

**La France, les Français et la rencontre de deux nations dans  
les manuels de français en Finlande**

Anni Saavalainen  
Université de Tampere  
Institut des études de langues et de traduction  
Langue française  
Mémoire de maîtrise  
Novembre 2010

SAAVALAINEN, ANNI: La France, les Français et la rencontre de deux nations dans les manuels de français en Finlande

Pro gradu -tutkielma, 72 sivua + liitteet (3 sivua)  
Syksy 2010

---

Käsittelen pro gradu -tutkielmassani kuvaa, joka muodostuu suomalaisten ranskan kielen oppikirjojen pohjalta Ranskasta, ranskalaisista sekä suomalaisten ja ranskalaisten kohtaamisesta. Aineistoni koostuu viidestä oppikirjasarjasta, jotka on tarkoitettu B2-kielen opetukseen Suomessa ja se kattaa yhteensä 20 oppikirjaa. Työhöni sisältyy vertaileva aspekti, sillä aineisto on valikoitu siten, että viimeiset vuosikymmenet 60-luvulta nykypäivään ovat edustettuina. Tarkastelen erityisesti asioita, jotka liitetään Ranskaan ja ranskalaisiin ja sitä, onko esitys realistinen. Kiinnitän huomiota myös stereotyyppien käyttöön ja pyrin löytämään syitä niiden esiintymiseen oppikirjoissa.

Esittelen aluksi suomalaisen opetusjärjestelmän ja kieltenopetukseen pääpiirteitä sekä käyn läpi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet B2 -kielen osalta vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004. Tämän jälkeen kuvailen opetusmetodien suuntauksia ranskalaisen opetusmetodikehityksen pohjalta ja tutkin sitä, miten nämä suuntauksat näkyvät suomalaisissa oppikirjoissa. Näiden seikkojen esittämisellä pyrin selvittämään niitä taustoja, jotka ovat vaikuttaneet oppikirjojen sisältöihin oppikirjojen tekijöiden lisäksi. Esittelen myös lyhyesti stereotyyppioita käsittelevää kirjallisuutta.

Tutkimuksessani käy ilmi, että suomalaiset oppikirjat eivät noudata Ranskassa vallinneita opetussuuntauksia vaikka niistä löytyy näiden piirteitä. Kulloinkin vallalla oleva oppimiskäsitys ja opetussuunnitelmien tavoitteet näyttäisivät ohjaavan oppikirjojen sisältöä Suomessa. Tämän lisäksi selviää, että Ranska esitetään pääosin hyvin positiivisesti oppikirjoissa. Oppilaiden kielitaidon kasvaessa esitys muuttuu monipuolisemmaksi. Aineiston perusteella Ranskaan liitetään muun muassa kuva hyvän ruoan maana.

Suomalaisten ja ranskalaisten kohtaamisen kuvaaminen on muuttunut merkitsevästi tarkasteluajanjaksolla. Vieraan kulttuurin kohtaaminen ei 60-luvulla ollut tarpeen, koska matkustelu ei ollut niin yleistä kuin tänä päivänä. Tämä näkyy selvästi tuona aikana käytössä olleessa oppikirjassa. Nykyään oppilaat pyritään varustamaan kielen osaamisen lisäksi kulttuurisella tiedolla, joka valmistaa heitä kohtaamaan kohdekulttuurin asukkaat ja ymmärtämään näiden tapoja.

Avainsanat: oppikirjat, maankuva, stereotyyppiat, Ranska, ranskalaiset, kulttuurien kohtaaminen.

1. Introduction .....	1
2. Evolution du système éducatif des langues étrangères en Finlande.....	2
2.1. L'enseignement des langues en Finlande .....	2
2.2. Les programmes-cadres.....	7
2.3. De l'avenir de l'enseignement des langues en Finlande.....	10
3. Corpus.....	11
3.1. Bonjour Monsieur Dupont.....	12
3.2. D'accord .....	12
3.3. On y va.....	13
3.4. Sur le vif .....	14
3.5. Voilà .....	15
3.6. Synthèse.....	16
4. Cadre théorique .....	17
4.1. L'évolution des méthodes de l'enseignement du français langue étrangère .....	18
4.1.1. La méthode traditionnelle .....	19
4.1.2. La méthode directe.....	21
4.1.3. La méthode audio-orale.....	24
4.1.4. La méthode structuro-globale audiovisuelle .....	26
4.1.5. L'approche communicative.....	29
4.1.6. Synthèse .....	32
4.2. La notion de stéréotype.....	34
5. Analyse.....	38
5.1. La France .....	39
5.1.1. La présentation de la France, est-elle réaliste ?.....	39
5.1.2. L'importance de Paris dans la présentation de la France .....	42
5.1.3. La gastronomie.....	44
5.1.4. Les événements populaires et les événements historiques .....	47
5.1.5. Les particularités culturelles.....	48
5.2. Les Français.....	49
5.2.1. La famille bourgeoise.....	50
5.2.2. Les rôles de l'homme et de la femme.....	51
5.2.3. L'essor de la Francophonie .....	53
5.2.4. Les activités des Français.....	55
5.2.5. Les jeunes Français .....	56
5.3. Quand les deux cultures se rencontrent .....	57
5.3.1. La rencontre des Français et des Finlandais .....	57

5.3.2. La comparaison dans la présentation de deux pays.....	60
5.3.3. Des raisons possibles à l'utilisation des stéréotypes .....	63
6. Conclusion.....	65
7. Bibliographie .....	67
Annexe.....	70

## **1. Introduction**

Actuellement, l'enseignement de la culture fait étroitement partie de l'enseignement des langues étrangères. Cela n'a pourtant pas toujours été le cas. La présentation de la culture cible et la mise en rapport de deux cultures différentes, la française et la finlandaise ont été différentes puisque leur importance au sein de l'enseignement a été différente selon l'époque. Dans cette étude, nous chercherons à étudier l'image de la France et des Français qui est transmise à travers des manuels de français publiés en Finlande. Nous nous concentrerons sur l'image que les apprenants se font de la culture cible, particulièrement à partir des textes et des éléments iconiques dans les manuels sélectionnés. Nous chercherons également à voir si les manuels contiennent des images stéréotypées. La comparaison englobe une dimension chronologique puisque le corpus est constitué de cinq séries de manuels qui ont été publiés pendant les cinq dernières décennies. La nature de cette étude est descriptive. Notre point de vue est évidemment contemporain mais nous essayerons de situer le matériel dans son temps et de tenir compte du contexte de l'époque.

Dans un premier temps, nous présenterons le système éducatif en Finlande et en particulier celui des langues étrangères pour familiariser le lecteur avec le contexte finlandais. Nous exposerons également les programmes-cadres qui sont extrêmement importants dans la politique éducationnelle en Finlande. Nous présenterons aussi brièvement le corpus pour que le lecteur connaisse les manuels et puisse les situer lors de la présentation de la théorie.

Ensuite, nous parcourrons les grandes lignes des méthodes de l'enseignement du français langue étrangère et commenterons la façon dont les manuels étudiés s'inspirent de ces méthodes. Nous examinerons aussi la notion de stéréotype qui est d'un côté indispensable à l'homme et de l'autre peut causer des problèmes. Après ces explications, nous examinerons l'image de la France et des Français qui est véhiculée dans séries de manuels. Nous étudierons quels phénomènes sont répétés dans leur présentation. Nous nous intéresserons également aux contacts entre les Français et les Finlandais et commenterons la manière dont ils changent. En dernier lieu, nous réfléchirons à la façon dont la comparaison et les stéréotypes devraient être traités dans les manuels de langues étrangères.

L'importance du manuel dans l'enseignement a été confirmée par plusieurs études. Selon Kalle Karjala (2003 : 50), le manuel influe au moins sur la sélection des matériaux, les objectifs, la progression, les phases et les formes sociales de l'enseignement. Nous pouvons à juste titre supposer que le manuel fait partie de la vie de tous les jours des apprenants d'une langue étrangère et que, pour cette raison, le manuel est une des sources à partir desquelles l'apprenant se font son image de la culture cible. Les autres éléments contribuant à cela sont, d'après Robert Frank (2000 : 20), les images, l'école, la presse, l'art, le cinéma et la télévision. Nous considérerons qu'aujourd'hui, il est légitime d'ajouter les expériences personnelles et Internet parmi ces composantes.

## **2. Evolution du système éducatif des langues étrangères en Finlande**

Dans ce chapitre, nous donnerons un aperçu de l'école finlandaise et de l'enseignement des langues en Finlande pour familiariser le lecteur avec le système finlandais. En outre, nous présenterons brièvement les rénovateurs de l'école finlandaise : les programmes-cadres. Les Finlandais ont depuis toujours accordé un grand intérêt à l'étude des langues : cette tendance est due au fait que la Finlande constitue un petit espace linguistique et que peu de gens parlent finnois en dehors du pays. Le monde scolaire finlandais a connu de profonds changements pendant les cinq décennies qui nous intéressent dans cette étude.

### **2.1. L'enseignement des langues en Finlande**

La Finlande est officiellement un pays bilingue : toutefois, la grande majorité des Finlandais ne l'est pas. D'après Pohjala (2003 : 63), les deux langues nationales sont présentées de la manière suivante : le finnois est la langue maternelle d'environ 94% de la population et le suédois, à son tour, est parlé comme langue maternelle par environ 6% de la population. Comme le constate Pohjala (*id.*, p. 64), les élèves finlandais doivent étudier deux langues étrangères en plus de leur langue maternelle (le finnois ou le suédois). Dans le cas d'un élève dont la langue maternelle est le finnois, le suédois est une des langues obligatoires et vice versa. De plus, les élèves finlandais peuvent apprendre des langues étrangères comme matières optionnelles ce qui est souvent le cas du français (*ibid.*).



(2003 : 64) explique que les études d'une langue *A* commencent à l'école primaire et celles d'une langue *B* au collège. A son tour, le chiffre désigne si la langue est obligatoire. Le chiffre 1 correspond à une langue obligatoire ; le chiffre 2 à une langue choisie comme matière optionnelle (*ibid.*). Le chiffre 3 désigne également qu'il s'agit d'une langue optionnelle.

Les études de la première langue étrangère A1 commencent à l'école primaire, pendant la troisième classe (**voir schéma 2** ci-dessous). Il peut s'agir de la deuxième langue nationale (le suédois ou le finnois), de l'anglais, du français, de l'allemand, du russe ou de l'espagnol. Le plus souvent, les élèves choisissent l'anglais comme langue A1. Par exemple, en 2003, 89,7% des élèves ont choisi l'anglais (*Enseignement des langues en Finlande* 2004 : 50). La langue A2 est une langue étrangère optionnelle et son étude débute également à l'école primaire en quatrième ou en cinquième classe (Pohjala 2003 : 64). La moitié du groupe d'âge choisit les études d'une langue étrangère en option et leurs études continuent comme matière facultative au collège (*id.*, p. 64–65). Il peut s'agir de n'importe quelle langue mais bien sûr le choix est limité par ce que l'école en question propose. De plus, pour que l'enseignement d'une langue se réalise, il faut que suffisamment d'apprenants aient choisi la même langue. Le nombre nécessaire dépend des écoles mais est souvent compris entre 10 et 15. Les possibilités de choisir des langues sont très différentes en Finlande. Naturellement, le choix est plus vaste dans les grandes villes.

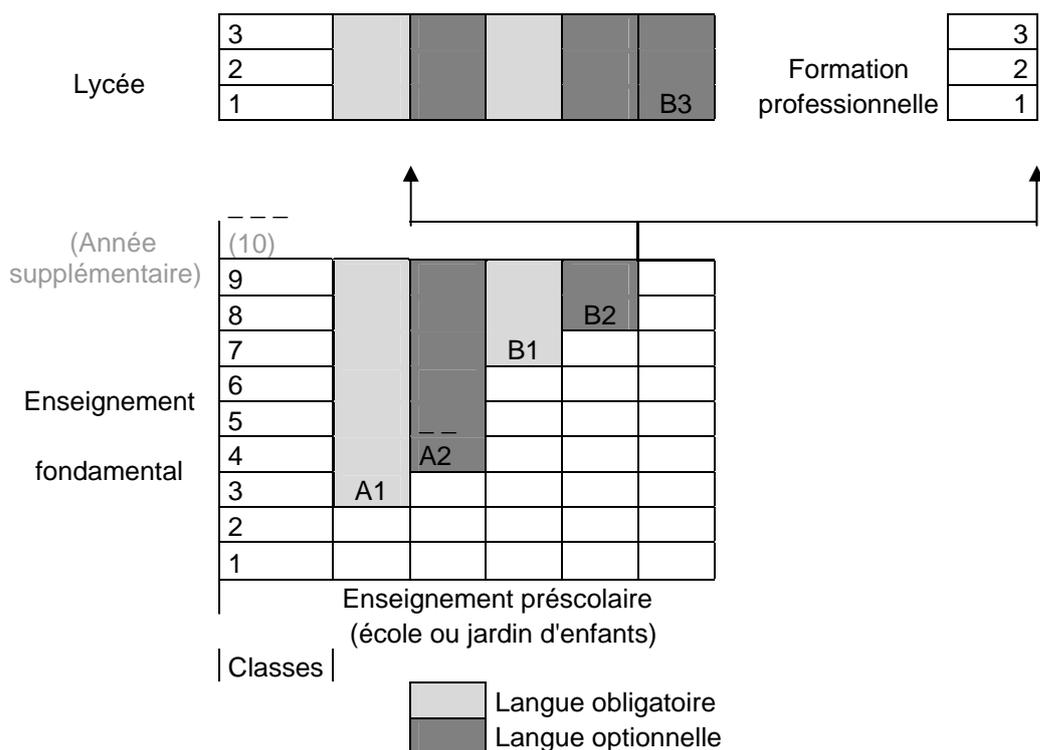


Schéma 2 : Schéma de l'enseignement des langues

D'après Pohjala (2003 : 64), en passant au collège, les élèves entament les études de la langue B1 qui est obligatoire, les choix possibles étant : la deuxième langue nationale – le suédois ou le finnois, en fonction de la langue maternelle de l'élève – ou l'anglais. Les objectifs de l'étude de la langue B1 ont été fixés bien plus bas que pour les langues A (*id.*, p. 65). Quant à la langue B2, il s'agit d'une langue étrangère facultative dont les études débutent au collège. La langue peut être n'importe quelle langue proposée par l'école, dans la plupart des cas l'allemand ou le français. La possibilité d'entamer les études d'une nouvelle langue se présente au lycée. Cette langue B3 peut être n'importe quelle langue mais le choix est limité par l'offre de l'école. Les langues les plus souvent étudiées sont l'allemand, le français, le russe, l'espagnol et l'italien (*ibid.*). Pohjala (2003 : 64) définit que quelle que soit l'année où commence l'étude de la langue, elle doit être enseignée aux élèves au moins jusqu'au niveau minimal défini sur le plan national.

Avant cette nouvelle codification, les langues étaient nommées de deux manières différentes. En premier lieu, on utilisait la simple appellation « cours bref » et « cours

long » comme dans *Bonjour Monsieur Dupont*. Ensuite, on a référé aux langues étrangères par des lettres comme c'est le cas avec la série *On y va*. **Le tableau 1** présente la correspondance de nouveaux et d'anciens symboles :

Nouveau symbole	Ancien Symbole	
A1	A	Une langue étrangère obligatoire qui commence à l'école primaire.
A2	-	Possibilité de choisir une langue étrangère en option qui commence à l'école primaire.
B1	B	Une langue étrangère obligatoire qui commence au collège.
B2	C	Possibilité de commencer les études d'une langue étrangère facultative qui commence au collège.
B3	D	Possibilité d'entamer l'étude d'une nouvelle langue étrangère facultative au lycée.

Tableau 1 : La correspondance des symboles des langues

La lettre *A* se réfère à une langue dont l'enseignement commençait en troisième année d'école primaire (Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Ranskan kieli 1981 : 9). Dans cette notation, il n'existait pas de langue qui aurait correspondu à une langue. Les études d'une « langue B » ont commencé en première année de collège. La langue *C* était une langue étrangère dont les études commençaient au collège (*id.*, p. 29). Les études d'une langue *D* commençaient en première l'année de lycée (*id.*, p. 63). La série *On y va* date de cette époque et possède des manuels différents pour les publics *C* et *D*.

Comme le Cadre Européen Commun de Référence (abrégé CECR) utilise également les lettres et les chiffres pour désigner le niveau des élèves (A1, A2 etc.) on risque de confondre les deux dans le contexte finlandais. Mais alors que les symboles du CECR

décrivent les connaissances des apprenants, le symbole utilisé en Finlande révèle seulement la place de la langue dans la structure de la scolarité finlandaise. Le CECR ne se retrouve pas dans les manuels finlandais. Par exemple, le public des manuels n'est pas explicité selon les niveaux du CECR, comme c'est le cas des manuels de français publiés en France. Néanmoins, le CECR a une place centrale dans l'évaluation stipulée par le programme-cadre de 2004.

## **2.2. Les programmes-cadres**

L'axe temporel de notre étude couvre les cinq dernières décennies. Pendant ce temps-là, l'école finlandaise a vécu de grands changements liés à la refonte de l'enseignement et à l'instauration de l'école fondamentale en 1970 (*Enseignement des langues en Finlande* 2004 : 9). Nous disons avec Johnson (2007 : 18) que la réforme de l'école a fait partie du mouvement réformateur dans les pays scandinaves qui visait à construire l'État-providence. En ce temps-là, on a établi un programme de base national de l'enseignement de toutes les matières que nous appelons *programme-cadre* suivant l'exemple de Pohjala (2003 : 64). Dans les références exactes, nous utiliserons l'abréviation finlandaise : POPS qui équivaut à « Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ».

En Finlande, l'intérêt s'est formé autour du développement de l'école fondamentale qui se fait – en grande partie – à travers des programmes-cadres. Cela ne veut pas dire que les Finlandais aient tourné le dos aux recherches internationales et aux nouveautés du monde éducatif, au contraire. L'influence de la didactique se voit par exemple dans la conception de l'apprentissage qui varie d'un programme-cadre à l'autre. Les programmes-cadres se sont succédé de manière suivante : 1970, 1985, 1994 et 2004. Lindström (2005 : 20) constate que les programmes-cadres ont été un des instruments les plus centraux de la politique éducative en Finlande. De plus, pour Atjonen (2005 : 77), les programmes-cadres sont la base aussi bien pour l'élaboration des manuels que pour la planification du travail des professeurs. Les programmes-cadres finlandais se concentrent peu sur les méthodes de l'enseignement. D'après Atjonen (*ibid.*), la raison à cela est qu'on fait confiance au haut niveau de formation des professeurs dans l'enseignement supérieur.

D'après Halinen et Pietilä (2005 : 97), le programme-cadre de 1970 consiste en deux documents : le programme-cadre I et le programme-cadre II. Le premier traite des bases de l'enseignement et le deuxième contient les plans d'enseignement pour chaque matière. L'enseignement était basé sur la conception de l'apprentissage empirique et béhavioriste (*ibid.*). A l'époque, les programmes-cadres ont donné des consignes méthodiques précises vis-à-vis de l'enseignement ce qui avait comme effet que la place des manuels était notable dans le travail des professeurs (*ibid.*). C'est à ce moment-là que l'enseignement de deux langues étrangères est devenu obligatoire pour tous les élèves en Finlande. Un comité nommé par le conseil des ministres a planifié un programme de base national de l'enseignement des langues (*Enseignement des langues en Finlande 2004 : 9*). On y traite des objectifs quantitatifs et qualitatifs des langues nationales (le finnois et le suédois) et des langues étrangères (l'anglais, l'allemand, le français et le russe) selon le principe de l'apprentissage tout au long de la vie (*ibid.*). Le travail du comité « se concrétise dans le développement d'une législation linguistique, dans la mise en place de directives, dans des décisions concernant l'attribution de ressources et dans d'autres projets distincts de développement » (*ibid.*). Les programmes-cadres ont considérablement évolué avec le temps ; par exemple, dans le programme-cadre de 1970, d'après Piippo (2009 : 44), les élèves pouvaient choisir la durée de l'apprentissage des langues étrangères. On disait que les apprenants suivaient des « cours brefs » ou des « cours longs ». A partir de ce choix, on a formé des groupes de niveau qui ont déterminé si l'apprenant avait accès au lycée. Ceux qui avaient choisi la durée la plus restreinte de cours ne pouvaient pas opter pour les études au lycée. Piippo (*ibid.*) précise que c'était contre le principe d'égalité pédagogique que l'école fondamentale espérait promouvoir. Ainsi, dans le programme-cadre suivant, on a supprimé le choix entre les « cours brefs » et les « cours longs ». Les groupes de niveau ont disparu au même moment.

