10(2) 50-52	10(2)	8, 9(2)	8,9(2)	11(1)	11(1)	11(2) 50-51	8 10(2)	8		10(2)
I	10(1)		9(1)	10(2)	11(1)						10(2) 55(2)	

Liste d'abréviations de la grille d'analyse 4A

Abréviation	Signification
A	L'art
B	Les régions et leurs particularités
C	L'économie et la politique
D	La société
E	Le travail et les loisirs
F	L'histoire
G	Les médias
H	L'environnement/les initiatives écologiques et scientifiques
I	La langue et ses applications

Grille d'analyse 5A: Le rapport entre le programme scolaire autrichien et les éditions de l'Écoute en 2013

Mois	Sujet d'actualité	Encourage l'utilisation de nouvelles technologies d'information et de communication	Aspect interculturel
Janvier	6(1), 7(2),8,9(1),9(2),10(1),10(2),11,22-23,24-27,35(5),43,52 60-63,67	6(1), 8, 9(1),52,56-57	7(1) 22-23,52,55
Février	6(1), 6(2), 7(1), 7(2),9(1),9(2),10(1),11(1) 11(2), 12-19, 20-21,22-25 40-41,46-49,54,55,67	9(2), 10(1),11(1) 20-21,29,46-49	12-19
Mars	6(1),6(2),7(1),7(2),8,9(1),10(1), 11,12-23	11,46-49, 50-51,52 56-57	10(1) 46-49,60-63
Avril	6(1), 7(2),9(1),9(2), 10(1),10(2),11(1),11(2),12-21, 22-23, 52, 54	7(2),11(1), 22-23,29 50-51	10(1),22-23
Mai	6(1), 6(2), 7(2),9(1),9(2), 10(1),10(2),11(1),11(2),22-23, 24-27 30-31 38(2),40-41,52,56-57,60-63	10(2),11(1),30-31 46-51,52 60-63	56-57
Juin	6(1),6(2),7(2),8,9(1), 9(2), 10(1),10(2),11(1), 11(2),20-23,24-27 30-31,38(2),40-41, 50-51, 52,54	8,10(2),30-31 46-49,50-51	6(2),50-51,55
Juillet	6(1),6(2),7(1),7(2),8,10(1),10(2),11(1),11(2),24-27,30(1),30(2),31 46-47,48-52,60-63	10(2),11(1),11(2) 48-52,60-63	10(2),30(1) 30(2) 40-41,67
Août	6(1),7(1), 8, 9(1), 9(2),10(1), 10(2),11(1), 11(2), 12-15 19,30(1),30(2) 31,43,50-51	6(2), 10(2),29 56-57,60-63	11(1), 30(1) 30(2)
Septembre	7(2),9(1), 9(2), 10(2),11(1)43, 48-51,52,60-63	9(2),11(1)28-31 38-39,46-47 48-51,52	9(1)
Octobre	7(2),8, 9(1),9(2),10(1),10(2),11(1),11(2),22-23,24-27,30(1), 30(2) 31,46-47,48-51,52,60-63	7(1),11(1) 24-27,29,52,60-63	11(2),30(2)
Novembre	6(1),6(2),7(2),8,9(1),10(1),11(1),11(2), 24-27,30(1),30(2),31,46-49 50-52,55(2)	11(1),50-52,56-57 60-63	10(1) 54,55(1)
Décembre	6(2),7(2),9(1),9(2),10(1),10(2), 11,12-21,24-27,30-31,43, 46-49,52 55	6(1),9(2),11 12-21,29,52	7(2) 24-27,30-31 40-41

7.2 GRILLES D'ANALYSE DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES DE TV5 MONDE

Tableau 2 : Liste de sujets des ressources Enseigner le français avec TV5 Monde en 2013

