



Enfance & Cultures

Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –
Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes,
9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010
<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>

Patricia VON MÜNCHOW, Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité, laboratoire EDA
Thème Culture juvénile, culture scolaire

Cultures jeunes et cultures légitimes dans les manuels scolaires en France et en Allemagne

Les manuels scolaires peuvent constituer un terrain de prédilection pour appréhender les cultures jeunes, notamment lorsqu'on y applique une « analyse du discours contrastive ». Cette approche, qui se situe dans le champ des sciences du langage, mais fait largement appel à des disciplines extérieures, a en effet permis de comparer onze manuels de lecture récents en français et en allemand langue maternelle pour un niveau de troisième (9. Klasse en Allemagne) à l'aide d'une série d'entrées langagières.

À partir d'un certain nombre de procédés discursifs, les auteurs des manuels – et les lecteurs à leur tour – construisent des représentations de cultures juvéniles et légitimes de même que de l'adolescent lui-même. Ainsi le manuel français a tendance à valoriser une culture légitime, sur le plan de la littérature, mais aussi au-delà d'elle. Il propose au lecteur de s'intégrer dans la communauté des Français (cultivés, connaissant la littérature classique), voire de l'humanité. Le manuel allemand, en revanche, se centre sur des cultures juvéniles et suggère ainsi au lecteur une appartenance à la communauté des adolescents, qui s'oppose à celle des adultes. L'institution qu'est l'École est valorisée dans les ouvrages français et regardée dans une perspective critique dans les livres allemands.

1. Cadre théorique et méthodologique de la comparaison

En analyse du discours contrastive, il s'agit de mettre en rapport les manifestations d'un même genre discursif (comme, par exemple, le manuel de lecture en langue maternelle) dans au moins deux communautés ethnolinguistiques¹ différentes, genre dont il s'agit alors de décrire et d'interpréter les régularités et les variabilités discursives.² L'analyse du discours contrastive peut présenter un intérêt dans la réflexion sur des problématiques sociales parce qu'elle débouche sur des hypothèses interprétatives au sujet des représentations en cours dans les sociétés dont relèvent les documents analysés. On peut dire plus précisément, en suivant Jean-Blaise Grize³, que des documents comme les manuels scolaires consistent en des traces (ou marques linguistiques) de représentations discursives (les images données à voir dans le discours par l'auteur), que l'analyste reconstruit et par l'intermédiaire desquelles il peut inférer les représentations mentales de l'auteur (ce qu'il a « dans la tête »). Les représentations mentales de l'auteur sont influencées par les représentations sociales⁴ en cours dans la communauté en question, tout en pouvant se construire *contre* ces représentations sociales. Enfin, la lecture d'un manuel scolaire produit de nouvelles représentations mentales chez le lecteur, qui ont à leur tour une influence sur les représentations sociales, en évolution permanente. C'est en cela qu'à travers les traces des représentations discursives construites par les manuels de lecture et les représentations mentales inférées on a accès

¹ Voir Jean-Claude BEACCO, « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », *Langages*, n° 105, 1992, p. 8-27, p. 17.

² Pour une présentation complète de l'analyse du discours contrastive, voir Patricia VON MÜNCHOW, *Les journaux télévisés français et allemands. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

³ *Logique naturelle et communications*, Paris, PUF, 1996, p. 63.

⁴ Voir Christian GUIMELLI, *La Pensée sociale*, Paris, PUF, 1999.

aux représentations sociales en cours dans une communauté, toujours de façon hypothétique, bien entendu.⁵

La comparaison porte sur sept manuels allemands de quatre maisons d'édition distinctes, publiés entre 1998 et 2002, et sur quatre manuels français, tous d'éditeurs différents et tous publiés en 2003⁶. Il s'agit des ouvrages les plus récents qui étaient en usage au moment de la constitution du corpus, en 2004. Les manuels allemands sont plus nombreux parce qu'il existe dans ce pays différents ouvrages pour le « Gymnasium » (filiale généraliste menant au baccalauréat, dans laquelle les élèves entrent au niveau équivalent au Cours Moyen 2) et pour les filières professionnelles. Cinq des sept manuels allemands s'affichent explicitement comme étant des livres de lecture, les deux autres pouvant être considérés comme une combinaison d'un livre de lecture et d'un livre de langue, alors que trois des quatre manuels français sont des « livres uniques », seule la publication de la maison Belin intitulée *Français 3^e. Séquences et expression* ne comportant pas de section grammaticale.

Les procédés discursifs permettant d'établir des hypothèses *interprétatives* sur les représentations en jeu sont le choix des textes et des thèmes abordés par l'intermédiaire des textes et des activités qui les suivent, la structure argumentative de certains textes et les registres de langue actualisés, les descriptions de textes, de mouvements et d'auteurs ainsi que les sollicitations de prises de position chez l'élève.