Le programme-cadre de 1985 orientait vigoureusement le travail scolaire (Lindström 2005 : 23). Halinen et Pietilä (2005 : 98) font remarquer que les communes ont obtenu la possibilité d'apporter leurs propres solutions par rapport à l'enseignement, mais en même temps elles sont devenues responsables elles-mêmes de la formulation et du développement du programme. Avec le nouveau programme-cadre, on a renoncé aux contrôles de mise en œuvre des consignes : on voulait plutôt diriger à travers des objectifs exacts (*ibid.*). Le programme-cadre définissait rigoureusement les points isolés

qu'on devait aborder en classe et l'enseignement était construit selon un ordre bien défini des contenus (Lindström 2005 : 20). Le behaviorisme influençait encore beaucoup l'enseignement dans les années quatre-vingt. La perception stable des connaissances se voyait dans les interactions en classe, dans la matière déjà construite et dans l'organisation et la nature des examens (*ibid.*). Pourtant, à partir de 1985, la communication est soulignée dans les consignes concernant les langues (POPS 1985 : 75–98). L'idée des thèmes qui seraient intégrés dans l'enseignement de toutes les matières se présente pour la première fois (*id.*, p. 17).

Entre le programme-cadre de l'année 1985 et de celui de l'année 1994, un changement important concernant les manuels a vu le jour. En 1992, la Direction de l'Éducation nationale a abandonné le contrôle des manuels (Halinen et Pietilä 2005 : 99). En même temps, on a commencé à souligner la liberté du professeur quant au choix du manuel.

Comme le précédent, le programme-cadre de 1994 augmentait le pouvoir de décision local (Johnson 2007 : 23). Lindström (2005 : 20–21) constate que le programme-cadre laissait une grande marge de décision aux dirigeants locaux et aux écoles en définissant très succinctement les objectifs nationaux et en décrivant seulement les contenus centraux de l'enseignement. C'est à l'aide des professeurs bien formés que ce type de réforme a été possible (*id.*, p. 26). La responsabilité a permis aux dirigeants locaux et aux professeurs d'organiser l'enseignement plus librement en tenant compte des conditions et des ressources locales (*id.*, p. 21). C'est à ce moment-là, que les thèmes transversaux apparaissent. POPS 1994 (p. 32) présente les thèmes qui « *peuvent* être inclus dans toutes les matières » : l'éducation concernant l'internationalité, la consommation, la circulation, la famille, la santé, les compétences en l'informatique, la communication, l'environnement et l'esprit d'entreprise. Le plus important était que ces thèmes soit traités à partir des expériences des apprenants et par intermédiaire des cas qui sont actuels et significatifs pour eux (*ibid.*). On voit un changement vers le constructivisme. En effet, selon Johnson (2007 : 23), la conception de l'apprentissage à l'époque critiquait le behaviorisme et souhaitait la bienvenue au constructivisme. La nouvelle conception de l'apprentissage soulignait d'une part les interactions et l'activité des élèves et des personnes travaillant à l'école, et d'autre part que l'apprentissage était toujours lié à la situation et à l'environnement (Halinen et Pietilä 2005 : 98–99).

Dans le programme-cadre de 2004, les objectifs et les contenus de l'enseignement étaient reformulés avec plus de précision. Selon plusieurs évaluations, le programme-cadre de 1994 était trop superficiel ; par conséquent, le travail des communes et des écoles n'était pas assez dirigé (Johnson 2007 : 24). Halinen et Pietilä (2005 : 105) expliquent que le but des consignes rendues plus précises était de garantir un enseignement uniforme de bonne qualité partout dans le pays. Lindström (2005 : 32) constate qu'une des mesures prises pour supporter l'évaluation est la description des bonnes connaissances qui équivaut à la note 8. Par ailleurs, l'évaluation se base, dans le cas des langues étrangères, sur des grilles de compétences conformément au CECR (*Enseignement des langues en Finlande* 2004 : 39–44). De plus, toutes les matières ont été dotées de valeurs et de thèmes transversaux communs à appliquer dans l'enseignement : le développement personnel de l'individu, l'identité culturelle et la connaissance des autres cultures, la communication et les médias, la citoyenneté active et l'esprit d'initiative, le développement durable, le bien-être et la sécurité et finalement la technologie et la société (POPS 2004 : 38–43 et *Enseignement des langues en Finlande* 2004 : 14–17)<sup>1</sup>. Le but des thèmes transversaux est l'apprentissage qui vise à examiner les phénomènes à partir des points de vue de différentes disciplines et ainsi construire des totalités plus vastes (POPS 2004 : 38). On retrouve les idées de la psychologie cognitive car le point de départ de l'enseignement est la place centrale de l'élève et plus précisément ses connaissances et son expérience antérieure (Lindström 2005 : 32).

### **2.3. De l'avenir de l'enseignement des langues en Finlande**

Les niveaux des apprenants peuvent varier énormément dans les classes de langues. Dans les cas extrêmes, les apprenants ayant des problèmes dans les études de langue demandent toute l'attention du professeur tandis que les apprenants qui avancent vite sont forcés de répéter les choses qu'ils ont apprises il y a longtemps (si les apprenants peu motivés n'ont pas perturbé le déroulement des leçons). Cette situation n'est favorable à personne car aussi bien les apprenants doués que les apprenants lents en souffrent. De toute façon, le système scolaire finlandais qui veut que chaque élève ait les mêmes possibilités défavorise les apprenants doués. Lindström (2005 : 33) reconnaît

---

<sup>1</sup> La présentation suit l'ordre de POPS 2004.

aussi ce problème et constate qu'il nous faudrait aussi des programmes clairs pour soutenir les études des élèves doués. Cela serait la véritable égalité.

Il faudrait peut-être reconsidérer aussi les objectifs de l'enseignement des langues en Finlande. En ce moment, comme nous l'avons vu, chaque élève finlandais doit étudier deux langues étrangères. Est-ce nécessaire quand, dans la réalité, tout le monde n'est pas doué en langues ? De plus, nous avons remarqué une tendance selon laquelle les jeunes apprennent les rudiments de plusieurs langues sans approfondir leurs connaissances. Est-il nécessaire ou souhaitable que beaucoup de personnes maîtrisent tant bien que mal des langues étrangères mais que peu de personnes soient capables de les parler correctement ? « Être compris » ne suffit pas dans les situations plus profondes par exemple en dehors du cadre touristique.

Kaikkonen (1994 : 159) commente aussi l'avenir des manuels. Il souligne, que le matériel actuel d'un manuel oriente vigoureusement le travail des professeurs. Pour lui, le manuel a été aussi bien l'allongement que le soutien des programmes-cadres et ainsi la cause pour laquelle l'enseignement devient facilement formel et centré sur les méthodes. Un autre inconvénient est que le manuel est difficilement tenu à jour (*ibid.*). Kaikkonen souhaite qu'on forme précipitamment une équipe qui discuterait des intérêts des différents participants, réfléchirait à et réaliserait des solutions variées quant au développement des manuels. Cela pourrait aussi être le moment de produire plus de matériaux adaptés aux différents niveaux afin de faciliter le travail des professeurs.

### **3. Corpus**

Le corpus de notre étude comprend cinq séries de manuels de français et contient 20 volumes au total. Nous avons choisi le niveau *B2* – qui signifie une langue dont l'apprentissage commence au collège (cf. présentation détaillée des appellations § 2.1.) – parce que le français est très souvent étudié comme langue *B2*. Pour chaque décennie, nous avons voulu trouver une série largement utilisée. Par expérience personnelle, nous pouvons dire que cette condition est accomplie pour les séries les plus récentes : *Sur le vif* et *Voilà. Bonjour Monsieur Dupont* a également été utilisé dans tous le pays. La série *On y va* est la seule série des années 80 que nous avons trouvée en entier. La série *D'accord* est également la seule série des années 70 que nous ayons trouvée.

Les séries, à l'exception de la plus ancienne, contiennent plusieurs volumes destinés à plusieurs niveaux. Les premiers volumes de chaque série sont destinés aux débutants et le niveau augmente au fur et à mesure quand on passe d'un volume à l'autre. Les âges des apprenants-types varient entre 13 et 19 ans. L'intérêt de notre étude porte sur les chapitres et sur d'autres types de textes comme les textes supplémentaires et les légendes ainsi que sur les éléments iconiques. Les livres d'exercices et les sections avec les exercices seront laissés de côté. Dans les séries *Sur le vif* et *On y va*, les parties orales sont transcrites seulement dans le guide de professeur, c'est pourquoi nous ne les avons pas incluses dans l'analyse. Nous ne prenons pas en considération que, souvent, les professeurs complètent leurs cours avec du matériel supplémentaire. Nous sommes conscients que, parfois, les élèves suivent plusieurs manuels différents pendant leurs études de français et qu'une partie des élèves arrête simplement les études de français avant d'arriver au dernier volume. Les sous-chapitres suivants présenteront le corpus série par série.

### **3.1. Bonjour Monsieur Dupont**

Le manuel *Bonjour Monsieur Dupont* contient deux volumes pour le professeur comme pour l'apprenant (un livre de textes et en plus un livre d'exercices qui ne fait pas partie de l'analyse). Ce manuel a été publié en 1965. Selon la préface du manuel, on enseignait le français 2 ou 3 heures par semaine pendant trois années au lycée. Finalement, selon les écoles, ce livre a pu être utilisé à « keskikoulu » (l'école qui précédait le lycée dans l'ancien système d'enseignement finlandais). Dans la préface du manuel, il est précisé que le but est d'aider les apprenants à apprendre un français simple et quotidien de manière active. La préface spécifie également que les structures centrales du français sont présentées et pratiquées en abondance tandis que beaucoup de points sont omis ou présentés brièvement pour que les apprenants les assimilent « passivement ». On apprend le français en suivant la vie de tous les jours de la famille Dupont. La série ne contient pas de matériel audio-visuel.

### **3.2. D'accord**

La série *D'accord*, publiée à la fin des années 1970, est constituée de deux volumes qui se succèdent : *D'accord ? D'accord.* (1980 [1977]) et *Toujours d'accord* (1977). Cette série est la seule des éditions Gummerus (les autres sont éditées chez Otava). Les

manuels comprennent les textes, une partie grammaticale et les exercices. La série est destinée aussi bien à un public B2 que B3 (cf. § 2.1.) mais les deux publics utilisent le même matériel à un rythme différent. Il n’y a pas de personnages principaux ni d’histoire qui évolue dans *D’accord ? D’accord*. Sur la quatrième de couverture de *Toujours d’accord*, les auteurs disent qu’on étend vivement le vocabulaire mais qu’il se base toujours sur *Le français fondamental*. Les groupes de fréquence sont également marqués dans le vocabulaire. Il est précisé que, pour la plupart, les textes sont authentiques – d’origine française, belge, suisse et canadienne – et traitent d’une part des sujets quotidiens et d’autre part des sujets concernant le monde entier. *Toujours d’accord* a une approche sociale et on traite des sujets variés. Les transcriptions phonétiques suivent le modèle de l’œuvre de Léon Warnant intitulée *Dictionnaire de la Prononciation française* (1968). On annonce aussi que la présentation des structures grammaticales progresse systématiquement et on s’en tient à l’essentiel. Les chapitres contiennent des questions sur leur contenu et des sujets de composition et de discussion. Le matériel disponible dans la série est le livre de l’élève, le livre du professeur, des enregistrements et des transparents.

### **3.3. On y va**

La série *On y va* date des années 1980. L’un de ses auteurs est également l’auteur de *Bonjour Monsieur Dupont*. *On y va* est destiné aux apprenants des langues C et D (cf. § 2.1.) au collège et au lycée. Ces deux publics commencent les études de français avec le même manuel, *On y va*, mais l’étudient à un rythme différent. Après, ils continuent avec des manuels spécifiques. Les manuels incluent les textes et les exercices dans le même volume. Nous analyserons les manuels pour le public de la langue C :

1. *On y va*
2. *On y va C Lukion kurssit 1-3*
3. *On y va C Lukion kurssit 4-6*
4. *On y va C Lukion kurssit 7-9*

L’enseignement est construit autour des cours qui regroupent les thèmes. Chaque manuel comprend trois cours. Des enregistrements ainsi que le guide du professeur sont disponibles dans la série *On y va* (comprend des astuces pour activer les élèves, des transparents et du matériel d’évaluation). Le manuel contient aussi des comparaisons

entre le français et le finnois qui ne font pourtant pas partie des cours. En examinant les volumes de cette série, on a l'impression qu'il s'agit d'une série destinée à un public francophone. On explique en détail par exemple l'accès à l'enseignement professionnel en France (OYV 7-9 : 56) comme si le manuel encourageait les élèves Finlandais à se rendre en France pour faire leurs études.

### **3.4. Sur le vif**

La série *Sur le vif* est destinée à l'enseignement du français au collège comme langue B2 ou au lycée comme langue B3 (cf. § 2.1.) et convient aussi pour les adultes. Les apprenants des langues B2 et B3 utilisent le même matériel mais à un rythme différent. On l'utilise du niveau débutant jusqu'au niveau avancé. Le premier manuel, *Sur le vif 1*, est constitué d'un livre de textes et d'un livre d'exercices mais les six manuels suivants incluent les exercices dans le même volume. Le signe « numéro + lettre » dans les titres des volumes renvoie à la difficulté progressive. Cette série date des années 90 et est encore utilisée en plus de la série *Voilà*. Les thèmes sont regroupés d'après le titre des manuels, par exemple *Sur le vif 2C Balades francophones* présente différents pays francophones. Nous analyserons tous les manuels (sauf *Sur le vif 1 Exercices*) :

1. *Sur le vif 1 Textes*
2. *Sur le vif 2A Faites la fête*
3. *Sur le vif 2B La Finlande, un pays d'Europe*
4. *Sur le vif 2C Balades francophones*
5. *Sur le vif 3A La France qui bouge*
6. *Sur le vif 3B L'art et réalité*
7. *Sur le vif 3C Notre monde à tous*

Selon les auteurs, le manuel *Sur le vif* combine les études de l'apprentissage des langues les plus récentes et une approche active. Les structures sont apprises selon la méthode « apprendre à apprendre » ce qui se voit par exemple dans les parties grammaticales que l'apprenant complète lui-même d'après les exemples. La série contient beaucoup de compréhensions orales et les apprenants sont encouragés à parler dès qu'ils auront acquis une petite connaissance du français. On trouve des personnages qui apparaissent plusieurs fois dans les manuels : dans *Sur le vif 1* c'est un Finlandais, Jaakko, qui est le personnage principal en plus de la deuxième histoire où le commissaire X a le rôle

principal. Dans *Sur le vif* 2A, on suit la vie des Duroc. Dans les autres volumes, il n'y a plus d'histoire mais on trouve le dessin animé Julot qui présente ou commente le contenu des manuels. La série contient les clés des exercices, des guides du professeur, du matériel d'évaluation pour le professeur (les imprimés et les enregistrements pour l'examen), les cassettes ou les CDs de classe et une cassette ou un cd de l'élève (vendus séparément).

### 3.5. Voilà

*Voilà* est la série la plus récente et date des années 2000. Un des auteurs de *Voilà 1, 2 et 3* fait également partie de l'équipe des auteurs de *Sur le vif*. *Voilà* est utilisée dans l'enseignement du français du niveau débutant au niveau avancé. Cette série est destinée à l'enseignement du français B2 au collège et à l'enseignement du français B3 au lycée. Le premier volume de la dernière édition est différent pour les publics B2 et B3. Après, ils continuent avec les mêmes manuels mais à un rythme différent. A partir du deuxième livre, les textes et les exercices sont incorporés dans le même volume. Nous analyserons les manuels pour le public B2 (ce qui exclut *Voilà 1 Exercices*) :

1. *Voilà ! 1 Textes*
2. *Voilà ! 2 Textes et exercices. Les loisirs.*
3. *Voilà ! 3 Textes et exercices. Chez nous et ailleurs.*
4. *Voilà ! 4 Textes et exercices. Avant et maintenant.*
5. *Voilà ! 5 Textes et exercices. Les études et les projets d'avenir.*
6. *Voilà ! 6 Textes et exercices. La culture ; Notre monde à nous tous.*

Sur la quatrième de couverture, on déclare qu'avec *Voilà* l'apprenant apprend vite à se débrouiller en français dans les situations quotidiennes les plus courantes. La vie et les habitudes culturelles françaises sont rendues familières par l'intermédiaire des chapitres mais aussi par des parties spéciales consacrées à la culture. Les personnages principaux dans *Voilà 1* sont de jeunes français. Dans les autres volumes, on ne suit pas une histoire qui évolue. Pour résumer, les thèmes sont regroupés d'après les titres des volumes. La série *Voilà* contient les CDs de classe mais pour *Voilà 1* un CD de l'élève est distribué avec le manuel, ce qui permet d'écouter les chapitres et les enregistrements des exercices à la maison. Pour le professeur, la série *Voilà* comprend des guides du professeur (qui contiennent la retranscription des compréhensions orales, des astuces

pour les leçons et des transparents supplémentaires variés), du matériel d'évaluation (les examens en version papier et en fichiers sur un cédérom mais aussi les enregistrements des compréhensions orales) et les clés des exercices en version papier ou document PDF. De plus, les guides de professeurs de *Voilà 1* et *2* sont disponibles au format PDF et il y a des exercices en réseau.

### **3.6. Synthèse**

Il est clair que l'aspect extérieur des manuels a évolué en même temps que l'imprimerie. Ainsi, les dessins maladroits de *Bonjour Monsieur Dupont* ont été remplacés par des photos authentiques en couleur dans *Voilà*. Il en va de même avec le progrès de la technologie : le professeur dispose de matériel plus varié dans les séries plus récentes. Un changement marquant concerne les volumes des manuels. Le plus ancien *Bonjour Monsieur Dupont* est composé de deux volumes et les plus nouveaux, *Sur le vif* et *Voilà* de six ou sept volumes. Les niveaux pour les apprenants ont augmenté mais il ne faut pas non plus oublier le côté purement commercial, six volumes rapportent plus qu'un seul. Par ailleurs, les volumes sont divisés d'abord en cours au sein d'un manuel, comme dans la série *On y va*, et plus tard séparés en différents volumes, par exemple *Sur le vif 2B La Finlande, un pays d'Europe* traite de la Finlande et *Voilà 2* se concentre sur les loisirs. Cela facilite le classement thématique. Les éditeurs ont assuré les gains en incluant les exercices dans le même manuel que les textes, ce qui empêche le recyclage des manuels (sauf si les élèves font tous les exercices dans leurs cahiers au lieu du livre). Nous utiliserons les appellations des séries et les abréviations des manuels illustrées dans le tableau 1 dans les références au corpus. Les manuels au sein d'une série portent le même nom, la différence étant la numérotation. Seulement dans la série *D'accord*, c'est l'élément *d'accord* qui se retrouve dans les titres des deux volumes :

<b>Le manuel</b>	<b>Les appellations des séries</b>	<b>L'abréviation</b>
Bonjour Monsieur Dupont	Bonjour Monsieur Dupont	BMD
D'accord ? d'accord	D'accord	DD
Toujours d'accord	D'accord	TD
On y va	On y va	OYV
On y va 1-3	On y va	OYV 1-3
On y va 4-6	On y va	OYV 4-6
On y va 7-9	On y va	OYV 7-9
Sur le vif 1 Textes	Sur le vif	SLV
Sur le vif 2A	Sur le vif	SLV 2A
Sur le vif 2B	Sur le vif	SLV 2B
Sur le vif 2C	Sur le vif	SLV 2C
Sur le vif 3A	Sur le vif	SLV 3A
Sur le vif 3B	Sur le vif	SLV 3B
Sur le vif 3C	Sur le vif	SLV 3C
Voilà ! 1	Voilà	V1
Voilà ! 2	Voilà	V2
Voilà ! 3	Voilà	V3
Voilà ! 4	Voilà	V4
Voilà ! 5	Voilà	V5
Voilà ! 6	Voilà	V6

Tableau 2 : Les appellations des séries et les abréviations des manuels.

#### **4. Cadre théorique**

Dans ce chapitre nous présenterons les composantes qui constituent la base théorique de cette étude. D'abord, nous présenterons les méthodes d'enseignement dans le cadre du français langue étrangère d'après Cuq et Gruca (2005). Nous nous référerons aussi à l'exposé de Defays (2003). La présentation des méthodes dans le cadre du français langue étrangère est seulement une présentation possible mais nous l'avons choisie puisque le corpus concerne l'enseignement du français. La deuxième raison pour le point de vue du français langue étrangère était l'intérêt personnel : nous avons voulu mieux connaître le développement des méthodes en France et voir s'il était plus ou moins le même qu'en Finlande. Par ailleurs, nous ferons des commentaires sur la visibilité de ces méthodes d'enseignement dans notre corpus. Deuxièmement, nous nous concentrerons sur la notion de stéréotype et réfléchirons à son rôle dans la didactique.

## 4.1. L'évolution des méthodes de l'enseignement du français langue étrangère

Le monde de la pédagogie est aussi bien international que multidisciplinaire et profite du développement de la technologie. Les théories de l'apprentissage ont influencé la conception et les principes de l'enseignement qui sont visibles dans différentes méthodes de l'enseignement (Kaikkonen 1994 : 48). Dans les sous-chapitres qui suivent, nous présenterons les méthodes chronologiquement, comme le font par exemple Cuq et Gruca (2005 : 254–270), bien que la complexité du domaine étudié ne soit pas totalement prise en compte. Les manuels ne représentent guère qu'une seule méthode à la fois. Cependant, il est intéressant de connaître différentes méthodes pour comprendre la situation actuelle.