Numéro de ressource	Exemple	Date de publication
1	Côte d'Azur, France	03/01/2013
2	Limousin, France	03/01/2013
3	À la chaîne, interprété par Superbus	10/01/2013
4	Frères sœurs, interprété par Soraya	16/01/2013
5	Les médias font leur pub- TV5 Monde programme en tous les genres	22/01/2013
6	Les médias font leur pub- TV5 Monde joue la diversité	22/01/2013
7	Les médias font leur pub- TV5 Monde fait son cinéma	24/01/2013
8	Les médias font leur pub- TV5 Monde aime la langue française	24/01/2013
9	Rien à vous dire, interprété par Jérôme Minière	30/01/2013
10	L'île de Vancouver, Canada	30/01/2013
11	L'inégalité homme/ femme au travail : un sujet toujours d'actualité	31/01/2013
12	Bretagne, France	02/02/2013
13	La Péninsule acadienne, Canada	04/02/2013
14	Québec, Canada	05/02/2013
15	Manager, interprété par Raphaël	06/02/2013
16	Fidéliser le public	10/02/2013
17	Comment parle-t-on d'actu aux plus jeunes ?	10/02/2013
18	Journalistes et autres invités	10/02/2013
19	Le générique, signal d'appel du JT	10/02/2013
20	Prison dorée, interprété par Zoufris Maracas	13/02/2013
21	L'apprentissage des langues	14/02/2013
22	La construction européenne	14/02/2013
23	La langue, un voyage	18/02/2013
24	Les disques de mon père, interprété par Youssoupha	20/02/2013
25	Quelle heure est-il ? interprété par Pauline Croze	27/02/2013
26	Greenwashing, interprété par Tryo	06/03/2013

27	My lomo & me (Je photographie des gens heureux) interprété par Olivia Ruiz	20/03/2013
28	Le sourire, interprété par Stephan Eicher	27/03/2013
29	Courseulles-sur-Mer interprété par Oldelaf	29/03/2013
30	Export Import interprété par Gari Grèu et Flavia Coelho	10/04/2013
31	L'hymne à l'amour interprété par Patricia Kaas	17/04/2013
32	Plantu dessine les femmes	26/04/2013
33	Initiales, interprété par David Cairol	10/05/2013
34	Là-bas, interprété par Baptiste Giabiconi	14/05/2013
35	Sucre les fraises, interprété par La Grande Sophie	23/05/2013
36	Les femmes, une voix pour la paix	24/05/2013
37	Lisboa, interprété par Wendy Nazaré et Pep's	28/05/2013
38	Dusty Men, interprété par Saule / Charlie Winston	12/06/2013
39	La femme de mon histoire, interprété par Nicolas Loconte	18/06/2013
40	Lequel de nous, interprété par Patrick Bruel	27/06/2013
41	À l'Institut national des arts (INA) - RDC	05/07/2013
42	Le point de vue de Manda Tchebwa (RDC)	06/07/2013
43	L'enrichissement par les langues	15/07/2013
44	Orper, centre pour enfants des rues (RDC)	16/07/2013
45	Faire le plein (Bénin)	29/07/2013
46	Premier supermarché à Cotonou (Bénin)	29/07/2013
47	Chez les réparateurs de zém (Togo)	31/07/2013
48	Visite historique de Lomé (Togo)	31/07/2013
49	L'hôpital du quartier Bè (Togo)	31/07/2013
50	Le port autonome de Lomé (Togo)	31/07/2013
51	Sur une baleinière du fleuve Congo (RDC)	06/08/2013
52	La vie de couple (Bénin)	10/08/2013
53	Les Ours des Montagnes rouges	11/08/2013
54	La Dame blanche	12/08/2013
55	Le Glouton	12/08/2013
56	Alsace, France	31/08/2013
57	Jimi Hope (Togo)	01/09/2013
58	Analyser un document audiovisuel	13/09/2013
59	Les médias et vous	13/09/2013
60	Écriture journalistique : activités pour la classe	13/09/2013
61	Kiosque : presse écrite ou presse audiovisuelle ?	16/09/2013
62	Mes épaules, interprété par Albin De La Simone	19/09/2013
63	6 étapes pour créer un cours avec un document audiovisuel	23/09/2013
64	Qu'est-ce que la compréhension orale ?	24/09/2013
65	Acoustic	25/09/2013
66	Kiosque	25/09/2013
67	Le journal de l'économie	25/09/2013
68	TTC Toutes Taxes Comprises	25/09/2013
69	Le journal Afrique	25/09/2013
70	Le journal international	25/09/2013
71	Le flash d'information	25/09/2013
72	Épicerie fine	25/09/2013

