



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

60-61 | 2018

La culture dans l'enseignement du français langue étrangère: conceptions théoriques, programmes et manuels aux XIX^e et XX^e siècles

L'enseignement scolaire de la culture-civilisation française en Allemagne : un modèle pour d'autres pays européens ?

Marcus Reinfried



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/4607>

DOI : [10.4000/dhfles.4607](https://doi.org/10.4000/dhfles.4607)

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2018

Pagination : 17-40

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Marcus Reinfried, « L'enseignement scolaire de la culture-civilisation française en Allemagne : un modèle pour d'autres pays européens ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 60-61 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/4607> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.4607>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

L'enseignement scolaire de la culture-civilisation française en Allemagne : un modèle pour d'autres pays européens ?

Marcus Reinfried

La culture dans l'enseignement du français langue étrangère et la littérature (1837-1900)

- 1 Le mot « culture » est assez polysémique. Sa plus vieille signification exprime, comme on peut le lire dans *Le Petit Robert*, l'action de faire croître des végétaux utiles à l'homme et aux animaux domestiques. En outre, « culture » exprime dès le XVI^e siècle certaines connaissances et aptitudes intellectuelles, artistiques et artisanales. Enfin, une troisième signification de « culture » inclut des formes habituelles de comportements humains auxquelles on attribue des significations et des valeurs dans certaines régions et éventuellement aussi dans certaines couches sociales (Rey-Debove & Rey 2007 : 601-602).
- 2 Du XVI^e au XVIII^e siècle, on trouve déjà dans beaucoup de manuels néerlandais des dialogues entre un maître et des écoliers ou étudiants, ou des textes descriptifs de voyages en France, intégrant des éléments culturels français dans l'enseignement, surtout certaines informations ou expressions géographiques, historiques, commerciales ou concernant la vie quotidienne (Kok Escalle & Van Strien-Chardonneau 2007 : 10-13). Cependant l'idée de vouloir enseigner une culture-cible comme on enseigne une langue-cible restait plutôt rare durant les siècles où la grammaire dominait souvent l'enseignement pour débutants. Les maîtres de langues avaient fréquemment tendance à systématiser l'enseignement de la langue, mais pas l'enseignement de la culture. Ceci est resté valable en Allemagne jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, période à laquelle on a introduit le baccalauréat dans les écoles latines de Prusse.

À cette époque, le français y était déjà souvent une matière optionnelle qu'on intégrait dans les épreuves écrites. Mais dans leurs compositions françaises, les bacheliers traitaient de sujets philosophiques, religieux, historiques, scientifiques ou littéraires qui n'avaient pour la plupart aucun rapport avec la France ou sa culture (Kuhfuß 2014 : 591-594).

- 3 Pourtant, cette situation a commencé à changer au cours du XIX^e siècle. Ce siècle a été, surtout jusqu'aux années 1870, dominé en Allemagne par le néo-humanisme, et il y avait même à la fin du siècle encore deux fois plus de lycées classiques que de lycées modernes (Lundgreen 1980 : 79). Dans les lycées classiques, les élèves avaient en moyenne tout au long de leur scolarité presque deux heures de latin par jour et un peu plus d'une heure de grec ancien par jour pendant six ans (cf. par exemple pour la Prusse Christ & Rang 1985, tome VII : 27 et 34). Mais ils y apprenaient aussi le français, devenu en Prusse une langue étrangère obligatoire à partir de 1837, mais seulement deux heures par semaine pendant six ans dans un premier temps (*ibid.* : 23) ; ce n'est qu'à partir de 1882 qu'on ajouta neuf heures de cours supplémentaires réparties sur deux années (*ibid.* : 34). Dans les lycées modernes en revanche, les *Realgymnasien* et les *Oberrealschulen*, on enseignait le français entre quatre et six heures par semaine pendant huit ou neuf ans (*ibid.* : 85, 129). Les élèves y acquéraient donc beaucoup plus rapidement les bases lexicales et structurelles du français que dans les lycées classiques, et au moins la moitié du cursus était réservée à la lecture et à l'analyse d'œuvres littéraires.
- 4 Les enseignants de français des lycées classiques étaient – surtout dans la première moitié du siècle – des philologues classiques ou des théologiens, mais à partir de la deuxième moitié du siècle, un assez grand nombre de néo-philologues, de romanistes et d'anglicistes, sortirent diplômés des universités. Ils y avaient appris les littératures française et anglaise et voulaient transmettre leur savoir dans les écoles. Karl Ploetz (auteur allemand de manuels conçus selon la méthode grammaire-traduction, enseignant de français dans un lycée à Berlin puis auteur scolaire à succès vivant à Paris) a édité en 1866 une épaisse anthologie de littérature française. Elle contient sur 800 pages environ 250 extraits de pièces de théâtre et de prose ainsi que des poèmes, avec des notices biographiques des grands écrivains des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles. Ce livre répandu dans les lycées modernes et dans les écoles supérieures de filles a connu au moins 15 tirages jusqu'en 1917, bien que l'histoire littéraire n'ait pas été une matière unanimement reconnue dans les écoles allemandes ou au moins généralement réservée aux deux dernières classes des lycées, comme on peut le lire dans certains programmes scolaires (cf. par exemple Christ & Rang 1985, tome II : 75, tome III : 55).
- 5 Dans l'anthologie de Karl Ploetz (1866), les ouvrages historiques sont fort représentés. Le programme des lycées modernes prussiens de 1882 conseille, à côté de la lecture des écrivains classiques français et anglais, surtout l'histoire et les discours célèbres (Christ & Rang 1985, tome II : 66). Dix ans plus tard, les programmes pour les grandes classes recommandent en outre « de familiariser les élèves avec la vie, les us et coutumes ainsi qu'avec les aspirations intellectuelles » françaises et anglaises (*ibid.* : 71). L'histoire ancienne et la philologie classique, surtout dans le dernier quart du XIX^e siècle, avaient déjà intégré des aspects quotidiens de la civilisation gréco-romaine dans leurs études¹ et probablement inspiré certains philologues des langues modernes à faire pareil dans leur propre domaine. Les œuvres littéraires commençaient à perdre une part de leur valeur unique, de leur fondement en soi qui existait depuis l'humanisme du temps de la

Renaissance. Elles seront souvent mises plus tard au service de la connaissance d'une culture-civilisation étrangère qui gagnera en importance. Les tentatives de détrôner la compétence esthétique en faveur de la compétence culturelle ne se feront pas attendre longtemps.