Nous avons utilisé le mot *manuel* déjà plusieurs fois. Dans cette étude, nous l'utiliserons pour référer au matériel d'enseignement : un seul outil ou une suite d'outils destinés à plusieurs niveaux. Nous sommes conscients que le mot *méthode* est utilisé de la même manière. En outre, d'après Cuq et Gruca (2005 : 253), il est essentiel de préciser l'usage des termes *méthode* et *methodologie*, qui sont employés avec des sens différents ou ambigus par les spécialistes. En général, le terme *méthode* est utilisé soit pour désigner le matériel d'enseignement soit la manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre (*ibid.*). Pour Cuq et Gruca (*ibid.*), d'après cette dernière utilisation, il s'agit :

d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques.

Dans cette acception, une méthode peut ainsi donner naissance à des manuels ou des ensembles pédagogiques et, dans ce cas, le sens est proche du sens couramment employé pour désigner une *methodologie* (*ibid.*). Elle serait soit l'étude des méthodes et de leurs applications soit « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent » (Cuq et Gruca 2005 : 254). Pourtant, comme le remarque Christian Puren (cité par Cuq et Gruca 2005 : 254), les methodologies « mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur

naissance ». C'est pourquoi il n'est pas étonnant de trouver des traits de plusieurs méthodologies dans un seul manuel, comme nous allons le voir dans la partie qui suit.

#### **4.1.1. La méthode traditionnelle**

Cuq et Gruca (2005 : 254) constatent que la dénomination de « méthode traditionnelle » fait habituellement référence à l'enseignement des langues anciennes, telles que le grec et le latin, basées sur les méthodes de « grammaire-traduction » ou de « lecture-traduction ». Ils ajoutent que par extension, la dénomination est considérée comme synonyme de non-audiovisuel et elle peut ainsi englober d'autres méthodes comme la méthode directe (*ibid.*).

Pour Jean-Marc Defays (2003 : 225), la méthode traditionnelle vise à fournir aux apprenants une bonne connaissance de la langue mais surtout d'une manière passive. Il constate que pouvoir communiquer en langue étrangère ne faisait pas partie des priorités de la méthode traditionnelle. Il s'agissait plutôt de transmettre une certaine érudition littéraire aux apprenants et de les entraîner à une certaine forme de gymnastique mentale, en visant à une éducation intellectuelle de base (*ibid.*). L'enseignant est considéré comme détenteur du savoir, tandis que pour l'apprenant, il suffit d'assister au cours. Les interactions se réalisent principalement (ou seulement) entre le professeur et l'apprenant. Notre corpus montre que ce type d'approche est visible dans *Bonjour Monsieur Dupont*. Après chaque chapitre, on trouve une vaste liste de questions qui reprend le thème et les points grammaticaux concernés et l'apprenant est invité à les reproduire dans une conversation entre le professeur et l'apprenant. On voit également que les interactions sont dirigées par le professeur. Les questions sont écrites en petits caractères et la liste est longue ; dans le chapitre 22b on trouve par exemple 40 questions, voici les premières :

1. A quelle époque est-ce que M. et Mme Dupont étaient jeunes ? Où passaient-ils leurs vacances ? Où passiez-vous vos vacances dans votre enfance ? Est-ce que Pierre Dupont et Madeleine Arouet habitaient loin ou près l'un de l'autre ? Est-ce qu'ils se connaissaient bien au commencement de l'été 1938 ? Est-ce qu'ils se voyaient souvent ? Que faisaient-ils ? Pourquoi est-ce que Pierre Dupont était tout à fait heureux ? Est-ce que la voiture était à lui ? Pourquoi est-ce que son père lui avait prêté sa voiture ? Étiez-vous déjà dans cette école il y a dix ans ? Est-ce que vous vous connaissiez déjà à cette époque ? Saviez-vous déjà lire il y a dix ans ? (BMD : 71)

Cuq et Gruca précisent (2005 : 254) que la méthode traditionnelle s'allonge sur plus de trois siècles et prend des formes variées. Les formes ont pourtant plusieurs choses en commun : premièrement, la méthode traditionnelle accorde une grande importance à la grammaire explicite (*id.*, p. 255). Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical et son enseignement sert de métalangage lourd (*ibid.*). Dans *Bonjour Monsieur Dupont*, les chapitres sont thématiques et sont organisés autour des points grammaticaux. Par exemple, après le chapitre 6a « En classe », on énumère les points grammaticaux qui vont être enseignés en cours : « 1. + 3. pers. sing. de venir, dire, comprendre, faire, comprendre, faire, ouvrir sortir » (BMD : 149). D'après Defays (2003 : 225), la grammaire est introduite de manière déductive : après la lecture du texte, le professeur présentait la règle et « soumettait ensuite les apprenants à des exercices de compréhension, de mémorisation, d'application, puis de traduction (thème et version). »

Ensuite, la langue est centrée sur l'écrit, bien que les exercices de lecture à haute voix fassent partie des leçons (Cuq et Gruca 2005 : 255). On se sert du français normatif qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains (*ibid.*). Defays (2003 : 225) constate que la langue écrite littéraire est favorisée au détriment des autres registres de la langue. Troisièmement, la méthode a recours à la traduction aussi bien dans l'apprentissage de la grammaire que dans celui du vocabulaire (Cuq et Gruca 2005 : 255). Le vocabulaire était appris hors contexte et sous forme de listes (Defays 2003 : 225). On supposait également qu'on pourrait passer d'une langue à une autre. Ce fait se voyait dans les vocabulaires par thème (la poste, la ferme etc.) qu'il fallait apprendre par cœur (Cuq et Gruca 2005 : 255).

Finalement, la méthode traditionnelle accorde une grande importance à la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue (Cuq et Gruca 2005 : 255). La littérature est considérée comme « corpus unique » et elle est importante à tel point qu'il devient difficile d'établir la distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature et un apprentissage de la littérature par la langue (*ibid.*). La littérature n'acquiert pas une place si importante dans les manuels finlandais. Il est vrai que dans *On y va 7-9* et *Sur le vif 3B*, on traite des produits culturels français mais on y trouve aussi bien la littérature que le cinéma, la chanson et la peinture. En outre, il s'agit clairement d'un apprentissage de la langue par la littérature et non pas l'inverse. Constatons aussi que par exemple *Bonjour Monsieur Dupont* contient quelques extraits

de la littérature française à la fin du livre mais seulement « pour une lecture diagonale dans la mesure où le temps le permet » (nous traduisons du finnois). On peut facilement constater que la littérature n'est pas aussi valorisée que d'habitude au sein de la méthode traditionnelle.

Comme conséquence, la suprématie de la méthode traditionnelle a produit des apprenants pour lesquels apprendre une langue étrangère consistait à mémoriser de longues listes de règles de grammaire et de vocabulaire et à essayer de produire des traductions sans fautes (Richards et Rodgers 1990 : 4). La méthode traditionnelle est une méthode élitiste qui n'est pas adéquate pour ceux qui ont des objectifs bien moins ambitieux, c'est pourquoi elle convient moins bien dans les écoles. Selon Defays (2003 : 226) la méthode traditionnelle est tombée en disgrâce pendant la première moitié du XXe siècle. Ce sont probablement les nouveaux besoins sociaux qui ont réorganisé les objectifs de l'apprentissage et ainsi modifié également les stratégies pédagogiques selon la nature de ces objectifs. En conséquence, la grammaire et la littérature étaient interdites par les méthodes développées par la suite (*ibid.*). Defays explique que, de nos jours, elles ont fait un retour en force sous des formes et avec des objectifs différents. La réévaluation pourrait aussi se réaliser avec la traduction (*ibid.*).

#### **4.1.2. La méthode directe**

Avant de se concentrer sur la méthode directe proprement dite, examinons brièvement la « méthode naturelle » qui existait avant la méthode directe. Le principe central de la méthode naturelle est qu'apprendre une langue étrangère pourrait se faire sans le recours à la traduction ou à l'usage de la langue maternelle de l'apprenant si la signification est transmise directement par la démonstration et l'action (Richardson et Rodgers 1990 : 9). En d'autres termes, le professeur encourage l'usage direct et spontané de la langue étrangère. Ce type d'apprentissage était courant parmi l'aristocratie européenne qui engageait des précepteurs natifs afin d'éduquer leurs enfants (Cuq et Gruca 2005 : 257). Notons aussi l'acquisition « naturelle » de la langue par des immigrants qui se développe principalement en dehors de l'apprentissage scolaire (*ibid.*). Suivant le modèle de la méthode naturelle, une des idées principales de la méthode directe est d'utiliser dès le début de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique (Cuq et Gruca 2005 : 256).

Cuq et Gruca (2005 : 256) font remarquer que l'extension du commerce et de l'industrie a certainement contribué à l'apparition de l'idée selon laquelle « le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire ». Comme toute méthode, la méthode directe s'est développée d'une part face aux nouveaux besoins sociaux causés par la révolution industrielle et, d'autre part, en réaction à la méthode traditionnelle dans laquelle l'usage de la traduction était écrasant (*ibid.*). A l'époque, on trouve une volonté de démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes (*ibid.*). La méthode directe est officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901 mais elle devient rapidement une méthode mixte : mi-directe, mi-traditionnelle et résistera jusqu'à la 1<sup>er</sup> guerre mondiale (Cuq et Gruca 2005 : 256).

Cuq et Gruca (2005 : 256) constatent que comme beaucoup de méthodes, la méthode directe marque une évolution importante pour les débuts de l'apprentissage. Contrairement à la méthode traditionnelle et aux méthodes structurales qui suivront, la méthode directe commence par le vocabulaire et insiste sur la prononciation avant de se concentrer sur les préoccupations grammaticales (Defays (2003 : 226). Defays (*ibid.*) décrit comment les leçons débutent :

Au début de l'apprentissage, le professeur nomme les objets qui se trouvent ou qu'il a amenés dans la classe, ou qu'il désigne sur des illustrations, et les utilise dans des phrases simples dont il illustre la signification de gestes ou de mimes (« Voici le livre », « Je prends le livre », « Tu prends le stylo », « Le livre rouge est sur la table », « ... sur la chaise », etc.). Dans un premier temps, l'apprenant répète et réutilise directement ce vocabulaire dans un jeu de questions-réponses, soit avec l'enseignant, soit avec ses condisciples. Le recours à la langue maternelle, et plus particulièrement aux traductions, est formellement interdit en classe [...].

Dans *Bonjour Monsieur Dupont*, on enseigne par exemple la première et la troisième personne du singulier des verbes *venir*, *dire*, *comprendre* et *faire* de cette manière, en utilisant l'illustration, la répétition et le jeu de questions-réponses. La seule différence étant que l'apprenant acquiert d'abord les mots par écrit et ensuite oralement.

2. Le professeur : Écoutez, Charles, venez devant la classe. Comprenez-vous ce que je dis ? Charles : Oui, Mademoiselle, je comprends ce que vous dites. Le professeur : Qu'est-ce que vous faites maintenant ? Charles : Je viens devant la classe. Le professeur : Qu'est-ce que Charles fait maintenant ? Les autres élèves : Il vient devant la classe. Le professeur : Allez vers la porte, Charles. Qu'est-ce que vous faites ? Charles : Je vais vers la porte. Le professeur : Qu'est-ce que Charles fait ? La classe : Il va vers la porte. (BMD : 20)

Cuq et Gruca (2005 : 258) soulignent également qu'il s'agit d'une méthode particulièrement active dont l'apprentissage repose pour l'essentiel sur les interactions et les échanges constants entre le professeur et les élèves. L'écrit intervient seulement plus tard (Defays 2003 : 226). Parce que le recours à la langue maternelle est interdit et à cause de la nature des interactions, la méthode directe exige beaucoup de connaissance langagière du professeur. Au départ, les professeurs étaient de préférence des locuteurs natifs (Richards et Rodgers 1990 : 10).

Selon Cuq et Gruca (2005 : 257), l'apprentissage du vocabulaire suivant la méthode directe se concentre d'abord sur le vocabulaire courant et évolue en échelons. Après l'apprentissage des mots concrets qui désignent des réalités palpables, on continue avec des mots plus abstraits que l'on explicitera à partir des mots connus (*ibid.*). La présentation de la grammaire est inductive et implicite. A partir des exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle (*ibid.*). L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation. La prédominance de l'oral sera critiquée car le passage à l'écrit est difficile au sein de cette méthode. D'après Cuq et Gruca (2005 : 257), nous pouvons dire à juste titre qu'au sein de la méthode directe, l'écrit est considéré essentiellement comme un auxiliaire de l'oral. Quant à la progression au sein de la méthode directe, elle prend en compte les capacités et les besoins des apprenants (Cuq et Gruca 2005 : 257). En outre, « la réutilisation de ce qui a été appris pour apprendre du nouveau régit entièrement la progression qui part donc du connu pour aller vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait » (*ibid.*). On favorise toujours la construction du sens d'un mot par rapport à la phrase ou la proposition (*ibid.*).

Nous pouvons reconnaître que la méthode directe a renouvelé les pratiques de l'enseignement des langues, pourtant, son tort est qu'elle reste fondée sur la conception traditionnelle de la grammaire scolaire et sur des théories linguistiques dépassées (Defays (2003 : 227). La méthode directe a essayé de recréer les processus d'acquisition de la langue maternelle en classe, ce qui n'est pas possible à cause des conditions cognitives, sociales et linguistiques (*ibid.*). Comme le souligne Defays (2003 : 226), la méthode directe a été vite supplantée par les méthodes structuro-béhavioristes. Néanmoins, pour Cuq et Gruca (2005 : 258) la méthode a posé les « jalons de base » qui

ont amené l'apprentissage de langues vers la modernité. Defays (2003 : 227) est d'accord en précisant que la méthode directe a, en quelque sorte, ouvert le chemin aux méthodes à venir qui ont – contrairement à la méthode directe – su tirer parti des nouvelles recherches dans le domaine de la linguistique et celui de la psychologie. D'après Defays (*id.*, p. 226), la méthode directe est toujours utilisée lors des toutes premières leçons avec les débutants.

#### **4.1.3. La méthode audio-orale**

Defays (2003 : 227) explique que les deux méthodes suivantes – la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audiovisuelle – appartiennent aux méthodes qui ont bénéficié de la rencontre entre deux domaines : la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste. Ces méthodes profitent des nouvelles technologies de l'époque qui allaient considérablement modifier l'enseignement des langues vivantes, c'est-à-dire, la matière d'enregistrement, les supports audiovisuels et les laboratoires de langue (*ibid.*).

Rappelons que pour les béhavioristes, le langage est seulement un type de comportement humain. Cuq et Gruca (2005 : 259) expliquent d'avantage :

Apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui repose sur le fondement du conditionnement du type : stimulus – réaction – renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus.

En conséquence, les répétitions mécaniques ont une importance considérable au sein de la méthode audio-orale. Quant aux linguistes structuralistes, selon Defays (2003 : 227), ils voient le langage comme un jeu de construction qui, grâce à leurs oppositions et à leurs relations internes et systématiques, permet de transmettre de l'information.

D'après Cuq et Gruca (2005 : 258), la méthode audio-orale s'est développée aux États-Unis grosso modo durant la période 1940–1970 quand le besoin de former rapidement des militaires à comprendre et à parler des langues européennes était grand à cause de la deuxième guerre mondiale. La méthode s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée (*ibid.*). « *The Army method* » proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases » (Cuq et Gruca 2005 : 258). Richards et Rodgers (1990 : 45) précisent que

l'intensité des études était une caractéristique capitale de la méthode, par exemple, les militaires étudiaient dix heures par jour six jours par semaine.

Comme nous l'avons constaté, la répétition est importante pour la méthode audio-orale. Cuq et Gruca (2005 : 259) mentionnent que selon la méthode, la langue est comprise comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes. Ils continuent en disant que :

les leçons [...] sont centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base, ou *pattern*, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformations et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur (*ibid.*).

Pendant les leçons, d'après Defays (2003 : 227), les apprenants sont exposés à des données linguistiques consciencieusement sélectionnées en fonction de leur niveau. Il montre aussi pourquoi la méthode est critiquée en disant que les apprenants sont invités à répéter les données linguistiques d'innombrables fois, pratiquement sans considération pour leur signification, sans davantage d'explications grammaticales, sans véritable mise en pratique communicative (*ibid.*). Ces exercices sont appelés drills et il est explicitement mentionné qu'ils sont utilisés dans la série *On y va*. Une remarque importante, quant au déroulement de la leçon, est que le recours à la langue maternelle était interdit (Defays (2003 : 227–228)).

La grammaire inductive implicite est acquise avec la mémorisation et l'imitation (Cuq et Gruca 2005 : 260) et reste la préoccupation principale de la méthode audio-orale (Defays (2003 : 228)). Les unités lexicales, qui ne font pas partie du noyau dur de la méthode, sont considérées comme des éléments interchangeables à placer dans les cases adéquates de la structure syntaxique (*ibid.*). Defays (2003 : 228) fait remarquer que les documents n'ont rien d'authentique. Les dialogues, les textes et les exercices de drill ont été fabriqués en fonction des structures grammaticales à transmettre (*ibid.*). Les textes de la série *On y va* montrent cette approche, on voit que ce sont les structures grammaticales qui commandent le contenu, par exemple dans le chapitre « Pas de chien, pas de montre » (OYV : 109).

Comme on peut le déduire de son appellation, la méthode audio-orale accorde une grande importance à la langue orale. A l'origine, les Américains utilisaient des locuteurs

natifs comme source de phrases et de vocabulaire (Richards et Rodgers 1990 : 45) mais en classes de langues, on a entendu différentes voix de natifs grâce aux enregistrements (Cuq et Gruca 2005 : 259). Autrement dit, soit les voix des locuteurs natifs soit les professeurs servent de modèles à imiter. Porcher (2004 : 66) parle des avantages du magnétophone : « [il] possédait une supériorité formidable sur n'importe quel professeur : il restait constamment d'une grande stabilité d'humeur et répétait interminablement sans rien modifier ni dans l'accent, ni dans le rythme, ni dans l'attitude, l'énoncé de départ ». Cette technologie a manifestement offert de nouvelles possibilités pour l'apprentissage de la prononciation puisqu'elle rend possible l'autocorrection (par comparaison entre le modèle et l'énoncé produit) et « l'écoute par enseignant qui pouvait se brancher sur n'importe quelle cabine du laboratoire » (*id.*, p. 67). Selon Defays (2003 : 228), la langue écrite se limite à la lecture des dialogues et à des dictées qui reprennent des formes apprises à l'oral.

L'arrivée de la technologie est visible à partir des années 70 aussi dans les manuels finlandais qui proposent d'abord les enregistrements de classe (*D'accord ? D'accord*) et plus tard un CD d'élève (*Sur le vif et Voilà*). Comme le constate Piippo (2009 : 50), en Finlande, l'influence de la méthode audio-orale se voit principalement dans l'intérêt pour les laboratoires de langue. La construction du premier laboratoire à l'université d'Helsinki date de 1957 et après, on en a construit en abondance dans les écoles et dans les établissements d'enseignement supérieur en Finlande (*ibid.*). Lindström (2005 : 20) fait remarquer que le modèle « stimulus – réponse » était approprié dans certains types d'apprentissage, comme l'automatisation des connaissances. Pourtant, l'enthousiasme pour les laboratoires de langue a rapidement commencé à se calmer à la fin des années 1970 quand les tendances, les besoins, les objectifs de l'enseignement des langues et les connaissances en psychologie éducationnelle ont changé (Piippo 2009 : 50).

#### **4.1.4. La méthode structuro-globale audiovisuelle**

Une variante des méthodes unissant la linguistique structurale et le psychologique béhavioriste est la méthode structuro-globale audiovisuelle (abrégé SGAV). Cuq et Gruca (2005 : 260) constatent que son développement se situe au lendemain de la deuxième guerre mondiale quand la France commence la lutte contre l'expansion de l'anglais et cherche à restaurer son prestige à l'extérieur. Encore une fois, la politique est à l'origine du renouveau de l'enseignement des langues. La France met en place une

politique de diffusion de la langue française à l'étranger pour faciliter son apprentissage (*ibid.*). Georges Gougenheim est chargé de mener une étude statistique lexicale pour créer un français élémentaire (*ibid.*). Cuq et Gruca (2005 : 260) expliquent qu'en 1954, Gougenheim suivi de son équipe, publie deux listes comprenant le vocabulaire essentiel du français : *Français fondamental premier degré* (1475 mots) et *Français fondamental second degré* (1609 mots).

*Le Français fondamental* est utilisé dans deux séries étudiées pour cette étude. Le vocabulaire de *Bonjour Monsieur Dupont* repose sur le *Français fondamental* (environ 1350 mots) et le but de *Toujours d'accord* est que l'apprenant apprenne la plus grande partie du *Français fondamental*. Dans le premier volume *D'accord ? d'accord.*, l'utilisation du *Français fondamental* n'est pas indiquée directement mais on laisse entendre que c'est bien le cas car on annonce que « les chapitres contiennent seulement le vocabulaire central ».