2. Choix des textes

Les manuels français comportent une proportion de textes littéraires, en général, et de textes classiques, en particulier, bien plus importante que les ouvrages allemands. Qui plus est, parmi les textes littéraires figurant dans les manuels allemands, et notamment dans *Kontext*, une grande partie relève de la littérature pour adolescents alors que les ouvrages français ne comportent que très peu de textes d'auteurs pour la jeunesse (*Magazin* étant mieux fourni que les autres manuels). Par ailleurs, les manuels de lecture allemands comportent un certain nombre de documents produits *par* des adolescents, dont certains souffrent pourtant d'un manque évident de qualité en tant que textes (*Magazin* 233 et 235 notamment). L'auteur (adolescent) semble ici avoir été le critère de choix privilégié. Sauf exception, un texte d'adolescent ne peut figurer dans un manuel français, en revanche, que s'il est d'une grande qualité textuelle et/ou s'il a une valeur de témoignage et principalement s'il s'inscrit dans un certain patrimoine historique français et/ou européen. C'est le cas du journal d'Anne Frank dans *Belin* (124-125), par exemple.

3. Thèmes traités

Dès la couverture, il s'avère que les manuels français n'ont pas les mêmes thèmes de prédilection que les ouvrages allemands. En effet, sur toutes les couvertures françaises sont représentés des livres ou des stylos alors que les couvertures allemandes sont extrêmement hétérogènes. Sur deux d'entre elles (*Magazin* et *Wortstark*), on trouve une représentation, l'une photographique, l'autre graphique, de jeunes gens, qui se regardent, dans *Magazin*, et qui discutent, dans *Wortstark*. Le manuel *Magazin* porte d'ailleurs un titre dans lequel figure explicitement le groupe nominal *jeunes gens* (*junge Leute*). Cette différence se confirme à l'intérieur des manuels, aussi bien sur le plan des thèmes de prédilection qu'au niveau du traitement de thèmes apparaissant dans les manuels des deux pays.

⁵ Il existe une abondante littérature sur le sujet des représentations. D'un point de vue linguistique, voir notamment le numéro 31 des *Cahiers de praxématique* (1998), dirigé par Bruno MAURER et Pierre-Yves RACCAH.

⁶ Les références des manuels ainsi que les abréviations utilisées ici pour les différents livres figurent à la fin de l'article.

Dans les manuels français, aussi bien les textes à lire que les activités proposées portent le plus souvent sur des problématiques textuelles ou discursives en tant que telles. Ainsi les thèmes abordés sont de façon récurrente les genres discursifs et littéraires, de même que les types textuels. Notamment dans *Belin*, on trouve d'ailleurs des textes autobiographiques portant sur l'autobiographie (109-114), des textes de témoignage portant sur le témoignage (77), etc. Le choix de cette thématique (méta-)textuelle semble destiné à inciter le lecteur à prendre de la distance par rapport aux textes qu'il lit.

Dans les manuels allemands, on s'intéresse principalement à l'adolescence et aux problèmes qu'elle peut causer, tels que l'appartenance ou non de l'adolescent à un groupe, notamment à l'école, les codes vestimentaires, les canons de beauté, l'aspect physique, les conflits avec les parents, les comportements à risque, l'intégration dans le marché du travail, etc.

Ces deux orientations différentes se manifestent également lorsque d'autres thèmes sont traités. Ainsi l'un des sujets abordés dans les manuels des deux pays est celui de l'amour. Mais un traitement explicite et étendu de l'attirance et de l'acte sexuels entre adolescents dans les ouvrages allemands s'oppose à des réflexions sur des procédés discursifs dans des poèmes d'amour et sur des problèmes comme la non-communication à l'intérieur d'un couple adulte, dans les manuels français.⁷

Le thème de la guerre, de même que celui du nazisme, lié au génocide des juifs, à l'occupation de la France et à la discrimination en général, fait également partie de l'ensemble des thèmes les plus fréquemment abordés dans les manuels des deux pays. Ce qui est récurrent dans les manuels français, c'est l'évocation, à l'aide d'extraits d'« À l'Ouest rien de nouveau » de Remarque, de la fraternité possible entre Français et Allemands. Dans les ouvrages allemands (dans lesquels la Première Guerre Mondiale n'est guère mentionnée), le thème nazisme et Deuxième Guerre Mondiale suscite souvent, d'une part, une réflexion plus générale sur la discrimination – dans *Seitenwechsel*, on trouve, par exemple, un texte littéraire sur l'extrémisme de droite (152-153) et un poème sur la discrimination d'un auteur turc (183) – et, d'autre part, une entrée dans le thème « désobéissance civile ». C'est encore dans *Seitenwechsel* qu'on propose un travail sur l'appel de Günter Eichs « Nagez à contre-courant, soyez le sable et non l'huile dans la machinerie du monde ! » (« Seid unbequem, seid Sand, nicht das Öl im Getriebe der Welt! », 207) et qu'on propose, après l'étude d'un conte de Grimm sur un enfant « têtue » (« eigensinnig », c'est-à-dire littéralement « qui a sa propre volonté ») et sa punition, d'écrire un conte moderne sur un enfant « têtue » (« eigensinnig ») « qui donne le courage d'être têtue ! » (« das Mut macht zum Eigensinnig-Sein! », 123). Ce qui est montré comme étant important, c'est que le lecteur tire de l'étude du nazisme des conclusions sur sa propre vie aujourd'hui et sa façon d'agir.