L'enseignement des *realia* (1898-1924)

- 6 Un nouveau paradigme de culture-civilisation s'est surtout manifesté dans les manuels de français entre le tournant du siècle et la fin de la Première Guerre mondiale : c'est l'enseignement des *realia*. Le terme « *realia* », à la fin du XIX^e siècle, ressemble encore, d'un point de vue épistémologique, à l'acception qu'il avait du temps de Comenius ou à l'époque des « philanthropes » allemands, c'est-à-dire aux XVII^e et XVIII^e siècles : ce sont encore plutôt des entités extra-verbales, perceptibles avec les sens, et par conséquent des états de faits (Reinfried 1992 : 42-47, 74-75, 241-242). Les cercles académiques allemands, parmi eux même les universitaires des philologies modernes, étaient, dans le dernier quart du XIX^e siècle, très influencés par le positivisme. L'enseignement des *realia* s'orientait donc surtout vers les faits et les chiffres.

Conceptions de l'enseignement culturel	Catégories du savoir prédominantes	Objectif(s) dominant(s)	Supports privilégiés	Conception de l'autre
Interprétation de littérature étrangère (à partir de 1837)	Savoir-comprendre	Esthétique	Anthologies et éditions scolaires de textes de fiction	-----
Enseignement des <i>realia</i> (1898-1924)	Savoir civilisationnel déclaratif (géographie, histoire, institutions)	Connaissance du contexte et de faits importants d'une civilisation	Manuels surtout avec des textes descriptifs de non-fiction	La culture cible doit être perçue d'une manière autonome (sans préjugés)
Interprétation du caractère national (<i>Kulturkunde</i> , <i>Wesenskunde</i>) (1925-1965)	Savoir-comprendre, savoir-être	Interprétation « psychologique » de textes, compréhension de soi et de l'autre	Textes de fiction, reproductions de peintures	<i>Folientheorie</i> (les normes de la culture d'origine et de la culture cible s'influencent mutuellement)

Enseignement de la civilisation quotidienne (à partir de 1980)	Savoir civilisationnel déclaratif	Connaissance des coutumes et conditions de vie quotidienne	Manuels avec des textes descriptifs et dialogués didactisés, éventuellement aussi par des « mots à charge culturelle partagée » (Robert Galisson)	Les phénomènes spécifiques d'une culture cible et les significations à charge culturelle partagée dans la langue étrangère doivent être expliqués d'une manière contrastive (en comparant la culture cible avec la culture / les cultures d'origine)
Enseignement-apprentissage interculturel (à partir de 1990)	Savoirs et savoir-faire culturels déclaratifs et procéduraux, cognitifs et affectifs	Compétence interculturelle réceptive et productive	Textes, films, échanges culturels, conversation interculturelle, <i>culture assimilations</i>	La confrontation avec une nouvelle perspective peut mener à une adaptation sélective ou à la prise d'une position intermédiaire (un « troisième lieu »)

- 7 Tableau 1 : Paradigmes de l'enseignement-apprentissage des cultures-civilisations en Allemagne
- 8 On utilisait en premier lieu des textes non-littéraires décrivant des aspects géographiques, historiques, politiques, économiques et techniques (voir aussi tableau 1 *supra*). Les modes de vie et les coutumes étaient aussi pris en compte, mais seulement en second lieu (Lange 1903 : 15).
- 9 La volonté d'un enseignement *systématique* de la culture-civilisation, limité tout d'abord à la présentation de la France hexagonale et de l'Angleterre, menait à l'établissement de plans d'études gradués. Löwisch (1902 : 27-29) et Lange (1903 : 16, 19) présentaient désormais de longues listes, répartissant les informations de culture-civilisation de manière égale sur les sept classes du lycée moderne dans lesquelles on enseignait le français. Leur enseignement culturel accompagnait donc régulièrement l'enseignement de la langue dès le début. En première année, Löwisch commence avec « la vie quotidienne dans les villages et les villes » (1902 : 27) et continue avec les paysages français. De même, Lange (1903 : 19) prévoit de débiter l'enseignement par la géographie française, en traitant les régions, montagnes et fleuves principaux ainsi que le climat et les produits agricoles et industriels français. Du milieu de la deuxième à la quatrième année d'apprentissage, les deux auteurs proposent de transmettre surtout des connaissances historiques, en commençant par l'histoire des rois de France et des

confrontations guerrières du Moyen Âge jusqu'aux temps modernes. Dans les autres classes avancées, l'histoire technique, économique et sociale gagne progressivement en importance. Pendant les deux dernières années, on prévoit surtout l'intégration des institutions politiques contemporaines et de l'histoire culturelle (Löwisch 1902 : 27-29 ; Lange 1903 : 19).

- 10 Ces plans de distribution sont très riches en contenus. Pour que l'enseignement des *realia* ne se perde pas dans d'innombrables détails, Söhring (1906) mène une réflexion sur les critères de sélection des données. Surtout les phénomènes suivants de la culture étrangère lui semblent pertinents s'ils « 1° montrent des différences caractéristiques entre la culture-civilisation d'origine et l'autre » ou qui « 2° se prêtent à une approche historique et constituent des traits importants du développement de la culture étrangère ». Mais le canon des *realia* de Söhring représentant la culture-cible ne se distingue pas beaucoup des listes de Löwisch (1902) et de Lange (1903). Néanmoins, il existe une différence substantielle : les « *realia* étrangers » sont précédés par des « *realia* propres », c'est-à-dire des *realia* que les élèves connaissent déjà dans leur culture d'origine. Ils représentent complètement les contenus de la première année et même encore partiellement de la deuxième et troisième année d'apprentissage. À partir de la quatrième année d'apprentissage, les contenus se limitent aux *realia* étrangers. Cette conception d'un ajout progressif de la proportion des contenus spécifiques à la culture étrangère pendant la phase de l'enseignement élémentaire s'est imposée dans la majorité des manuels de français parus jusqu'aux années 1960 dans l'espace germanophone².
- 11 La genèse de l'enseignement des *realia* est liée au mouvement réformiste qui a atteint en Allemagne son apogée dans les dernières années du XIX^e siècle. Ce mouvement réformiste ne doit pas être confondu avec le mouvement pédagogique interdisciplinaire allemand du début du XX^e siècle, qui a déjà partiellement anticipé l'orientation sur l'action et une certaine autonomie des apprenants³ ; les objectifs entre les deux mouvements étaient plutôt différents même si quelques réformateurs, comme par exemple Max Walter⁴, ont successivement adhéré aux deux mouvements (Hübner ²1933 : 47-48 ; Reinfried 1992 : 99). Les objectifs primordiaux du mouvement réformiste de l'enseignement des langues modernes étaient l'usage oral de la langue-cible et le rejet de la méthode grammaire-traduction. Cette orientation méthodologique allait de pair avec le refus de l'objectif formel qui propageait l'analyse grammaticale comme gymnastique intellectuelle et dont le fameux philosophe idéaliste Hegel (2006 [¹1809] : 462-463) avait pensé qu'elle développerait le fonctionnement de la raison humaine. L'idée hégélienne que l'esprit se base sur les catégories kantienne de la pensée décrites dans la *Critique de la raison pure* a été remplacée par une théorie des associations mentales élaborée par le philosophe, psychologue et pédagogue Johann Friedrich Herbart. Ses disciples, qui occupaient plusieurs des premières chaires en sciences de l'éducation en Allemagne cinquante ans après la mort de leur maître, doutaient de la possibilité de transposer le savoir grammatical dans d'autres domaines, comme les mathématiques ou la philosophie. Ils préconisaient l'autonomie des différents domaines du savoir et la nécessité d'une vérification individuelle de leur utilité (Reinfried 1999a : 213-214).
- 12 Cette orientation vers le contenu, caractéristique de l'empirisme, a aussi été partagée par le mouvement réformiste des langues modernes qui a choisi les textes comme pivots de l'enseignement (et non pas les phrases servant à l'exemplification