Comme le constatent Cuq et Gruca (2005 : 261), la linguistique appliquée sera le moteur principal des recherches didactiques. La méthode SGAV a été lancée par Guberina, Rivenc et Renard mais ce sont les travaux de Ferdinand Saussure et de Charles Bally qui servent de théories de référence à la méthode (*ibid.*). L'intérêt de la méthode audio-orale est la langue orale et il en va de même avec la méthode SGAV, la différence étant que la dernière s'intéresse surtout à la parole. Cuq et Gruca (2005 : 261) expliquent que la langue est considérée comme un moyen d'expression et de communication orale où la parole en situation a la place centrale. La notion de *structuro-global* souligne aussi bien l'importance des moyens verbaux que non verbaux (rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologie) (*ibid.*). L'adjectif *global* prend en considération l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale (*ibid.*). Cuq et Gruca (2005 : 261) illustrent cela avec un exemple : « si l'intonation et l'ensemble du corps font partie de la structure, celle-ci prend consistance dans un dialogue qui prend lui-même sens dans un contexte ».

Selon Cuq et Gruca (2005 : 261), le noyau dur de la méthode SGAV consiste en des dialogues de la langue de tous les jours qui se développent dans une situation de communication concrétisée par des images. Ils ajoutent que la méthode présente à l'apprenant une situation de communication imitant le réel et ainsi la synchronisation

dans l'utilisation du magnétophone et du film fixe est importante (*ibid.*). Comme Cuq et Gruca (2005 : 261) le constatent, l'apprenant perçoit la situation d'abord globalement par voie audiovisuelle. La leçon est composée de phases successives (moments de la classe) qui ont chacune un objectif différent : phases de présentation, d'explication, de répétition, d'exploitation et de transposition (*id.*, p. 263).

La présentation de la grammaire est implicite et inductive (Cuq et Gruca 2005 : 262). *Le français fondamental premier degré* est la base pour la progression grammaticale et lexicale de l'apprenant et le principe de fréquence gère les dialogues (*ibid.*). Cuq et Gruca (*id.*, p. 262) constatent que l'écrit est considéré comme un dérivé de l'oral à tel point que le livre de l'élève est composé d'images, sans la transcription des dialogues. Derrière la place mineure de l'écrit, se trouve la peur de nuire à la prononciation et à sa correction (*ibid.*).

Selon Cuq et Gruca (2005 : 263), la méthode SGAV a été critiquée à cause de la rigueur de l'édifice et de la pauvreté des dialogues, véhiculés par des personnages sans épaisseur psychologique. Selon nos sources, l'intérêt des Finlandais pour la méthode SGAV n'était pas répandu. Néanmoins, dans les séries *D'accord* et *On y va*, on trouve un grand nombre de dialogues entre personnages qui apparaissent seulement une fois et qui représentent donc des personnages sans épaisseur psychologique. La pauvreté des dialogues est visible dans *On y va* cela s'explique par le fait que les chapitres sont construits autour des structures à transmettre, comme nous l'avons constaté dans § 4.1.3.

D'après Defays (2003 : 229), le défaut des méthodes structuro-béavioristes – la méthode audio-orale et la méthode SGAV – est de ne pas tenir compte de l'apprenant (de ses motivations, de ses besoins, de ses capacités) ni de la communication. Pourtant, il voit des améliorations : la méthode SGAV « met davantage la grammaire au service de la communication et elle sollicite plus activement la réflexion des apprenants au cours d'activités de compréhension ». Egalement, pour Defays (2003 : 229), les dérivés des méthodes structuro-béavioristes – les drills et le laboratoire de langue – sont utiles à petites doses et la méthode peut être, encore aujourd'hui, un bon moyen pour apprendre rapidement les bases d'une nouvelle langue. Naturellement, d'autres facteurs comme la motivation des apprenants jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage, peu importe la méthode.

#### 4.1.5. L'approche communicative

Comme c'est le cas avec les méthodes précédentes, l'approche communicative est née comme une conséquence des nouvelles théories de référence et des facteurs politiques (Cuq et Gruca 2005 : 264). De nouveau, la psychologie a aussi contribué au développement de cette approche. Cette fois-ci, d'après Defays (2003 : 229), ce sont les théories interactionnistes, les progrès de la psychologie sociale et le développement du cognitivisme qui permettent « de dépasser le cadre étroit de la mécanique behavioriste de l'apprentissage ». Les nouvelles théories linguistiques de l'approche communicative sont celles de l'énonciation, de l'analyse du discours et de la pragmatique (*ibid.*). Politiquement, c'est la construction de l'Europe qui a joué un rôle important dans le développement de l'approche communicative (*id.*, p. 230). Avec la mobilité des populations en Europe, de nouveaux besoins sociaux et professionnels apparaissent pour l'apprentissage des langues étrangères. Le Conseil de l'Europe, qui souhaite favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, finance un grand projet de recherche dont le but est de former :

Un répertoire complet et détaillé [...] des fonctions de la langue dans ses multiples usages en société, des plus simples aux plus complexes, et des formes verbales qui permettent de les remplir. (Defays 2003 : 230).

Ce répertoire sera le *Threshold Level English* (en 1975) pour l'enseignement de l'anglais et *Un Niveau-seuil* (en 1976) pour le français langue étrangère (Cuq et Gruca 2005 : 265). *Un Niveau-seuil* contient une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication (*ibid.*). Comme nous l'avons signalé dans la présentation du corpus (p. 15), la série *Voilà* s'inspire de ces situations de communication et vise à enseigner à l'apprenant à se débrouiller en français dans les situations quotidiennes. En plus des événements dans les chapitres, on trouve des vignettes de BD appelés « Actes de parole » (SLV) et « le mot juste » (V1), où on apprend ce que disent les Français dans telle ou telle situation (par exemple comment demander pardon, comment prendre congé, comment exprimer son enthousiasme ou sa déception etc.). Ceux-ci montrent que le *Niveau-seuil* est pris en considération dans l'élaboration de deux manuels.

Selon Cuq et Gruca (*id.*, p. 264), l'approche communicative vise essentiellement à apprendre à communiquer en langue étrangère. Comme le constate Defays (2003 : 230),

l'approche communicative part du principe qu'on apprend la langue seulement, dès la première leçon, en communiquant, tandis que les méthodes précédentes estimaient qu'il fallait d'abord connaître la langue suffisamment bien avant de pouvoir l'utiliser pour communiquer. Cette idéologie est visible dans la série *Sur le vif* qui encourage les apprenants à parler dès le début. Defays souligne que la communication est aussi bien le moyen que la fin de l'apprentissage au sein de l'approche communicative (*id.*, p. 231). Elle veut également que la situation soit réelle ou plausible, qu'elle ait un but précis et qu'il y ait une interaction authentique avec un interlocuteur pour qu'il y ait vraiment communication (*ibid.*). C'est la raison pour laquelle l'approche communicative encourage à multiplier les échanges, directs, indirects, réels et, grâce aux nouvelles technologies, virtuels avec le monde cible, et c'est aussi pourquoi les jeux de rôle et autres simulations font partie des pratiques de classe (*ibid.*).

D'après Defays (2003 : 231), c'est grâce à l'aller-retour systématique entre la pratique linguistique et la réflexion métalinguistique que l'apprenant développe ses capacités communicatives. La place de la culture (qui signifie ici les coutumes culturelles de la communication) est centrale au sein de l'approche communicative. La culture participe pleinement au fonctionnement de la langue et de la communication, motive les apprenants et sert de justification à leur apprentissage (*ibid.*). La culture est déjà visible dans *Bonjour Monsieur Dupont* mais il faut noter qu'elle n'est pas considérée au sens large du terme : elle signifie plutôt la « civilisation ». D'après la définition de Defays (2003 : 68), *la civilisation* signifie « l'aspect concret, les formes explicites, les productions tangibles de la culture ». Dans le chapitre « Une cuillerée de culture » (BMD : 91–94), la culture est présentée par la littérature, la musique et l'histoire de France avec les références suivantes : Molière, le Roi Soleil, Napoléon 1<sup>er</sup>, la Révolution, le Petit Prince, Debussy, Ravel et l'Opéra. Cette même présentation qui se concentre sur la civilisation et sur les produits culturels continue dans la série *On y va* et est développée dans les séries plus récentes *Sur le vif* et *Voilà*. On constate une compréhension plus large du terme « culture » puisque, dans *Voilà 1* (p. 22–23), on trouve des conseils dans la langue maternelle des apprenants concernant les salutations et le vouvoiement et le tutoiement à *la française*. Plus tard, dans *Voilà 5* (p. 58–61), on trouve des informations plus détaillées en français sur les coutumes françaises. Un autre changement est que les séries plus récentes présentent aussi la culture populaire à côté de la haute culture.

Nos sources, Defays (2003) et Cuq et Gruca (2005) soulignent que l'approche communicative réalise de profondes modifications quant au rôle de l'apprenant et à celui du professeur. Pour l'apprenant, il ne suffit plus d'assister au cours mais il doit aussi prendre une part active dans les activités de communication et de réflexion en classe (Defays : 231–232). L'apprentissage est considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu (Cuq et Gruca 2005 : 267). Le professeur doit favoriser les interactions entre les apprenants, leur fournir les divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulantes (*ibid.*).

La connaissance des règles d'emploi de la langue est fortement accentuée. Cuq et Gruca (2005 : 265–266) détaillent quatre composantes qui interviennent dans la compétence de communication : les compétences linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. Ces compétences constituent un noyau dur de tous les matériaux didactiques (*ibid.*). Peu importe s'il s'agit de l'oral ou de l'écrit :

on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre etc.). (Cuq et Gruca 2005 : 266)

Cuq et Gruca (2005 : 265) soulignent que la notion de *besoin* tient une place importante au sein de l'approche communicative et offre la possibilité d'utiliser des matériaux d'apprentissage « à la carte ». De plus, la progression de type grammatical ne gouverne plus le contenu du matériel pédagogique mais ce sont les besoins langagiers formulés en termes de fonctions langagières qui réorientent aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons (*ibid.*). On favorise le développement d'un matériel conçu pour un public précis (*id.*, p. 267). Par exemple les thèmes des séries *On y va*, *Sur le vif* et *Voilà* touchent la vie des jeunes, le but étant probablement que les apprenants puissent s'identifier aux personnages principaux. Toutes ces raisons contribuent au fait que les documents authentiques sont préférés au sein de l'approche communicative (*ibid.*). Si les documents ne sont pas directement pris dans la réalité culturelle, ils seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique (*ibid.*). Dans notre corpus, les matériels authentiques apparaissent déjà dans les années 70 avec *Toujours D'accord* dont la plus grande partie des textes est authentique.

Cuq et Gruca (2005 : 268) remarquent que tous les manuels publiés depuis 1980 se réclament du courant communicatif, bien que ce ne soit pas toujours le cas. Kaikkonen (1994 : 15) constate qu'en Finlande, on a publié un grand nombre de manuels dans lesquels la langue parlée est sous forme de discussion mais qui, après une étude plus exacte provient de textes écrits déguisés en langue parlée et manquent beaucoup de traits typiques de la langue parlée. Il s'agissait d'une langue travaillée, stylisée que personne ne parlait (*ibid.*). Un excellent exemple de ce type se trouve dans notre corpus :

3. Véronique : Asseyez-vous là. On va rédiger vos lettres ensemble.  
Risto : Vous êtes très aimables, mesdemoiselles. En récompense je te donne ce document, Aune. C'est une copie de ma lettre à l'Ambassade de France pour demander une bourse d'études. Tu pourras l'utiliser pour ta demande à toi.  
Aune : Merci infiniment. Tu es bien chic, Risto.  
Véronique : Nous savons, Risto, qu'on vient de t'accorder ta bourse. Félicitations. (OYV 4-6 : 23)

En dernier lieu, pour l'approche communicative, l'enseignement de la grammaire est explicite et notionnel. D'après Cuq et Gruca (2005 : 267), les activités de découverte de fonctionnement de la langue à côté des activités d'assimilation et même des exercices de type traditionnel ou structural qui permettent d'acquérir des automatismes font partie des pratiques de classe. En rapport avec l'approche communicative justement, le terme « approche » est préféré au terme méthode<sup>2</sup> pour souligner sa souplesse (*id.*, p. 264).

#### 4.1.6. Synthèse

Comme on a pu le voir, les manuels finlandais contiennent des traits de plusieurs méthodes de l'enseignement du français langue étrangère. Pourtant, les méthodes utilisées dans les manuels finlandais ne correspondent pas forcément à la théorie générale du français langue étrangère mais existent en parallèle.

*Bonjour Monsieur Dupont* s'inspire principalement de la méthode traditionnelle : le professeur est considéré comme le détenteur du savoir et les échanges en classe se réalisent entre le professeur et l'apprenant. De plus, les leçons sont organisées autour des points grammaticaux. Pourtant, la façon d'enseigner était extraordinaire à l'époque de la méthode traditionnelle : au lieu de lourdes explications grammaticales, on

---

<sup>2</sup> Pour en savoir plus sur la différence entre une approche et une méthode, consultez par exemple Richardson et Rodgers 1990 : 14–26.

réutilisait le nouveau vocabulaire et les nouvelles expressions dans les discussions entre le professeur et l'apprenant (la méthode directe). De plus, l'auteur soulignait l'importance de la répétition dans l'acquisition de la langue (méthode directe et audio-orale). En dernier lieu, on a utilisé *le Français fondamental* qui est élaboré au sein de la méthode SGAV.

Dans la série *D'accord*, on voit l'influence de la méthode SGAV (l'utilisation du *Français fondamental* et la présence des personnages sans épaisseur psychologique) en plus de l'approche communicative qui favorise l'emploi de documents authentiques. Cela illustre que les idées des méthodes ont pu exister en Finlande bien avant leur essor au sein du français langue étrangère.

Nous avons l'impression que les textes de la série *On y va* (au moins ceux des premiers volumes) ont été rédigés en fonction des structures grammaticales à transmettre ce qui suggère que la série s'inspire de la méthode audio-orale. On mentionne également les drills qui font partie des exercices de répétition de cette méthode. De plus, les idées de l'approche communicative sont visibles puisque les matériaux sont conçus pour un public précis (thèmes qui touchent les jeunes).

On voit certainement l'influence de l'approche communicative dans les séries *Sur le vif* et *Voilà* : on encourage les apprenants à parler en langue étrangère dès le début de l'apprentissage et les thèmes sont élaborés pour les jeunes. La prise de conscience de la culture fait aussi partie de l'approche communicative, ce trait est visible dans les deux séries. De plus, *Sur le vif* et *Voilà* montrent le retour de la littérature dans l'enseignement (la méthode traditionnelle), un changement qui s'est réalisé également dans le FLE. Cette présentation montre que la transition d'une méthode à une autre n'est pas claire en Finlande.

Les facteurs derrière le développement des méthodes sont intéressants : il ne s'agit pas nécessairement d'une évolution simple car ce sont les changements dans la société qui demandent la modification. La didactique essaye de répondre à ces changements. Notamment, alors que les voyages à l'étranger sont devenus plus fréquents, le besoin de communiquer directement avec les personnes parlant une langue étrangère a aussi changé les objectifs de l'enseignement des langues. A cela s'ajoute la possibilité de contacts virtuels avec des gens de l'autre bout du monde sans quitter la maison. Les

apprenants qui ont suivi une éducation qui repose sur la méthode traditionnelle n'avaient pas besoin de communiquer en langue étrangère de la même manière que les jeunes d'aujourd'hui. Malheureusement, les résultats ne se sont pas nécessairement améliorés avec le développement de la didactique. Il serait intéressant de réaliser une étude qui compare les résultats des différentes méthodes pour voir quelle méthode produit les meilleurs résultats. Il faut aussi noter que l'étude d'une langue demande du travail. Les élèves d'aujourd'hui semblent être moins motivés qu'avant, ce qui a évidemment une influence sur les résultats. En cours de langue, on peut essayer de déguiser les exercices en divertissements mais par exemple la connaissance de la grammaire ne se développe pas toute seule.

Il nous semble que les nouvelles recherches sont accueillies avec enthousiasme par les didacticiens. En même temps, ils abandonnent les principes des méthodes précédentes (dans les classes de langues, la situation est bien différente). A notre avis, le retour de la littérature, de la grammaire et de la traduction dans les cours de langues provient du fait qu'on a pris conscience de l'utilité des pratiques du passé. Par exemple, une solide connaissance de la grammaire (voire de l'automatisation des structures) aide dans la production orale quand on ne doit pas accorder d'intérêt à plusieurs choses en même temps. D'ailleurs, la grammaire était en effet la préoccupation principale de la méthode traditionnelle. La production orale à son tour, est l'enfant chéri de l'approche communicative. Cela implique toutefois que les méthodes ne sont pas si éloignées les unes des autres.

## **4.2. La notion de stéréotype**

La notion de stéréotype apparaît souvent dans le langage quotidien. On ne peut pas non plus l'éviter dans les cours de langues car on est en contact avec une culture cible qui est plus ou moins étrangère aux apprenants. La notion de stéréotype a été principalement considérée comme négative mais aujourd'hui on comprend qu'elle facilite la vie de tous les jours. Certains pensent même que les stéréotypes sont indispensables pour l'homme.

L'étymologie du stéréotype nous aide à comprendre sa connotation péjorative. Au départ, il s'agissait d'un mot d'imprimerie. Frank (2000 : 17) précise que le suffixe « type » signifie le caractère d'imprimerie ou l'image imprimée et que le préfixe, à son

tour, dérive de l'adjectif grec *stereos* dont le sens est littéralement « solide » ou figuré « opiniâtre ». Selon cette définition, le stéréotype a pris sa forme dans un moule et résiste aux changements. Cette qualité contient un danger car le stéréotype risque de contribuer à la croissance de l'incompréhension, du mépris et du racisme (*id.*, p. 18).

D'après Amossy et Herschberg Pierrot (1997 : 26), le stéréotype devient un centre d'intérêt des sciences sociales dans les années 1920. Ils exposent le fait que le premier à avoir introduit la notion de stéréotype était le publiciste Walter Lippmann (dans *Opinion publique* 1922). Selon l'idée de Lippmann, utilisée par Amossy et Herschberg Pierrot (*ibid.*), les stéréotypes désignent des « représentations toutes faites, des schémas culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante ». Dans sa définition, l'aspect utilitaire est déjà présent.

Entre autres, Lippmann et Veyrat-Masson soulignent l'importance des stéréotypes dans la vie en société. Selon Lippmann, les stéréotypes rendent possible à l'individu de comprendre le réel, le catégoriser et agir sur lui (Amossy et Herschberg Pierrot 1997 : 26). Ainsi, les stéréotypes facilitent nos rencontres avec les autres et le monde. Sans les stéréotypes, nous ne saurions pas comment réagir car chaque situation nous serait nouvelle. D'après Amossy et Herschberg Pierrot (1997 : 28), « [n]ous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites ». Veyrat-Masson (2000 : 69-70) constate que les stéréotypes favorisent le consensus et la communication et permettent de stabiliser nos structures mentales. Son travail se concentre sur la télévision mais est pourtant utile à cette étude. Elle est d'avis que l'utilité des stéréotypes dans la vie de tous les jours réside dans le fait qu'ils offrent un moyen de résister à l'inconnu et à l'angoisse. Autrement dit, les stéréotypes ont une qualité rassurante.

Les stéréotypes nationaux sont souvent, d'après Frank (2000 : 17), classés parmi les stéréotypes les plus courants. Dans les cours de langues, ils apparaissent surtout dans le langage et dans le manuel. Dans les cas des stéréotypes nationaux, le stéréotype serait une image répétitive supposée représenter une nation, produite par une collectivité, par les autres nations en général (*id.*, p. 20). Frank (*id.*, p. 18-19) précise qu'il peut s'agir d'un attribut vestimentaire tel que le béret comme stéréotype des Français mais plus souvent, il s'agit d'adjectifs épithètes tels que l'Allemand « discipliné » ou le Français « arrogant ».

D'après Frank (2000 : 21), les quatre caractéristiques du stéréotype sont les suivantes. D'abord, ils ont une dimension simplificatrice. Dans le cas des stéréotypes nationaux, ce sont des représentations simplificatrices qui cherchent à caractériser un peuple, à le catégoriser et à le réduire (*id.*, p. 18–19). Selon Frank (2000 : 18), il suffit de dire le nom d'une nationalité et on entre dans le royaume du stéréotype. Nous supposons implicitement que ces catégories existent pour reconnaître l'existence d'un groupe humain (*ibid.*). Deuxièmement, les stéréotypes durent et se répètent dans le temps (*id.*, p. 20). Ainsi, les caractéristiques du passé peuvent se trouver dans les stéréotypes d'aujourd'hui. L'histoire commune des pays a une influence sur les stéréotypes que les pays ont respectivement.

La troisième caractéristique du stéréotype est qu'il comporte une dimension collective et sociale. Selon Frank (2000 : 20) « Il est produit, et reproduit, dans un espace social donné, œuvre, non d'un individu, mais d'une société ». Les membres d'une collectivité intériorisent le stéréotype de la manière dont ils l'auraient eux-mêmes créé (*ibid.*). L'espace social n'est pas seulement l'espace de réception mais aussi celui de diffusion (Frank 2000 : 20). Le stéréotype passe par des vecteurs divers : le langage, les images, le livre, l'école, la presse, l'art, le cinéma et la télévision (*ibid.*). Selon Kaikkonen (1994 : 92), à l'école, les images stéréotypées sont le résultat conjugué de différentes matières, telles que l'histoire et la géographie et de différents thèmes comme l'économie ou les pays en voie de développement. Aussi, les communications de masse ont contribué aux images stéréotypées (*ibid.*). Enfin, les stéréotypes expriment une idée, voire un jugement qui est souvent comme un réflexe (Frank 2000 : 20–21). Lippmann (1965 : 78) est du même avis. Il constate qu'on n'examine pas un homme avant de juger s'il est mauvais, on voit simplement un mauvais homme. Ceci est un comportement si automatique que les gens ne sont souvent pas conscients de leurs idées hâtives.