73	Pourvu que tu viennes, interprété par Ycare	26/09/2013
74	La diversité linguistique	01/10/2013
75	J'me tire, interprété par Maître Gims	03/10/2013
76	Attention au départ, interprété par Les Enfoirés	11/10/2013
77	Follow Me, interprété par Psy4 de la Rime	11/10/2013
78	Pam Pa Nam, interprété par Oxmo Puccino	17/10/2013
79	Le chant des partisans, interprété par Les Stentors	24/10/2013
80	Prends ma main, interprété par Quinze	31/10/2013
81	Sans rire, interprété par Volo	07/11/2013
82	Destination francophonie	14/11/2013
83	Venez me chercher, interprété par Cali	14/11/2013
84	HADOPI	15/11/2013
85	Nostalgie !	15/11/2013
86	Épicerie fine	16/11/2013
87	Cendrillon, interprété par Matthieu Mendès	21/11/2013
88	Est-ce que tu m'aimes encore ?, interprété par Yohann Malory	28/11/2013
89	France-Allemagne : retour sur l'Histoire	06/12/2013
90	Les mémoires du racisme	06/12/2013
91	Des îles de déchets	06/12/2013
92	Ça ira, interprété par Joyce Jonathan	19/12/2013
93	Donne-moi, interprété par Amélie Pivoso	26/12/2013

Grille d'analyse 1B: La notion de culture dans les ressources pédagogiques

d'Enseigner le français avec TV5 Monde en 2013

Mois	Culture anthropologique	Culture cultivée
Janvier	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	3,4,9
Février	12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25	15,20,24,25
Mars	26,27,28,29	26,27,28,29
Avril	30,31,32	30,31
Mai	33,34,35,36,37	33,34,35,37
Juin	38,39,40	38,39,40
Juillet	41,42,43,44,45,46,47,49,50	48
Août	51,52,53,54,55,56	
Septembre	57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73	57,62,73
Octobre	74,75,76,77,78,79,80	75,76,77,78,79,80
Novembre	81,82,83,84,85,86,87,88	81,83,87,88
Décembre	89,90,91,92,93	92,93

Grille d'analyse 2B: Les éléments de culture dans les ressources pédagogiques d'Enseigner le français avec TV5 Monde en 2013

Mois	Symboles	Héros	Rituels	Valeurs
Janvier	1,2,6,7,8,10	1,10		3,4,5,6,9,11
Février	12,13,14,15, 19, 20,21,22,23	24	13,15, 16 17, 18	15,20,21,22,23,24,25
Mars	26,28,29			26, 27, 28, 29
Avril	31, 32	31		30,31,32
Mai	37			33,34,35,36, 37
Juin	38,39,	39	39	38, 39, 40
Juillet	42, 48			43,44,50
Août	53,54,55,56			52
Septembre	61,62,65,66,67,68,69,70,71,72	57, 66		57, 59, 62, 73
Octobre	74, 76,77,78, 79			74,75, 76,77,78, 79,80
Novembre	82,84,85,86,87	85		81,83,84,87,88
Décembre	93			89,90,92, 93

Grille d'analyse 3B: La diversité dans les ressources pédagogiques d'Enseigner le français avec TV5 Monde en 2013