grammaticale). En 1886, la Fédération Allemande des Philologues des Langues Modernes fut fondée, première Fédération allemande des professeurs de français et d'anglais établissant la formation continue des enseignants. À partir du premier congrès national, qui s'est tenu à Hanovre, des intervenants ont critiqué le manque de supports d'enseignement et d'apprentissage concernant la culture française et les cultures anglophones. À leur avis, un tel enseignement des *realia* devrait aussi bien être intégré dans l'enseignement scolaire que dans les études universitaires (Klinghardt 1886 ; Waetzoldt 1992 : 27-30 ; Viëtor 1896 : 85-86). Parmi les auditeurs se trouvait Gustav Wendt, un professeur d'anglais et de français de Hambourg, qui publia en 1892 un manuel décrivant l'histoire de l'Angleterre, sa constitution et ses institutions. En 1898, il tint une conférence au 8^e Congrès de la Fédération Allemande des Philologues des Langues Modernes à Vienne, une conférence réimprimée à plusieurs reprises et très controversée. Wendt (1898 : 70) réclamait de limiter l'utilisation de la littérature dans les grandes classes des lycées modernes à une prose choisie principalement selon les objectifs de l'enseignement de la culture-civilisation ciblée. De plus, il recommandait surtout l'utilisation de textes « factuels », c'est-à-dire non-fictionnels, appartenant aux domaines suivants : géographie, histoire, politique actuelle, développement technologique. Ces choix thématiques peuvent être expliqués partiellement par l'orientation commerciale du lycée hambourgeois dans lequel Wendt enseignait les langues modernes (Kössler 2008).

- 13 Les réflexions de Gustav Wendt sur la conception interculturelle de l'autre sont très intéressantes. Il voulait, comme la plupart de ses collègues proches du tournant du siècle, que ses élèves adoptent une perspective favorisant la compréhension et la paix entre les peuples. Il a formulé cette idée dans sa conférence viennoise de la manière suivante : « Comme nous voulons éviter d'enseigner les langues étrangères du point de vue et suivant les besoins de la langue maternelle, nous voulons aussi nous efforcer d'évaluer les circonstances étrangères du point de vue étranger » (Wendt 1898 : 71).
- 14 Suivant la théorie de Wendt, cette forme de compréhension de l'autre se limite à une perception sans préjugés de la culture étrangère. Elle ressemble en cela à la méthode directe propagée par les réformistes allemands : comme l'enseignement de la langue-cible doit se faire séparément de la langue maternelle, la culture-cible doit être perçue et comprise sans aucun repli sur sa propre culture (cf. aussi Christ 1992 : 16). Ce qui est autre est mis sur un pied d'égalité avec ce qui fait partie de soi ; mais l'autre doit être compris, évalué et assimilé dans son propre contexte et pour lui-même.

L'interprétation du caractère national (1925-1965)

- 15 Cette attitude amicale (ou au moins tolérante) envers les Français et leur civilisation est remplacée en Allemagne par une attitude hostile pendant la Première Guerre mondiale. Le traité de Versailles et l'occupation du bassin de la Ruhr par des soldats français et belges en 1923 pendant une crise monétaire majeure aggravent encore cette inimitié (Reinfried 2014 : 16-17). Les enseignants de français des lycées modernes se tournent à nouveau vers la littérature française canonisée dans les grandes classes (Christ & Rang 1985, tome II : 134-143), et dans les universités, on renoue souvent avec certains aspects de la philosophie idéaliste allemande du XIX^e siècle. L'herméneutique redevient l'épistémologie dominante pour tous les romanistes, le positivisme perd en importance (Hübner 1925 : 88-89).