4. Argumentation

Les auteurs de manuels dans les deux pays ont l'objectif d'apprendre aux élèves des techniques d'argumentation. Mais le choix des activités à cette fin révèle des conceptions fort différentes de ce qu'est un adolescent et des domaines dans lesquels il doit savoir appliquer les techniques acquises. En effet, dans *Wortstark* (154-155), un texte ironique dans lequel un narrateur-père décrit les habitudes de sa fille de 15 ans est suivi d'une activité dans laquelle les élèves sont appelés à écrire un texte dans le même style sur leurs pères : l'adolescent entre dans une « interaction argumentative » avec le texte, interaction dans laquelle il garde le dernier mot. Dans le manuel français *Nathan* (96-97), au contraire, c'est en quelque sorte l'adulte qui a le droit de clore l'interaction argumentative avec le texte. En effet, après un extrait tiré du livre *Des cornichons au*

⁷ Pour plus de détails, voir Patricia VON MÜNCHOW, « Le discours d'adolescents dans les manuels scolaires de lecture en France et en Allemagne », *Adolescence*, n° 70, 27/4, 2009a, p. 921-930 ; Patricia VON MÜNCHOW, « Entre valeurs universelles et centration sur le sujet : comparaison de manuels de lecture français et allemands », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, n° 6, 2009b, p. 125-133.

chocolat de Stéphanie ⁸ (auteur présenté comme étant une adolescente de 13 ans), dans lequel elle se moque du comportement conventionnel de ses parents, on trouve la question suivante :

1. L'attitude de Stéphanie présente-t-elle les défauts que la jeunesse attribue généralement aux adultes ? [Nathan 97]

Puis, la dernière activité se rapportant à ce texte est un sujet d'expression écrite :

2. Rédigez sous forme de dialogue la réponse qu'un « pépère » ou qu'une « mémère » pourrait faire à Stéphanie. [Nathan 97]

Les guillemets permettent ici à l'auteur du manuel de se distancier du choix lexical de « Stéphanie » ; à son tour, il demande à l'élève de prendre de la distance par rapport à lui-même et d'adopter un point de vue d'adulte.

Dans *Magnard* (224), on découvre à l'intérieur de la thématique portant sur « L'argumentation dans la presse » la lettre d'une lectrice adolescente adressée à *Télérama* et concernant le numéro spécial « Spécial ados. La génération star » : dans cette lettre (qui représente l'une des rares occurrences de textes d'adolescents dans les manuels français) la jeune fille se définit comme adolescente atypique et critique les adultes qui ont une image stéréotypée des jeunes ; elle essaie de prouver qu'elle ne vit pas dans un « monde à part » de celui des adultes. Il s'agit de prouver par l'argumentation, dans cette lettre adressée à des adultes et non pas à des jeunes, que les jeunes et les adultes appartiennent à une même catégorie de personnes et qu'il n'est pas utile de les opposer les uns aux autres. On a l'impression que la communication *entre* jeunes ne doit pas trouver un forum dans le manuel de lecture français.

Dans *Magazine*, en revanche, le lien entre les générations, qu'on oppose assez radicalement, est établi non pas par une argumentation niant cette opposition, mais par des textes de jeunes et sur les jeunes d'autres époques, généralement écrits à la première personne. On trouve par exemple un texte portant sur deux adolescents qui découvrent le bikini en 1962 (56). Ce n'est donc pas par une sorte d'universalisme que se fait le lien entre les générations, mais à travers le rappel que les adultes, et notamment les parents et les grands-parents, faisaient autrefois eux-mêmes partie de la catégorie « jeunes », d'autant plus mise en évidence comme catégorie à part.

5. Registres de langue, différents « parlars »

Dans les manuels allemands, on érige souvent une barrière de langue entre adultes et jeunes, par exemple en faisant explicitement état d'un problème de compréhension qui peut se poser entre eux :

3. Hier muss man nicht an Ausländer und ihre Verständigungsschwierigkeiten denken. Die Erwachsenen verstehen oft auch die Jugendsprache nicht /.../ [Kontext 303]
[Il ne faut pas penser ici aux étrangers et à leurs difficultés de communication. Souvent les adultes ne comprennent pas le langage des jeunes /.../]

Mais ces barrières se construisent aussi par l'intermédiaire de l'emploi de certains registres et/ou variétés de langue. Les manuels des deux pays font le plus souvent appel au registre standard lorsqu'il s'agit du discours des concepteurs et des textes non littéraires, les textes littéraires pouvant, en revanche, contenir des séquences (notamment en discours direct) relevant d'autres registres (familier, soutenu, vulgaire, argotique). C'est surtout le cas dans les manuels allemands et en particulier dans les textes appartenant à la littérature pour la jeunesse (par exemple *Kontext* 20-22, texte dont le narrateur est une fille de 15 ans). En effet, ces textes comportent souvent des

⁸ Jean-Claude Lattès, 1983. En 2007 « Stéphanie » s'est avéré n'être qu'un pseudonyme de Philippe Labro.

séquences relevant de la langue orale, constructions non normatives, c'est-à-dire grammaticalement inacceptables à l'écrit, et des termes ou énoncés d'un « parler jeune ». Le manuel semble opérer ainsi un rapprochement avec son public d'adolescents en parlant son langage. Dans *Magazin*, on trouve même un texte non littéraire qui comporte un certain nombre de termes appartenant au registre vulgaire :

4. HipHop gibt also eine Perspektive, die Leute aus der tiefsten Scheiße holen kann. [*Magazin* 26]

[Le hip hop donne donc une perspective qui peut sortir les gens de la merde la plus noire.]