Les stéréotypes simplifient la vérité et contribuent à une image tordue de la culture cible qui est favorable aux préjugés. Les stéréotypes sont simples, erronés et acquis de seconde main plutôt que par une expérience personnelle (Harding, cité par Amossy et Herschberg Pierrot 1997: 27). Ils changent difficilement (*ibid.*). Lippmann (1965 : 59) ajoute qu'on nous raconte le monde avant de le voir et qu'on imagine la plupart des expériences avant de les vivre.

D'après Frank (2000 : 21), il faut prendre en considération que l'image de l'étranger est ambivalente, de deux façons différentes. Premièrement, le côté positif et le côté négatif coexistent en parallèle dans l'image sociale d'une collectivité sur une autre nation. La deuxième ambivalence, selon Frank (*id.*, p. 22), est « la projection de Soi dans la représentation de l'Autre ». Ainsi, la stéréotypie de l'autre révèle les caractéristiques qu'on espère ou redoute en soi. Kaikkonen (1994 : 90) est du même avis en disant que la culture étrangère peut devenir un objet de projection pour les espérances, les rêves et les craintes d'un individu.

Amossy et Herschberg Pierrot (1997 : 73) signalent que le stéréotype n'existe pas en soi mais se forme chez l'individu, en bref, il est plutôt « une construction de lecture ». Elles expliquent que « [c]'est le lecteur qui a activé le stéréotype en rassemblant autour d'un thème un ensemble de prédicats qui lui sont traditionnellement attribués » (*ibid.*). Autrement dit, le stéréotype est différent selon l'individu, ses capacités à construire un schéma abstrait, ses connaissances antérieures et sa culture (*id.*, p. 74).

Le stéréotype est aussi un objet de recherche en didactique. Entre autres, Michael Byram et Nathalie Auger ont examiné différentes représentations dans les manuels. En Finlande, Pauli Kaikkonen est considéré comme un précurseur dans la didactique et les questions de la communication entre les cultures. Kaikkonen (2004 : 87) constate qu'avec l'éducation, on peut rendre les apprenants conscients des images stéréotypées qu'ils ont et les guider à réfléchir et à justifier leurs conceptions. Pourtant, un changement profond de l'image stéréotypée semble être possible seulement quand, après l'apprentissage (contenant une observation et une étude), l'apprenant a une expérience personnelle de la culture étrangère ou avec un représentant de la culture étrangère. En somme, éviter les stéréotypes dans les manuels n'est ni possible ni nécessaire. Ce qui importe est la façon dont on traite les stéréotypes pendant les leçons. Entre autres Kaikkonen, Byram et Auger traitent cette problématique dans leurs œuvres et proposent des activités qui déclenchent la démarche interculturelle. Le point de départ est de les examiner objectivement, sans donner de valeur négative ou positive aux stéréotypes des apprenants. Tuija Anttila<sup>3</sup> donne également des conseils pour traiter les

---

<sup>3</sup> [http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kulttuuritaitojen\\_merkitys/systemaattinen\\_havainnointi](http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kulttuuritaitojen_merkitys/systemaattinen_havainnointi)

stéréotypes. Elle constate qu'on essaie de faire apprendre aux collégiens et lycéens que les valeurs sont liées aux cultures.

## 5. Analyse

L'analyse des données a été en partie faite en collaboration avec Mélanie Buchart. Nous avons construit une grille<sup>4</sup> pour faciliter les analyses des manuels et parcouru les 20 manuels. Nous avons écrit les exemples directs ou une description de la situation dans une grille sous les titres appropriés. Nous avons rempli une grille séparée pour chaque série. Ensuite, nous avons regroupé les exemples qui se répétaient dans le corpus et examiné quels groupes ils constituaient. Les titres et les thèmes ont été composés à partir de ces remarques. Comme il était signalé dans la partie précédente, les stéréotypes varient selon l'individu et ses connaissances préalables. Autrement dit, les connaissances antérieures de la personne induisent ses observations. Par conséquent, le même corpus aurait probablement donné un autre résultat si le travail avait été fait par une autre personne.

Dans la suite, nous présenterons d'abord les éléments qui participent à la construction de l'image de la France. Ensuite, nous nous concentrerons sur la représentation des Français. En outre, nous traiterons le développement des contacts entre les Français et les Finlandais. Nous commenterons également la comparaison de deux pays dans le corpus. En dernier lieu, nous essaierons de trouver des raisons à l'utilisation des stéréotypes.

Nous avons élaboré un regroupement thématique à partir des citations du corpus et de nos interprétations. Lorsque les thèmes le permettront, nous présenterons un changement qui évolue dans le temps. Nous nous référerons à deux études au cours de l'analyse. Il s'agit des études de Michael Byram (1989) et de Nathalie Auger (2007). Le corpus de l'étude de Byram contient des livres de Français qui ont été fabriqués en Angleterre, en Allemagne et au Danemark. Auger, de son côté, a étudié les manuels de français publiés dans plusieurs pays européens. Leurs corpus diffèrent du nôtre, néanmoins, nous trouvons que leurs études offrent une comparaison intéressante.

---

<sup>4</sup> Voir l'annexe.

## 5.1. La France

Dans la présentation d'une culture cible, on devrait éviter les stéréotypes et être aussi bien objectif que diversifié en faisant des choix pour le manuel. Kalle Karjala (2003 : 53) constate qu'il est impossible de décrire une culture d'une manière exhaustive bien qu'on ait mille pages à sa disposition ou plusieurs heures par semaine pour initier les apprenants aux finesses de la culture cible. Ainsi, les éditeurs sont forcés de faire une sélection. Les manuels publiés dans les quatre dernières décennies reflètent aussi bien leurs éditeurs que leur temps et sont ainsi des interprétations subjectives de la culture cible. D'après la présentation d'Anttila<sup>5</sup>, on peut se demander si les interprétations embellissent la culture cible et si on offre une image réaliste et assez vaste. Dans notre cas, il s'agit bien sûr de la France et des Français. Nous étudierons comment évolue l'image de la France et quels phénomènes sont répétés au cours des années.

### 5.1.1. La présentation de la France, est-elle réaliste ?

En premier lieu, dans les premières séries (*Bonjour Monsieur Dupont*, *D'accord* et *On y va*), la présentation de la France est principalement positive. Dans les années 60, elle est présentée comme un pays moderne et magnifique puisqu'on trouve par exemple une photo des autoroutes (BMD : 88) qui n'existaient pas en Finlande à l'époque. En outre, les personnages nomment d'autres réalisations modernes de l'époque : la Caravelle, « l'avion de fabrication française », les « grands barrages construits récemment sur les fleuves » et le France, « le paquebot transatlantique le plus moderne du monde » (BMD : 87). La France était nettement en avance sur la Finlande et pour cette raison le regard admiratif était naturel. En passant dans les années 70, on trouve des commentaires admiratifs concernant la France et la musique française. Ces commentaires laissent entendre qu'il n'est même pas nécessaire de préciser pourquoi la France est si belle, il suffit de le constater comme une vérité générale.

4. Maija : La France, c'est un beau pays.  
Cécile : Oui, et Paris, c'est une belle ville. (DD : 43–44)

---

5

[http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kulttuuritaitojen\\_merkitys/systemaattinen\\_hava\\_innointi](http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kulttuuritaitojen_merkitys/systemaattinen_hava_innointi)

5. [Esko va visiter un village français.] Daniel : C'est vrai ? Ça c'est merveilleux !  
Un village français. (DD : 78)

Pourtant, dans les années 80, on ne trouve plus un regard admiratif concernant la France. Le chapitre « En avant, les techniques ! » (OYV 7-9 : 194-195) présente deux voitures qui consomment seulement trois litres aux cent (Renault : «Eve », Peugeot : « Véra), des robots et des biotechnologies. On nomme également d'autres nouveautés de l'époque : les cartes bancaires en plastique, les machines à écrire, le MINITEL, « Postéclair » (OYV 7-9 : 246-247). La présentation d'une liste des inventions n'est pas convaincante.

La série *D'accord*, comme d'autres manuels, donne de l'information générale sur la France. A la fin de cette description, nous trouvons de nouveau un éloge de la France:

6. Où habitent les Français ? Le tiers de la population totale habite à la campagne (dans les communes de moins de 2000 habitants). 33% habitent dans des villes qui comptent plus de 20 000 personnes. Le reste de la population est groupé dans un très grand nombre de petites bourgades. [...] La France est un pays de diversité. N'est-il pas *admirable* de trouver, dans un seul pays, la plaine et la haute montagne, la mer et les grands lacs, l'olivier et le sapin, le palmier et le hêtre, la vigne et le houblon ? » (TD : 14, *nous soulignons*)

Il faut véritablement chercher des points négatifs concernant la France dans les manuels mais on en trouve, après tout. Dans *Bonjour Monsieur Dupont*, on parle de la guerre d'Algérie où M. Dupont a fait son service militaire et Mme Dupont a travaillé comme infirmière. Pourtant, on dépeint une fin heureuse en dépit de la guerre: « M. Dupont : [...] nous nous sommes fiancés là-bas et après la paix, nous nous sommes mariés » (BMD : 71). On ne se concentre pas sur les horreurs de la guerre mais l'associe à des choses positives. On trouve aussi une mention des employés du métro qui « mécontents de leurs salaires, sont en grève de sorte que les trains ne roulent pas. » (BDM : 74). Les grèves se retrouvent dans trois manuels sur cinq de notre corpus. Dans les années 70, on trouve une discussion sur les problèmes financiers à cause de la hausse constante des prix (DD : 135). La série *On y va*, dans les années 80, exagère les accidents de la route et décrit les universités pleines et le stress des jeunes quant au baccalauréat et à l'avenir. On évoque également la concurrence dans les grandes écoles. Voici des exemples :

7. Dans le monde entier les accidents de la route se multiplient. La France est en tête de la liste des accidents avec des millions de victimes blessées ou mortes. On dit que les Français conduisent trop vite, comme des fous. Mais il paraît que

- les femmes conduisent très attentivement ; quelque fois un peu trop lentement. (OYV 1–3 : 22)
8. Le plus grotesque c'est qu'il faut absolument avoir son baccalauréat. Et pourtant ça ne mène nulle part. (OYV 1–3 : 45)
  9. De nos jours, un candidat sur 10 seulement est reçu dans les grandes écoles. (OYV 1–3 : 47)

En plus de ce que nous venons de présenter, dans *On y va*, on parle des drogues. L'aspect social est visible : on se soucie du nombre de jeunes qui sont attirés par la drogue. On se demande « Que faire pour les empêcher de se droguer ? » (OYV 4–6 : 257–258). On souligne également qu'il s'agit d'un problème individuel et social.

Dans les années 2000, on trouve un dialogue où la Seine est décrite comme sale par un groupe de jeunes : Yves dit « Désolé, mon vieux, mais la Seine est bien trop polluée et la baignade est strictement interdite. » Alexandra répond : « En plus, il y a plein de rats ! » (V2 : 34). Leur ami finlandais aurait voulu se baigner mais s'est rendu compte que ce qui n'était pas possible. De plus, le monde hospitalier est décrit négativement dans *Voilà 4* (p. 52).

Ces exemples ne suffisent probablement pas pour que l'apprenant ait une image réaliste de la France mais il est important qu'au moins ces quelques points apparaissent dans les manuels. La présence de ces côtés négatifs est importante pour que les apprenants ne se représentent pas une image utopique de la France. En outre, dans les manuels où le français atteint un niveau plus élevé, on traite de problèmes ou débats sociaux comme par exemple le racisme (SLV 3C : 25–27) et la laïcité (V4 : 89–90). Les résultats d'Auger (2007 : 104) montrent la même tendance et elle offre une explication en disant que les auteurs « sont davantage préoccupés par le fait de donner une représentation plus " complète " de l'autre, quand les apprenants ont acquis un niveau avancé en langue étrangère ». Elle a trouvé que dans les manuels de français publiés dans plusieurs pays européens, « les procédés de valorisation sont deux fois plus importants que les procédés de dévalorisation dans les manuels pour débutants » (Auger 2007 : 105). Cela révèle, d'après elle, l'habitude selon laquelle il faudrait donner une représentation positive de l'autre en début d'apprentissage. Un facteur simple qui peut contribuer au petit nombre de commentaires négatifs dans notre corpus est qu'on cherche à montrer une image positive et attractive de la culture cible afin que les apprenants s'intéressent aux études de la langue. En même temps, Byram (1989 : 54) souligne qu'une

présentation unilatérale ne réveille pas l'intérêt et la sympathie chez l'apprenant. De plus, nous trouvons que la présentation unilatérale nuit à la crédibilité des manuels. Les exemples précédents démontrent que l'image de la France transmise par les manuels finlandais n'est pas exclusivement positive. Malgré ces quelques commentaires négatifs, l'image de la France reste globalement très positive.

### 5.1.2. L'importance de Paris dans la présentation de la France

Deuxièmement, parmi les phénomènes qui se répètent dans le corpus, on trouve une tendance à mettre l'accent sur Paris au détriment des autres villes françaises. La France égale Paris surtout dans les premiers manuels étudiés. Dans *Bonjour Monsieur Dupont*, Paris est la référence : les personnages principaux habitent dans la rue Courcelles et les événements du manuel se tournent autour de Paris. De plus, sur la couverture du manuel, on trouve les curiosités de Paris. On souligne aussi son importance avec les commentaires : « si un ami étranger vous demandait de lui montrer votre pays, que lui montreriez-vous, en dehors de Paris, bien entendu ? » (BMD : 85). D'après cet exemple, il est évident que les étrangers visitent Paris, le reste vient seulement après.

Dans la série *D'accord*, il n'y a pas de personnages principaux mais plusieurs personnages qui apparaissent une ou deux fois. Pour cette raison, on ne sait pas exactement d'où ils viennent. On peut seulement constater que les voyages se dirigent vers Paris (DD : 35–38). Les autres villes françaises ont un rôle secondaire, par exemple comme point de référence quand on apprend les points cardinaux (DD : 54–55). Pourtant, la présentation ne se concentre pas uniquement à Paris : Esko visite par exemple un village français (DD : 90–91) et on rencontre des personnes variées par exemple de Lyon et de Normandie dans un article de presse (TD : 169–172). Dans *Toujours d'accord*, on trouve un Finlandais qui habite à Paris et qui commente sa vie à Paris :

10. Esko Kivinen (qui est étudiant en sciences politiques) est à Paris. Il aime Paris. Il y est souvent. Il aime les monuments historiques de Paris, ses rues et ses cafés. Les cours de civilisation de la Sorbonne l'intéressent. La Sorbonne est l'université de Paris. (TJ : 77)
11. J'aime Paris, j'aime la vie parisienne, j'aime cette circulation dans les rues. Ici, je suis heureux. (TJ : 78)

Les exemples 10 et 11 décrivent les bons côtés de Paris. Même la circulation que beaucoup de personnes trouveraient probablement troublante fait partie des raisons pour lesquelles Esko aime Paris. Il faut noter la référence étrange de la Sorbonne comme « l'université de Paris » : s'agit-il, d'après le manuel, de la seule université à Paris ?

Dans les années 80, on observe de nouveau que les voyages se dirigent vers Paris (OYV 1-3 : 12-13). Dans l'exemple 12, Pekka vante Paris et ses hôtes français le confortent avec leurs commentaires. Pour Pekka, Paris est incomparable aux autres villes, il s'agit probablement de la plus belle ville du monde. On utilise beaucoup de superlatifs dans la discussion suivante, ce qui d'après Auger (2007 : 96) double l'effet de la valorisation :

12. M. Duroc : Je me demande comment on peut voir Paris en quatre jours. Qu'est-ce que vous avez vu ?  
Pekka : Ce que nous avons vu ? *Tous les monuments les plus importants* : la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le centre Beaubourg, Notre-Dame.  
M. Duroc : Excellent, ça. Qu'est-ce qui t'a plu plus particulièrement ?  
Pekka : Ce qui m'a frappé, c'est la vue générale sur la Seine. On a l'impression que Paris est un énorme jardin, plein de palais et d'églises. Je crois que c'est *la plus belle ville du monde*.  
Mme Duroc : C'est possible. Et les musées ?  
Pekka : On est allé au Louvre voir la Joconde. C'est *le meilleur portrait* de Léonard de Vinci, n'est-ce pas ? Et on a fait une excursion à Versailles.  
Roger : Et le soir ?  
Pekka : Oh, nous sommes allés danser dans une discothèque...  
Mme Duroc : Vous n'êtes pas allés au théâtre, à l'opéra ?  
Pekka : Impossible d'obtenir des billets. Mais nous avons entendu un concert de rock absolument formidable. *Le meilleur groupe français*. On ne peut pas jouer mieux que ça !  
M. Duroc : De toute façon tu dois retourner à Paris, mon garçon. Il y a tant de choses à voir. » (OYV 1-3 : 34-35, nous soulignons)

On loue Paris aussi dans le commentaire d'un Islandais qui étudiait à Grenoble dans sa jeunesse : « Mais nos pensées étaient toujours tournées vers Paris, évidemment » (OYV 4-6 : 192). Il raconte son arrivée à Paris :

13. Je me souviens aussi toujours de la première fois que je suis venu à Paris : toute cette atmosphère, ces monuments que j'avais admirés à travers les livres, je les découvrais enfin et je n'étais pas déçu. C'était encore plus beau que je ne l'avais imaginé. (OYV 4-6 : 194)

On voit que Paris dépasse ses attentes. La série présente aussi la supériorité de situation dans le marché du travail pour les femmes à Paris en comparaison avec les femmes en province : « Dans la région parisienne, le choix est vaste, et une femme arrive en

général à obtenir la fonction dont elle rêve. En province, c'est plus rare. » (OYV 7-9 : 106).

Dans les années 90, les autres régions gagnent du terrain et Paris n'a plus le rôle principal. *Sur le vif* 2A (p. 10–11) présente la famille Duroc qui a quitté Paris pour habiter à Strasbourg. Cette série a la volonté de présenter d'autres villes que Paris et des régions françaises (par exemple la présentation de l'Alsace dans SLV 2A : 12–13) mais aussi les départements d'outre-mer (SLV 2C : 11).

Dans *Voilà*, le lieu se trouve de nouveau en dehors de Paris, au début. Le premier volume, *Voilà 1*, est divisé en deux modules : les événements du premier se passent à Toulouse et ceux du deuxième à Paris. La capitale n'est pas le point de départ mais une destination : les jeunes la visitent pendant deux jours avec un animateur de la MJC. Pourtant, une grande partie de l'iconographie se concentre sur Paris, surtout sur la couverture de *Voilà 1* où on trouve les images de la Pyramide du Louvre, de l'Arc de Triomphe, du Sacré-Cœur, du Moulin Rouge, de la Tour Eiffel, du métro et du taxi parisien. De plus, on reconnaît la place des Vosges, le Sacré-Cœur de nouveau et la Tour Eiffel sur la couverture de *Voilà 2*.

On peut tirer la conclusion que la présentation de la France ne cherche plus à se concentrer sur Paris. Pourtant, ses attractions touristiques sont présentes. Si on essaie d'expliquer le poids écrasant de Paris, il faut seulement penser à la politique de centralisation qu'on a pratiquée en France pendant longtemps. Si en France on accentue Paris, pourquoi les étrangers ne le feraient-ils pas? Il est également naturel de souligner l'importance de la capitale d'un pays. On trouve la même accentuation dans *Bonjour Monsieur Dupont* où on trouve plusieurs questions au sujet d'Helsinki. Un apprenant de l'autre bout de la Finlande ne sait probablement pas si « l'aéroport de Helsinki est loin ou près de la ville ? » (BMD : 68). L'auteur a bien su se servir de la vie des apprenants dans l'apprentissage de la langue mais elle a en même temps oublié qu'on apprend le français également en dehors d'Helsinki.

### **5.1.3. La gastronomie**

On associe la France à la gastronomie qui, sans aucun doute, fait partie de l'image de la France. D'abord, par exemple dans *Bonjour Monsieur Dupont*, on se contente de nommer des spécialités françaises mais quand on avance d'une série à l'autre la

présentation devient plus informative. Il nous semble que cela est lié à l'accentuation de la culture et à la prise de conscience des différences culturelles. Il faut constater que l'apprentissage de la culture cible est apparu dans les objectifs des programmes-cadres au même moment (POPS 1985 : 95, 97).

