

L'image de la France et des pays francophones dans
deux séries de manuels de FLE en Finlande.
Une étude diachronique

Mémoire de maîtrise
Sirja Vepsä
Université de Tampere
Langue française
Septembre 2013

Tampereen yliopisto
Ranskan kieli
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

VEPSÄ, SIRJA: L'image de la France et des pays francophones dans deux séries de manuels de FLE en Finlande. Une étude diachronique

Pro gradu –tutkielma, 67 sivua + liite (1 sivu)
Syyskuu 2013

Vertailen pro gradu –tutkielmassani kahta suomalaista ranskan oppikirjasarjaa tavoitteenani selvittää, millaisen kuvan oppilas saa niiden avulla Ranskasta ja muista ranskankielisistä maista. Toinen kirjasarjoista oli käytössä 90-luvulla ja 2000-luvun alussa, toista käytetään edelleen suurimmassa osassa Suomen kouluista. Keskityn varsinkin siihen, miten muut ranskankieliset maat otetaan huomioon kirjasarjoissa Ranskaan verrattuna. Pohdin myös, kuinka stereotyyppisen kuvan kirjat antavat kaikista maista.

Aluksi kerron Suomen koulujärjestelmän toiminnasta ja kielenopetuksen järjestämisestä. Esittelen myös vuoden 1994 sekä 2003-2004 perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmat, koska kirjasarjat tehdään niiden pohjalta. Tämän vuoksi opetussuunnitelmissa esiintyvät painotukset ja linjaukset vaikuttavat kirjojen sisältöön. Puhun lyhyesti myös Eurooppalaisesta viitekehystä, jota käytetään nykyisen opetussuunnitelman kielitaidon arvioinnin pohjana. Didaktisen puolen lisäksi määrittelen tutkielmassani myös seuraavia aiheelle tärkeitä termejä: *kulttuuri*, *kulttuurienvälisyys*, *stereotypia* sekä *frankofonia*.

Analyysiosiossani tuon esille kirjasarjojen välisiä eroja ja yhteneväisyyksiä. On selvää, että suurin osa teksteistä koskee Ranskaa molemmissa sarjoissa, mutta ne käsittelevät maata eri tavoin: vanhempi sarja korostaa varsinkin ranskalaista ruokaa, viiniä ja kirjallisuutta, kun taas uudempi sarja nostaa esille esimerkiksi Ranskan monikulttuurisuuden. Muiden maiden kohdalla käy ilmi, että uudempi kirjasarja ottaa ne huomioon alusta lähtien, kun taas vanhempi sarja supistaa ne yhdeksi osa-alueeksi, jota ei käsitellä kuin vasta opintojen myöhemmässä vaiheessa yhden kurssin verran. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta maat tuodaan sarjoissa positiivisessa valossa esiin, mutta mitä edistyneemmästä kurssista on kyse, sitä realistisemmaksi kuva muuttuu. Osittain maita kuvataan stereotyyppien avulla, mutta tätä pyritään myös haastamaan toteamalla, etteivät kaikki stereotyyppiat pidä paikkaansa.

Avainsanat : kulttuuri, stereotypia, Ranska, frankofonia, opetussuunnitelma

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
1.1. Cadre théorique	2
1.2. Méthode d'analyse	3
1.3. Corpus.....	4
2. Le système éducatif finlandais.....	6
2.1. Enseignement des langues étrangères	8
2.2. Programme cadre de l'enseignement fondamental et du lycée de 1994	9
2.3. Programme cadre de l'enseignement fondamental de 2004 et du lycée de 2003 ..	11
2.4. <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	14
3. Culture.....	17
3.1. Définition de la <i>culture</i>	17
3.2. Interculturalité.....	23
3.3. <i>Même et autre</i>	26
4. Stéréotype	29
4.1. Termes voisins	33
4.2. Stéréotypes dans l'enseignement des langues.....	36
5. Notion de <i>francophonie</i>	39
6. Analyse.....	42
6.1. Introduction du corpus.....	43
6.2. Pays européens	44
6.2.1. France.....	44
6.2.2. Belgique	50
6.2.3. Suisse	51
6.3. Hors d'Europe	52
6.3.1. Canada	53
6.3.2. Maghreb	55
6.3.3. Sénégal.....	57
6.3.4. Cameroun.....	58
6.4. Divers	58
6.5. Francophonie.....	60
7. Conclusion.....	62
8. Bibliographie	65

1. Introduction

L'enseignement de la langue française d'aujourd'hui ne comprend pas seulement la grammaire et la culture de la France. Le monde francophone est plus étendu ; le français est parlé non seulement en Europe mais aussi au Canada, dans certains pays africains et dans les départements d'outre-mer. Nous considérons qu'il ne faut pas les exclure des manuels de français langue étrangère.

Le sujet de notre mémoire de maîtrise est la présentation et l'image des pays francophones dans deux séries de manuels de français langue étrangère (FLE). Il est question d'une comparaison diachronique entre la série principale de FLE utilisée dans les années 90 et au début des années 2000 et celle des années 2000 qui est toujours en usage dans la plupart des écoles finlandaises.

Il existe déjà des mémoires de maîtrise concernant l'image de la France et également l'image de la Finlande dans les manuels de français, de sorte que nous ne nous concentrerons pas spécifiquement à ces relations. Notre point de vue sera principalement le traitement des autres pays francophones qui n'a pas été étudié auparavant ; comme il est probable que la France domine toujours dans les manuels, il sera intéressant de voir de quelle manière les auteurs introduisent les autres pays et de comparer les résultats entre les deux séries. Nous voulons voir si certains pays sont valorisés ou dévalorisés et demander si leur présentation est réaliste ou si elle s'appuie trop sur des stéréotypes nationaux.

Nous chercherons à trouver des particularités inattendues ou surprenantes entre les séries et à déduire des raisons probables à leur apparition. Comme les manuels sont des produits d'une certaine époque, il est possible de tirer des conclusions à l'aide des événements liés aux années en question. Nous demanderons si les auteurs ont des motifs pour des thèmes trouvés dans le corpus. L'utilisation des matériaux authentiques sera également un point d'intérêt. De plus, nous examinerons comment les deux séries introduisent la notion de *francophonie* dans les manuels ; il y a tout de même une possibilité qu'elle n'y est pas évoquée.

Le travail est divisé en deux parties : la partie théorique et l'analyse du corpus. Nous définirons premièrement comment le système éducatif finlandais fonctionne de l'école

primaire au lycée. Cela facilite les étrangers à comprendre les termes utilisés dans la description de l'enseignement en Finlande, comme *cours* ou *heure annuelle*.

Nous expliquerons le système de l'enseignement des langues étrangères en Finlande. Les chiffres d'A1 à B3 sont utilisés pour décrire l'âge où l'apprentissage de la langue a été commencé et ainsi, également le niveau d'apprentissage. Il ne faut pas les confondre avec ceux du *Cadre européen commun de référence* qui profite du même type de codage dans les niveaux des langues d'A1 à C2.

Les manuels se basent sur les programmes cadres nationaux (*valtakunnallinen opetussuunnitelma*) en usage, dans ce cas de l'année 1994 et de 2003-2004, de sorte qu'il sera impératif de relever leurs recommandations et objectifs pour comprendre les choix faits dans les manuels. Si le programme cadre impose un certain thème aux manuels, par exemple l'interculturalité, les auteurs devraient l'insérer dans leur série.

Derrière des programmes cadres se trouve le CECRL, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui prête son système des niveaux des langues à tous les pays membres de l'Union européenne, c'est-à-dire également au programme cadre finlandais actuel. Comme il n'était pas encore en usage dans les années 90, il n'apparaît pas dans le programme cadre de 1994. Ce système européen des niveaux des langues est appliqué au programme cadre de 2003-2004 pour décrire les objectifs des langues étrangères. Clarifions : « après une année des études, l'apprenant rattrapera le niveau A2 dans la compréhension orale et écrite... », par exemple. Nous expliquerons le fonctionnement de ce système plus précisément dans le chapitre 2.4.

1.1. Cadre théorique

Après la partie didactique, nous définirons les notions principales de notre travail. La première sera la *culture*, qui est à notre avis inséparable de l'enseignement des langues étrangères d'aujourd'hui. Nous nous appuierons en premier lieu sur les idées de Hofstede, en profitant aussi des pensées de Kaikkonen du côté didactique : après avoir défini la notion, nous parlerons de cinq manières comment les différences culturelles se manifestent selon Hofstede ; nous listerons également son idée des niveaux culturels. Puis nous nous concentrerons sur l'aspect pédagogique et didactique de la notion selon Kaikkonen.

Liée à la culture, nous parlerons de l'*interculturalité*, c'est-à-dire de la relation entre la culture de l'apprenant et la culture-cible, à l'aide de Nathalie Auger et ses études concernant les manuels de langues et l'interculturalité. Comme son étude se concentre surtout sur la valorisation et sur la dévalorisation du *même* et de l'*autre*, elle sera adaptée également à notre analyse. Ces notions *valorisation*, *dévalorisation*, *même* et *autre* seront traitées dans le chapitre 3.1.1.

Troisièmement, nous examinerons la notion de *stéréotype* principalement d'un point de vue didactique, étant donné que le terme peut fortement être lié à l'enseignement des langues : les professeurs et les manuels tirent profit de l'utilisation des stéréotypes, mais simultanément, le terme pose des problèmes si l'image d'un pays ou de ses habitants devient trop simpliste, voire fausse. Après avoir défini ce que la notion signifie et constaté son étymologie et son histoire, nous listerons les différents types de stéréotypes et leurs traits distinctifs. Puis nous ferons une distinction entre *stéréotype* et ses voisins *préjugé*, *cliché*, *représentation sociale* et *prototype*. Même s'ils sont tous proches du stéréotype, ils ne sont pas des synonymes absolus de l'un et l'autre. Comme point de départ, nous utiliserons principalement des idées de Schneider, d'Amossy et de Dufays, entre autres.

La notion finale de la partie théorique sera *francophonie* que nous discuterons à l'aide de Deniau et de Sanaker *et al.* La notion *francophonie* contient des connotations politiques en plus de son utilisation courante ; pour comprendre mieux ces connotations, nous relèverons brièvement l'histoire du terme.

1.2. Méthode d'analyse

Comme méthode, nous utiliserons l'analyse du contenu dont nous expliquerons les phases plus précisément dans la partie d'analyse. Premièrement dans l'analyse du contenu, nous omettrons les points inutiles au travail et trouverons des particularités pertinentes auxquelles nous nous intéressons dans le corpus. Nous classifierons ces éléments dans des catégories selon les pays pour permettre leur analyse. De cette manière, nous construirons une image de chaque pays francophone traité dans les manuels et comparerons cette présentation entre les séries. Pour soutenir nos observations, nous insérerons des exemples tirés du corpus.