Mois	Culture par rapport à la France	Culture par rapport aux pays francophones	L'accent sur l'homogénéité	L'accent sur l'individualisme	L'accent sur l'hybridité
Janvier	1,2,3,4,11	5,6,7,8,9,10,11	1, 3,4,11	1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	1, 10
Février	12,15,20,22, 23, 24,25	13,14,16,17,18,19	15	15,20, 21,22, 23,24,25	20,22,23,
Mars	26,27,29	28	26	26,27,28,29	
Avril	30,31,32			30, 31, 32	30
Mai	33,34,35		35	33,34,35,36, 37	37
Juin	39,40		38, 39, 40	38, 39,40	
Juillet		41,42,44, 45, 46, 47 48, 49, 50		41,43, 44, 46, 47, 48, 50	48
Août	56	51, 52, 53, 54, 55		52, 53, 54, 55, 56	
Septembre	62, 72	57, 61, 65, 66 67,68,69, 70, 71, 73	62	57, 59, 62, 63, 65, 66, 68, 69 70, 71, 72, 73	
Octobre	75, 76, 77, 78, 79, 80			74, 75, 76, 77, 78, 80	
Novembre	81, 83, 84, 85, 86,87,88	82		81, 82, 83, 84, 85 86, 87, 88	
Décembre	89,92, 93			89, 90, 91, 92,93	

Grille d'analyse 4B : Liste de catégories abordées dans les ressources pédagogiques d'Enseigner le français avec TV5 Monde dans l'ordre chronologique selon leur fréquence

Sujets	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
L'art	3	15	26	30	33	38	-	53	57	75	81	92
	4	20	27	31	34	39		54	62	76	83	93
	9	24	28	32	35	40		55	65	77	87	
		25	29		37				73	78	88	
									79			
									80			
La société	4	15	27	31	34	39	44	52	62	75	83	92
	9	24	28	32	35	40	49		73	76	85	93
	11	25			36					79	88	
					37					80		
Les médias	3	16	-	-	-	-	-	-	58	77	82	-
	5	17							59		84	
	6	18							60			
	7	19							61			
	8								63			
									64			
									65			
									66			
								67				
								68				
								69				
								70				
								71				
								72				
Les régions et leurs particularités	1	12	-	30	37	-	42	56	72	78	86	-
	2	13					48					
	10	14										
Le travail et les loisirs	-	20	29	-	33	-	41	-	-	-	81	-
							47					
La langue et ses applications	-	21	-	-	-	-	43	-	-	74	82	-
		22										
		23										
L'économie et la politique	-	-	-	-	-	-	45	51	67	-	-	-
							46					
							50					
L'environnement/ initiatives écologiques	-	-	26	-	-	-	-	-	-	-	-	91
L'histoire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	89
												90

Grille d'analyse 5B:Le rapport entre le programme scolaire autrichien et les ressources pédagogiques d'Enseigner le français avec TV5 Monde en 2013

Mois	Sujet d'actualité	Encourage l'utilisation de nouvelles technologies d'information et de communication	L'aspect interculturel
Janvier	3,9	1,2,3,4,9,11	1,3,4,9,10,11
Février	15,20,25	12,14,15,17,20,21,22,23,24	15,16,18,19, 20 23,24,25
Mars	27,28,29	26,27,28,29	
Avril	30,31	30,31,32	30,32
Mai	33,34,35	33,34,36,37	34,35
Juin	38	38,39,40	39,40,42
Juillet		44,49	45,46,48,49
Août		52,53,54,56	51,54
Septembre		57,60,61,63,65,66,67,68,69,70 71,72	61,62,66,67,69,70,71,72
Octobre	77,79	76,78,79,80	74
Novembre		81,82,84,85,86,87	
Décembre	89	92,93	89,90