Examinons les occurrences concernant la gastronomie plus en détail. Dans *Bonjour Monsieur Dupont*, les Dupont pique-niquent (on trouve une liste de provisions) et on mentionne la bouillabaisse (p. 47) et le camembert (p. 90). En outre, à la fin du manuel, on apprend qu'un ami Scandinave projette faire un voyage en France pendant ses vacances et qu'il demande qu'on lui organise un programme pour son séjour. Les Dupont réfléchissent à ce qu'ils devraient montrer à leur visiteur. Mme Dupont propose un tour pendant lequel ils s'arrêteraient de temps en temps dans « une auberge de campagne marquée de trois étoiles dans les guides de Michelin. C'est là qu'il ferait la connaissance de la vraie cuisine française » (BMD : 86). Plus tard elle suppose qu'il faudra recevoir l'ami chez eux. M. Dupont constate : « Il faut qu'on lui serve des plats bien français et qu'on boive de mon meilleur Bourgogne » (*id.*, p. 93). La présentation est explicite.

On compare les habitudes culinaires, un Finlandais demande à un Français: « Les gens boivent du lait ? » qui répond : « Pas beaucoup. On boit du vin, de la bière et de l'eau » (DD : 91). Le chapitre « Du bifteck bleu, du fromage blanc, et du vin rouge » (DD : 158) combine deux emblèmes bien connus de la France : le drapeau tricolore et la nourriture. L'apprenant se familiarise avec le monde culinaire français aussi à travers des dialogues :

14. M. Monnet : Ah, quelle odeur agréable. Qu'est-ce que tu as préparé pour le déjeuner ?  
Mme Monnet : Un bon petit bifteck pour chacun.  
M. Monnet : Pas trop petit j'espère. Tu vas le servir bien bleu, hein ?  
Mme Monnet : Oui, je l'ai grillé très vite.  
M. Monnet : Et des pommes frites ?  
Mme Monnet : Oui, bien sûr.  
M. Monnet : Tu as trouvé un bon bourguignon dans la cave ?  
Mme Monnet : J'ai cherché longtemps, mais je n'ai pas trouvé ton beaujolais.  
M. Monnet : Ce vin va très bien avec le bifteck. (DD : 159)
  
15. M. Monnet : Qu'est-ce qu'il y a comme fromage, après ?  
Mme Monnet : J'ai choisi un bon camembert... bien à point... ni trop dur ni trop mou... à l'extérieur il est encore blanc, mais l'intérieur est jaune.  
Jacques : Et comme dessert ? Il y a des fruits ?

Colette : Je voudrais avoir des pêches mûres... Vous avez vu le tableau de Cézanne avec les pêches ?

Mme Monnet : Voilà. Je te donne une pêche mûre. (DD : 160)

Les discussions autour d'une table semblent être courantes dans le corpus. Par exemple Dyane discute de son envie d'étudier le japonais à l'université avec sa famille autour de la table (OYV 4-6 : 251-252). Par endroits, le corpus révèle que la finesse des plaisirs culinaires est accompagnée de discussions raffinées. L'art de conversation est lié à la gastronomie dans les exemples suivants :

16. On dit que les Français aiment la bonne cuisine. Cela veut dire qu'ils aiment les bons aliments et les bons repas. Pour préparer un repas ils choisissent des produits de bonne qualité. Mais c'est surtout la conversation à table qui leur plaît beaucoup. (DD : 158)
17. Qu'il s'agisse d'un déjeuner d'affaires, d'un simple rendez-vous professionnel ou même d'une première rencontre chez les amis communes, il est de mauvaise goût, particulièrement lorsque l'on est demandeur, d'entrer aussitôt dans le vif du sujet. En attendant d'arriver aux choses sérieuses, il faut meubler la conversation. Mais ce n'est pas une simple formalité ! Parler de son centre d'intérêt favori n'est pas forcément la meilleure des attitudes. [...] Chacun souhaite être estimé à sa juste valeur et, si possible, légèrement surcoté. Ceci suppose une oreille attentive, disponible et courtoise. Vos réparties doivent être brèves, pertinentes, et significatives. Vous n'hésitez pas à exposer votre propre sentiment sur les questions abordées, mais toujours avec tact et bonne humeur. Votre interlocuteur doit se sentir compris, approuvé et digne d'intérêt. Rendre l'autre heureux de lui comme de vous-même, voilà en quoi réside le succès d'une conversation de bonne tenue. (SLV 3B : 26)

Dans les années 80, le corpus révèle le souci de l'avenir de la gastronomie française et de la disparition des moments autour de la table familiale.

18. En France, la grande tradition culinaire semble être en danger. Au lieu de retrouver la famille au tour de la table pour un repas calme et copieux, les jeunes préfèrent souvent se réunir entre eux dans les restaurants « fastfood ». [...] Psychologue : « Pour moi, le fastfood symbolise une vie très agitée, même chaotique. Si on n'a pas le temps de se nourrir lentement, comment pourrait-on vivre calmement ? En plus, le lien humain entre les membres de la famille y manque. (OYV 4-6 : 232)

Heureusement, le souci était vain et la tradition culinaire garde sa position. Notamment, on s'initie au côté gourmand de la France avec les parties « Ça sent si bon la France » (SLV 3A, SLV 3B) où l'apprenant se familiarise entre autres avec la dégustation des vins (SLV 3A : 14-15), les millésimes, le beaujolais nouveau (p. 21), le fromage (p. 27) et le pain (p. 32) mais aussi avec d'autres thèmes qui inspirent les sens comme les fleurs et les parfums (p. 37). Dans une interview, Alain Dutournier, un cuisinier et le propriétaire de plusieurs restaurants appréciés, parle des vins et du fromage.

19. En France, on a la chance d'avoir des vins exceptionnels qui font rêver le monde entier [...] et du fromage. [...] Je pense que toute personne qui sait recevoir, toute personne qui veut concevoir un beau menu pour faire plaisir, est obligée de réfléchir sur une progression dans la puissance et dans le goût du vin, dans le goût des plats. Quand on arrive sur le fromage, c'est le point le plus difficile dans notre cuisine française. (SLV 3B : 45)

La place centrale de la nourriture et du bon vin pour la France est visible également dans les citations suivantes :

20. « Un dimanche sans télé, c'est comme un repas sans vin », assure un grossiste de Beaune... (TD : 169)
21. Brillant Savarin : « Un dîner sans fromage est un homme sans moustache. Un dessert sans fromages est une belle à qui il manque un œil ». (SLV 3A : 27)
22. De Gaulle : « Comment voulez-vous diriger un pays qui possède plus de 400 fromages ? » (SLV 3A : 27)

La couverture d'un manuel a une place importante : elle vise à attiser l'intérêt de l'apprenant et souvent on y expose des phénomènes typiques. C'est probablement pour cela qu'une photo de nourriture se trouve dans trois couvertures sur six des volumes de la série *Voilà* (V3, V4 et V5). Cela implique également l'importance de la nourriture dans l'image de la France. Dans la couverture de *Voilà 4*, par exemple, on voit les images d'une salade niçoise, de morceaux de baguette, de vin rouge, d'eau minérale, de fromages et d'escargots. Les exemples que nous venons de présenter montrent que la gastronomie est présente dans toutes les séries. L'image de la France comme un pays de gourmands, appréciant la bonne nourriture fait certainement partie des images stéréotypées de la France.

#### **5.1.4. Les événements populaires et les événements historiques**

En plus de la gastronomie, certaines particularités françaises présentées dans le corpus sont des événements comme le Tour de France (OYV 1–3 : 92, SLV 3A : 22), le Festival de Cannes (OYV 7–9 : 132, SLV 3B : 35–36), la fête de la musique (SLV 2A : 17) et le Festival d'Avignon (OYV 7–9 : 181). Les événements ou personnages historiques apparaissent peu dans les manuels. On trouve, à quelques reprises, des pages qui présentent des célébrités françaises, des personnages historiques ou des personnages de fiction tels que Astérix (DD : 146–147, SLV : 94–95, SLV 2A : 50–51, V4 70–71). L'histoire en tant que telle pourrait être plus traitée dans les manuels finlandais. On trouve quelques textes courts (entre autres sur les Serments de Strasbourg (SLV 2A : 20) ou des mentions des événements importants comme la Révolution française (BMD :

92, SLV 3B : 9, V4 : 72) mais c'est tout. Comme l'école finlandaise essaie d'intégrer des thèmes dans l'enseignement de plusieurs matières et encourage la collaboration entre les professeurs de différentes matières, l'histoire pourrait facilement être une alternative pour un projet commun.

### 5.1.5. Les particularités culturelles

Le corpus contient des références aux particularités culturelles françaises. Par exemple, les salons littéraires (OYV 7-9 : 120), les bandes dessinées, le cinéma, et la chanson sont traités. On fait l'éloge du cinéma et de la chanson et les associe à l'apprentissage du français.

23. C'est que le cinéma est vraiment l'art de notre siècle. Les meilleurs films produisent en nous une forte émotion par leurs techniques audio-visuelles. N'oublions pas que le film est devenu un des moyens les plus efficaces de diffusion d'idées et d'instruction. Quelle chance alors qu'on puisse apprendre le français par le cinéma. (TD : 208)
24. Comme on aime la musique, on peut aimer une langue inconnue. On jouit de la musicalité des paroles d'une chanson française sans le comprendre. C'est le cas de la plupart des auditeurs étrangers. Pour beaucoup de personnes, le français, c'est d'abord peut-être une musique qui les attire. A la radio, à la télévision ou au cinéma nous entendons une chanson française qui nous plaît et que nous voulons apprendre à comprendre totalement. Nous nous demandons ce que veut dire la chanteuse. Quelle chance alors si vous avez un tourne-disque et des amis qui vous donnent un disque d'Yves Montand, de Gilbert Bécaud, de Juliette Gréco, de Guy Béart ou de Jacques Brel comme cadeau. Vos amis vous le donnent parce qu'ils savent que vous aimez la musique verbale de la langue française autant que les mélodies des chansons. Il y a une mélodie discrète dans la langue française. (TD : 26)
25. [L]a chanson accompagne tous les actes de la vie. De la comptine enfantine aux hymnes nationaux, elle participe à l'apprentissage de la langue, à la transmission des valeurs et de l'idéologie. D'après L. J. Calvet (SLV 3A : 16)

La bande dessinée acquiert de l'importance. *Sur le vif* et *Voilà* expliquent son importance dans la culture française :

26. « La bande dessinée a une longue histoire en France et en Belgique. On peut même dire qu'elle est née dans ces deux pays. Contrairement aux "comics" américains qui vivent grâce aux journaux, en France on la connaît surtout sous la forme d'albums. Chaque année, le festival international de la B. D. a lieu à Angoulême, près des Poitiers. La bande dessinée est considérée, maintenant, comme un art (le 9<sup>ème</sup> art) avec le cinéma, la peinture, la littérature et d'autres. Ne rien connaître à la B. D., en France, étonne autant que de ne rien connaître au cinéma. » (SLV 2A : 28)

L'enseignement de la culture fait partie des objectifs d'après l'approche communicative ainsi que selon le POPS 1985 (p. 95) à partir des années 80. La série *On y va* inclut beaucoup d'éléments culturels dans les chapitres. Les informations concernant les productions culturelles influencent notamment le contenu des chapitres par exemple dans le cours « Lectures au choix » (OYV 7-9). Ainsi, l'apprenant les traite forcément si nous présumons que le professeur suit consciencieusement le manuel. Nous avons l'impression que l'information concernant la culture est très détaillée, on traite par exemple le surréalisme (OYV 7-9 : 159) et présente des documents authentiques que nous avons rencontrés pendant les études universitaires. Il nous semble que la présence évidente de la culture soit moindre dans la série *Sur le vif* (de la même maison d'édition). Dans *Sur le vif*, les éléments culturels se trouvent souvent dans les petits textes et ne constituent pas le contenu proprement dit des chapitres. Le professeur peut souligner certains points et en passer d'autres selon son envie. Comme c'était le cas avec la série *On y va*, on apprend des choses sur la littérature mais la présentation est moins lourde. On présente par exemple « Calligrammes » d'Apollinaire aux apprenants (SLV 3B : 21). Peut-être que l'avantage des séries *On y va* et *Sur le vif* est qu'ils offrent du matériel en abondance ; ainsi, le professeur a la possibilité de choisir quelques-uns des matériaux existants et évite de passer des heures en composant des matériaux appropriés. De plus, la haute quantité des matériaux et leur grande variété – on traite aussi bien la littérature que le rap ainsi que les peintres et le cinéma – permet à beaucoup d'apprenants de retrouver leurs intérêts dans les manuels.

## 5.2. Les Français

Frank a constaté que les stéréotypes nationaux sont souvent des adjectifs épithètes (cf. page 34). Dans un corpus littéraire comme le nôtre, les stéréotypes sont transmis à travers des textes qui décrivent les Français explicitement ou implicitement mais aussi par les images. Ou comme le signale Auger (2007 : 87), par les *faire* et les *être*. Autrement dit, les Français sont représentés par ce qu'ils font, ce qu'ils sont ou de quoi ils ont l'air. Fréquemment, dans le corpus, il n'est même pas précisé qu'il s'agit des Français mais c'est plutôt le contexte qui le laisse entendre. Dans la partie qui suit, nous examinerons quels Français sont présentés à l'apprenant : il s'agit souvent de la présentation d'une famille. Ensuite, nous nous concentrerons sur la représentation des rôles de l'homme et de la femme et après, sur la représentation ethnique des Français.

De plus, nous présenterons les activités des Français et l'image des jeunes Français que les manuels transmettent.

### 5.2.1. La famille bourgeoise

Quels types de Français sont présentés dans le corpus ? Risager et Andersen (traduit et cité par Byram 1989 : 16) constatent que souvent les Français présentés aux élèves dans les manuels appartiennent aux classes moyennes et sont des familles sans problèmes financiers. En outre, l'élève ne voit pas les Français au travail mais ce sont plutôt le shopping et les passe-temps qui sont dans une position prépondérante (*ibid.*). Ce type de présentation donne idéologiquement et socialement une image unilatérale de la France et du Français (*ibid.*). Cela semble être le cas avec plusieurs séries de notre corpus. En effet, dans *Bonjour Monsieur Dupont*, on s'initie à la vie française avec une famille bourgeoise : les Dupont. La famille est composée du père, de la mère et de trois enfants : Martine, Jean-Louis et Lisette. Le père travaille dans une grande usine d'automobiles Renault et gagne suffisamment pour permettre à la mère de rester à la maison et d'avoir une femme de ménage qui « vient l'aider quelques heures par jour » (BMD : 58). Mme Dupont fait elle-même la cuisine. La vie tourne autour de la famille. On dépeint l'image d'une famille ayant une vie harmonieuse et où le père a une bonne position :

27. Les Dupont aiment bien leurs enfants et les enfants aiment bien leurs parents. C'est une famille heureuse. (BMD : 24)
28. M. Dupont est quelqu'un d'important : il a une serviette dans laquelle on trouve des papiers importants. (BMD : 14)

Dans *On y va*, où les personnages manquent d'épaisseur psychologique, on trouve aussi une famille bourgeoise avec trois enfants (OYV 1-3 : 16-35). Malgré le nombre restreint de chapitres pendant lesquels on suit la vie de la famille Duroc, il devient clair que la famille est riche. Le père est « médecin et chercheur à la fois » (*id.*, p. 29.) et on décrit leur habitation de la manière suivante : « On arrive dans un beau quartier, où les rues sont bordées d'arbres et les maisons entourées de jardins, pleins de fleurs. » (*id.*, p. 27).

Risager et Andersen (traduit et cité par Byram 1989 : 16) exposent que dans la présentation des personnages des manuels on évite souvent les conflits. Contrairement à la présentation de la famille Duroc, celle des Dupont montre des conflits. Le père de la

famille Dupont se met facilement en colère et Lisette, la plus jeune, « est une mauvaise élève à l'école, les professeurs pensent que Lisette est un enfant terrible » (BDM : 25). On apprend qu'elle trouve les leçons trop longues et ennuyeuses. Ainsi, les Dupont sont présentés comme des personnes humaines ayant aussi des défauts, quoique la présentation reste majoritairement positive. En somme, on peut dire que la présentation des Français se concentre sur les familles et qu'elle exclut encore les parents isolés et les familles recomposées qui sont la réalité pour beaucoup d'apprenants.

### 5.2.2. Les rôles de l'homme et de la femme

Byram (1989 : 54) souligne que les manuels ne devraient pas représenter seulement des Français vivant dans les villes, dans les familles traditionnelles avec des rôles définis à l'avance par leur genre. Pour éveiller l'intérêt et la sympathie des élèves, la représentation des Français devrait représenter des personnages auxquels les apprenants pourraient s'identifier.

Nous avons vu que dans *Bonjour Monsieur Dupont*, dans les années 60, il s'agissait exactement d'une famille bourgeoise parisienne dans laquelle l'homme gagne l'argent tandis que la femme reste au foyer. Les occupations de la femme sont la maison, la nourriture et les cours, entre temps, elle a le temps de se faire belle. Les rôles des genres sont traditionnels. Par exemple, on voit Mme Dupont écrire à sa sœur en attendant d'aller au marché puis chez le coiffeur (BMD : 37) et aller aux objets trouvés pour récupérer les objets que les membres de la famille ont perdus. Plus tard, lors d'un pique-nique, on voit un dessin où Monsieur Dupont dort, son journal sur la tête, pendant que Mme Dupont prépare le repas (BMD : 48). Dans *D'accord d'accord*, la même répartition des rôles traditionnels continue : on trouve un dialogue entre les parents de deux petits garçons. Pour gagner de l'argent pour la famille, la femme voudrait travailler comme vendeuse dans un supermarché mais le mari l'interdit en disant : « Qui est-ce qui va garder les gosses ? Pas possible tant qu'ils sont petits. » (DD : 136–137). La place de la femme est à la maison et c'est l'homme qui est à la tête de famille.

Il faut attendre jusqu'aux années 90 pour trouver des rôles des genres plus variés. Dans *Sur le vif 1* par exemple, on trouve Monsieur Aminian qui prépare le dîner parce qu'il a invité des amis chez lui et sa femme (SLV : 52). *Sur le vif* présente aussi la famille Duroc (notez bien qu'il y a deux familles Duroc dans le corpus, celle d'*On y va* et celle

de *Sur le vif*) qui a quitté Paris pour habiter à Strasbourg à cause du travail de la mère. Les rôles traditionnels sont transformés car cette famille est dirigée par la mère. On trouve même une discussion entre la fille aînée et la mère concernant le travail du père :

29. Aurore : Je vais chercher Marika et on va peut-être prendre un café chez Papa.  
La mère : Chez Papa ! C'est vite dit. Mais ce n'est pas son café.  
Aurore : Écoute, garçon de café, c'est mieux que le chômeur.  
La mère : Je ne sais pas. J'ai de l'argent ; il n'a pas besoin de faire ce travail.  
Aurore : Tu vois Papa « homme à la maison » ?  
La mère : Pourquoi pas ?  
Aurore : Ecoute maman, on peut en parler une autre fois. Je m'habille et je sors. (SLV 2A : 16)

La discussion est intéressante car elle laisse entendre que la mère voudrait entretenir son époux. De plus, deux des personnages féminins principaux dans *Sur le vif* sont indépendants. La grand-mère Madeleine est à la retraite mais est loin d'une mamie qui se sentirait bien dans un fauteuil à bascule. Elle fait de la moto, a un tatouage et c'est elle qui aide de jeunes hommes et femmes dans l'embarras et non pas l'inverse (SLV : 26 ; 33 50, SLV 2A : 10). Sa fille Françoise, la mère des Duroc, est une femme élégante et énergique et a son propre magasin de parfumerie (SLV 2A :10).

Quand on passe dans les années 2000, on pourrait croire que les rôles de l'homme et de la femme auraient évolué vers l'égalité. Au contraire, on voit un léger retour aux rôles d'antan. *Voilà 4* montre une représentation machiste de la répartition des rôles au sein du foyer où la femme fait tout à la maison :

30. Clémentine : Merci, maman. J'imagine que tu as encore passé tout l'après-midi derrière tes fourneaux pendant que papa regardait un match de foot à la télé.  
La mère : La cuisine, c'est mon domaine et les hommes n'ont rien à y faire [...]  
Le père : Oui, je l'admets, mais il fallait bien que quelqu'un bosse pour rembourser l'emprunt de la maison [...] Moi je n'ai jamais repassé une chemise de ma vie et ce n'est pas à 65 ans que je vais m'y mettre.  
[Le gendre évoque ensuite l'idée de prendre quelques mois de congé parental, le père répond]  
Le père : C'est le monde à l'envers ! De mon temps, le père n'avait droit qu'à un congé de paternité de trois jours pour prendre soin de sa femme et du nouveau-né. (V4 : 20–21)

Le changement des rôles de l'homme et de la femme est intéressant. Il est clair qu'ils ont changé pendant les 50 dernières années mais est-ce que les manuels publiés pendant cette période présentent la réalité française ou finlandaise ? La problématique de qui parle est important ici, s'agit-il de description de la France et de la culture française ou est-ce que la présentation suit les traditions finlandaises ? Les Finlandais ont tendance à

considérer leur pays comme un pays d'égalité. Notre corpus contient une référence au vote des femmes qui a été instauré en 1906 en Finlande (V6 : 128). Est-ce que les rôles familiaux présentés dans les manuels de français relèvent plus de culture-source que de culture cible ? Catherine Cros (2006 : 151) a examiné la présentation des femmes dans les manuels de langues vivantes – suédois, anglais, allemand, français, espagnol et russe – finlandais. Elle est d'avis que, en effet, les manuels finlandais proposent « des modèles féminins valorisés et dominants, volontaires et brillants » et que ces modèles ne dépeignent pas de manière réaliste le statut et la place des femmes de ces cultures-cibles (*ibid.*). Selon Cros, cette inexactitude est expliquée par une volonté politique de développer l'ambition et l'indépendance des petites filles en Finlande (*id.*, p. 160). Selon elle, les manuels suivent alors l'exemple de la culture finlandaise plutôt que française.