Nous tiendrons compte non seulement des textes principaux mais également des exercices et des images. Tous ces éléments font partie de l'image des pays que l'apprenant reçoit des manuels. Il est néanmoins possible que l'apprenant remplisse par exemple les exercices à trous d'une façon automatique sans être conscient des phrases qu'il construit, de sorte que nous les laisserons de côté même s'il s'agissait de phrases concernant un pays francophone. Les exercices conversationnels sont pris en considération.

Comme déjà constaté, nous classifierons l'analyse selon les pays. Nous voulons construire l'image que les auteurs veulent transmettre à l'aide de leurs manuels de chaque pays qui est mentionné dans les séries. Nous commencerons par l'image de la France et continuerons avec l'image des pays francophones en Europe. Puis nous parlerons du Québec et des pays africains. Monaco, le Luxembourg, la Corse et les départements d'outre-mer seront classifiés dans un chapitre, soit parce qu'ils ne sont mentionnés que dans l'une des séries, soit parce que le contenu dans les manuels n'est pas exhaustif pour être analysé précisément. La francophonie sera traitée séparément ; nous voulons voir la manière dont les manuels introduisent le terme.

1.3. Corpus

Notre corpus se compose de *Sur le vif*, la série principale du FLE des années 90 et du début des années 2000 et de *Voilà*, la série utilisée aujourd'hui au collège et au lycée. Le choix du corpus résulte de raisons pratiques : le français est une « langue minoritaire » dans les écoles finlandaises par rapport à l'anglais, au suédois et à l'allemand. Il n'existe pas plusieurs séries parmi lesquelles les écoles pourraient choisir les manuels les plus convenables ; si elles veulent choisir la série la plus actuelle, elles doivent toutes utiliser la même série. Pour la même raison, une étude synchronique entre deux séries contemporaines aurait été difficile à exécuter. Par conséquent, il était facile de choisir les manuels à traiter ; *Sur le Vif* et *Voilà* sont les séries de premier plan des années 90 et 2000.

L'enseignement du français se concentre surtout au collège et au lycée finlandais. Il aurait été possible d'étudier, par exemple, des manuels destinés aux écoliers ou aux apprenants adultes, mais cela dépasse notre intérêt personnel et en outre, la sélection des séries dans ces cas aurait été encore plus modeste qu'au collège et au lycée.

Pour justifier le choix du corpus du point de vue de la francophonie, nous constatons qu'il pourrait être inutile d'étudier des séries plus anciennes que celles que nous avons choisies ; nous supposons que les séries plus anciennes se concentrent trop autour de la France et de la culture française pour avoir des résultats comparables. Constaté qu'une série ne parle pas du tout de la francophonie ne révélerait pas d'information nouvelle ou utilisable. Nous pensons néanmoins que ces séries choisies ne sont pas pareilles et qu'il est possible de montrer une sorte d'« évolution » des années 90 aux années 2000.

2. Le système éducatif finlandais

Les Finlandais commencent la scolarité obligatoire à l'automne de l'année où ils acquièrent l'âge de 7 ans et la finissent à l'âge de 15 ou 16 ans. Les 6 premières classes forment l'école primaire et les classes 7-9 le collège finlandais. Cet enseignement fondamental de neuf ans, y compris les matériaux comme les manuels, est gratuit à tous les élèves. Il est possible de prolonger la scolarité obligatoire (*pidennetty oppivelvollisuus*) si l'enfant souffre d'une maladie grave, par exemple.¹

L'année précédant la scolarité obligatoire (6 ans), l'apprenant a la possibilité de participer à l'enseignement pré-scolaire, mais cela est facultatif et également gratuit. Son objectif est de promouvoir la coopération entre l'école et les parents de l'enfant et d'apercevoir les difficultés possibles d'apprentissage.²

L'année scolaire dure de la mi-août au début de juin, au total 190 jours. Cela dépend de l'âge des élèves, combien d'heures ils passent à l'école. Au maximum, les écoliers de la première et la deuxième classe suivent 5 cours, et les plus âgés 7 cours à l'école par jour. Un *cours* équivaut à 45 minutes d'enseignement.³

Dans la division des heures entre les différentes matières, les écoles utilisent l'*heure annuelle* comme point de départ. Une heure annuelle (*vuosiviikkotunti*) est de 38 heures de cours de 45 minutes. Par exemple, la langue maternelle est enseignée 42 heures annuelles pendant tout l'enseignement fondamental. Si l'on multiplie par 38, elle correspond à 1596 heures de cours de 45 minutes au total de la classe 1 jusqu'à la classe 9.⁴

Les matières suivantes sont communes à tous les élèves pendant la scolarité obligatoire, enseignées selon la division des heures annuelles :

Langue maternelle et littérature, langue A1 et B1 (expliquées plus tard), mathématiques, biologie et géographie, physique et chimie, éducation à la santé (*terveystieto*), religion

¹ http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka (12.6.2013)

² http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus et http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus (12.6.2013)

³ http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/tyoajat_ja_toimintakulttuuri (12.6.2013)

⁴ <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/termipankki/V> (12.6.2013)

ou éthique, histoire et instruction civique, musique, arts plastiques, travaux manuels, éducation physique et enseignement ménager.

Par ailleurs, les élèves ont de l'orientation aux études (*opinto-ohjaus*) et ils peuvent choisir une langue facultative A2.⁵

Après avoir fini la scolarité obligatoire, l'adolescent choisit entre le lycée et la formation professionnelle. Comme notre analyse ne prend pas en compte la formation professionnelle, nous nous concentrerons seulement sur l'illustration du système éducatif au lycée en ce qui concerne l'enseignement secondaire.

Le lycée dure normalement trois ans, mais il est possible de l'abrégé ou de le prolonger par une année selon les désirs de l'apprenant. L'enseignement est gratuit, mais l'apprenant achète les manuels et autres matériels lui-même. L'enseignement est organisé de façon modulaire où un module équivaut à un cours de 38 heures. Dans ce module, l'apprenant a 5 heures d'enseignement par semaine par matière. L'année scolaire est formée de 5 périodes de 7 semaines chacune. Pendant une période, l'apprenant prend normalement 5 ou 6 cours.⁶ Les examens sont organisés après chaque période.

Pour obtenir son diplôme, l'apprenant doit passer au minimum 75 cours dont certains sont obligatoires ; les autres relèvent d'un choix personnel. Dans la liste des cours obligatoires figurent langue maternelle et littérature, langue A(1 ou 2) et B1, mathématiques (selon le programme long ou court), biologie, géographie, histoire, éducation civique, religion ou éthique, physique, chimie, philosophie, psychologie, éducation physique, musique, arts plastiques et éducation à la santé. L'apprenant reçoit aussi de l'orientation aux études.⁷

Les examens du baccalauréat finlandais sont organisés chaque automne et printemps, ce qui donne la possibilité à l'apprenant de passer ses examens au maximum en trois parties. L'apprenant doit passer au moins 4 examens dont l'un est l'examen de la langue maternelle. Les trois autres sont choisis parmi les matières suivantes : la deuxième langue nationale (le finnois ou le suédois), les mathématiques, les langues étrangères et

⁵ http://www.oph.fi/download/47744_ranskaops.pdf (12.6.2013)

⁶ http://www.oph.fi/download/47744_ranskaops.pdf p. 6 (12.6.2013)

⁷ http://www.oph.fi/download/47744_ranskaops.pdf p. 5 (12.6.2013)

le groupe des autres matières (histoire, biologie, psychologie etc.). S'il le souhaite, il peut passer, par exemple, les examens d'histoire et de mathématiques en automne, et les examens de langue maternelle et de deuxième langue nationale au printemps. Les examens portant sur les langues étrangères comprennent un examen écrit et un test de compréhension orale ; les autres matières sont évaluées d'après un examen écrit. L'échelle d'évaluation latine s'étend d'*improbatum* (la plus mauvaise note) à *laudatur* (la meilleure). Après avoir eu son diplôme de baccalauréat, l'apprenant peut concourir pour l'enseignement supérieur.⁸

L'enseignement et la division entre les différentes matières scolaires dans l'enseignement fondamental et au lycée se basent sur le *programme cadre national* (*valtakunnallinen opetussuunnitelma*). Ce programme cadre fonctionne comme le point de départ pour les programmes locaux dirigés par les communes qui sont responsables de l'organisation de l'enseignement. La loi oblige toutes les communes (*kunta*) à avoir leurs propres programmes cadres (*kuntakohtainen opetussuunnitelma*) qui contiennent une partie commune concernant toutes les écoles de la région municipale en question, et s'il existe plusieurs écoles dans la commune, également des parties rédigées par chaque école (*koulukohtainen opetussuunnitelma*).⁹ Nous reviendrons au programme cadre national après avoir expliqué le système de l'enseignement des langues en Finlande.

2.1. Enseignement des langues étrangères

En Finlande, il y a deux langues officielles, ce qui veut dire que l'élève peut étudier soit le finnois, soit le suédois comme langue maternelle. Si sa langue maternelle est le finnois, il commence à étudier le suédois comme langue étrangère plus tard et vice versa.

Les langues étrangères sont décrites par les chiffres A1, A2, B1, B2 et B3, qu'il ne faut pas confondre avec ceux des niveaux du cadre européen commun de référence (cf. plus tard). Le premier chiffre A1 signale la première langue vivante obligatoire et A2 la première langue vivante facultative ; toutes les deux commencent à l'école primaire. B1 désigne la deuxième langue nationale, le suédois ou le finnois, qui commence au collège, mais l'apprenant peut également choisir l'anglais s'il a déjà commencé à

⁸ http://opetushallitus.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus/ylioppilastutkinto (12.6. 2013)

⁹ http://opetushallitus.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako (12.6.2013)

apprendre la deuxième langue nationale à l'école primaire. B2 et B3 décrivent des langues facultatives ; la première commence au collège, la seconde au lycée.

2.2. Programme cadre de l'enseignement fondamental et du lycée de 1994

Le programme cadre de l'enseignement fondamental de l'année 1994 était en usage jusqu'à 2004, où il a été remplacé par la nouvelle version. Il est divisé en trois parties : Les objectifs généraux (Opetushallitus 2000 : 7-22), l'évaluation (2000 : 23-26) et les objectifs selon la matière (2000 : 27-107). Lié à notre travail, l'un de ses objectifs est l'éducation d'internationalité (Opetushallitus 2000 : 28-29) qui vise à la connaissance de cultures et à l'acceptation des différences culturelles. L'apprenant doit comprendre l'importance de l'égalité et de la justice et il doit acquérir des compétences interactionnelles. L'accent est mis surtout sur la tolérance des différences, non seulement du point de vue de l'enseignement des langues étrangères, mais comme objectif de tout enseignement.