- 16 L'enseignement des *realia* se transforme en *Kulturkunde* ; dans le cadre du français langue étrangère, il vise dorénavant à analyser le caractère national du peuple français. En 1925, de nouveaux programmes scolaires sont établis en Prusse qui proclame l'éducation à la culture allemande comme objectif fondamental dans toutes les filières scolaires, surtout dans les lycées. Ces nouveaux programmes ont été conçus par Hans Richert, un conseiller ministériel prussien ultra-conservateur⁵. La *Kulturkunde* est essentiellement comparative : la confrontation du caractère français avec le caractère allemand sert à approfondir la compréhension, et cela dans les deux sens, en vue de la culture étrangère et en vue de la culture d'origine (Christ & Rang 1985, tome II : 135). Richert a fondamentalement changé la conception de l'autre qui dominait encore à la fin du XIX^e siècle (cf. aussi tableau 1 *supra*) : il a remplacé l'attention particulière portée à la culture-cible dans l'enseignement des *realia* par la *Folientheorie*⁶, selon laquelle une perception et une interprétation d'un phénomène culturel d'une autre culture se font en général à travers les habitudes de perception et d'interprétation de la culture propre. Le processus ainsi que le but de la compréhension de l'autre sont donc relativisés, et il y a même une primauté de l'auto-compréhension clairement exprimée dans plusieurs articles didactiques. Walter Hübner (1925 : 94) définit l'objectif général de l'enseignement de la *Kulturkunde* de la manière suivante : « Nous voulons étudier les cultures étrangères, mais non pas seulement comme une fin en soi. Notre objectif principal est la reconnaissance approfondie du caractère allemand ». Eduard Schön (1925 : 247), un autre théoricien de la *Kulturkunde*, est encore plus nationaliste dans ses formulations : « La *Kulturkunde* représente une manière d'enseigner [...] qui sert à faire comprendre la façon dont on pense et agit soi-même au sein de sa communauté nationale et à la faire adopter résolument. » À partir de 1933, après la prise de pouvoir des nationaux-socialistes, on trouvera des propos encore bien plus outranciers (cf. par exemple Münch 1936 : 20, 23, 32).
- 17 L'hypothèse de base des adhérents de la *Kulturkunde* est formulée par Eduard Schön (1925 : 245-246) de la manière suivante : « La création d'une culture par un peuple dépend des rapports structurels de son âme, et ceux-là dépendent des valeurs qu'il perçoit dans les événements et qu'il introduit dans ses créations ». Schön (1925 : 246) assigne à la *Kulturkunde* deux champs d'application : sa tâche consiste à analyser aussi bien les caractéristiques de personnalités individuelles importantes que les spécificités d'une communauté nationale. Les supports appropriés à l'interprétation du caractère national étaient la littérature, les arts figuratifs et les structures grammaticales et stylistiques caractéristiques d'une langue ou d'un auteur particulier (Reinfried 2013 : 38). Ces interprétations ont mené souvent à des résultats très douteux. Dans les descriptions contradictoires des traits de caractère français, on trouve les stéréotypes suivants, pour ne citer que quelques exemples : rationalité, clarté, sens de l'économie, vanité, douilletterie, superficialité (Apelt 1967 : 50, 170-171).
- 18 Mais le problème de la *Kulturkunde* était qu'il s'agissait là d'un paradigme interculturel non seulement empiriquement peu vérifiable, mais aussi pédagogiquement très ambitieux. Dans les années vingt et trente, les réflexions théoriques concernant cette approche ne manquaient pas. Mais on a aussi pu lire de temps en temps des plaintes d'enseignants dans des revues didactiques disant que les modèles pratiques d'enseignement de la *Kulturkunde* étaient encore trop rares. On a parfois essayé d'intégrer l'histoire culturelle française dans l'enseignement du français, mais c'était une approche exigeante réservée aux grandes classes des lycées ; elle était ressentie

comme trop difficile pour les petites classes et même pour les moyennes (Litt 1926 : 43, 49-50). Pour ces classes-là, on continuait à utiliser des matériels d'enseignement plutôt proches de l'enseignement des *realia*. De plus, un manuel des années vingt en plusieurs volumes, les *Études Françaises*, a précédé l'enseignement de la civilisation quotidienne des années 1980 en décrivant dans certaines leçons la vie en famille ou la vie scolaire des jeunes en France. Le manuel contenait déjà des photographies représentant les personnages mentionnés dans les textes (Reinfried 1992 : 193-196 ; *ibid.* 1994 : 476).

- 19 La tendance nationaliste et francophobe qui a influencé la *Kulturkunde* encore au milieu des années 1920 a temporairement disparu vers la fin des années 1920 ; les relations politiques entre la France et l'Allemagne s'étaient considérablement améliorées (Reinfried 2014 : 18-19). Mais la prise du pouvoir par les nationaux-socialistes a de nouveau mené à un renforcement de la francophobie. Les manifestations francophiles de la *Kulturkunde* ont été à l'époque dénoncées comme étant « une faiblesse pacifiste, une sous-estimation de la valeur allemande, un penchant pour la servitude » (Schmidt 1934 : 53). Selon Rudolf Münch (1936 : 5), la *Kulturkunde* devait servir d'« arme politique » dans un combat idéologique. Le peuple anglais était considéré comme un modèle interculturel provenant d'une race apparentée à celle des Allemands, tandis que le peuple français, qui était selon Hitler racialement dégénéré, représentait un contre-exemple dissuasif (Reinfried 2014 : 39-40). À partir de 1936, l'enseignement du français a été fortement réduit et il était prévu qu'il soit remplacé à long terme par l'enseignement de l'espagnol et de l'italien (Reinfried 2013 : 30-31).
- 20 Après la Deuxième Guerre mondiale, la *Kulturkunde* a continué à exister sous une forme atténuée. L'idée idéaliste que chaque culture nationale était le produit de l'esprit et de l'âme d'un peuple a encore été évoquée en 1957 par le didacticien des langues étrangères Adolf Bohlen dans son livre *Moderner Humanismus*. Mais le contexte n'était plus nationaliste, et les réflexions approfondies concernant la compréhension de l'autre étaient absentes. Les manuels structurés selon la *Kulturkunde* étaient des livres de lecture destinés aux grandes classes ; on y trouvait des groupes de textes intitulés « Les origines du caractère français », « La psychologie du Français » ou « Caractères essentiels du peuple français ». Mais au cours des années 1960, la *Kulturkunde* a été de plus en plus contestée, même dans les grandes classes des lycées (Reinfried 1994 : 479-481 ; *ibid.* 1999a : 217-221). Dans les classes de l'enseignement secondaire du premier cycle, les maisons d'éditions scolaires s'efforcent de plus en plus d'adapter les thèmes des manuels aux intérêts supposés des jeunes élèves.

L'enseignement de la civilisation quotidienne (1980-1990)

- 21 Au début des années 1980, peu de temps après l'apparition de la méthode communicative, la civilisation quotidienne était déjà fortement représentée dans tous les manuels de français de l'enseignement secondaire du premier cycle. Pour une courte durée, elle a également été thématisée dans quelques articles publiés dans des revues didactiques. L'enseignement de la civilisation quotidienne devint, pendant un temps très limité, un nouveau paradigme de culture-civilisation avant de fusionner avec le paradigme plus tardif de l'enseignement interculturel dont il deviendra une facette. Les rares articles parus en Allemagne sur l'enseignement de la civilisation quotidienne ont surtout été écrits par Firges & Melenk (1980, 1982), deux professeurs

enseignant à l'École Supérieure de Pédagogie de Ludwigsburg, près de Stuttgart. Ils ont été inspirés par la sociologie de la connaissance à orientation phénoménologique, rendue célèbre par Alfred Schütz, un juif autrichien émigré aux États-Unis. Cette approche des sciences sociales déboucha sur le constructivisme social de Peter L. Berger et Thomas Luckmann au cours des années 1960⁷.