Ce texte n'appartenant à aucun patrimoine littéraire, le fait que les concepteurs du manuel l'aient choisi malgré l'apparition du registre vulgaire peut paraître étonnant. Cela peut indiquer une prise de position du manuel comme se situant en dehors du champ des institutions littéraire et/ou scolaire, positionnement qui peut être séduisant pour de jeunes lecteurs.

Mais le choix le plus étonnant est sans doute celui que fait *Wortstark* de traduire en quelque sorte en registre familier et/ou en « parler jeune » des éléments de la biographie de Goethe :

5. Und dennoch war er unzufrieden mit sich selbst. Verblasst war der Ruhm, den er sich mit dem Briefroman „Die Leiden des jungen Werther“ erworben hatte. *Übrigens* ein Roman, in dem ein junger Mann einem Freund von Liebeskummer und *beruflicher Unzufriedenheit* berichtet. /.../ Wer /.../ es sich leisten konnte, der machte damals die „Grand Tour“, *den Trip* nach Italien, wie *wir heute* vielleicht sagen würden. [*Wortstark* 119]

[Et il était néanmoins insatisfait de lui-même. Ternie la gloire qu'il avait acquise avec le roman en lettres “Les souffrances du jeune Werther”. *Au fait*, un roman dans lequel un jeune homme parle à un ami de son chagrin d'amour et de son *insatisfaction professionnelle*. /.../ Ceux qui pouvaient se le permettre faisaient alors le “Grand Tour”, *la virée* en Italie, comme *nous* le dirions peut-être *aujourd'hui*.]⁹

L'expérience de Goethe est ici traduite en un langage que « nous » utiliserions « aujourd'hui », le « nous » étant plutôt à comprendre comme une assimilation des concepteurs aux jeunes, puisque le mot « Trip » (« virée ») semble emprunté à un parler jeune. Même un élément appartenant au registre standard comme « insatisfaction professionnelle » relève d'ailleurs ici de la traduction : les préoccupations du jeune Werther sont décrites d'un point de vue et avec des formules stéréotypées de notre époque. Même dans une consigne, les concepteurs emploient une construction relevant d'un parler jeune :

6. Lest Goethes Reisebeschreibung und benennt Dinge, die ihn total faszinierten. [*Wortstark* 121]

[Lisez le récit de voyage de Goethe et nommez des choses qui le fascinaient totalement.]

C'est le mot « total » (« totalement ») qui relève ici du parler en question. Dans l'ensemble, c'est comme si les lecteurs adolescents avaient constamment besoin d'une traduction dans leur langage pour pouvoir comprendre Goethe. Et pour parfaire cet effort de traduction, les concepteurs présentent également le début d'une version modernisée d'un poème de Goethe écrite par des élèves de troisième :

7. Mein Herz schlug bis zum Hals. Total aufgeregt schwang ich mich auf mein Bike /.../.

⁹ Les italiques dans les extraits ont été ajoutées pour mettre en évidence des éléments particulièrement importants pour l'analyse.

[Mon cœur battait jusqu'au cou. Complètement excité, je me suis jeté sur mon bike /.../.]
[*Wortstark* 115]

On est très loin ici de l'attitude de *Nathan*, qui n'utilise le mot « polar » qu'entre guillemets (56), indiquant ainsi qu'il s'agit d'un mot dont l'utilisation dans un manuel scolaire ne va pas de soi.

6. Présentations descriptives

Les choix descriptifs effectués dans les différents manuels concernant un auteur, un texte ou un mouvement littéraire contribuent, eux aussi, à la construction d'une relation aux cultures juvéniles, d'un côté, et légitimes, de l'autre.

6.1. Rapprochement du monde littéraire et du monde des jeunes

Certains choix descriptifs semblent être orientés en direction des jeunes à qui s'adressent les manuels. Ainsi dans *Magnard* (298), les surréalistes sont décrits comme étant « dégoûtés de tout, révoltés », mettant « des moustaches à la Joconde ! », ayant une attitude qui est « souvent source de scandale dans les milieux conservateurs ». De même dans *Worstark*, où l'on présente de la façon suivante le mouvement littéraire du « Sturm und Drang » (« Tempête et Élan ») :

8. Bewusst gegen Regeln verstoßen, die man einfach nicht einsehen konnte, das war das Ziel der jungen Dichter des Sturm und Drang. [*Wortstark* 117]
[Enfreindre consciemment des règles dont on ne pouvait absolument pas comprendre le sens, tel était le but des jeunes poètes du Sturm und Drang.]