Les objectifs et les contenus des cours des langues étrangères sont décrits d'une manière assez générale (Opetushallitus 2000 : 68-71). Les objectifs concernant tout l'enseignement fondamental sont listés :

1. L'apprenant survit dans les situations interactionnelles les plus courantes en langue-cible
2. Il connaît des façons de communiquer en langue-cible
3. Il a des connaissances des pays, des peuples et des cultures de la langue-cible et il adopte une attitude sans préjugés vis-à-vis des cultures et leurs représentants
4. Il développe ses compétences d'étudier seul et en groupe
5. Il développe ses compétences de s'évaluer et apprend à prendre la responsabilité de son apprentissage
6. Il considère que l'enseignement et les études sont positivement complexes
7. Il est intéressé par les langues étrangères et de cultures

Par la suite, on liste des objectifs plus spécifiques : premièrement, ceux des langues A1 et A2, puis ceux de la deuxième langue nationale B1 (que nous laissons de côté), et finalement ceux de la langue B2. Ils ne diffèrent pas beaucoup les uns des autres ou des objectifs généraux ; l'accent y est mis sur l'adoption des connaissances concernant tous les pays, les peuples et les cultures où la langue est parlée (*kielialue*). La culture (2000 : 70) est définie comme les sciences, les arts et les façons de vivre d'un peuple ou d'une région où la langue fonctionne comme outil de communication. L'apprenant fait

connaissance avec les coutumes et les valeurs de cette région langagière et en même temps, compare sa propre culture à la culture-cible (*kulttuuripiiri*). On souligne que, pour acquérir une bonne connaissance de la langue, il faut apprendre à tenir compte des normes culturelles étrangères et, si nécessaire, agir selon ces règles. Cette façon de dire « si nécessaire » semble surprenante : elle donne l'impression qu'en général, il n'est pas nécessaire d'agir selon les règles de la culture-cible, mais seulement dans les situations extraordinaires.

Dans le fond, les instructions du programme cadre paraissent assez vagues : on parle de la compréhension de la parole à un tempo normal, de l'acquisition des structures et du lexique essentiels et de la participation à des conversations sur les « choses ordinaires » (2000 : 69-70). Quelle est la définition du *tempo normal*, de l'*essentiel* et de la *chose ordinaire* ? D'ailleurs, ces instructions sont visées à toutes les langues étrangères enseignées à l'école, de sorte qu'elles ne sont pas spécifiques au français. Elles sont appliquées aussi bien à la langue russe, au suédois qu'au français, entre autres. Également, ce qui influence l'imprécision du programme cadre est que le *Cadre européen commun de référence* n'était pas encore en usage en 1994.

Le programme cadre du lycée de 1994 suit l'ordre de celui de l'enseignement fondamental : le but de l'enseignement au lycée, l'évaluation des cours et les objectifs des matières individuelles. Spécifique au lycée, on parle également du système sans classes et des diplômes, entre autres choses. (Opetushallitus 1994 : 3-5)

Les objectifs sont presque pareils à ceux de l'enseignement fondamental, mais dans le cas du lycée, on souligne le rôle indépendant de l'apprenant et l'importance de la *culture générale* (*yleissivistys*) comme base de l'enseignement (1994 : 12). Selon Opetushallitus (1994 : 60), l'enseignement des langues étrangères fait partie de cette culture générale ; elles donnent un capital culturel (*kulttuuripääoma*) à l'apprenant. Les langues sont un outil de l'interaction et de la créativité. Quand le nombre des contacts internationaux augmente, il faut tenir compte de la compétence communicationnelle et langagière vaste en interaction avec les représentants de la culture-cible.

Comme le lycée est organisé de façon modulaire, l'enseignement des cours de langue est thématique (Opetushallitus 1994 : 63-65). Parmi ces thèmes se trouvent par exemple « Les études et le travail », « La société et le monde autour de nous » et « La culture ». Tous les thèmes sont décrits d'une manière brève, comme « La culture » : Travaux

oraux et écrits indépendants. Les matières et les méthodes de travail choisies selon les désirs des apprenants (des projets, par exemple). Sujets possibles : la littérature, la musique, le cinéma.

Toutes les langues étrangères (sauf le latin et le grec) au lycée partagent ces mêmes thèmes et instructions. Il est important de noter que le programme cadre ne liste que les cours fondamentaux et ne définit pas les contenus des cours avancés.

2.3. Programme cadre de l'enseignement fondamental de 2004 et du lycée de 2003

Le programme cadre de l'enseignement fondamental de 2004 est plus élaboré que son prédécesseur. En plus de l'évaluation et des objectifs généraux et ceux spécifiques à chaque matière, le programme cadre souligne l'importance de la communication entre l'école et les parents, l'enseignement de soutien (*tukiopetus*) et l'enseignement spécialisé (*erityisopetus*) et également l'enseignement du langage des signes et des groupes langagiers ou culturels (les Lapons, les Roms).¹⁰

En ce qui concerne les langues étrangères, on utilise la même division des langues A1, A2, B1, B2 et B3 qu'en 1994. L'objectif général, quel que soit le niveau, est de donner des capacités d'agir dans des situations variées en langue étrangère. Le but est également d'apprendre à respecter et comprendre d'autres façons de vivre.¹¹

Les objectifs sont divisés en trois catégories : *connaissances de langue*, *connaissances culturelles* et *stratégies d'apprentissage*. De plus, on liste les contenus principaux en trois catégories : *situations et thématiques du point de vue de la langue maternelle et de la langue-cible*, *structures* et *stratégies communicationnelles*. Le cadre européen commun de référence et les objectifs de trois catégories sont utilisés dans l'évaluation pour illustrer un bon niveau de langue après l'école primaire (la classe 6) et après le collège (la classe 9).¹²

En gros, les objectifs du programme cadre de 2004 ressemblent à ceux de l'année 1994, mais comme nous l'avons déjà constaté, ils sont plus élaborés ; le programme cadre

¹⁰ http://opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf p. 6-7 (12.6.2013)

¹¹ http://opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf p. 138 (12.6.2013)

¹² http://opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf p. 138-146 (12.6.2013)

contient 320 pages contre 112 dans celui de 1994. Au lieu de mots vagues comme *essentiel* ou *ordinaire*, on utilise, par exemple, *les situations proches à l'apprenant : la famille, l'école, les amis* pour préciser ce qui est considéré comme essentiel.

L'anglais comme langue A est traité séparément avec une échelle individuelle, ce qui résulte selon toute probabilité du fait que la majorité des apprenants choisit l'anglais comme première langue étrangère à l'école primaire et que souvent leur niveau y est meilleur qu'en d'autres langues. Les autres langues étrangères sont traitées comme un tout et leurs objectifs sont moins exacts : en anglais (langue A), l'apprenant devrait reconnaître quelques différences majeures entre des variantes de la langue au collège, mais en autres langues A, il suffit de « comprendre la parole et des messages concernant la vie des jeunes en langue commune » (*yleiskieli*).¹³

Dans le cas des langues optionnelles B2, le programme cadre actuel souligne notamment la communication orale dans les situations quotidiennes. L'apprenant est encouragé à utiliser la langue étrangère autant souvent que possible et à profiter de ses connaissances en d'autres langues. Il est intéressant de noter que toutes les instructions concernant la communication sont très exactes, mais que dans les contenus principaux, les structures sont mentionnées en une phrase : l'apprenant apprend les structures de phrase (*lauseenmuodostus*) et la grammaire de base propres à la langue en question.¹⁴ On ne précise pas quelles sont les structures les plus importantes ou dans quelle ordre elles devraient être traitées dans l'enseignement.

Une dernière remarque sur le programme cadre actuel est la mise en valeur du rôle indépendant de l'apprenant. Il doit observer son utilisation de la langue étrangère, avoir ses propres objectifs et évaluer ses compétences et faiblesses.¹⁴ Cette indépendance ne semble pas marquante dans le programme cadre de 1994.

Le programme cadre du lycée de l'année 2003 est rédigé de la même manière que celui de l'enseignement fondamental, faisant ressortir la communication entre l'école et les parents et le soutien spécialisé des apprenants. Également, les langues étrangères sont divisées en langues A1, A2, B1, B2 et B3 dont l'anglais comme langue A est traité

¹³ http://opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf p. 140 (12.6.2013)

¹⁴ http://opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf p. 145 (12.6.2013)

séparément, comme dans le cas de l'enseignement fondamental. Le *Cadre européen de référence* est utilisé comme le point de départ pour l'évaluation des compétences.

Différent de l'année 1994, le programme cadre actuel du lycée mentionne l'identité et le multiculturalisme européens comme une partie de l'apprentissage culturel.¹⁵ Néanmoins, cette idée n'est pas développée davantage dans le texte : par exemple, l'Union européenne n'apparaît pas dans les contenus des cours.

Les objectifs du programme cadre du lycée sont listés sous une forme de tableau avec des niveaux à rattraper selon le cadre européen commun de référence à la compréhension et à l'expression orale et écrite. En plus du tableau, 4 objectifs sont communs à tous les niveaux (langue A ou B) : l'apprenant peut communiquer en langue étrangère d'une manière naturelle et propre à la langue et à la culture en question et évaluer ses compétences linguistiques par rapport à des objectifs. Il reconnaît ses avantages et faiblesses comme communicateur et est apte à développer ses compétences à l'aide de stratégies convenables.¹⁵

Comme dans le programme cadre du lycée de 1994, les cours sont thématiques. L'enseignement des langues étrangères (A ou B) est divisé en huit cours dont les six premiers sont des cours de base et les cours 7 et 8 sont des cours avancés (*syventävi kurssi*). Les deux derniers ne sont pas nécessaires à l'examen de baccalauréat, mais ils sont utiles pour le bien réussir. Les thèmes varient des loisirs, des études et de la culture à l'environnement, à la société et à la science. Les contenus sont décrits en quelques phrases.

L'objectif communicationnel est fortement présent : surtout dans les contenus des langues B2 et B3, l'accent est mis sur la communication orale dans tous les cours. Même dans les cours avancés où la production écrite est plus accentuée, il faut préparer des rapports soit à l'écrit, soit à l'oral. D'ailleurs, l'apprenant doit avoir la chance d'écouter, de lire, de parler et d'écrire dans chaque cours en dépit de l'accentuation des exercices oraux. Le programme cadre encourage également à utiliser des matériaux authentiques. Pour développer la « sensibilité culturelle » de l'apprenant, il faut

¹⁵ http://opetushallitus.fi/download/47345_lukion_opetusuunnitelman_perusteet_2003.pdf p. 100 (12.6.2013)

l'instruire à être conscient de son aspect culturel et à accepter des différences entre les cultures.¹⁶

Il est clair que les tendances de l'enseignement des langues étrangères ont évolué des années 90, même si la communication était le point de départ déjà à cette époque. Aujourd'hui, les langues étrangères sont des matières culturelles et communicationnelles et non seulement des structures et de la grammaire à apprendre par cœur. Le programme cadre donne l'image d'un apprenant qui devient cosmopolite à travers de la langue-cible s'il profite des stratégies d'apprentissage, participe activement à toutes les activités et regarde ses propres valeurs d'une manière critique.