- 22 La transmission du savoir à laquelle Firges et Melenk réfléchissaient n'est que difficilement comparable aux connaissances de l'enseignement des *realia* qui sont plutôt spécialisées. Firges & Melenk (1982 : 118) croient que « les thèmes à portée directe » constituent le domaine auquel les jeunes apprenants s'intéressent le plus. Les sujets inclus dans ce domaine sont « les réalités fondamentales de notre environnement proche : famille, logement, travail rémunéré, école, loisirs, affiliation à des groupes ». Un autre domaine, dont l'intégration dans l'enseignement des langues étrangères se fera plus rarement, concerne « les thèmes à portée indirecte ». Les connaissances spécialisées, en revanche, seront exclues (*ibid.* : 118-119).
- 23 Selon Firges & Melenk (1982 : 117), les enfants saisissent inconsciemment leur environnement quotidien, de même que les attitudes et les valeurs représentant les bases des jugements qu'ils portent sur une culture étrangère et qui sont soumises à ce savoir d'orientation. Les structures de sens individuelles, ayant été acquises dans le contexte d'une culture d'origine, sont automatiquement transférées dans la culture-cible liée à la langue étrangère. En agissant ainsi, des interférences se forment et des malentendus interculturels se produisent. Par conséquent, Firges & Melenk (*ibid.*) considèrent qu'il est nécessaire de communiquer de manière explicite les phénomènes de la culture étrangère et de les expliquer dans l'enseignement d'une langue étrangère (voir tableau 1 *supra*). Même la possibilité pour un élève de faire ses propres expériences pendant un échange scolaire, qui augmente considérablement l'intérêt pour l'autre culture, implique souvent le besoin d'un entretien explicatif ultérieur en classe.
- 24 Firges & Melenk ont élargi et approfondi l'état de la théorie des stéréotypes de leur époque. Selon eux (1982 : 121),
 les typifications élémentaires [dans le cadre d'une civilisation quotidienne étrangère] sont indispensables à la formation des fondements de l'acquisition des connaissances. [...] La critique de la typification se base sur une confusion avec des préjugés – des jugements figés non modifiables et révisables. [...] Les typifications dans l'enseignement de la civilisation et culture, en revanche, ont la propriété de n'être que temporairement valables et peuvent être modifiées par un nouveau niveau d'expérience.
- 25 Une variation de l'analyse des phénomènes extra-linguistiques de la culture-civilisation française est représentée par l'analyse de mots français à charge culturelle partagée (Galisson 1991 : 109-151). Un de ces concepts-clés culturels prototypiques est par exemple *avoir cours*. L'expression *avoir cours* implique en général en France une *école à plein-temps*, c'est-à-dire des cours réguliers pendant l'après-midi. Les élèves mangent souvent à la cantine pendant la *pause de midi*. Ils vont éventuellement aussi pendant une partie de cette pause et surtout en cas d'annulation de cours à la *permanence*, une salle d'études où leur surveillance est constamment assurée. Dans beaucoup d'écoles françaises, il y a traditionnellement dans les permanences des *surveillants* et des *surveillantes* dont la tâche principale consiste à contrôler les élèves et à se charger de leur discipline. Ces particularités culturelles représentent des connotations conventionnelles liées à l'expression *avoir cours* (Reinfried 1995 : 57). Dans leur

ensemble, elles constituent les connaissances générales qui peuvent être classées en *frames* (comme par exemple la notion de *permanence* à l'école), en *scripts* (comme par exemple *aller à la cantine*) et aussi en tant que *schémas mentaux* plutôt abstraits (comme par exemple les niveaux de compétences scolaires). Ce sont les sciences cognitives (en anglais *Science of the Mind*⁸) développées à partir des années 1970 qui ont mis ces catégories⁹ en avant.

L'enseignement-apprentissage interculturel (à partir de 1990)

- 26 Le dernier paradigme de l'enseignement-apprentissage de la culture-civilisation, l'enseignement interculturel, s'est établi en Allemagne à partir des années 1990. Il est difficile de le distinguer précisément de l'enseignement de la civilisation quotidienne, et sa conception de la compréhension de l'autre rejoint également celui de la « Folientheorie », constituant un aspect de la *Kulturkunde* (cf. tableau 1 *supra*). Mais l'enseignement-apprentissage interculturel se distingue des paradigmes précédents par un aspect : il complète la réflexion sur l'interculturel par l'action interculturelle. Cette complexité de la compétence interculturelle, qui inclut la compréhension théorique et l'application pratique, les aspects de la culture d'origine et les aspects de la culture-cible, les composantes cognitives et les composantes affectives, est représentée dans une modélisation bien connue de Michael Byram et Geneviève Zarate (1994).
- 27 Ce modèle (cf. tableau 2, *infra*) se base sur la supposition que la compétence interculturelle peut être divisée en cinq sous-compétences. Dans le tableau, à gauche, les savoirs socioculturels sont pris en compte ; il s'agit de connaissances qui peuvent éventuellement faire partie d'un enseignement des *realia*, mais aussi de la civilisation quotidienne en incluant aussi les rôles communicatifs. Deux aptitudes communicatives, dont l'une est plutôt réceptive, l'autre plutôt productive, sont représentées dans la colonne centrale en haut et en bas : le savoir comprendre et le savoir apprendre ou faire. Le savoir comprendre est lié à la compétence interprétative, le savoir apprendre ou faire à une compétence personnelle. Ces deux compétences-là jouaient déjà un certain rôle dans l'interprétation des caractères nationaux. Mais la conception de l'autre dans le cadre de l'enseignement interculturel est foncièrement différente de celle de la *Kulturkunde* traditionnelle des années 1920 et 1930 ; la devise « relativising self, valuing other » exprime une attitude opposée au nationalisme. Une autre sous-compétence nouvelle est représentée par le savoir s'engager ; elle est indiquée tout au milieu du tableau. Cette forme d'éducation politique est aussi appelée *critical cultural awareness* depuis deux décennies aux États-Unis et en Grande-Bretagne.