On peut supposer que le choix sémantique de la révolte, de l'infraction aux règles est censé motiver l'apprenant adolescent dans l'intérêt qu'il peut porter aux mouvements en question, la jeunesse étant stéréotypiquement assimilée à une attitude de révolte. La présentation en question est suivie, entre autres, par cette consigne, qui constitue en quelque sorte une incitation à la révolte :

9. Vielleicht habt ihr Spaß daran, selbst einmal ein Protestgedicht gegen Regeln und Vorschriften zu schreiben, die ihr nicht einsehen könnt, gegen das Verhalten bestimmter Erwachsener, die euch „von oben herab“ behandeln: - ein Fahrlehrer, der seine Erfahrung auszuspielen versucht, /.../ [*Wortstark* 118]
[Peut-être cela vous fera plaisir d'écrire vous-mêmes un poème de protestation contre des règles et des règlements que vous ne pouvez pas accepter, contre le comportement de certains adultes qui vous traitent « de haut » : - un prof d'auto-école qui frime avec son expérience, /.../.]

Les auteurs de ce manuel s'efforcent constamment de rapprocher le monde de Goethe de celui des élèves :

10. [In Straßburg] lernte er [Goethe] viele neue Freunde kennen und hier verliebte er sich – mittlerweile 21 Jahre alt – in Friederike Brion, eine Pfarrerstochter. Sicherlich könnt *ibr* euch gut vorstellen – vielleicht habt *ibr* es sogar schon *selbst erfahren* –, was es heißt „Feuer gefangen zu haben“: Herzklopfen, Nervosität, das Gefühl von Kraft und Stärke. Alles um *uns* herum erscheint in rosa Farben /.../. [*Wortstark* 114]
([À Strasbourg] il [Goethe] a fait la connaissance de beaucoup de nouveaux amis et c'est ici qu'il est tombé amoureux – à 21 ans – de Friederike Brion, une fille de pasteur. *Vous* pouvez sûrement imaginer – peut-être l'avez-vous même déjà *vécu vous-mêmes* –, ce que cela veut dire d'« avoir pris feu » : battements de cœur, nervosité, une sensation d'énergie et de force. Tout autour de *nous* paraît rose /.../.])

Le sentiment amoureux est ici expliqué par référence à ce que le récepteur connaît, récepteur qui est très présent dans le texte, à travers les déictiques personnels (en italiques) notamment. Le locuteur s'associe même à lui dans un « nous » (« uns ») pour parfaire sa description du sentiment amoureux. On a donc affaire à une série de procédés, présents quasi exclusivement dans les manuels allemands, qui permettent de « rapprocher » aux jeunes lecteurs – et de rendre plus intéressant pour eux – un auteur classique et ses textes.

6.2. La littérature, une institution valorisée à valeurs universelles

Les auteurs des manuels français font des choix descriptifs différents, qui portent non pas sur l'intérêt que peuvent présenter pour l'élève tels textes classiques, mais sur la qualité « intrinsèque » de ces textes. Pour les auteurs contemporains, la valorisation se fait souvent par la mention d'un prix littéraire obtenu, dans le portrait figurant avant le texte à lire. Pour les auteurs plus anciens, on trouve des caractérisations comme celle-ci :

11. Jean-Jacques Rousseau /.../ il signe plusieurs textes *importants* comme *Du contrat social* (1762). [Magnard 120]

Enfin, on choisit de façon récurrente de valoriser des textes ou des auteurs par leur inscription dans des valeurs fréquemment qualifiées d'« universelles » ou « humaines » et notamment la liberté ou la fraternité (souvent représentée par son synonyme plus contemporain « solidarité ») :

12. Certains [poètes engagés], comme **Claude Roy** ou **David Diop**, affirment *une solidarité humaine*, d'autres, comme **Victor Hugo**, **dénoncent** l'imposture d'un régime. [Magnard 276]

13. [I] [Anouilh] trouve dans les mythes de l'Antiquité grecque une source d'inspiration et propose une réflexion sur la condition *humaine* et sur *les valeurs* qui orientent *notre* vie. [Nathan 175]

Comme le montre l'emploi du déictique « notre » dans l'extrait 13., le manuel français semble proposer à l'élève d'accéder à une communauté très large, française, voire universelle, au lieu de lui suggérer de relier les textes classiques à sa vie d'adolescent.

7. Sollicitation d'une prise de position

Dans les manuels des deux pays, il arrive qu'on demande son avis au récepteur, ce qui peut être considéré comme étant valorisant. Cette demande se manifeste dans des questions portant sur un positionnement ou une préférence :

14. Vergleicht die Weltsicht dieses Gedichts mit der in Friedrich von Schillers Gedicht »Hoffnung« auf Seite 95. Welche Position nehmt ihr ein ? [Projekt 119]

[Comparez la façon de voir le monde dans ce poème avec celle dans le poème "Espoir" de Friedrich von Schiller à la page 95. Quelle position prenez-vous ?]