2.4. Cadre européen commun de référence pour les langues

Comme déjà constaté, le programme cadre actuel utilise le *Cadre européen commun de référence* comme le point de départ dans l'évaluation des niveaux de langue. Le Conseil de l'Europe définit trois niveaux généraux de A, B et C (à ne pas confondre avec les chiffres finlandais décrits au-dessus) utilisés dans l'évaluation des compétences. Le niveau A *Utilisateur élémentaire* se divise à A1 (*Introductif et découverte*) et à A2 (*Intermédiaire ou de survie*). Ils décrivent les premières phases dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'apprenant peut comprendre et utiliser des expressions quotidiennes des sujets proches à lui (la famille, les achats etc.).¹⁷

Le deuxième niveau général B *Utilisateur indépendant* compose de B1 (*Niveau seuil*) et B2 (*Avancé ou indépendant*). Le niveau seuil est, selon le Conseil, le niveau d'autonomie où l'individu peut survivre dans la culture-cible à l'aide de la langue étrangère. L'apprenant peut produire un discours simple sur des sujets familiers et comprendre les points essentiels du sujet si le langage standard est utilisé. L'apprenant du niveau B2 peut communiquer avec spontanéité sur des sujets variés avec un locuteur natif et exprimer des côtés positifs ou négatifs d'un sujet.¹⁸

Le troisième niveau général C *Utilisateur expérimenté* est divisé en C1 (*Autonome*) et en C2 (*Maîtrise*). Au niveau C1, l'apprenant peut écrire ou parler de façon claire des sujets complexes et construire des arguments ou des textes d'une manière cohésive et

¹⁶ http://opetushallitus.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf p. 101-106 (12.6.2013)

¹⁷ http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf p. 25 (12.6.2013)

bien articulée. L'apprenant du niveau C2 peut « comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il lit ou entend » et il maîtrise tous les aspects de la langue quel que soit le sujet.¹⁸

Tous les niveaux de A1 à C2 sont décrits dans un dont les énoncés sont *écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire* en quelques phrases. Par exemple A1 *lire* :

Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

Comme le niveau C2 approche celui d'un locuteur natif, il est utile de se demander si même tous les natifs peuvent se mettre à ce niveau dans leur propre langue :

Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.¹⁸

Dans le niveau C2, il est souligné que l'apprenant peut s'exprimer avec aisance sur n'importe quel sujet. Il est peu probable que même un locuteur natif puisse se débrouiller en métaphysique s'il ne s'y est pas initié, par exemple. Nous pensons que les niveaux représentent plutôt un modèle théorique qui donne les orientations générales pour l'enseignement des langues étrangères de sorte qu'il ne doit pas être pris comme un ensemble des règles strictes ; ses instructions fonctionnent comme point de départ, mais il faut les appliquer dans chaque situation selon le besoin.

Les niveaux peuvent être fragmentés en plus petites unités. Par exemple, l'enseignement des langues étrangères en Finlande utilise des chiffres A1.1-C2.2, en divisant tous les niveaux généraux en quatre (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 etc.).¹⁹ Une autre possibilité donnée par le CECR est de situer le chiffre « + » entre tous les niveaux généraux : A2+ entre A2 et B1 ; B2+ entre B2 et C1. Le but de ces deux méthodes est de préciser les niveaux, si les A1-C2 ne suffisent pas pour identifier le niveau de l'apprenant.²⁰

¹⁸ http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf p. 27 (12.6.2013)

¹⁹ http://opetushallitus.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf p. 100 (12.6.2013)

²⁰ http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf p. 31 (12.6.2013)

En ce qui concerne notre point de vue culturel, le CECR consacre une partie de ses textes à des savoirs culturels. Dans l'enseignement des langues étrangères, il est souvent présumé que l'apprenant sait déjà des faits de la culture-cible, mais en réalité, il ne faut pas négliger l'importance de ces *connaissances du monde*. Ces connaissances englobent la connaissance factuelle du/des pays où la langue est parlée (les lieux, les institutions, les personnes) et la connaissance des classes d'entités (p.ex. concret/abstrait) et leurs propriétés (p.ex. cause/effet).²¹

L'apprenant doit également acquérir des *savoirs socioculturels*, comme de la vie quotidienne, des valeurs, des croyances et des comportements (rituels) et du savoir-vivre, pour vraiment comprendre la relation entre la langue-cible et la culture où la langue est parlée. Par conséquent, l'apprenant devient conscient des différences entre sa propre culture et la culture-cible après avoir acquis des savoir socioculturels de la culture étrangère et ayant la possibilité de comparer les deux. Le CECR nomme ceci la *prise de conscience interculturelle*.²²

²¹ http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf p. 82-83 (12.6.2013)

3. Culture

Le but de ce chapitre sera de définir la notion de *culture* à l'aide de la théorie de Hofstede. Nous l'examinerons également selon le point de vue didactique de Kaikkonen. Comme cette notion fait partie de l'enseignement des langues, nous considérons qu'il est important de la définir avant de l'utiliser dans l'analyse du corpus.

3.1. Définition de la *culture*

Selon Hofstede (1991 : 5), le terme *culture* vient étymologiquement du mot latin *colere* qui désigne le travail du sol. Actuellement, dans l'usage courant de la plupart des langues occidentales, ce terme décrit la civilisation ou l'affinement de l'esprit. Hofstede (*ibid.*) le nomme *culture n° 1*²².

Hofstede distingue également une *culture n° 2*²³ qui offre une plus large définition du terme *culture*. Il y ajoute les schémas de penser et de sentir ; non seulement l'affinement de l'esprit y est compris mais aussi les « choses ordinaires » : comment saluer ou manger, la distance concrète entre des personnes qui se parlent etc. Cette seconde culture est plus profonde que la première : elle fait partie des « choses qui blessent ». (1991 : 5)

Hofstede (1991 : 5) ajoute que la seconde culture est un phénomène collectif ; elle est partagée, au moins partiellement, avec les gens qui vivent dans le même environnement social. Hofstede souligne :

It is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another. (1991 :5)

Par la notion de *collective programming of the mind*, Hofstede fait référence au concept d'*habitus* de Pierre Bourdieu²⁴, selon lequel certaines conditions d'existence produisent un *habitus*, c'est-à-dire un système de dispositions permanentes et transférables. Il fonctionne comme la base de pratiques et d'images qui peuvent être « orchestrées collectivement sans un conducteur réel ». (1991 : 18)

²² Culture one (Hofstede 1991:5)

²³ Culture two (Hofstede 1991:5)

²⁴ Voir : Bourdieu 1980 : 88-89

La culture n'est pas héritée ; elle est apprise de l'environnement social. Hofstede la distingue de la nature humaine, qui désigne le « système opérateur » commun à tous les gens et qui est hérité génétiquement. L'homme est capable de se sentir joyeux ou triste sans tenir compte de son environnement social, mais la manière d'exprimer ces sentiments est modifié par la culture. (1991 : 5)

Hofstede (1991 : 6) ajoute un troisième élément, la *personnalité*, à la tripartition de *human mental programming* en plus de la nature humaine et de la culture. Ce terme désigne les programmes mentaux de l'individu qu'il ne partage avec personne. La personnalité est basée sur des traits soit quasi-hérités des gènes, soit partiellement appris. 'Appris' exprime, selon Hofstede (*ibid.*), les expériences personnelles uniques de l'individu et également ce qui est modifié par l'influence de la culture.

Les trois éléments (la personnalité, la culture et la nature humaine) forment les trois niveaux de *human mental programming*. Pour résumer (1991 : 6), la personnalité est spécifique à l'individu, héritée et apprise, la culture est spécifique au groupe et elle est apprise, la nature humaine est universelle et héritée. Ce *mental programming* inconscient permet à l'individu de penser et d'agir comme il veut, mais seulement selon les contraintes que son environnement social lui offre comme les pensées ou les actions possibles, dit Hofstede (1991 : 235).

Dans ce même contexte, Hofstede (1991 : 7) mentionne l'idée de Claude Lévi-Strauss du *relativisme culturel*, selon lequel il n'existe pas de standards scientifiques qui indiqueraient la supériorité ou l'infériorité d'un groupe. Chaque culture peut juger ses propres activités, mais elle ne possède pas de critères pour juger les activités des autres cultures ; il est plus important d'avoir de l'information sur la nature des différences culturelles entre des sociétés divergentes. Nous sommes d'avis avec Hofstede (*ibid.*) du fait que, en dépit d'être informé de ces différences, l'individu peut néanmoins chercher à mépriser les coutumes de la culture-cible, consciemment ou inconsciemment.

Comment les différences culturelles se manifestent-elles ? Hofstede (1991 : 7) en classifie cinq dans l'ordre de la plus faible à la plus forte :

1. Symboles
2. Héros
3. Rituels
4. Pratiques
5. Valeurs

Il les désigne sous la forme d'un diagramme bulbeux (1991 : 9), où la première manifestation, les *symboles*, décrit la pelure de l'oignon. Dans la catégorie des symboles peuvent être trouvés les mots, les gestes, les images ou les objets qui contiennent un sens particulier reconnu seulement par les gens d'une culture particulière. Hofstede mentionne, par exemple, les mots d'une langue, les drapeaux, voire les coiffures. Les symboles naissent et disparaissent aisément et ils sont souvent reproduits dans d'autres cultures. À cause de cette raison, Hofstede les place au niveau le plus superficiel de son diagramme. (1991 :7)

Les *héros* représentent la deuxième manifestation du diagramme (1991 : 8). Ils sont des parangons, quoiqu'ils soient des personnes vivantes ou mortes, réelles ou imaginaires, possédant des caractères idéals de la culture en question. Non seulement Napoléon peut représenter un héros, mais bien également Astérix, par exemple.

Troisièmement, Hofstede (1991 : 8) présente les *rituels*, qu'il définit comme les activités collectives assez superflues, mais toutefois essentielles dans une culture que l'individu doit respecter. Hofstede nomme des exemples comme les différentes façons de saluer et les cérémonies sociales ou religieuses.

La quatrième manifestation, les *pratiques*, traverse toutes ces manifestations précédentes de l'oignon, ce qui veut dire selon Hofstede (1991 : 8) qu'elle est visible aussi bien dans les symboles, les héros que dans les rituels. Hofstede propose une raison pour cela : les pratiques sont visibles à une tierce personne, mais leur sens culturel lui reste invisible ; ce sens culturel se trouve seulement dans la façon dont ces pratiques sont interprétées par les individus de la culture en question.