	Skills interpret and relate (savoir comprendre)	
Knowledge of self and other; of interaction; individual and societal (savoirs)	Education political education critical cultural awareness (savoir s'engager)	Attitudes relativising self valuing other (savoir être)

	Skills discover and / or interact (savoir apprendre / faire)	
--	---	--

- 28 Tableau 2 : Modélisation de la compétence interculturelle par Byram & Zarate (1994).
Source : Risager (2009 : 27).
- 29 Dans les années 1990, quand le modèle de Byram et de Zarate a été développé, une deuxième vague de la méthode communicative s'est formée en Allemagne, une tendance méthodologique appelée parfois néo-communicative (Reinfried 2001). Avec la constitution du paradigme de l'apprentissage interculturel, les échanges scolaires et l'interaction dialogique ont été de plus en plus intégrés dans la réflexion sur les cultures-civilisations (Leuck 1986 ; Christ 1993 ; Heringer 2004 : 27-80). Ce faisant, les normes sociales des cultures cibles ont aussi été fréquemment thématiques dans la didactique des langues étrangères (Pauels 1993 : 345-346 ; Krewer 2003). On a commencé à utiliser des études anthropologiques ou de communication économique dans l'enseignement scolaire, en intégrant le développement d'une compétence interculturelle dans les cours de langues (Hu & Byram 2009). Un premier manuel pour l'enseignement de la culture-civilisation française est paru en Allemagne (Vatter & Zapf 2012), destiné aux grandes classes de lycées professionnels allemands. Il contient des textes sur les coutumes, les préjugés et les stéréotypes franco-allemands, la gestion du temps, compare la mimique et la gestuelle et analyse certaines différences interculturelles dans le design des affiches publicitaires. On y trouve aussi des études de cas avec des interférences interculturelles dans le comportement de personnages (*ibid.* : 99-109). Mais la recherche sur les incidents critiques (*critical incidents*) entre les jeunes n'est pas encore assez développée ; les chercheurs dans ce domaine se sont jusqu'à présent plutôt concentrés sur des rencontres professionnelles.

Conclusion

- 30 Que peut-on conclure de cette histoire de la culture-civilisation française dans le cadre de l'enseignement de la langue française en Allemagne ? Un résultat, qui ne concerne que l'Allemagne : il y a eu cinq paradigmes, clairement distincts et généralement acceptés comme tels par les spécialistes de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères modernes en Allemagne. Les profils précis de l'enseignement des *realia*, de la *Kulturkunde* et de l'apprentissage interculturel sont reconnus en tant que tels – d'un point de vue strictement descriptif et non normatif. L'enseignement de la civilisation quotidienne est quelquefois considéré comme le précurseur de l'apprentissage interculturel, bien qu'il se limite à certains aspects. Quant à l'interprétation de la littérature française, on peut la considérer comme paradigme de l'enseignement de la culture-civilisation, à la condition qu'elle ne se cantonne pas uniquement à des objectifs esthétiques.
- 31 Ces cinq paradigmes de culture-civilisation¹⁰ n'existent-ils qu'en Allemagne ? Y-a-t-il eu des paradigmes de culture-civilisation dominants à certaines périodes dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde dans toutes les parties de l'Europe ? Ces paradigmes, ont-ils été formulés de manière explicite ou sont-ils plutôt restés implicites ? Y-a-t-il eu des développements synchroniques ou successifs ? Quelles

stratégies ont défini quels objectifs interculturels pour les manuels et avec quels contenus ? Ce sont autant de questions pour des recherches futures.

BIBLIOGRAPHIE

- APELT, Walter (1967). *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945. Ein Irrweg deutscher Philologen*. Berlin (Est): Volk und Wissen.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas (1966 / 1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt : Fischer. [Version originale américaine 1966.]
- BODE, Hans (1980). *Die Textinhalte in den Grundschen Französischlehrbüchern. Eine fachdidaktische Untersuchung von Lesestoffen französischer Sprachlehrbücher für höhere Schulen in Deutschland zwischen 1913 und 1969*. Frankfurt am Main / Bern / Cirencester: Lang.
- BOHLEN, Adolf (1957). *Moderner Humanismus*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael & ZARATE, Geneviève (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural objectives*. Strasbourg : Council of Europe.
- CHRIST, Herbert (1990). « Littérature française et enseignement du français au XIX^e siècle dans les lycées et collèges allemands ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 6, 174-211.
- CHRIST, Herbert (1992). « Die Kategorie 'Fremdheit' in der Fremdsprachendidaktik ». In Heiner Van Bömmel, Herbert Christ & Michael Wendt (dir.), *Lehren und Lernen fremder Sprachen. 25 Jahre Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen*. Tübingen: Narr, 11-30.
- CHRIST, Herbert (1993). « Schüleraustausch zwischen Verstehen und Mißverstehen. » In Lothar Bredella & Herbert Christ (dir.), *Zugänge zum Fremden*. Gießen: Ferber'sche Universitätsbuchhandlung, 181-202.
- CHRIST, Herbert & RANG, Hans-Joachim (dir.) (1985): *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. Tome II: Allgemeine Anweisungen für den Fremdsprachenunterricht. Tome III: Neuere Fremdsprachen I. Tome VII: Der Fremdsprachenunterricht in Studentafeln*. Tübingen: Narr.
- FIRGES, Jean & MELENK, Hartmut (1980). « Ein frankreichkundliches Programm für den Schüleraustausch ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 27, 280-289.
- FIRGES, Jean & MELENK, Hartmut (1982). « Landeskunde als Alltagswissen ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 29, 1982, 115-123.
- FRÄNKEL, Rudolf (1933). *Der fremdsprachliche Unterricht in der neuen Erziehung*. Leipzig : Quelle & Meyer.
- GALISSON, Robert (1990). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.

- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (2006 [¹1809]). « Rede vom 29. September 1809 ». In *Gesammelte Werke*, vol. 10, 1: *Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden (1808-1816)*. Klaus Grottsch (dir.) Hamburg: Meiner, 455-465.
- HERINGER, Hans Jürgen (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen / Basel: Francke.
- HU, Adelheid & BYRAM, Michael (dir.) (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr.
- HÜBNER, Walter (1925). « Welche Aufgaben stellt die Schulreform dem neusprachlichen Unterricht? ». *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*, 1, 87-101.
- HÜBNER, Walter (¹1929 / ²1933). *Didaktik der neueren Sprachen. (Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen, 12)*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- KLINGHARDT, Hermann (1886). « Die Realien im neusprachlichen Unterricht und in der Neuphilologie ». In Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband (dir.), *Verhandlungen des ersten Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages am 4, 5 und 6 Oktober 1886*. Hannover: Carl Meyer (Gustav Prior), 29-33.
- KÖSSLER, Franz (2008). « Wendt, Gustav ». In *ibid. (dir.), Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts*. vol. Waag – Wytzes. Giessen : Giessener Universitätsbibliothek, 164. En ligne : [<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6130/>].
- KOK ESCALLE, Marie-Christine & VAN STRIEN-CHARDONNEAU, Madeleine (2007). « Aspects culturels et interculturels des manuels d'apprentissage du français dans les Pays Bas des XVI^e-XIX^e siècles ». In Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- KREWER, Bernd (²2003). « Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen ». In Alexander Thomas (dir.) : *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 147-164.
- KUHFUSS, Walter (2014). *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland*. Göttingen: V & R unipress.
- LANGE, G. (1903). *Die Realien im neusprachlichen Unterricht. Beigabe zum Jahresbericht 1902/03 des Realgymnasiums in Halberstadt*. Halberstadt: Meyer.
- LEUCK, Paul (1986). « Schüleraustausch: Interkulturelles Lernen als praktisches Lernen 'mit Kopf und Bauch' ». *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 81, 8-11.
- LITT, Theodor (1926). « Gedanken zum 'kulturkundlichen' Unterrichtsprinzip ». *Die Erziehung*, 1, 38-57, 99-112.
- LÖWISCH, Max (1902). « Das Volksbild im französischen Unterricht. Ein Beitrag zur Wahl und Anordnung des französischen Sachunterrichts ». In *Jahres-Bericht des Großherzoglichen Realgymnasiums zu Eisenach, Ostern 1902*. Eisenach: Hofbuchdruckerei.
- LUNDGREEN, Peter (1980). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Première partie : 1770-1918*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht. En ligne : [https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00047866_00001.html].
- MARQUARDT, Joachim (¹1879, ¹1882). *Das Privatleben der Römer*. Leipzig: Hirzel. Tome I: Die Familie, ¹1879. Tome II : Erwerb und Unterhaltung, ¹1882.

- MINERVA, Nadia (2002). « France / Italie : une identité d'emprunt ou une identité en partage ? ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 28, 119-134.
- MINSKY, Marvin (1974). « A framework for representing knowledge ». En ligne: [web.media.mit.edu/~minsky/papers/Frames/frames.html].
- MÜNCH, Rudolf (1936). *Die Dritte Reform des neusprachlichen Unterrichts: Idee und Gestalt, Grundfragen und Grundsätze*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- PAUELS, Wolfgang (1993). « Interkulturelles Lernen – die neue Herausforderung im Fremdsprachenunterricht ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 40, 341-348.
- PLOETZ, Karl (éd.) (1866). *Manuel de littérature française*. Berlin : Herbig.
- RAUCH, Andreas (2015). « La chanson dans l'enseignement du français en Allemagne (1878-1930) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 54, 117-130.
- REIMANN, Daniel (2017). *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- REINFRIED, Marcus (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- REINFRIED, Marcus (1994). « Landeskundliche Abbildungen in Französischlehrbüchern. Eine historische Darstellung ». *Internationale Schulbuchforschung*, 16 (4), 465-503.
- REINFRIED, Marcus (1995). « Psycholinguistische Überlegungen zu einer sprachbezogenen Landeskunde ». In Lothar Bredella & Herbert Christ (éds.), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 51-67.
- REINFRIED, Marcus (1999a). « Von der Realien- zur Kulturkunde. Frankreichkundliche Paradigmen als dialogische Konstrukte im deutschen Französischunterricht ». In Herwart Kemper, Siegfried Protz & Detlef Zöllner (éds.), *Schule – Bildung – Wissenschaft. Dia-Logik in der Vielfalt*. Rudolstadt / Jena: Hain, 199-234.
- REINFRIED, Marcus (1999b). « Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, 174-211.
- REINFRIED, Marcus (2001). « Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht : ein neues methodisches Paradigma ». In Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (dir.), *Bausteine für einen neo-kommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998*. Tübingen: Narr, 1-20.
- REINFRIED, Marcus (2013). « Die romanischen Schulsprachen im deutschen Schulwesen des Dritten Reichs: Sprachenpolitische Maßnahmen und bildungsideologische Diskurse. ». In Friederike Klippel, Elisabeth Kolb & Felicitas Sharp (dir.), *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989*. Münster : Waxmann, 29-47.
- REINFRIED, Marcus (2014). « Institutionnalisation et concurrence. La langue française et anglaise dans les écoles secondaires en Allemagne (1837-1945) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 53, 11-32.
- REY-DEBOVE, Josette & REY, Alain (dir.) (2007). *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition. Paris : Le Robert.
- RISAGER, Karen (2009). « Intercultural Competence in the Cultural Flow ». In Adelheid Hu & Michael Byram (dir.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen : Modelle, Empirie,*

Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: Models, empiricism, assessment. Tübingen: Narr, 15-30.

RICHERT, Hans (1920). *Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung.* Tübingen: Mohr.

SCHANK, Roger C. & ABELSON, Robert P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SCHMIDT, Karl (1934). « Der neusprachliche Unterricht in seiner Bedeutung für die Erkenntnis des Auslandes ». *Monatsschrift für höhere Schulen*, 33, 52-56.

SCHÖN, Eduard (1925). « Probleme der französischen Kulturkunde in der höheren Schule ». *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*, 1, 245-258.

SCHÜTZ, Alfred (¹1932 / ²1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt.* Wien 1932: Springer. Frankfurt am Main 1974: Suhrkamp.

SCHÜTZ, Alfred & LUCKMANN, Thomas (1979). *Strukturen der Lebenswelt.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SÖHRING, Otto (1906). « Realien im französischen und englischen Unterricht ». *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*, 5, 212-228.

VATTER, Christoph & ZAPP, Elke Christine (2012). *Interkulturelle Kompetenz: erkennen - verstehen - handeln: Französisch.* Stuttgart: Klett.

VIËTOR, Wilhelm (1896). « Die Karlsruher Thesen ». In Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband (dir.), *Verhandlungen des siebenten Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages am 26. und 27. Mai 1896.* Hannover: Carl Meyer (Gustav Prior), 71-88.

WAETZOLDT, Stefan (1893). « Die Vorbildung der neuphilologischen Lehrerschaft ». In Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband (dir.), *Verhandlungen des fünften Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages am 6, 7, 8 und 9 Juni 1892.* Hannover: Carl Meyer (Gustav Prior), 25-37.