### **5.2.3. L'essor de la Francophonie**

Examinons maintenant la représentation ethnique des Français. Nous avons vu que la série *Sur le vif* répond pleinement à la demande de Français plus diversifiés en montrant les rôles traditionnels brisés. Il en va de même avec la présentation des Français d'origines variées car on fait la connaissance d'une France multiculturelle. Déjà l'iconographie de *Sur le vif 2C* (p. 6–7) révèle que les Français sont d'origines différentes. *Sur le vif 2C* est entièrement consacré à la francophonie et souligne que le français est parlé autour du monde et non pas seulement en France. En même temps, on valorise la diversité culturelle des Français :

31. Le Français, c'est donc un mélange d'innombrables origines et de cultures, une pincée de ceci et de cela. Et il est bien connu que ce sont les mélanges qui donnent les meilleurs résultats. Voilà pourquoi les Français sont si beaux, si grands, si forts et si intelligents. (SLV 2C : 10)

Avec la série *Voilà* on va encore plus loin puisqu'on abandonne l'idée selon laquelle être Français est seulement d'habiter en France et de parler français. Les personnages principaux viennent de différents pays francophones : Marc Perrier de France ; Rachida Choukroune du Maroc ; Benoît Suchard de Suisse ; Vincent Turbot de Belgique et Mylène Lemaire du Canada. Autrement dit, le visage de la France se veut multiculturel. On suit la vie de ces jeunes dans le premier volume de la série *Voilà*.

Cependant, la Francophonie a aussi été présentée dans les autres séries. Les textes de la série *D'accord* proviennent de plusieurs pays francophones et elle apparaît dans *On y va* et *Sur le vif*. La série *On y va* consacre un cours à la Francophonie et la série *Sur le vif* un volume entier. La francophonie fait partie des séries mais est mise à part dans un seul cours ou un volume. La présence de la Francophonie dans les autres manuels n'est pas si flagrante qu'avec *Voilà* où elle est introduite dès la première leçon. L'accent est mis sur la collectivité de gens parlant français plutôt que sur les citoyens de la France ce qui a comme effet que la pluralité est valorisée. L'hétérogénéité est en train de croître aussi parmi les Finlandais et le manuel offre un excellent exemple d'une vie culturellement plus riche. En outre, *Voilà 3* présente une Finlandaise de Mariehamn qui est allée chez la famille de sa correspondante guadeloupéenne pendant une année et vice versa (p. 20–22). L'une vient du département d'outre-mer français et l'autre des Iles d'Aland qui est un État libre associé à la Finlande. Les habitants d'Aland sont pour une grande partie suédophones. Ainsi, on rappelle qu'après tout les Finlandais ne sont pas non plus un peuple d'origine homogène, cette fille finlandaise est probablement la représentante d'une minorité.

En comparaison avec les séries plus récentes, dans *Bonjour Monsieur Dupont*, la France n'était pas multiculturelle. Monsieur Dupont raconte :

32. Je suis parti faire mon service militaire en Algérie. [...] On m'a envoyé au front et, comme tous les autres, je me suis battu pour défendre la France contre ses ennemis. (BMD : 70–71)

Le manuel se situe à la période douloureuse de l'après guerre ce qui explique l'appellation « ennemis » quand on réfère aux Algériens. C'est pourquoi il ne faut pas oublier de situer les manuels dans leur contexte historique. *Bonjour Monsieur Dupont* introduit la Francophonie de l'Europe mais on ne l'accentue pas. On trouve une occurrence :

33. En France, on parle français. En Belgique, on parle français aussi. En Suisse, on parle français, allemand et italien. (BMD : 10)

Dans les années 70, l'idée de parler de la Francophonie était également présente. Le point de vue de *Toujours d'accord* est influencé par l'origine des textes authentiques (française, belge, suisse et canadienne), comme nous l'avons précisé dans § 3.2. De plus, on trouve le passage suivant qui présente la Francophonie :

34. Quand nous parlons de la France, nous disons facilement : « En France, on parle français ». C'est vrai, bien sûr, mais ce n'est pas toute la vérité. Il ne faut pas oublier qu'il y a des millions de francophones. C'est-à-dire des gens parlant français, en dehors de la France. Il y en a presque six millions habitant en Suisse, en Belgique et au Luxembourg, presque autant au Canada. Dans tous ces pays le français a la position de langue officielle. Mais ce n'est pas tout. Les anciennes colonies de la France et de la Belgique, devenant indépendantes, n'ont pas abandonné le français. Choissant la langue de l'enseignement dans leurs écoles et la langue des relations internationales, ces pays ont trouvé naturel de donner ce rôle au français. Au total, il y a une trentaine de pays, soit un quart des pays représentés à l'O.N.U. (Organisation des Nations Unies) qui se servent du français ou comme langue officielle ou comme langue d'enseignement. Il ne semble pas exagéré de parler du monde francophone. (TD : 75)

#### 5.2.4. Les activités des Français

Dans *Bonjour Monsieur Dupont*, les activités des Français tournent autour de la famille. Toute la famille Dupont aime les voyages en auto (BMD : 27) et on assiste à un repas sur l'herbe : la famille a fait une promenade et tout le monde se détend (*ibid.*, p. 47). De plus, on apprend que les Dupont se promènent beaucoup, sont « distraits » (*ibid.*, p. 83) et qu'ils regardent de vieilles photos de jeunesse des parents (*ibid.*, p. 68–71). La série *D'accord* montre aussi les Français comme un peuple dont l'activité est centrée sur la famille. Les textes authentiques montrent une France chaleureuse comme par exemple dans une rédaction écrite par un jeune écolier français d'une douzaine d'années (TD : 178–180) et comme dans le chapitre où un garçon chasse avec son père et son oncle (*id.*, p. 231). On commente également la famille en général et compare les familles des pays méditerranéens et celles des pays Scandinaves :

35. [T]outes les peuplades blondes [...] ne peuvent comprendre cet esprit de famille fait de matriarcat et d'autorité paternelle – alternance de caresses et de coups de pied aux fesses – fait de joies et de chagrins, de rires et de désespoirs sonores. Extrait de *Le Point* 15.8.98 (SLV 3C : 31)

Les activités des Français dans notre corpus se concentrent sur le passe-temps, conformément à l'étude de Byram (1989 : 54). On apprend que « 45% des Français vont au cinéma régulièrement. Selon les sondages, un cinéophile typique est un jeune étudiant parisien » (OYV 7–9 : 135). De plus, *On y va* révèle que « [l]e cinéma était la meilleure façon de passer une soirée libre selon ces jeunes » (*id.*, p. 225). Dans la série *D'accord*, on montre les Français comme des enthousiastes de la télévision.

36. Un dimanche sans télévision : presque aussi consternant pour les Français qu'un dimanche sans voitures. (TD : 169–172)
37. Et un ouvrier de Genlis (Côte-d'Or) explique : « Le dimanche, ma femme et moi ouvrons la télé au début de l'après-midi et nous ne l'éteignons qu'avec la dernière émission de la nuit. Cette fois, on n'a pas su quoi faire ». (TD : 169–170)

N'oublions pas les sports. Le sport préféré des Français, d'après *On y va* et *Voilà*, est le football. On constate que « Comme tous les Français, ils se passionnent pour ce sport » (OYV 1–3 : 95). Dans *Voilà 2* également, les Français sont présentés comme des fans de foot (p. 89). Le cyclisme est présenté avec le Tour de France (OYV 1–3 : 92, SLV 3A : 22).

### 5.2.5. Les jeunes Français

Les manuels révèlent aussi comment étaient les jeunes Français de leur temps. Dans les années 60, la présentation se concentre sur la famille mais à partir des années 70, les jeunes acquièrent une place plus importante. Cela est visible surtout dans les thèmes et les textes. *Toujours d'accord* contient par exemple un texte dans lequel les jeunes, devenus plus indépendants qu'avant, vont à un concert à l'Olympia (TD : 80–81). Les parents se soucient de la différence des générations. Les thèmes concernent la vie des jeunes dans la série *On y va* : le baccalauréat, l'argent, la mode, la vie après le bac, le passe temps, les voyages à l'étranger sans parents, l'influence de la famille et l'indépendance. On parle beaucoup du changement concernant la famille et la jeunesse. L'apparition d'une véritable culture des jeunes est visible dans les exemples 38 et 39 :

38. Mais actuellement, les jeunes du monde entier ont le privilège de participer à la même civilisation internationale offerte par les mass média. En écoutant la même musique, en voyant les mêmes films et en buvant les mêmes boissons ils peuvent finir par se sentir semblables. C'est pourquoi un jeune Français, par exemple peut mieux s'entendre avec un Finlandais de son âge qu'avec ses parents à lui. (OYV 4–6 : 198)
39. Les trois valeurs les plus importantes pour ces jeunes étaient la famille, le travail et l'amour. [...] En général, les jeunes se sentaient plus proches d'un étranger de leur âge que d'un Français de l'âge de leurs parents. Une jeune les comprenait mieux qu'un adulte, malgré les différences géographiques. (OYV 7–9 : 225)

Dans les dialogues de la série, on voit que l'influence des parents est encore grande (OYV 4–6 : 216). D'une part, on parle du fossé des générations et de l'autre des jeunes qui vivent chez leurs parents en toute tranquillité (OYV 7–9 : 14, 39–40.) Au contraire,

*Sur le vif* présente de jeunes indépendants qui habitent en colocation ou en couple (SLV 3C : 8–9, SLV 3A : 43). Dans *On y va*, les thèmes traitent la vie des jeunes et on voit que les auteurs ont perçu l'importance du public des manuels. Comme nous l'avons constaté (cf. page 31), selon l'approche communicative, le développement d'un matériel conçu pour un public précis est important. Ceci permet que les apprenants puissent s'identifier aux personnages. *Sur le vif* ainsi que *Voilà* sont d'excellents exemples de cela en plus de la série *On y va*. Par exemple, les personnages principaux de *Voilà 1* sont des jeunes ayant les mêmes problèmes et les mêmes intérêts que le public-cible. *Voilà 1* présente la vie de jeunes Français qui vont au lycée, à la boulangerie ou à la cantine le midi et à la pizzeria et à la discothèque pendant leur temps libre. On suit également les amours des personnages principaux. De plus, les trois manuels traitent les plans d'avenir et les futurs métiers des jeunes (entre autres V6 : 76–78, 86–88). D'un côté, cette prise en considération du public dans l'élaboration des thèmes des manuels peut être considérée comme positive, mais de l'autre une concentration trop étroite délimite l'utilisation du manuel. Par exemple les adultes peuvent trouver les thèmes de la série *Voilà* naïfs.

### **5.3. Quand les deux cultures se rencontrent**

Un des buts de l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui, au niveau international, est l'enseignement de la communication interculturelle (Kaikkonen 1994 : 17). Il est intéressant de constater comment l'approche des autres cultures a changé au fil des années. En même temps que le nombre de gens ayant la possibilité de voyager a augmenté, les échanges dans les manuels sont également devenus plus habituels et on est devenu conscient du besoin de l'enseignement de la culture. Dans ce qui suit, nous présenterons les rencontres de deux nations dans les manuels finlandais. Ensuite, nous réfléchirons sur la comparaison dans la présentation des deux pays, la France et la Finlande, ainsi que sur les raisons possibles à l'utilisation des stéréotypes.

#### **5.3.1. La rencontre des Français et des Finlandais**

Commençons l'étude des rencontres entre les Français et les Finlandais des années 60 par *Bonjour Monsieur Dupont*. La Finlande apparaît peu dans *Bonjour Monsieur Dupont*. On trouve quelques adresses finlandaises pour pratiquer les expressions vues en cours (BMD : 9) et, à la fin du manuel, on apprend que M. et Mme Dupont planifient un

voyage en Finlande. La secrétaire de Monsieur Dupont téléphone à une agence de voyages pour planifier cette visite (BMD : 64). L'important est qu'on ne développe pas cette visite. L'idée de voyager est réciproque car « un ami scandinave » écrit qu'il projette de faire un petit voyage en France pendant ses vacances (*id.*, p. 85). On trouve la volonté de se rendre dans le pays de l'autre mais on ne sait pas si les voyages sont réalisés, il n'est pas non plus précisé s'il s'agit d'un Finlandais. Cet ami scandinave demande des conseils à Monsieur Dupont et toute la famille réfléchit aux attractions à montrer à leur visiteur pour qu'il ait de bons souvenirs.

40. Madame Dupont : Il faudra qu'on le reçoive poliment. Je voudrais que vous vous conduisiez bien, mes enfants, pendant sa visite. Il ne faut pas que vous fassiez des bêtises, comme d'habitude. [...] Je vous promets de faire mon mieux pour sauver l'honneur de la France. Quel dommage que notre visiteur ne vienne pas au printemps, au moment où les arbres sont en fleur sur les boulevards. Je voudrais que tout lui paraisse beau et qu'il se souvienne toujours avec plaisir de cette visite. (BMD : 93–94)

Ici, on voit que l'idée d'Interculturalité est proche. Cependant, il n'est pas nécessaire de fournir aux élèves des connaissances qui faciliteraient la rencontre. De plus, l'idée de présenter seulement les bons côtés de son pays n'est pas réaliste. La présentation des attractions touristiques va dans le même sens, on nomme les attractions touristiques de Paris mais la présentation est sous forme d'une liste, on n'apprend pas grand chose. L'essentiel est de reconnaître les attractions touristiques et ainsi, on présente seulement le nom et parfois l'image, rien de plus. Si on prend en considération qu'il est peu probable que les apprenants aient vu les attractions en personne, on comprend la présentation restreinte.

Dans les années 70, les Finlandais apparaissent pour la première fois dans les manuels de français. Esko Kivinen fait ses études à Paris et l'écolier Matti Virtanen se présente en français. On rencontre également une Finlandaise qui converse avec un Français dans un train finlandais.

Avec la série *On y va*, le monde devient plus petit car les contacts entre les différentes nations deviennent plus habituels. On rencontre des Finlandais en France et des Français en Finlande ainsi que des groupes d'amis internationaux. Aussi dans *On y va 1–3*, la famille Duroc accueille Pekka, le fils des amis avec lesquels elle a fait connaissance quand les deux familles habitaient aux Etats-Unis. Ainsi, on assiste à l'arrivée de Pekka, mais les rapports amicaux sont liés auparavant et les Français sont d'une certaine

manière déjà connus. En général, *On y va 1-3* contient beaucoup de voyages ou de rencontres entre les Finlandais et les Français. Par endroits, le contenu apparaît comme un carnet de voyage où on témoigne des joies et des fatigues des voyages. On suit par exemple le voyage Inter-rail de deux Finlandaises Eeva et Kirsti (OYV 4–6 : 148–184). Le voyage des filles permet la présentation des pays francophones en Europe. On y trouve aussi des conseils pour ceux qui envisagent un voyage à l'étranger. Nous avons l'impression que les conseils se basent sur les expériences personnelles de quelqu'un. Ils semblent parfois étranges dans un manuel de langue :

50. Le pharmacien : Voilà, mademoiselle. Vous n'êtes pas d'ici, n'est-ce pas ? Personne n'évite les maux de ventre en voyage, croyez-moi. (OYV 1–3 : 56)
51. Fernand : Évitez les glaces et les salades, achetez du yaourt et buvez de l'eau minérale en bouteille, et, – ne riez pas – lavez-vous les mains avant de manger.  
Jacques : Prenez garde de votre carte Inter-rail. Ne le perdez-pas !  
Fernand : N'oubliez pas de noter dans vos carnets l'adresse de l'hôtel où vous laissez vos bagages. [...]  
Jacques : Dormez dans les trains longue distance. (OYV 1–3 : 58–59)
52. [Philippe raconte un incident où son nouvel « ami » Dave a volé son sac pendant qu'il nageait.] Depuis, quand Philippe va nager à l'étranger, il porte un bonnet de bain ou une pochette dans son slip de bain, pour garder sa fortune en toute sécurité. (OYV 1–3 : 60–61)

Nous avons mentionné un groupe d'amis internationaux, ils apparaissent quand Pekka fait un tour dans la ville avec son hôte. Les étrangers comparent leurs expériences de la France et donnent des conseils à Pekka, la personne qui vient d'arriver. Pekka apprend que le lundi est le jour de repos des commerçants et que les musées sont fermés le mardi (OYV 1–3 : 39). On apprend aussi qu'on peut acheter les timbres au bureau de tabac et non pas seulement à la poste. Il s'agit des différences entre la France et la Finlande.

53. Pierre [Français] : Tu as déjà découvert le charme de la vie provinciale ?  
Pekka : Je viens d'apprendre qu'entre midi et deux heures personne ne bouge sauf pour manger ou servir à manger. Que seul un imbécile essaie d'entrer dans une banque l'après midi.  
Jean-Claude [Français] : Bon élève. (OYV 1–3 : 39)

Les visites sont réalisées en France mais aussi en Finlande. On rencontre un Français qui est venu étudier le finnois à l'université de Helsinki. Un Monsieur français commente :

54. Oh, là, là. Autrefois c'étaient les étrangers qui venaient chez *nous* apprendre *notre* langue. Le monde a changé. (OYV 4–6 : 76)

Le manuel *Sur le vif Textes 1* permet aux apprenants d'observer ce que c'est que de se rendre dans une autre culture. On suit de près la visite d'un jeune lycéen finlandais, Jaakko, qui séjourne dans une famille française à Valence. On décrit son arrivée et les premiers pas qu'il fait pour connaître la famille ainsi que les aventures qu'il rencontre avec ses nouveaux amis français. Ce point de vue permet aux apprenants de s'identifier au personnage principal et de réfléchir à comment ils se débrouilleraient dans une situation similaire. L'utilisation des photos au lieu des dessins rend la présentation plus réaliste. De plus, les Français visitent la Finlande, comme par exemple les personnages de fiction Julot (qui a été introduit dans SLV 1) et Julie qui se familiarisent avec la Finlande dans le volume *Sur le vif 2B*. On trouve aussi des visites dans la série *Voilà*. Par exemple, deux amis Français se rendent en Finlande chez un ami finlandais (V3 : 6–7) et on rencontre les correspondantes d'Åland et de Guadeloupe (V3 : 20–22) qui se sont rendues chacune dans la famille de l'autre (nous les avons présentées dans § 5.2.2.).

### **5.3.2. La comparaison dans la présentation de deux pays**

La notion de comparaison est un élément important pour l'étude des manuels. Kaikkonen (1994 : 20) explique que quand on compare les phénomènes entre une culture étrangère et la sienne, on peut dire qu'il existe trois groupes. En premier lieu, les phénomènes qui sont similaires dans les deux cultures, ensuite les phénomènes qui existent seulement dans une des cultures et enfin, les phénomènes qui sont similaires seulement en apparence (*ibid.*). On devrait porter attention au dernier groupe parce que la similitude apparente cause facilement le fait que les phénomènes sont traités comme un seul incident (*ibid.*). Par exemple la nourriture (par exemple le pain ou le café), la famille, l'habitation, les villes et les traditions peuvent se ressembler mais sont pourtant différentes dans différents pays.

Le corpus contient beaucoup de comparaisons entre la France et la Finlande. Entre autres, on compare le climat des deux pays « En hiver il fait froid. En Finlande il fait plus froid qu'en France. Il neige. Les lacs et les petites rivières sont couverts de glace [...] Nous portons des vêtements de laine » (BMD : 33). La comparaison continue, cette fois ce sont les heures des repas qui sont mis sous la loupe. Il est clair que c'est un Finlandais qui parle, on utilise le pronom personnel *nous* ou *on*. On réfère à la France par *les Français* ou par l'expression *en France*.