Le cœur de l'oignon culturel est constitué par les *valeurs* qui sont définies par Hofstede (1991 : 8) comme les tendances assez étendues pour préférer certains états de choses à d'autres. Les valeurs ont un côté positif et négatif, par exemple *sale* et *propre* ou *laid* et *beau*. Ils sont appris implicitement dans l'enfance et pour cette raison un nombre d'entre eux restent inconscients à l'individu lui-même. Ainsi, il est difficile à en parler ou de les observer de l'extérieur. Hofstede (1991 : 9) donne l'exemple des questionnaires : même s'ils donnent de l'information sur des valeurs de l'individu interviewé, il est probable qu'en réalité, l'individu ne se comporte pas selon ses réponses.

En ce qui concerne les valeurs, Hofstede (1991 : 9) souligne la distinction entre *désirable* et *désiré* (*desirable/desired*). Le premier terme fait référence à ce qui est considéré juste et injuste au niveau général par tout le monde, tandis que le second terme représente ce que l'individu, « toi et moi », considère comme important, y compris les désirs moins vertueux. *Désirable* a peu à faire avec le comportement des individus en pratique, mais même le *désiré* ne correspond pas toujours aux choix faits par les individus. De plus, Hofstede mentionne l'importance des *normes*, qui sont les standards des valeurs existants parmi un groupe. En tant que *désirable*, la norme représente la morale et elle est absolue, tandis que dans le cas de *désiré*, la norme est liée à des questions plus pratiques. Kaikkonen (1994 : 97) ajoute que ces normes ne deviennent visibles que seulement si elles sont violées.

Les normes, les standards et les valeurs existent pour garantir la stabilité de la communauté en question, dit Kaikkonen (1994 : 99). Ils rendent la vie de l'individu plus facile ; il n'a pas besoin de s'inquiéter s'il se comporte selon les règles sociales parce qu'il les connaît déjà. La culture a des mécanismes pour préserver ces normes, mais paradoxalement, elle doit cependant donner une « marge de manœuvre » à des procès de progrès pour éviter l'immobilité totale.

Selon Hofstede (1991 : 10), les individus font partie de plusieurs groupes ou catégories simultanément, de sorte qu'ils portent plusieurs couches de *mental programming*, ce qui correspond à différents niveaux de culture. Il (*ibid.*) liste six niveaux principaux :

1. Niveau national
2. Niveau régional et/ou ethnique et/ou religieux et/ou linguistique
3. Niveau selon le sexe
4. Niveau selon la génération
5. Niveau selon la classe sociale
6. Niveau organisationnel

Le niveau national est un phénomène assez récent dans l'histoire de l'humanité. La *nation* représente une unité politique seulement depuis les années 50. Par exemple en Afrique, les nations coloniales ne correspondent pas aux frontières culturelles entre les populations. De plus, il ne faut pas confondre la nation avec la *société*, qui est une forme d'organisation sociale basée, par exemple, sur les traditions et développée d'une manière « organique ». Ce qui caractérise le niveau national est qu'il y existe une tendance à l'intégration forte, à travers une langue nationale dominante, une armée nationale, un système d'éducation nationale etc. (Hofstede 1991 : 12)

Lié au niveau national, Hofstede (1991 : 14) introduit les *dimensions de cultures*, définies à l'origine par Inkeles et Levinson²⁵. Le terme *dimension* veut dire un aspect de culture qui peut être mesuré en le comparant avec d'autres cultures. Hofstede (*ibid.*) en nomme quatre : premièrement *distance de pouvoir (power distance)* de mineur à majeur, référant à la relation avec les autorités et à l'inégalité sociale, deuxièmement *collectivisme* versus *individualisme* (la relation entre l'individu et le groupe), puis *féminité* versus *masculinité* et finalement le *fait d'éviter d'incertitude (uncertainty avoidance)* de faible à fort, qui décrit l'expression d'émotions. Ces dimensions forment un modèle 4-D des différences entre les cultures nationales.

Le niveau régional fait référence à des différences à l'intérieur d'un pays, mais ces différences peuvent tout de même dépasser les frontières du pays dans le cas des groupes ethniques ou religieux. En ce qui concerne le niveau selon le sexe, il est rarement décrit en termes de culture, même s'il existe une culture des hommes qui diffère de celle des femmes ; les rôles traditionnels des sexes sont toujours vivants. (Hofstede 1991 : 16)

Hofstede (1991 : 17) constate que le niveau selon la génération et les différences qui lui sont associées sont en général évidents à la plupart des gens. Cependant, il dit également que la majorité des différences concernant les pratiques et les valeurs se répètent après deux générations successives aux suivantes.

Les classes sociales ont différentes cultures de classe, selon Hofstede (1991 : 17). Il n'existe pas une définition de la classe sociale qui pourrait être appliquée à tous les pays du monde, mais les critères pour associer un individu à une classe sont souvent culturelles : Hofstede mentionne des exemples comme les accents quand on parle la langue nationale et l'utilisation (ou non-utilisation) de certains mots qui indiquent la classe de l'individu en question.

Le dernier niveau (1991 : 10), les cultures organisationnelles, est lié à des individus qui travaillent. Il s'intéresse à la façon dont les employés sont socialisés par leur organisation. Il est néanmoins important de noter que ce dernier niveau diffère largement de celui de national : les membres y font partie seulement durant les heures de travail et ils peuvent le quitter un jour (1991 : 18).

²⁵ Voir Inkeles et Levinson 1969 : 447

Quelle est la relation entre la culture et la langue ? Pour voir plus en détail cette relation, nous nous appuyons sur les idées de Kaikkonen. Selon lui (1994 : 66), il existe des chercheurs, comme Segall, qui pensent que la culture ne naît qu'à l'aide de la langue humaine. Ils justifient ce raisonnement par le fait que la langue naît purement de la communication (entre la mère et son enfant). Cependant, Kaikkonen (1994 : 67) souligne plutôt le rapport entre la culture et l'interaction que celui entre la culture et la langue.

Kaikkonen (1994 : 67) dit que la notion de culture vient de la situation communicationnelle entre des individus et également des communautés qui se forment à cause de cette communication. Dans le sens plus large, ces communautés développent à des nations ou des États. Kaikkonen (1994 : 68) place la culture dans un schéma entre la communauté (ou la société) et l'interaction entre les individus. De ce premier côté viennent les valeurs, les normes, les standards culturels etc. dont nous avons déjà parlé à l'aide de la catégorisation de Hofstede. Du côté communicationnel viennent la langue, les rituels, les concepts etc. Ces deux aspects forment les actions et les « produits » de l'interaction humaine qui sont imposés à l'individu. Pour clarifier les idées de Kaikkonen, la culture est apprise dans la situation communicationnelle, à l'interaction avec les autres, au sein d'une communauté. L'individu est toujours un membre d'une communauté, où il a besoin de communiquer avec les autres membres. Selon Kaikkonen, cette totalité forme la culture.

Nous sommes du même avis que Kaikkonen (1994 : 70), que la langue et la culture sont inséparables et qu'elles ont une influence l'une sur l'autre. À l'aide de sa langue, l'homme façonne la culture. Kaikkonen cite Byram (1989 : 37-40), selon lequel la relation entre la langue et la culture est toujours psychologique, sociologique et politique. Ceci veut dire que l'individu exprime ses fondements culturels par l'utilisation de sa langue. De plus, la plupart des concepts sont plus ou moins spécifiques à la culture en question. Selon Kaikkonen (1994 : 71), ces concepts ne peuvent être compris que seulement dans leur contexte culturel. Une langue contient plusieurs sous-cultures, de sorte que les mêmes concepts peuvent avoir plusieurs sens ou interprétations à l'intermédiaire de cette langue selon l'âge, le sexe ou le statut social de l'individu.

Dans le monde moderne, le but est d'apprendre à comprendre d'autres nations à travers la langue (Kaikkonen (1994 : 70). Nous illustrerons ce phénomène plus tard dans le chapitre 3.2. *Interculturalité*.

En ce qui concerne l'apprentissage, il est utile de souligner la culture du point de vue de l'individu au lieu d'un niveau plus général (Kaikkonen 1994 : 79). La liaison entre l'apprentissage et la culture est un processus unique d'apprentissage de symboles et de significations qui aide l'individu à comprendre différents phénomènes ; il est fortement influencé par les conceptions préalables. Apprendre une langue est une partie de l'apprentissage d'une culture et vice versa. Le processus commence dans l'enfance et se développe constamment à travers des expériences en modifiant les conceptions que l'individu possède du monde autour de lui.

Kaikkonen (1994 : 81) constate que dans l'action humaine, l'apprenant est au milieu d'une langue, des valeurs, des arts, des constructions sociales, de la politique, de la vie économique, de la science, de la géographie, de l'histoire et des coutumes. Dans cette liste pourraient être ajoutés par exemple les tendances, les désirs ou les convictions (*ibid.*).

3.2. Interculturalité

Après avoir défini le concept de la *culture*, nous nous concentrerons sur son hyponyme *interculturalité*. Auger (2007 : 13) définit la notion *interculturel* comme une relation complexe entre deux (ou plusieurs) cultures. Pour illustrer le terme, Sitaram dit déjà en 1972 (21) que dans la *communication interculturelle*, où la communication signifie l'échange des messages de l'un à l'autre, il existe un communicateur (*communicator*) d'une culture et une audience d'une autre culture. Autrement dit, il s'agit d'interaction entre des individus qui viennent de différentes cultures, mais, au lieu d'une situation « destinataire-destinateur » (*sender-receiver situation*), cela est un procès simultané auquel toutes les parties participent, et les deux rôles changent d'une personne à l'autre. Elles sont influencées par leurs propres expériences culturelles. Il est également évident qu'au moins l'une ou l'autre communique en une langue étrangère dans cette situation.

La notion d'*interculturalité* est surtout appliquée aux contextes pédagogiques ou didactiques ; les enseignants (de langues) rencontrent perpétuellement des questions culturelles avec les apprenants. Leur but est de rendre les apprenants conscients des

préjugés ou des attentes non seulement de leur propre culture et langue, mais aussi bien de la culture-cible. (Auger : 2007 : 14) Kaikkonen (1994 : 116) ajoute que l'apprenant doit apprendre qu'une culture n'est pas meilleure que l'autre, mais qu'elles sont simplement différentes l'une de l'autre et qu'elles possèdent des traits particuliers. L'individu voit toutes les situations interculturelles de sa propre perspective culturelle, et ses interprétations sont faites de ce point de vue, ce qui rend possible les malentendus à cause des interprétations erronées. Le but de l'enseignement des langues étrangères est de préparer l'apprenant à rencontrer des personnes de la culture-cible pour être capable de communiquer aisément avec elles.

La tâche interculturelle dans l'enseignement n'est pas toujours trop difficile : comme le constate Kaikkonen (1994 : 116), différentes cultures peuvent se ressembler, par exemple s'il s'agit de pays voisins ou de langues parentes. Dans ces cas, il est possible d'utiliser ses propres connaissances comme base pour saisir les règles sociales de la culture-cible. Comme les deux cultures ne sont jamais identiques, il est tout de même important de ne pas présumer des faits de la culture-cible, mais de comparer constamment les deux. Si l'apprenant regarde sa propre culture et la culture-cible d'une manière ouverte, il peut éluder les impressions stéréotypiques qui, selon Kaikkonen (1991 : 119), sont très difficiles à supprimer plus tard. Nous reviendrons sur la notion de *stéréotype* plus tard dans ce travail.