WENDT, Gustav (1892). *England. Seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen.* Leipzig: Reisland.

WENDT, Gustav (1898). « Die Reform-Methode in den oberen Klassen der Realanstalten ». In Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband (éd.), *Verhandlungen des achten Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages vom 30. Mai bis 2. Juni 1898 zu Wien.* Hannover : Carl Meyer (Gustav Prior), 66-75.

NOTES

1. Le livre le plus connu en Allemagne était et est encore aujourd'hui Marquardt (1879, 1882).
2. Hans Bode (1980 : 49-212) a prouvé cela par une analyse quantitative dans sa thèse sur les manuels de français de August Grund. Les manuels de Grund, imprimés en 33 éditions différentes, ont été la « famille » de manuels la plus répandue en Allemagne entre 1920 et 1970. Ils étaient conçus pour être utilisés selon une méthode mixte.
3. Le mouvement pédagogique a mené en Allemagne vers la fin des années 1920 à la méthode active (appelée *Arbeitsunterricht*, ce qui signifie littéralement « enseignement basé sur le travail [actif des élèves] »).
4. Max Walter (1857-1935), proviseur de la *Musterschule* (du « lycée exemplaire ») à Francfort-sur-le-Main, grand connaisseur de la méthode directe, auteur de nombreuses publications

didactiques et enseignant particulièrement habile, était l'icône de beaucoup de partisans allemands du mouvement réformiste qui venaient fréquemment assister à ses cours. Cf. aussi Rauch (2015 : 119-121) qui décrit la double importance de Walter, pédagogique et didactique, pour l'innovation de l'enseignement des chansons françaises.

5. Richert représentait la pensée de la « révolution conservatrice » allemande des années 1920. Il s'oppose aux socialistes, aux catholiques, aux matérialistes et aux cosmopolites (Richert 1920 : 3-4, 31, 50).

6. La *Folie* est une sorte de transparent qui, comme des lunettes, modifie la vision ; dans l'approche herméneutique de la *Kulturkunde*, ce sont les normes de la culture d'origine qui constituent nécessairement un facteur dominant de la perception interculturelle. L'expression *Folientheorie* est probablement postérieure à l'apogée de la *Kulturkunde*, mais on trouve déjà l'idée à la base de l'expression dans plusieurs articles didactiques des années 1920 et 1930 (cf. par exemple Schön 1925 : 246 ; Fränkel 1933 : 9, 33).

7. Firges & Melenk (1982 : 116, note 4) citent Schütz (1932 / 1974), Schütz & Luckmann (1979) et Berger & Luckmann (1969 [1966]).

8. Les sciences cognitives représentent un jeune domaine de recherche interdisciplinaire qui essaie de décrire et d'analyser l'esprit humain (incluant le domaine de l'affectivité) en connectant des connaissances psychologiques, philosophiques, linguistiques et neurologiques.

9. Pour les termes *frames* et *scripts* (schématisations de lieux et d'actions), cf. Minsky (1974) et Schank & Abelson (1977).

10. Si des formes de culture-civilisation ont été analysées dans divers travaux publiés dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, elles n'ont pas été appréhendées ni perçues comme des paradigmes.

RÉSUMÉS

Vers la fin du XIX^e siècle, l'idée naquit en Allemagne de ne plus seulement structurer l'enseignement du français selon des progressions grammaticales et lexicales, mais aussi systématiquement selon des critères culturels-civilisationnels. La première conception culturelle utilisable dès le début de l'apprentissage du français fut l'enseignement des *realia* qui comprenait surtout des connaissances géographiques, historiques et, dans une moindre mesure, des informations sur la vie quotidienne en France. Ce paradigme culturel fut remplacé – surtout dans les grandes classes des lycées – à partir des années 1920 par la *Kulturkunde*, une approche qui s'intéressait à l'interprétation de caractères nationaux par la lecture de textes littéraires. Sous le Troisième Reich, la *Kulturkunde* est devenue très douteuse par son racisme accentué, mais après la Seconde Guerre mondiale, elle s'est néanmoins maintenue dans la République Fédérale d'Allemagne sous une forme atténuée et francophile jusqu'aux années 1960. Ensuite, au début des années 1980, l'enseignement de la civilisation quotidienne s'est complètement établi comme nouveau paradigme, tout particulièrement dans les classes de l'enseignement secondaire du premier cycle. Son fondement théorique fut emprunté aux sciences sociales et déboucha sur l'enseignement-apprentissage interculturel, une conception toujours actuelle, se basant principalement sur la communication interculturelle. Pour les recherches futures, la question se posera de savoir si la succession allemande des paradigmes culturels-civilisationnels existe aussi

dans d'autres pays européens et dans quelle mesure les développements dans ces pays ressemblent à l'évolution décrite dans cet article

Towards the end of the 19th century, the idea originated to base the teaching of French not only on grammatical and lexical progressions, but also to develop its content systematically on cultural criteria. The first concept of cultural studies which could be used in French language courses from the beginning was the *Realienkunde* embracing geographical, historical knowledge and (to a lesser extent) information about everyday life in France. This cultural paradigm was replaced – especially at the upper secondary level – from the mid-twenties on by the *Kulturkunde*, an approach oriented on the interpretation of literary texts with the aim of the description of the French national character. During the period of the Third Reich, the *Kulturkunde* disqualified itself by its pronounced racism, but after the Second World War, it was nevertheless preserved in the Federal Republic of Germany in a weakened and Francophile form till the end of the sixties. Afterwards, at the beginning of the eighties, the teaching of everyday life culture became very dominant, especially for the lower secondary students. Its theoretical foundation was borrowed from the social sciences and led to intercultural teaching, a paradigm which is currently still well-established and principally based on intercultural communication. For future research, the question arises whether the German succession of the cultural paradigms also exists in other European countries and to which degree the developments in these countries resemble the evolution described in the article

INDEX

Mots-clés : enseignement du français langue étrangère, Allemagne, enseignement de la culture-civilisation française, enseignement de la littérature, enseignement des realia, interprétation des caractères nationaux, Kulturkunde, enseignement de la civilisation quotidienne, enseignement-apprentissage interculturel

Keywords : teaching French as a foreign language, Germany, teaching of French culture, teaching of literature, teaching of realia, interpretation of the national characters, Kulturkunde, teaching of the culture of everyday life, intercultural teaching and learning

AUTEUR

MARCUS REINFRIED

Universität Friedrich-Schiller, Jenamarcus.reinfried@uni-jena.de