Mais alors que la prise de position sollicitée dans les ouvrages allemands porte généralement sur un référent « mondain », autrement dit sur une problématique « de vie », celle qu'on relève dans les manuels français concerne le plus souvent des problèmes textuels, comme le montre la consigne suivante de *Hatier* :

15. Préférez-vous lire des récits menés à la 1^{ère} personne ou à la 3^e personne ? Pour quelle raison ? [Hatier 14]

Il ne s'agit pas ici de critiquer éventuellement ce qu'avance un auteur classique, mais de se prononcer sur des procédés discursifs. Dans les deux cas, on peut considérer qu'on a affaire à un procédé d'individualisation. En effet, d'après F. de Singly¹⁰, « l'individualisation n'existe que par la prise de parole. Le mineur se tait, ou répète la leçon apprise, le majeur doit pouvoir s'exprimer, ne serait-ce que pour confronter sa pensée à celle des autres. » Mais le type d'individualisation n'est pas le même dans le manuel allemand et dans le manuel français. Dans le premier, on construit un individu critique assumant un positionnement concernant le message véhiculé dans des textes alors qu'on représente dans le deuxième un lecteur expert ayant des goûts affirmés en matière de littérature.

8. Le manuel et l'école

Le manuel peut se représenter comme adjuvant de l'École ou non, autrement dit l'École peut être valorisée ou non dans les différents ouvrages. Les manuels français véhiculent en général une bonne image de l'École, qui est présente dans les ouvrages à différents niveaux, même si cette présence n'est pas très récurrente. Plusieurs auteurs sont présentés comme « instituteur » (Cadou dans *Nathan* 220), « enseignant » (Pennac dans *Belin* 262), « Professeurs de Lettres » (Ernaux et Delerm dans *Belin* 27). Dans *Hatier* (118), on trouve un texte de Nathalie Sarraute sur les devoirs et son désir de devenir institutrice et *Belin* comporte même, en fin de volume, le programme pour les troisièmes. Enfin, le récepteur-élève est impliqué dans la valorisation de l'École dans *Hatier*, où on relève, dans le chapitre « Argumenter », le sujet de rédaction suivant :

16. Un élève de sixième vient d'être puni parce qu'il a transgressé une règle du collège. Il ne comprend pas la sanction qu'on vient de lui infliger. Au cours d'un dialogue avec lui, vous lui expliquez le rôle et l'intérêt de la sanction dans l'éducation de l'individu. [*Hatier* 99]

Le lecteur est amené à argumenter en faveur de l'institution et ainsi à épouser le point de vue de cette dernière.

Le seul manuel allemand dans lequel on représente l'École de façon valorisante est *Magazin* et encore, une seule occurrence se présente (226-239) : dans leurs textes au sujet de leur stage en entreprise, certains élèves concluent que ce n'est pas une si mauvaise chose de fréquenter l'école... Mais en dehors de cette occurrence isolée, l'École est plutôt dévalorisée dans les manuels allemands, sur une multitude de plans. En ce qui concerne l'écrivain Gottfried Keller, on mentionne son « exclusion définitive » de l'école (« Schulverweis », *Seitenwechsel* 234). Dans *Projekt* (42-45) figure un texte de Rilke sur la réaction (fatale) d'un élève à un système éducatif répressif, suivi d'une consigne de réflexion sur les relations entre enseignants et élèves et entre élèves (45). Dans le même manuel, un règlement d'école de 1790 (40) donne lieu à la consigne suivante :

17. Welche Vorstellung von jungen Menschen und ihrer Entwicklung steht hinter der Idsteiner Schulordnung ? [*Projekt* 41]

[Quelle représentation de jeunes gens et de leur développement se trouve derrière le règlement d'école d'Idstein ?]

La réflexion sur ce qui est « derrière » un texte ne porte pas sur le plan technique ici, mais sur le plan idéologique. *Verstehen* (144) reproduit un texte (sans date exacte) de l'agence de presse allemande dpa au sujet d'un enseignant mis en examen parce qu'il a créé un jeu d'ordinateur sur lequel des élèves peuvent « tuer » leurs camarades et *Klassenzimmer* accompagne la photographie d'élèves juifs humiliés en classe en 1935 de consignes de réflexion comme celle-ci :

¹⁰ *Les adonassants*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 13-14.

18. Welche Folgen wird solch ein Unterricht auf [sic] die übrige Klasse gehabt haben ?
[*Klassenzimmer* 194]
[Quelles conséquences ce type d'enseignement aura-t-il eu sur [sic] le reste de la classe ?]

Il est certes question là d'une situation révolue, mais il s'agit néanmoins de réfléchir au pouvoir idéologique de l'École, qui peut s'avérer néfaste. Par ailleurs, on trouve dans *Klassenzimmer* (75-78) une satire sur une leçon d'école et dans *Kontext* (80-81) un texte sur la planification du temps des élèves, dans lequel on leur dit qu'il faut d'abord planifier le temps libre (y compris le temps pour ne rien faire du tout) avant d'occuper les créneaux encore disponibles par les devoirs. Enfin, on peut considérer comme plus généralement « subversif » le choix fait par presque tous les auteurs de manuels de faire figurer dans ces derniers le texte de Böll intitulé « Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral » (« Anecdote pour diminuer la morale professionnelle »).