Kaikkonen (2000 : 52) constate que l'apprentissage interculturel de l'individu élargit son point de vue culturel dans deux directions : il prend conscience de spécificités de sa propre culture et de sa langue maternelle en même temps qu'il apprend la culture et la langue étrangères. Cela cultive la *compétence interculturelle*, qui, selon Kaikkonen (*ibid.*), comprend non seulement les compétences communicationnelles, mais aussi des facteurs liés à la compréhension et l'interprétation de l'autre, comme la capacité de respecter l'autre et de tolérer l'ambiguïté.

Pour atteindre tous ces objectifs mentionnés dans les trois paragraphes précédents, idéalement, l'apprenant devrait être curieux et apte à réfléchir. Comme le dit Kaikkonen (1991 : 120), il est important de chercher à éliminer les préjugés qui empêchent l'apprenant dans sa route de l'apprentissage, même si ses propres valeurs et normes semblent être menacées par celles de la culture étrangère. Quand il comprend qu'il ne s'agit que de différences culturelles au lieu de coutumes incompréhensibles, il peut

acquérir une compétence interculturelle. Comme il a été constaté auparavant dans ce travail, nos valeurs de bases acquises dans l'enfance sont inconscientes et difficiles à apercevoir de l'extérieur ; il est fortement possible que l'apprenant subisse un *choc culturel*, que Hofstede (1991 : 209) décrit comme « un réveil négatif ».

Hofstede (1991 : 230-231) dit que la communication interculturelle peut être acquise et apprise à travers trois phases. Cela dépend de la personne et de ses capacités ; les personnes venant d'un milieu très intolérant, raciste, voire d'extrême-gauche ou d'extrême-droite, ne sont pas prêtes à changer leurs opinions, car les valeurs inconscientes apprises dans l'enfance sont très difficiles à changer, comme on l'a déjà dit auparavant.

Tout d'abord, l'individu doit *devenir conscient* du fait qu'il pense d'une certaine façon à cause des expériences et des valeurs de sa propre culture, et que les autres pensent d'une certaine façon parce qu'ils ont des expériences et des valeurs typiques à leur culture. Sans cette connaissance, l'individu peut rester aveugle par rapport à la relativité de son propre *mental programming*, dit Hofstede (*ibid.*).

Après être devenu conscient des différences culturelles, l'individu doit *apprendre* les symboles, les héros ou les rituels de la culture-cible pour être capable de communiquer avec les représentants de cette culture. Il est difficile d'examiner ses propres valeurs ou être d'accord, mais pour un étranger, les symboles, les héros et les rituels sont plus accessibles à comparer avec ceux de sa propre culture. (Hofstede 1991 : 231)

La troisième phase, la *compétence (skill)*, est la somme des deux premières phases. L'individu doit pratiquer tout ce qu'il sait de la culture-cible et chercher à s'en sortir avec plaisir. Autrement dit, les connaissances théoriques ne suffisent pas si elles ne sont jamais mises en pratique. (Hofstede 1991 : 231) L'utilisation de ces compétences rend la personne plus tolérante et ouverte à l'égard de la culture-cible.

Nous constatons néanmoins que l'enseignant est le chef d'orchestre dans ce procès décrit ci-dessus ; comme il est le spécialiste de son domaine, sa tâche est d'offrir des sujets comparables à l'apprenant qui, à son tour, peut « commencer » le procès d'apprentissage interculturel. Il pourrait être difficile pour l'apprenant de trouver un point de départ sans l'aide de son enseignant.

3.3. *Même et autre*

« Il est différent de moi, donc je suis différent de lui. » (Charaudeau 2006 : 44)

Les notions d'*autre* et d'*altérité* viennent de la tradition philosophique liée aux questions de l'identité. La citation ci-dessus montre le paradoxe de notre identité. Comme le dit Charaudeau (2006 : 45), l'individu a besoin de l'autre « dans sa différence » pour être conscient de sa propre existence, mais en même temps, il cherche à éliminer cette différence. Selon Charaudeau (2006 : 46), l'identité se construit sur un principe d'altérité. Dans ce travail, nous ne traitons pas l'élaboration de la notion d'*identité* ; nous nous concentrerons sur le côté pédagogique du terme.

Auger (2007 : 127) souligne que le *même* n'existe pas sans l'*autre* ; nous sommes tous un *même* et un *autre* selon le point de vue. Dans le sens interculturel, la notion d'*autre* fait référence à la culture-cible inconnue et étrange, et inversement, la notion de *même* fait référence à la culture de l'individu.

À cause de la nature pédagogique et didactique de notre travail, nous nous référons aux idées d'Auger concernant les constructions interculturelles dans les manuels. Elle parle de l'image de l'*autre* et de l'image de *soi* (= *même*) à l'aide d'un corpus des manuels de FLE de 13 pays européens dont tous ses exemples mentionnés sont tirés.

Premièrement, Auger (2007 : 87) se demande si les auteurs devraient donner l'information de la culture de l'*autre* ou en former une image stéréotypique. C'est une question importante également dans notre travail ; l'auteur des manuels fait un choix conscient quand il présente la culture-cible d'une certaine manière. De plus, Auger (2007 : 90) révèle que souvent les auteurs utilisent le pronom *on* pour prendre de la distance avec les textes ou les exercices et pour éviter leur responsabilité des représentations qui se manifestent dans les manuels. Dans son exemple « On dit que les Français consomment beaucoup de médicaments [...] » (2007 : 91), il est impossible de trouver le référent du pronom *on*. Elle regroupe le *il* impersonnel, *tout le monde* et *n'importe quel* dans la catégorie des termes masqués qui peuvent faire référence aussi bien au *même* qu'à l'*autre*.

Il existe, selon Auger (2007 : 92), des procédés de *valorisation* et de *dévalorisation* de l'*autre*. Elle constate que certaines unités lexicales sont plus subjectives que d'autres, avant tout les adjectifs, ce qui vient du fait qu'ils qualifient des substantifs. Imaginons

des exemples comme *grand*, *laid* ou *amusant*. Ils déterminent tous quelque chose d'un point de vue subjectif et peuvent servir comme des outils pour valoriser ou dévaloriser la culture de l'*autre*. Curieusement, les résultats d'Auger (2007 : 103) montrent que la dévalorisation de l'image de l'*autre* augmente simultanément avec l'avancement du niveau de langue. Au début, l'image est assez positive, mais graduellement, les auteurs introduisent un côté plus négatif de l'*autre*.

Dans les manuels, le *même* est également présent (Auger 2007 : 127). En tout premier, Auger (2007 : 129) signale le rôle de l'auteur qui indique le *même* sous diverses formes, tels les pronoms. Le plus courant est d'unir l'apprenant et l'*autre* en utilisant les pronoms *tu* et *vous* dans les manuels. Avançons un exemple inventé par nous-mêmes d'un exercice possible : « Tu as rencontré un jeune Français en vacances en Finlande et tu as eu son adresse de courrier électronique. Écris-lui un message. » L'utilisation de *tu* y est justifiée parce que cela représente une situation fictive qui pourrait se produire un jour entre l'apprenant et un Français. Ce *tu* devient *je* quand l'apprenant fait ces exercices comme l'exemple au-dessus pour « l'inciter à développer des sentiments favorables à l'encontre et à la rencontre de l'*autre* » (2007 : 131), autrement dit l'encourager à des rencontres interculturelles.

Le pronom *nous* est plus rare que *je/tu/vous*, dit Auger (2007 : 132), représentant le regroupement de l'auteur et les apprenants. Souvent le pronom est utilisé comme dans cet exemple d'Auger : « La montagne qui s'appelle Korvatunturi est sûrement la montagne la plus connue chez nous. » où il n'y a pas de grande ambiguïté que *chez nous* fait référence à la Finlande, ou *communauté d'appartenance* dans la terminologie d'Auger (*ibid.*), parce que les apprenants finlandais auxquels cette phrase vise reconnaissent certainement ce nom *Korvatunturi*.

Si l'auteur décide d'utiliser la troisième personne du singulier (*il*, *l'étudiant finnophone*), bien qu'il puisse dire *tu/nous/vous* pour faire référence à l'apprenant, il « se dégage de la prise en charge de l'énoncé » (Auger 2007 : 134). Cette troisième personne est normalement réservée à l'indication de l'*autre*, mais dans ce cas, elle réfère au *même*, comme dans l'exemple d'Auger (*ibid.*) : « Pour l'étudiant anglophone, les mots français à plusieurs syllabes sont souvent difficiles à prononcer [...] », qui se trouve dans un manuel de français destiné aux étudiants anglophones. Nous estimons que la phrase passerait d'une constatation générale à une opinion trop subjective si

l'étudiant anglophone était remplacé par *tu/nous/vous*, quoique l'idée reste la même : « Pour nous [les étudiants anglophones], les mots français à plusieurs syllabes sont souvent difficiles à prononcer [...] ».

Les documents authentiques sont un outil dans l'enseignement des langues étrangères qui, selon Auger (2007 : 143), sont une façon de « légitimer la valorisation ou dévalorisation de *l'autre* ». Elle fonde cette opinion sur le fait que l'auteur cherche à éviter de donner sa représentation de *l'autre* dans les manuels, mais s'il utilise des matériaux authentiques, il donne la parole à *l'autre* qui fait circuler ses propres représentations à la place de l'auteur. Évidemment, il s'agit néanmoins toujours de l'auteur qui choisit les matériaux insérés aux manuels, mais son rôle y est plus effacé et objectif. Cela lui permet l'utilisation des documents de la presse française, des extraits des roman français ou des résultats des sondages pour valoriser ou dévaloriser soit le *même*, soit *l'autre*. Dans un exemple d'Auger (2007 : 144), un sondage de *L'Express* est cité dans un manuel italien du français où la cuisine italienne est choisie comme la meilleure parmi une liste de pays. Cela illustre bien la valorisation du *même* dans les manuels.

Quand l'un (le *même* ou *l'autre*) est valorisé, il est possible que l'autre soit dévalorisé implicitement, ou vice versa (Auger 2007 : 166). L'exemple du paragraphe précédent de la cuisine italienne valorise le *même*, mais en même temps, dévalorise-t-il *l'autre*, la cuisine française ? La France, qui est souvent considérée comme le pays de la haute cuisine, manque complètement de la liste. Cependant, Auger (2007 : 172-173) constate que la dévalorisation du *même* est assez rare et souvent masquée par l'ironie. Pour cela, Auger donne la raison que le *même* contrôle tous les discours par l'intermédiaire de l'auteur, donc pourquoi voudrait-il dévaloriser sa propre culture ?