55. Nous dînons à la maison à 5h et demie. En France on déjeune entre midi et deux heures et pendant ce temps les banques et les bureaux sont fermés. On dîne à huit heures. Les Français restent souvent chez eux le soir, ils ne sortent pas. Les théâtres et les concerts commencent très tard, à neuf heures ou neuf heures moins le quart. On ne rentre pas à la maison avant minuit. Chez nous les spectacles commencent plus tôt, vers sept heures et demie. En France, quelques magasins sont ouverts le soir et le dimanche matin. (BMD : 30)

On présente également le petit-déjeuner typique en France et en Finlande. On constate que le traitement est insuffisant puisqu'on parle du pain qui est similaire seulement en apparence mais on ne précise pas qu'il est bien différent pour un Français et pour un Finlandais :

56. Voilà le petit-déjeuner de Georges Dutronc : Il mange du pain, du beurre, des croissants et de la confiture. Il boit du café au lait. Il met du sucre dans son café. Voilà le petit-déjeuner de Matti Virtanen : Il mange du pain, du beurre, du fromage et peut-être du saucisson, souvent un œuf. Il prend aussi des fruits et des légumes. Il boit du jus d'orange, du lait et une tasse de thé ou de café. Qu'est-ce que tu prends pour ton petit déjeuner ? (DD : 101)

Le petit-déjeuner français est aussi présenté d'une manière implicite : « Devant elle, un bol de chocolat au lait fume. Sa mère lui donne une tartine de beurre-confiture » (SLV 2A : 14). Ces deux exemples montrent la différence entre les petits-déjeuners mais sans l'explication du professeur, la différence entre le pain finlandais et le pain français n'est pas claire. Les exemples 57 et 58 montrent la différence mais en plus on trouve une valeur négative. Monsieur Boutet considère que le café et le pain français sont meilleurs que les équivalents finlandais :

57. – Qu'est-ce qui vous manque ici, Monsieur Boutet ?  
– Le bon pain français. Frais et croustillant trois fois par jour. Le pain finlandais...  
– Oh, les Finlandais sont beaucoup moins exigeants, vous savez... » (OYV 4–6 : 84)
58. – Qu'est-ce qui ne va pas, Monsieur Boutet ?  
– C'est ce liquide, couleur du thé, qu'on appelle café ici. Moi je voudrais un café noir ou un café au lait...  
– Chaque nation a son goût, Monsieur Boutet. » (OYV 4–6 : 82)

On trouve aussi des commentaires dévalorisants concernant la Finlande. Par exemple, dans une discussion où deux Français se trouvent en Finlande, ils s'étonnent du tramway : « Jean-Luc : Tiens, un tramway ! Ca existe donc encore ! Nous n'avons plus de trams en France ! François : Si, il y en a encore en province » (OYV 4–6 : 65). Cet exemple évoque que la Finlande n'est pas moderne tandis que la France l'est. Le commentaire est également dénigrant vis-à-vis des provinces comparées à Paris et aux

grandes villes modernes. La Finlande est dévalorisée de nouveau dans le passage suivant qui porte un regard positif envers la France :

59. La France n'est qu'un point sur la carte du monde, mais c'est un point important. Sa position est centrale en Europe (tandis que la Finlande est située à la périphérie). La France est plus grande que la Finlande. Avec 550 000 km<sup>2</sup>, la France est le plus grand pays d'Europe occidentale. La France a plus de 50 millions d'habitants. La population de la Finlande est beaucoup plus petite : moins de 5 millions d'habitants. (TD : 12–13)

Ce qui est étonnant est que les Finlandais eux-mêmes soulignent le fait que leur pays se trouve dans « la périphérie ». On pourrait croire que cela arrive plutôt quand on examine une culture étrangère et non pas la sienne. D'après notre présentation dans § 4.2., une explication à cela pourrait être qu'on voit dans l'autre les caractéristiques qu'on espère en voir en soi. Selon cette idée, les Finlandais auraient admiré la place centrale et la puissance de la France et c'est pourquoi ils le soulignent.

Cependant, la Finlande n'est pas la seule à subir des commentaires négatifs puisque l'ignorance des Français est soulignée à différentes reprises. Premièrement, on trouve deux amis français qui visitent le chalet de leur ami finlandais. Les Français s'étonnent des « surprises typiques » finlandaises que leur hôte leur a réservées : « Comment est-ce qu'on va faire pour aller sur l'île ? [...] Comment ça, à pied ? Tu veux dire qu'on va marcher sur la mer gelée ? » (V3 : 6). Deuxièmement, on trouve une Française qui semble mal connaître le pays de l'autre :

61. Maija Salminen : Cécile, tu es Française. Tu es née en France. Tu es née à Paris ?  
Cécile Bolland : Oui, je suis née à Paris. Et toi Maija, est-ce que tu es née à Helsinki ?  
Maija : Non, je ne suis pas née à Helsinki. Je suis née à Raahe.  
Cécile : Raahe, qu'est-ce que c'est ? C'est une ville ?  
Maija : Oui, c'est une petite ville en Finlande. Regarde ce petit point, c'est Raahe.  
Cécile : Ah ! C'est la Laponie !  
Maija : Non, Cécile, Raahe n'est pas en Laponie. Et moi je ne suis pas Lapone, je suis Finlandaise.  
Cécile : C'est une province finlandaise, la Laponie ?  
Maija : Oui, comme Bourgogne est une province française.  
Cécile : Maman est née à Dijon. C'est la capitale de la Bourgogne.  
Maija : *La France, c'est un beau pays.*  
Cécile : *Oui, et Paris, c'est une belle ville.* (DD : 43–44, nous soulignons)

L'exemple 61 est également étonnant à cause de l'attitude de la Finlandaise. Maija est une sorte d'enseignante qui informe la Française. Pourtant, les deux dernières phrases

hors contexte restituent la gloire de la France. Nous avons présenté plusieurs commentaires admiratifs concernant la France dans § 5.1.1. Il n'est pas étonnant que la Finlande soit décrite positivement en ce qui concerne l'informatique et plus particulièrement les portables. Il en va de même avec le succès dans les résultats scolaires au sein des pays de l'OCDE (V5 : 7). En raison des exemples dans le corpus, on a l'impression que dans les années 90, la Finlande aurait obtenu un peu l'estime qui était réservée à la France dans les années 60. La valorisation de la Finlande se fait grâce à la progression de l'informatique et au succès des écoliers finlandais. Voici deux citations concernant les portables :

62. Les journaux français ont présenté la Finlande comme un pays de technologie de pointe, spécialement dans le domaine de l'électronique, avec ces fameux téléphones mobiles ou portatifs ou portables qu'on voit et qu'on entend partout en Finlande. (SLV 2B : 17)
63. ...un collègue m'a montré un journal français avec ce titre « La Finlande nettement en avance » où, en gros, on expliquait que toutes les technologies de télécommunication étaient très développées ici - c'est particulièrement vrai pour le téléphone mobile. (SLV 2B : 22)

Pour finir la présentation, constatons que Anttila<sup>6</sup> recommande éviter la comparaison parce que la tolérance est plutôt promue par les similitudes. Nous pensons que la comparaison en tant que telle n'est pas négative puisqu'il s'agit d'un moyen facile pour la présentation des différences culturelles. Cependant, on devrait éviter les comparaisons dans lesquelles il y a une dévalorisation (ou valorisation) concernant une de ces cultures.

### **5.3.3. Des raisons possibles à l'utilisation des stéréotypes**

Au départ, l'un des intérêts de ce présent travail était d'examiner si les manuels finlandais contenaient des images stéréotypées. Dans § 4.2., nous avons vu qu'on se sert des stéréotypes pour comprendre le monde et pour mieux s'adapter à nouvelles situations. Ainsi, les stéréotypes sont d'une certaine manière « naturels » pour l'homme. En tenant compte de cela, il n'était pas étonnant de trouver des stéréotypes dans les manuels de français. Une autre raison pour l'utilisation des stéréotypes est que puisqu'ils sont collectifs et sociaux, leur utilisation est un moyen facile de transmettre

---

<sup>6</sup> [http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kulttuuritaitojen\\_merkitys/systemaattinen\\_havainnointi](http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kulttuuritaitojen_merkitys/systemaattinen_havainnointi)

une image de quelque chose. Ainsi, on n'a pas besoin d'expliquer longuement mais on peut présenter des images qui sont d'une certaine manière connues de tout le monde.

Sur la couverture de *Bonjour Monsieur Dupont*, on trouve un homme moustachu avec des cheveux de couleur sombre qui pose avec son béret, des attractions touristiques parisiennes derrière lui. La couverture se sert de l'image stéréotypée probablement pour faciliter le fait que l'apprenant puisse s'accrocher à ses savoirs sur la France. Comme l'image stéréotype est connue de l'apprenant, il est plus facile pour lui d'entrer dans le monde des Français. Bien sûr, on peut aussi penser que la couverture montre la situation de l'époque : Paris comme le couronnement de la France. Les stéréotypes peuvent servir en quelque sorte d'« introduction » mais ce qui est présenté après cette introduction est important. Si on reste au niveau des stéréotypes, on ne contribue guère à la croissance de la tolérance chez les apprenants.

Le corpus montre que l'image stéréotypée peut aussi être délibérément modifiée pour une cause. La baguette est mentionnée comme « emblème bien connu de la France à l'étranger » (V4 : 6). De plus, on trouve un chapitre intitulé « J'adore la baguette ! » (V1 : 40). Il est intéressant de constater la photo d'un vieillard probablement d'origine africaine qui porte trois baguettes (SLV 3C : 26). Au lieu d'un Français typique, la photo montre un représentant d'une minorité comme une personne typiquement française. Cette photo a été choisie pour éveiller la discussion (le chapitre parle du racisme).

En plus de la didactique, l'utilisation des stéréotypes est courante dans d'autres domaines comme la publicité. Par exemple, nous avons constaté que la publicité finlandaise se servait régulièrement de la stéréotypie qui lie la France à la bonne nourriture. Dans les publicités, on utilise par exemple l'accent français et essaie de lier le bon goût à un produit qu'on essaie de vendre. Comme la publicité se sert des stéréotypes, pourquoi seraient-ils moins acceptés dans la didactique ? Les stéréotypes sont un problème s'ils deviennent un obstacle dans les rencontres entre les personnes venant de différentes cultures. Si on présente seulement des stéréotypes à l'apprenant et n'en discute pas, l'apprenant peut se cacher derrière ses conceptions stéréotypiques quand il est en contact avec des gens qui viennent d'une autre culture. Là, il n'y a pas de véritable rencontre culturelle. Comme nous l'avons vu dans § 4.2., il y a aussi un danger de croissance d'incompréhension, de mépris et de racisme. Les rencontres sont plus

faciles si les personnes possèdent des informations sur différentes cultures et si on a traité les stéréotypes et réfléchit sur des différences. En classe de langue, on a l'occasion de fournir aux apprenants cette information qui leur sera utile. Comme cela, l'apprenant aurait l'habitude de rencontrer des différences et il serait plus tolérant.

## 6. Conclusion

L'intérêt de cette étude portait sur la présentation de la France, des Français et de la rencontre de deux nations dans les manuels de français en Finlande. Comme corpus, nous avons eu 20 manuels de français qui représentent cinq séries des dernières décennies. Ainsi, le corpus nous a permis une analyse comparative. Notre observation s'est concentrée surtout sur les textes et sur les éléments iconiques.

Après avoir présenté le système éducatif en Finlande et l'enseignement des langues étrangères, nous avons présenté les méthodes d'enseignement du français langue étrangère. Il était surprenant de voir que les manuels finlandais ne suivent pas les méthodes les plus répandues de l'enseignement du français langue étrangère. Néanmoins, comme nous l'avons vu, les manuels s'inspirent de ces méthodes mais ne les suivent pas aveuglement. De plus, nous avons constaté que les idées des méthodes d'enseignement de français langue étrangère sont mélangées dans la didactique finlandaise. Quelques phénomènes comme l'approche communicative de l'enseignement dans *Bonjour Monsieur Dupont* sont apparus avant d'avoir été « découverts » par une méthode précise. Cela prouve que les personnes travaillant dans le domaine peuvent développer la didactique sans être des chercheurs et montre, peut-être, pourquoi la Finlande a été bien classée dans les évaluations internationales des systèmes éducatifs.

Nous avons examiné l'image de la France et des Français transmise par des manuels de français finlandais. Plus particulièrement, nous avons cherché à savoir si la présentation de la France était réaliste et si elle accentuait des phénomènes particuliers. Les observations que nous avons faites, montrent que la présentation de la France est principalement positive. Comme l'a constaté Auger (2007 : 104), la présentation est liée au niveau de la langue des apprenants : elle devient plus complète lorsque l'apprenant possède une compétence langagière suffisante. On peut constater que la présentation des Français a changé puisque « un Français » ne veut plus dire « un Parisien ». Paris est toujours attractive mais on cherche à montrer la France entière, par exemple les

départements d'outre-mer. La place de la Francophonie est devenue plus importante dans les manuels. On peut conclure que la présentation des Français suit son temps : dès que la France est devenue un pays multiculturel, l'image des Français s'est aussi diversifiée. La Francophonie est explicite dans les premiers manuels de notre corpus et dans les années 2000, elle devient implicite et habituelle.

Nous avons également examiné les rencontres entre les Français et les Finlandais. Au début, les contacts entre les pays n'étaient pas importants. Dans les années 60 et 70, les contacts étaient rares et dans les années 80, on a montré des Finlandais qui avaient déjà intégré la vie française ou qui visitaient l'Europe entière. De plus, on a constaté une volonté d'encourager les échanges entre les pays. La rareté des voyages dans les années 60, 70 et 80 est démontrée puisque même les moyens de transport pour arriver en Finlande étaient évoqués dans les manuels de l'époque. Cela semble étonnant pour un lecteur contemporain qui s'est habitué aux possibilités de déplacement d'aujourd'hui. Dans les années 90 et 2000, on se concentre plutôt sur la rencontre des nations et essaie de fournir aux apprenants des informations culturelles qui faciliteraient les contacts avec les gens de différentes cultures.

Nous avons aussi réfléchi à l'utilisation des stéréotypes dans la didactique. En somme, nous pensons que les professeurs devraient parler des images stéréotypées dans les manuels mais aussi des conceptions stéréotypées que les apprenants ont en général des autres cultures. Ainsi, on promouvrait la tolérance et faciliterait les rencontres que les apprenants ont avec les autres nations.

Pour finir, nous constatons que le corpus aurait permis un travail plus long puisqu'il contient énormément de matériel intéressant. Nous avons essayé d'en tirer l'essentiel dans le cadre d'un mémoire de maîtrise mais beaucoup d'éléments ont été laissés de côté. Par exemple, la présentation de la culture-source : la Finlande pourrait être un objet de recherche fructueux. Une étude où on comparerait les stéréotypes de la France dans les manuels de français de plusieurs pays pourrait aussi donner des résultats intéressants.

## 7. Bibliographie

### a) Textes de référence <sup>7</sup>

- Anttila, Tuija. (2010) : *Systemaattinen havainnointi*. Opetushallitus.  
<[http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kulttuuritaitojen\\_merkitys/systemaattinen\\_havainnointi](http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/kulttuuritaitojen_merkitys/systemaattinen_havainnointi)> 20.8.2010.
- Amossy, Ruth et Herschberg Pierrot, Anne (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris : Éditions Nathan.
- Atjonen, Päivi (2005). « Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi » dans *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (éds) Hämäläinen, Kauko et al. Helsinki : Yliopistopaino, 76–82.
- Auger, Nathalie (2007). *Constructions de l’interculturel dans les manuels de langue*. Belgique : InterCommunications et E.M.E.
- Byram, Michael (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Great Britain : Multilingual Matters Ltd.
- Cros, Catherine (2006). « En avant les filles ! Représentations des hommes et des femmes dans les manuels de langues vivantes en Finlande », *Études de Linguistique appliquée*, avril-juin 151–161.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Defays, Jean-Marc (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Margada.
- Enseignement des langues en Finlande* (2004). Direction Nationale de l’Enseignement. Helsinki : Edita Prima Oy.
- Frank, Robert (2000). « Qu’est-ce qu’un stéréotype ? » dans *Une idée fautive est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe*, (éd.) Jeanneney, Jean-Noël. Paris : Éditions Odile Jacob, 17–26.
- Halinen, Irmeli et Pietilä, Asta (2005). « Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä » dans *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (éds) Hämäläinen, Kauko et al. Helsinki : Yliopistopaino, 95–107.
- Johnson, Peter (2007). « Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä » dans *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. (éd) Johnson, Peter. Juva: PS-kustannus, 13–45.
- Kaikkonen, Pauli (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva : WSOY.
- Karjala, Kalle (2003). *Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961–2002 painetuissa oppikirjoissa*. Jyväskylä : Jyväskylä University Printing House.
- Piippo, Teuvo (2009). « Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys vieraiden kielen opiskelussa ja kielikasvatuksessa : haasteita ja mahdollisuuksia » dans *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlakirja*. (éds.) Jaatinen, Riitta et al. Saarijärvi : OKKA-säätiö ja kirjoittajat, 39–72.

---

<sup>7</sup> Mis en ordre alphabétique selon les auteurs des textes, sauf si l’information est indisponible.

- Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Ranskan kieli* (1981). Kouluhallitus. Helsinki : Valtion painatuskeskus.
- Lindström, Aslak (2005). « Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina » dans *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (éds) Hämäläinen, Kauko et al. Helsinki : Yliopistopaino, 18–35.
- Lippmann Walter (1965 [1922]) *Public opinion*. The United States of America: The Free Press.
- POPS (2004) : *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki : Opetus hallitus. <[http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)> 10.7.2010.
- POPS (1994). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki : Opetus hallitus.
- POPS (1985). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki : Opetus hallitus.
- Pohjala, Kalevi (2003). « La situation des langues en Finlande » dans *L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits Etats*. (éd.) Junyent Montagne, Francesca. Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe, 63—69.
- Porcher, Louis (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Richards, Jack C. et Rodgers, Theodore S. (1990 [1986]). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Veyrat-Masson, Isabelle (2000). « Le procès du petit écran » dans *Une idée fausse est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe*, (éd.) Jeanneney, Jean-Noël. Paris : Éditions Odile Jacob, 63–76.

## b) Corpus

- Anttila, Jarmo et al. (1980[1977]). *D'accord ? D'accord*. Jyväskylä : K. G. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.
- Anttila, Jarmo et al. (1977). *Toujours d'accord*. Helsinki : Yhteiskirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (1995). *Sur le vif Textes 1*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (1996). *Sur le vif 2A*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (1996). *Sur le vif 2B*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (1997). *Sur le vif 2C*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (1998). *Sur le vif 3A*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (1998). *Sur le vif 3B*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (1999). *Sur le vif 3C*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (2008 [2004]) *Voilà ! 1 Textes*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (2009) *Voilà ! 2 Textes et exercices. Les loisirs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Bärlund, Kari et al. (2008[2005]). *Voilà ! 3 Textes et exercices. Chez nous et ailleurs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Hankala-Perttula, Päivi et al. (2009[2006]). *Voilà ! 4 Textes et exercices. Avant et maintenant*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Hankala-Perttula, Päivi et al. (2009[2007]). *Voilà ! 5 Textes et exercices. Les études et les projets d'avenir*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Kivivirta, Nina et al. (2008[2007]). *Voilà ! 6 Textes et exercices. La culture; Notre monde à nous tous*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
- Sohlberg, Anna-Liisa (1965). *Bonjour Monsieur Dupont*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.

- Sohlberg, Anna-Liisa et al. (1981). *On y va*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Sohlberg, Anna-Liisa et al. (1983). *On y va C Lukion kurssit 1-3*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Sohlberg, Anna-Liisa et al. (1984). *On y va C Lukion kurssit 4-6*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Sohlberg, Anna-Liisa et al. (1985). *On y va C Lukion kurssit 7-9*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

## Annexe

la Grille

### 1. Fiche signalétique

Titre :

Auteur(s) :

Éditeur :

Date de 1ère parution et rééditions :

### 2. Public visé

Age, nationalité, type, contexte, (pays, langue maternelle) :

Niveau en français (CECR ?) pré-requis :

Place de la langue (Langue A1, A2, B1,...) :

### 3. Composition du matériel didactique (& nombre)

Pour l'enseignant (matériel supplémentaire fourni ? conseillé ?) :

Pour l'apprenant (préciser le découpage de la série) (ex. Sur le vif 2B consacré à la Finlande) :

### 4. Structure de l'ensemble pédagogique

Nombre de chapitres/leçons (thématiques ?) :

Déroulement d'une leçon (texte, grammaire, vocabulaire, dialogue...) :

Récapitulations (révisions, contrôles, rappels grammaticaux...) :

Annexes :

### 5. Objectifs

Annoncés (préface)/ non : niveau visé (pour chaque compétence si détaillé dans les objectifs?) :

Durée totale de l'enseignement (si indiquée) :

## 6. Contenu culturel

Thématiques :

Habitudes culturelles :

Toponymie

Lieu de l'action : pays villes :

Lieux de vie présentés (café, restaurant...) : stéréotypie ou non ? :

Monuments et lieux culturels : iconographie ? textes ? :

Vision de Paris :

Monde francophone : pays francophones représentés et leurs particularités :

Représentation de la France

Culture « patrimoniale »

Histoire, événements historiques :

Géographie : Régions présentées et particularités régionales :

Culture « populaire »

Particularités françaises :

Dates/ fêtes/événements populaires :

Habitudes/pratiques culturelles en France :

Proverbes/ Dictions :

Chansons/Poèmes/œuvres français :

Marques françaises :

Représentation des Français :

Personnages célèbres (raison de leur célébrité) personnages historiques, littéraires, chanteurs, stars :

## 7. Les Français

(Stéréotypie ou non : représentation physique du « français moyen » :)

Stéréotypie ou non : représentation de la personnalité (vie, métier) :

Stéréotypie concernant les personnages secondaires :

Activités des Français (en famille, entre jeunes...) :

Liens entre les personnages :

## 8. Interculturalité ? :

Représentation de et références à la Finlande ? (comparaisons ?) :

Représentation de et références aux Finlandais :

Points de vue proposés ? (Français en Finlande etc.) :