De toute évidence, les manuels français se montrent comme étant solidaires de l'institution scolaire alors que l'élève allemand est incité par les manuels à porter un regard critique sur cette institution. Une perspective « méta-école », voire « méta-classe » est très présente dans ces manuels, dont l'un s'intitule d'ailleurs *Salle de classe* (*Klassenzimmer*). Cette perspective est tout à fait conforme à ce qu'exige le programme pour le Gymnasium : « Par la confrontation à ce thème [les cultures jeunes] /.../ [les élèves] développent des critères d'évaluation de systèmes de relations sociaux, tels que la famille, l'École et d'autres instances sociales. »¹¹

Dans *l'ensemble*, l'objet du manuel de français pour la troisième en France s'avère être la littérature en général ou encore le travail sur le texte en tant que tel. Les élèves lisent pour devenir de bons lecteurs et pour « s'élever » vers la culture légitime (adulte)¹², en même temps qu'ils apprennent à se distancier de leur propre réalité de vie (adolescente). Mais la transmission du patrimoine va au-delà de la littérature. Il s'agit également de transmettre des valeurs françaises, souvent considérées comme universelles, le manuel permettant ainsi au lecteur d'accéder à la communauté des citoyens français, voire des citoyens du monde. Le programme pour la troisième annonce d'ailleurs, d'une part, que « [l']appropriation de repères culturels est une finalité majeure des activités de lecture », et, d'autre part, qu'il s'agit pour l'élève de « devenir un citoyen conscient, autonome et responsable »¹³.

Le manuel allemand, quant à lui, a comme objet d'aider son récepteur à apprendre des choses qui lui seront directement utiles et à « se trouver » en tant que membre d'une communauté d'adolescents ayant ses propres pratiques culturelles, dans un mouvement d'« individualisme intérieur » et de développement personnel global¹⁴, mis en avant aussi bien dans les programmes pour le Gymnasium¹⁵ que dans ceux pour la filière professionnelle Hauptschule¹⁶. L'élève « se

¹¹ « In der Auseinandersetzung mit diesem Thema [Jugendkulturen] /.../ entwickeln [die Schülerinnen und Schüler] Kriterien für die Bewertung sozialer Bezugssysteme, wie Familie, Schule und anderer sozialer Instanzen. » (Bildungsplan Gymnasien Normalform 5-11 Sprachliches u. naturwissenschaftliches Profil Baden-Württemberg 1994/95, <http://www.leu-bw.de/allg/lp/index.htm>, p. 306)

La responsabilité de l'École se situant non pas au niveau fédéral, mais à celui des Länder, en Allemagne, on a choisi arbitrairement – dans l'impossibilité de multiplier le temps consacré à la constitution de la bibliographie par 16 – de prendre connaissance des programmes (« Bildungsplan » en allemand) du Bade-Wurtemberg.

¹² Voir Raymonde CARROLL, *Évidences invisibles. Américains et Français au quotidien*, Paris, Seuil, 1987, p. 80.

¹³ Le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 10 hors-série du 15 oct. 1998 « Programme des classes de 3ème des collèges », p. 4.

¹⁴ Voir Béatrice DURAND, *Cousins par alliance. Les Allemands en notre miroir*, Paris, Autrement, 2002, p. 139-140 ; Patricia VON MÜNCHOW, « L'enfant, l'adulte, l'apprentissage et la langue dans des manuels de français et d'allemand langue maternelle », in Jean-Claude BEACCO, Jean-Louis CHISS, Francine CICUREL et Daniel VÉRONIQUE (sous la dir. de), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005, p. 137-158, p. 149.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 303.

cultive» plutôt au sens où il acquiert des pratiques culturelles, comme la gestion de la vie en communauté.

En ce qui concerne la littérature classique, elle apparaît comme une institution plus légitime et plus valorisée en France qu'en Allemagne. En effet, dans les manuels français, la littérature pour ou par les adolescents a besoin d'être légitimée pour apparaître dans le manuel, l'adolescence étant considérée comme un stade à traverser rapidement pour accéder à une communauté plus définitive, alors que c'est la littérature classique dont l'apparition a besoin d'être légitimée dans certains manuels allemands, puisqu'elle n'est pas *a priori* intéressante ou utile pour des adolescents, qui forment une catégorie s'opposant à celle des adultes.

Par ailleurs, il s'agit pour l'élève allemand de *se confronter* aux textes alors que le manuel français apprend à l'élève à *apprécier* (au sens positif du terme) les textes et les valeurs faisant partie de son patrimoine. Il en est de même pour l'École : alors que la légitimité de cette institution va de soi dans le manuel français, l'élève allemand apprend à se distancier du pouvoir que peuvent exercer l'institution elle-même aussi bien que ses représentants. Le modèle français correspondrait à la première modernité plutôt qu'à la seconde, l'autorité de la règle devant être « librement » acceptée par l'élève après qu'il l'a comprise, une fois qu'il s'y est habitué, selon Durkheim¹⁷. La norme de la seconde modernité, en revanche, qui caractérise les manuels allemands, est « l'indépendance comme liberté individuelle »¹⁸, norme qui, certes, met en question la normativité même et ainsi tout projet d'éducation¹⁹. S'il existe pour cette raison une crise contemporaine de l'éducation, elle se manifeste certainement plus dans les manuels allemands que dans les manuels français, dans lesquels le but à atteindre en termes de savoir et de valeurs à intégrer ne semble pas faire de doute.