Cette description d'Auger illustre bien quels rôles le *même* et *l'autre* ont dans les manuels. Comme nous rencontrons des objectifs similaires dans notre corpus, nous profiterons de ses idées aussi dans la partie analytique de notre travail.

4. Stéréotype

Les stéréotypes se sont noués avec la culture, comme le dit Schneider (2005 : 321) : ils sont une partie de la culture générale et largement acceptés par les membres de la culture en question. Les stéréotypes peuvent aller jusqu'à servir d'armes dans la lutte culturelle (2005 : 370). Dans ce chapitre, nous définirons le terme et listerons ses trois différents types et leurs traits typiques. Dans les sous-chapitres, nous le comparerons à ses termes voisins et également examinerons son rôle dans l'enseignement.

Comme le dit Schneider (2005 : 8), le mot stéréotype vient de deux mots grecs *stereos*, qui veut dire *solide*, et *typos*, qui signifie un *modèle*. Autrement dit, un stéréotype est un modèle solide. Le terme *stéréotype* était déjà en usage en 1824, où il se référait à un *comportement formalisé (formalized behavior)* ; tout au cours du XXe siècle, il signifiait des schémas de comportement rigide et répétitif.

En 1922, l'Américain Walter Lippman fut le premier à utiliser le terme dans son ouvrage *Public Opinion* dans le sens de *schème indispensable*. Selon lui, l'individu a besoin des stéréotypes pour être capable de comprendre sa réalité où il est essentiel d'associer et de comparer chaque objet à une classe. Les stéréotypes aident l'individu ; il est plus « économique » pour lui de catégoriser les objets que percevoir chaque être en détail. Les études de Lippmann furent poursuivies dans les années 1930 par Katz et Braly, qui se concentrèrent sur le lien entre le stéréotype et le préjugé. (Amossy 1997 : 26, Schneider 2005 : 9) Nous parlerons des différences entre ces deux termes plus bas dans cette partie.

Schneider (2005 : 16) avoue qu'il n'existe pas un consensus réel sur la définition du stéréotype. Il cite quelques exemples des définitions possibles au cours des années :

Favorable ou défavorable, un stéréotype est une croyance exagérée qui est associée à une catégorie. Sa fonction est de justifier notre comportement en relation avec cette catégorie. (Allport 1954 : 187)

Un stéréotype est une croyance simple, fondée inadéquatement, ou, au moins, partiellement inexacte qui tient une assurance considérable par un large nombre des gens. (Harding et al. 1969 : 4)

Les stéréotypes sont des catégories sociales très organisées qui ont des propriétés de schémas cognitifs (Andersen, Klatzky et Murray 1990 : 192)

Il dépend fortement du point de vue du chercheur quelle est la définition adéquate ; un chercheur en études de genre voit la notion différemment que celui en ethnicité. Nous

nous appuyons sur la définition d'Amossy (1997 : 32) de la psychologie sociale selon laquelle un stéréotype est « l'image que les membres d'un groupe se font d'eux-mêmes et des autres », mais comme les définitions ci-dessus la complète, il est tout de même utile de les rappeler également. Les stéréotypes peuvent être soit favorables ou défavorables, ils simplifient et catégorisent l'objet en question, et il est possible qu'ils ne soient pas fondés adéquatement.

Le point de vue d'Amossy vient des sciences sociales, dans lesquelles la notion d'*identité sociale* joue un rôle significatif. Selon Amossy, cette notion signifie que l'individu se définit par son appartenance à un groupe (1997 : 44). Pour y accéder, l'individu accepte une image commune, autrement dit les modèles stéréotypés du groupe. Cela renforce, par exemple, l'unité entre deux nations : si toutes les deux partagent les mêmes buts et un statut égal, elles développent, selon Schneider (2005 : 366), des stéréotypes intelligents ou pacifistes l'une à l'égard de l'autre. Si les buts entre elles ne sont pas pareils, les nations se voient comme ennemies et développent des stéréotypes négatifs.

D'un autre côté, Amossy (1997 : 45) remarque que le stéréotype peut renforcer non seulement l'appartenance à un groupe, mais également l'image de soi-même ; nous accentuons notre ressemblance pour faire la distinction entre nous et les autres. Les traits que les individus attachent à leur propre cercle de gens définissent ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sont pas.

Dufays (2006 : 59) distingue trois types de phénomènes que le terme *stéréotype* illustre : Premièrement, il parle de phénomènes langagiers, c'est-à-dire de stéréotypes de l'*elocutio*²⁶, qui décrivent des combinaisons lexicales comme des proverbes, des citations célèbres ou des slogans. Quand un lecteur d'une certaine langue-culture rencontre de tels phénomènes, ces groupes verbaux ou nominaux figés et connotés lui semblent déjà connus. Il est probable qu'à un étranger qui ne connaît pas la langue en question, ces phrases sont incompréhensibles, pas seulement à cause d'une barrière linguistique, mais aussi par manque de connaissances culturelles.

²⁶ *Le Grand Gaffiot s.v. elocutio : action de parler ; manière de s'exprimer, expression*

Deuxièmement, Dufays (2006 : 60) nomme le groupe des stéréotypes thématico-narratifs de la *dispositio*²⁷ dans lequel sont regroupés, par exemple, les décors, les scènes et les scénarios, qui ont le but d'organiser les divers types de discours. Imaginons une situation banale tirée des films d'horreur : le protagoniste est seul à la maison quand soudain, il entend un bruit au sous-sol et décide d'y aller. À ce point tous les spectateurs savent que quelque chose de terrible aura lieu à tout moment, comme d'habitude, dans ce genre de films. Ces phénomènes ne dépendent pas obligatoirement du contexte langagier ou culturel ; les Finlandais comprennent un tel scénario aussi bien que les Français.

Le troisième groupe, celui des croyances, s'appelle l'*inventio*²⁸. Il contient les représentations socioculturelles comme les lieux, les individus célèbres, les concepts, les phénomènes culturels, les institutions et les lieux. Selon Dufays (2006 : 61), ces phénomènes aident à « connaître le monde », étant donné l'influence des stéréotypes à chaque langue-culture. Par exemple, connaître le comportement culturel des Français de faire la bise aide à « survivre mieux » en France. Les stéréotypes de ce groupe sont en partie propres à chaque langue : selon Dufays (*ibid.*), *tu* n'a pas les mêmes connotations que *you*, par exemple. Cela vient du fait que le lexique est inséparable de la culture en question ; la culture est « clichée dans les mots ».

Pour reconnaître un stéréotype, Dufays (2006 : 62) propose six traits distinctifs des stéréotypes :

1. Fréquence
2. Semi-figement
3. Ancrage dans la mémoire collective
4. Caractère inoriginé
5. Caractère durable
6. Ambivalence axiologique

Premièrement la fréquence : les stéréotypes sont répétés fréquemment et aisément dans la société en question. Ils sont *semi-figés*, ce qui veut dire qu'ils associent au moins deux éléments, mais ces deux éléments ne se sont pas complètement noués l'un à l'autre. Par l'*ancrage dans la mémoire collective*, Dufays (2006 : 63) signale que les stéréotypes sont reconnus par la majorité des personnes de la société ; ils sont « ancrés »

²⁷ *Le Grand Gaffiot s.v. dispositio : disposition, arrangement*

²⁸ *Le Grand Gaffiot s.v. inventio : action de trouver, de découvrir, découverte*

dans leurs têtes. Le quatrième point, le *caractère inoriginé*, signifie que l'origine des stéréotypes n'est jamais tout à fait claire : ils ne viennent pas de citations singulières, mais de la « reprise d'un discours public anonyme » (*ibid.*). Ils possèdent également un *caractère durable*, c'est-à-dire qu'ils peuvent circuler dans une société plusieurs décennies ou des siècles. Par exemple, les proverbes du type des phénomènes langagiers peuvent vivre presque éternellement dans les œuvres littéraires.

Le trait le plus remarquable est l'*ambivalence axiologique*. Par ce terme, Dufays (2006 : 64) décrit la situation où d'un côté, un phénomène est considéré comme positif et de l'autre côté négatif. Autrement dit, il n'existe pas de consensus objectif ; le phénomène en question peut être jugé comme banal ou reçu comme utile, selon le point de vue des personnes. Nous soulignons l'idée de Dufays (2006 : 66) que tous ses traits mentionnés sont relatifs ; les statistiques ne peuvent pas indiquer quand un phénomène devient un stéréotype même s'il possède les traits des stéréotypes. Selon Dufays (*ibid.*), « le sentiment de la banalité dépend de la culture de chacun ».

Dufays (2006 : 64) constate que les stéréotypes peuvent être énoncés soit de manière brute, soit de manière altérée. La première façon signifie qu'il suffit de reconnaître un stéréotype pour le comprendre ; la seconde veut dire qu'il faut reconnaître l'origine pour faire le lien citationnel avec celle et la forme altérée. La satire fonctionne de cette seconde manière : pour qu'un personnage soit amusant, il faut reconnaître la personne à laquelle il réfère.

Selon Dufays (2006 : 65), cette seconde manière peut être exprimée ou reçue par trois degrés :

1. premier degré : sérieuse
2. deuxième degré : critique/satirique
3. troisième degré : ludique/ambivalent

Ces trois degrés illustrent que les stéréotypes ne sont pas toujours utilisés de la même manière ou avec la même intention. Le premier degré sérieux décrit une situation où le stéréotype est « forgé » ; elle ne fait pas rire les personnes, tandis que le but du deuxième degré critique ou satirique est justement d'être amusant. La personne se met à distance à l'égard des valeurs du stéréotype ; elle peut citer une autre personne en soulignant qu'il ne s'agit pas de ses propres mots. Le troisième degré ludique ou ambivalent signifie que la personne joue avec les stéréotypes d'une manière complexe :

elle les traite d'une façon différente de sorte qu'il est plus difficile de voir ses origines. (*ibid.*) Le premier degré de ces trois modes est évidemment le plus facile à saisir pour les étrangers, tandis que le deuxième et le troisième exigent certaines connaissances culturelles et linguistiques pour être compris.

4.1. Termes voisins

Dans cette partie, nous ferons la distinction entre la notion de stéréotype et ses termes voisins : *préjugé*, *cliché*, *représentation sociale* et *prototype*. Ces termes sont proches du *stéréotype*, mais ils possèdent tous des nuances particulières qui les différencient du *stéréotype*.

Nous avons déjà dit que les études de Lippman avaient été poursuivies dans les années 1930 par Katz et Braly qui se concentraient plutôt à la notion de *préjugé*. Selon Schneider (2005 : 9), ces derniers pensaient que le préjugé illustre des attitudes vis-à-vis des labels ou des noms de race, et que ces attitudes, à leur tour, reflétaient des stéréotypes sur les personnes qui représentaient ces groupes. Autrement dit, étant des produits culturels, les stéréotypes aidaient à expliquer des effets de la culture sur le préjugé.