8. RESUME EN ALLEMAND

Das Beherrschen einer Fremdsprache zeichnet sich durch ein Zusammenspiel verschiedenster Faktoren aus. Einer dieser Faktoren, der trotz seiner Relevanz oftmals vernachlässigt oder sogar ignoriert wird, betrifft die Kultur der Zielsprache. Zwar wurde diesem Faktor in den letzten Jahrzehnten, vor allem durch das Aufkommen des kommunikativen Ansatzes in den 1960er Jahren, immer mehr Beachtung geschenkt, jedoch wird das Potenzial, das Fremdsprachenlehrer für ihren Unterricht nützen könnten, bei weitem nicht ausgeschöpft. Deshalb ist das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit, das Potenzial zusätzlicher Unterrichtsmaterialien, die das kulturelle Angebot der Lehrbücher ergänzen könnten, aufzuzeigen und zu analysieren. Dabei geht es vor allem darum aufzuzeigen, auf welche Art und Weise jene Materialien das kulturelle Angebot bereichern können.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird zunächst das Konzept Kultur behandelt, indem Definitionen diskutiert und die Charakteristika von Kultur, sowie zwei Kulturmodelle präsentiert werden. Auch das komplexe Verhältnis zwischen Sprache und Kultur wird aufgezeigt. Das zweite Kapitel des theoretischen Teils rückt dem eigentlichen Forschungsinteresse näher, da die Rolle von Kultur im Fremdsprachenunterricht und Gründe, weshalb Kultur in den Fremdsprachenunterricht integriert werden sollte, dargelegt werden. Zudem werden zwei Ansätze, Interkulturalität und Transkulturalität, vorgestellt. Das letzte Kapitel des Theorieteils untersucht den Stellenwert von Kultur im österreichischen Lehrplan. Der theoretische Teil sollte als Basis für den folgenden empirischen Teil dienen, in welchem analysiert wird, auf welche Art und Weise zusätzliche Unterrichtsmaterialien das kulturelle Angebot des Lehrbuchs unterstützen könnten. Dazu wurden Inhalte des Sprachmagazins *Écoute* und Ressourcen der Internetseite *Enseigner le français avec TV5 Monde* ausgewählt, welche mittels einer qualitativen Analyse untersucht werden.

Die Resultate sollen bedeutende Aspekte aufzeigen, weshalb diese zusätzlichen Unterrichtsmaterialien das kulturelle Angebot der Lehrbücher qualitativ ergänzen und dadurch den Kulturunterricht deutlich bereichern können.

9. CURRICULUM VITAE

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Julia Pühringer
Geburtsdatum, -ort: 1.12.1990, Vöcklabruck
Staatsangehörigkeit: Österreich

Ausbildung

01/2013 – 05/2013 Erasmusaufenthalt an der Universität Straßburg
seit 03/2010 Lehramtsstudium Englisch/ Französisch an der Universität Wien
10/2009 - 02/2010 Studium Transkulturelle Kommunikation
09/2001 - 06/2009 Bundesgymnasium Vöcklabruck/ OÖ
09/1997 - 07/2001 Volksschule Thomasroith/ OÖ

Berufliche Erfahrungen

09/2014 – laufend geringfügige Beschäftigung bei DOMI- Exclusiv
08/2012 – 09/2012 Arbeit als Nachhilfelehrerin bei Lernquadrat Vöcklabruck, OÖ
01/2012 – 07/2012 Arbeit als Nachhilfelehrerin bei Team plus Wien
08/2011 - 09/2011 Arbeit als Nachhilfelehrerin bei der Schülerhilfe Vöcklabruck, OÖ
08/2010- 09/2010 Arbeit als Nachhilfelehrerin bei der Schülerhilfe Vöcklabruck, OÖ

Besondere Kenntnisse

Fremdsprachen Deutsch (Muttersprache)
Englisch (fließend in Wort & Schrift)
Französisch (fließend in Wort & Schrift)
Spanisch (Grundkenntnisse)