Corpus

Winfried BAUER et *alii*, *Seitenwechsel 9. Texte. Werkstätten. Medien im Literaturunterricht* (Gymnasium), Hanovre, Schroedel, 1999. [*Seitenwechsel*]

Klaus Bert BECKER (sous la dir. de), *Kontext Deutsch. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien*, Braunschweig, Schroedel, 2004. [*Kontext*]

Wolfgang BERGER (sous la dir. de), *Verstehen und Gestalten. Lesetexte* (Gymnasium), Munich, Oldenbourg, 2002. [*Verstehen*]

Georg BOSLAK, Reinhard BRAUER, August BUSSE et *alii*, *Wortstark 9. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht*, Braunschweig, Schroedel, 1998. [*Wortstark*]

Gottfried EBER et *alii*, *Magazin 9. Ein Lesebuch für junge Leute*, Berlin, Cornelsen, 2001. [*Magazin*]

Claus GIGL (sous la dir. de), *Projekt Lesen A9* (Gymnasium), Munich, Bayerischer Schulbuch Verlag, 2000. [*Projekt*]

Josef GREIL (sous la dir. de), *Das lesende Klassenzimmer. Lesebuch 9. Schuljahr. Ausgabe A/B*, Munich, Oldenbourg, 2001. [*Klassenzimmer*]

Marie-Christine BRINDEJONC et *alii*, *Français 3^e. Livre unique*, Paris, Magnard, 2003. [*Magnard*]

Nathalie FIX-COMBE (sous la dir. de), *Français 3^e. Séquences et expression*, Paris, Belin, 2003. [*Belin*]

Alain PAGES (sous la dir. de), *À mots ouverts. Français 3^e. Livre unique*, Paris, Nathan/VUEF, 2003. [*Nathan*]

Éric PELLET (sous la dir. de) et *alii*, *Grammaire 3^e. Discours, textes, phrases*, Paris, Belin, 2003.

Hélène POTELET (sous la dir. de), *Français 3^e. Livre unique*, Paris, Hatier, 2003. [*Hatier*]

¹⁶ Bildungsplan Hauptschulen Baden-Württemberg 1994/95, <http://www.leu-bw.de/allg/lp/index.htm>, p. 263.

¹⁷ Voir François DE SINGLY, *Les adonissants*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 49.

¹⁸ Sylvie MESURE et Alain RENAULT, « L'altérité de l'enfant. De la dynamique de l'identité démocratique à la problématique du lien familial », in François DE SINGLY (sous la dir. de), *Être soi d'un âge à l'autre. Famille et individualisation*, t. 2, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 13-30, p. 20.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 29-30.

Références bibliographiques

- Jean-Claude BEACCO, « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », *Langages*, n° 105, 1992, p. 8-27.
- Jean-Claude BEACCO, Jean-Louis CHISS, Francine CICUREL et Daniel VÉRONIQUE (sous la dir. de), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005.
- Bildungsplan Gymnasien Normalform 5-11 Sprachliches u. naturwissenschaftliches Profil Baden-Württemberg 1994/95, **Erreur! Signet non défini.**
- Bildungsplan Hauptschulen Baden-Württemberg 1994/95, <http://www.leu-bw.de/allg/lp/index.htm>.
- Bildungsplan Realschulen Baden-Württemberg 1994/95, **Erreur! Signet non défini.**
- Le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 10 hors-série du 15 oct. 1998 « Programme des classes de 3ème des collèges ».
- Cahiers de praxématique*, n° 31, 1998, « Linguistique et représentation(s) », Bruno MAURER et Pierre-Yves RACCAH (sous la dir. de), Montpellier, Université Paul Valéry-Montpellier III, avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Raymonde CARROLL, *Évidences invisibles. Américains et Français au quotidien*, Paris, Seuil, 1987.
- François DE SINGLY, *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Béatrice DURAND, *Cousins par alliance. Les Allemands en notre miroir*, Paris, Autrement, 2002.
- Jean-Blaise GRIZE, *Logique naturelle et communications*, Paris, PUF, 1996.
- Christian GUIMELLI, *La Pensée sociale*, Paris, PUF, 1999.
- Sylvie MESURE et Alain RENAUT, « L'altérité de l'enfant. De la dynamique de l'identité démocratique à la problématique du lien familial », in François DE SINGLY (sous la dir. de), *Être soi d'un âge à l'autre. Famille et individualisation*, t. 2, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 13-30.
- Patricia VON MÜNCHOW, *Les journaux télévisés français et allemands. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.
- Patricia VON MÜNCHOW, « L'enfant, l'adulte, l'apprentissage et la langue dans des manuels de français et d'allemand langue maternelle », in Jean-Claude BEACCO, Jean-Louis CHISS, Francine CICUREL et Daniel VÉRONIQUE (sous la dir. de), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005, p. 137-158.
- Patricia VON MÜNCHOW, « Le discours d'adolescents dans les manuels scolaires de lecture en France et en Allemagne », *Adolescence*, n° 70, 27/4, 2009a, p. 921-930.
- Patricia VON MÜNCHOW, « Entre valeurs universelles et centration sur le sujet : comparaison de manuels de lecture français et allemands », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, n° 6, 2009b, p. 125-133.

Citer cet article :

Patricia Von Münchow, « Cultures jeunes et cultures légitimes dans les manuels scolaires en France et en Allemagne », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/vonmunchow.pdf>, Paris, 2010.