Selon Amossy (1997 : 34), la distinction la plus claire entre le stéréotype et le préjugé dépend exactement de l'attitude. Si le stéréotype représente une croyance ou une opinion, le préjugé illustre une « attitude adoptée envers les membres du groupe », c'est-à-dire un jugement négatif, qui peut être injustifiable. Amossy donne l'exemple tripartitif des Noirs dans les années 1960, en y ajoutant le troisième niveau de la *discrimination* :

1. *Stéréotype* d'un Noir : paresseux et irresponsable
2. *Préjugé* : manifester de l'hostilité à son égard
3. *Discrimination* : lui refuser l'accès à un poste sur cette base

Cet exemple illustre les liens entre les trois termes : si l'image partagée, autrement dit le *stéréotype*, est que les Noirs ne sont pas utiles, on ne leur fait pas confiance (*préjugé*) et par conséquent, ils n'obtiennent pas ce qu'ils pourraient obtenir s'ils étaient des Blancs (*discrimination*). Donc les stéréotypes et les préjugés sont fortement liés les uns aux autres. Selon Schneider (2005 : 268), l'individu emploie des stéréotypes pour justifier les préjugés, comme dans l'exemple d'Amossy concernant les Noirs, par exemple.

Schneider (2005 : 266) ajoute que les préjugés sont assez constants, mais ils peuvent changer à l'aide de rencontres positives. Si l'individu possède une attitude négative envers les Noirs, son opinion peut s'améliorer s'il fait connaissance avec un Noir sympathique et responsable. Il est évident que le processus fonctionne également vice versa : l'attitude positive peut changer après une rencontre négative.

Le *cliché*, un terme utilisé plutôt dans les études littéraires que dans les sciences sociales selon Amossy (1997 : 53), désigne des formes langagières figées. Elles sont d'origine de la poésie classique, des phrases d'auteur ou d'anonyme ou des journaux, entre autres (1997 : 55). Une expression devient un cliché à cause de la répétition, comme les stéréotypes, qui n'existent pas sauf s'ils sont repris plusieurs fois. Selon Amossy (1997 : 72), le cliché n'existe que si le lecteur lui-même le juge banal. Autrement dit, un groupe de mots est considéré comme un cliché (1997 : 56) s'il peut être décrit comme usé, banal ou déjà vu. Amossy (1997 : 57) ajoute qu'un stéréotype ne devient pas automatiquement un cliché : il doit s'agir d'un fait de style ou d'une métaphore. Le stéréotype peut avoir de multiples variations, mais le cliché reste fixe (Amossy 1997 : 72).

Le cliché est une marque de genre et il exerce souvent une « fonction mimétique des styles et des idiolectes ». Amossy l'illustre par un exemple venant de l'opéra : pour créer une atmosphère favorable à un certain type de spectacle, il faut prononcer des clichés romantiques ou dramatiques qui renforcent l'expérience. (Amossy 1997 : 57.) Nous ne faisons pas une distinction plus élaborée entre ces deux termes à cause de la nature littéraire du *cliché*, qui dépasse notre objectif de recherche.

La *représentation sociale* diffère du *stéréotype* selon Maisonneuve (Amossy 1997 : 50) dans le sens que le stéréotype est seulement « la cristallisation d'un élément » ou l'indicateur ; la représentation sociale est égale à un « univers d'opinions ». Elle n'ouvre pas ces définitions d'une manière claire, mais ce qui distingue ces termes est que la représentation sociale a une meilleure réputation ; le stéréotype est chargé de connotations négatives tandis que la représentation sociale est associée plutôt à la communication et à l'interaction qu'au figement.

La notion finale de ce chapitre est le *prototype*. Étymologiquement, le mot grec *protos* signifie *premier* et *typos* veut dire *modèle*. Selon Amossy (1997 : 92), le terme *prototype* apparaît dans les années 1970 en psychologie sociale : il concernait les

« processus de catégorisation dans le cadre plus général de l'étude des structures des connaissances en mémoire humaine ». Aujourd'hui, le terme décrit un exemplaire d'une catégorie qui résume les propriétés typiques de l'objet en question. Il s'agit d'une image mentale que l'individu possède des objets, par exemple le chien : si on demande à un individu de dessiner un chien, il désigne un animal prototype selon son image mentale, même s'il existe différents types de chiens que l'individu pourrait dessiner.

Une catégorie peut avoir plusieurs prototypes : par exemple, dans la catégorie des légumes, on peut y attribuer la tomate et également le concombre. La catégorisation se base sur la typicalité et la gradation, constate Amossy (1997 : 93), mais cependant, cela ne veut pas dire que tous les objets de la catégorie possèdent tous les attributs du prototype. Le prototype se trouve au cœur de la catégorie. Quand on s'en éloigne, de moins en moins des attributs peuvent être attachés à l'objet en question : les baleines, par exemple, ne sont pas un exemplaire modèle des mammifères parce qu'elles ressemblent plus à des poissons et elles vivent sous l'eau. Kleiber (1990 : 48) nomme ce phénomène *l'échelle de représentativité*.

Bien qu'il existe de la variation à l'intérieur d'une communauté, les individus partagent plus ou moins les mêmes prototypes des choses. Kleiber (1990 : 49) affirme que ce fait vient de la fréquence élevée d'un certain exemplaire : il doit être constamment repris pour garantir « la stabilité interindividuelle nécessaire à sa pertinence » (*ibid.*) Autrement dit, le prototype n'est pas seulement le meilleur exemplaire, mais plus précisément, le meilleur exemplaire d'une catégorie partagée par la communauté en question.

Pour faire une distinction entre le stéréotype et le prototype, Amossy (1997 : 94) constate que les stéréotypes décrivent des conventions sociales, tandis que les prototypes désignent des « principes psychologiques d'économie conceptuelle ». Les deux ont en commun les cas standards ; les stéréotypes soulignent les traits des prototypes. Selon Kleiber (1990 : 60), la différence entre les deux est que le prototype est le meilleur exemplaire d'une catégorie (extension) et le stéréotype le concept qui lui correspond (intension).

4.2. Stéréotypes dans l'enseignement des langues

Dans cette partie, nous lierons le phénomène du stéréotype à l'enseignement. Nous constaterons que les stéréotypes sont une partie essentielle, mais également difficile à traiter dans l'apprentissage des langues : les apprenants devraient connaître les plats les plus connus ou les événements les plus notables dans la culture francophone sans tomber dans des stéréotypes trop simplifiants et banals.

Dufays (2006 : 67) insiste sur l'importance de la conscience critique des stéréotypes en classe de langue. Comme par exemple les stéréotypes socioculturels simplifient radicalement l'objet en question, il existe bien également un risque discriminatoire : si les auteurs des manuels donnent de Paris l'image de la « ville des gens cultivés » par rapport à la campagne où n'habitent que des paysans, nous voyons qu'il est impératif d'examiner cette description avec les apprenants pour éviter une impression trop restreinte.

Les expressions figées ne sont tout autant pas à répéter sans réflexion ; il est possible que l'apprenant ne sache pas les utiliser correctement si elles ne sont pas discutées en classe et mises en contexte. Le premier pas est clairement d'apprendre à connaître les stéréotypes, comme dit Dufays (2006 : 68), pour être capable de les utiliser avec discernement.

L'apprenant devrait rester critique et sceptique, et simultanément apprendre à comprendre leur emploi. L'idée semble noble, mais est-elle réalisable ? Nous parlons néanmoins des adolescents qui ne prennent pas nécessairement conscience même des stéréotypes de leur propre culture, encore moins d'une culture-cible. Dufays (2006 : 76) liste des renseignements de la relation entre l'enseignement et les stéréotypes. Comme on l'a déjà constaté, il est possible que l'apprenant ne possède pas encore les compétences pour comprendre les nuances culturelles d'un pays étranger, de sorte que l'enseignant ne devrait pas chercher à construire un monde fragmenté et plein de nuances de la culture-cible. Les débutants avancent graduellement d'une image plus figée et plus simplifiée à des sociétés plus riches et plus variées. Comme le dit Dufays (2006 : 77), la question est « quels [sont] stéréotypes à privilégier ? ». Quels sont les plus connus et les plus typiques des phénomènes que l'enseignant trouve importants ? Cette acquisition des nouvelles connaissances est un progrès lent (2006 : 79), où l'enseignant accède à une interaction constante avec l'apprenant.

Dès le début, les apprenants possèdent leurs propres stéréotypes de la culture-cible, certains plus vagues que d'autres. Parmi les élèves finlandais, le français est souvent jugé une belle langue mais tout autant difficile à prononcer, à comprendre et, plus généralement, à apprendre. Bien évidemment, leur image d'un Français typique varie selon leur propre expérience, mais nous supposons qu'ils peuvent tous mentionner quelques traits liés à la culture française ou francophone.

Dufays (2006 :78) propose que l'enseignant évoque ces idées des apprenants explicitement en classe, où l'objectif ne serait pas de détruire leurs images préalables en donnant une lecture des mauvais côtés de la stéréotypie, mais plutôt d'introduire le sujet par exemple en traitant un texte qui l'illustre. Après avoir mis en évidence (*id.* : 80) un ou des stéréotypes dans un texte particulier, l'enseignant a la possibilité de les analyser et d'en jouer avec les apprenants, même de trouver des éléments parodiques.

Dufays (2006 : 78) remarque qu'en priorité, seuls les stéréotypes actuels et proches de la vie des apprenants devraient être traités en classe, parce que l'étude des schémas morts « n'intéressent que les érudits » (*id.* : 79), un argument qu'il base sur le fait que les apprenants doivent être convaincus de la nécessité de connaître les stéréotypes autour d'eux ; cela est une tâche difficile à accomplir à l'aide des textes du passé. L'enseignant devrait se concentrer sur l'utilisation des matériaux contemporains, des manuels scolaires ainsi que des documents authentiques, pour évoquer l'intérêt des apprenants à ce phénomène.

Cependant, Byram (1999 : 110) signale qu'il n'existe pas une approche systématique et planifiée de la dimension culturelle que les enseignants pourraient appliquer à l'enseignement et, de plus, les médias et tous les autres facteurs outre le système scolaire ont une influence majeure sur les apprenants. Autrement dit, ce que les enseignants cherchent à expliquer en classe, n'a pas autant d'efficacité comparé à l'information que les apprenants reçoivent des médias.

Kaikkonen (1994 : 87) est du même avis qu'il est extrêmement pénible de changer des perceptions des apprenants à l'aide de l'enseignement : seule une expérience personnelle peut les convertir. Il souligne l'importance de la discussion en classe, mais la tâche ultime est la rencontre des personnes ou un voyage dans un pays qui représentent la culture-cible. Comme cet avis date de presque vingt ans, nous pouvons poser la question de savoir si notre époque fortement médiatisée rend possible les

rencontres virtuelles via des vidéos, des nouvelles télévisées et de l'Internet. Différents médias pourraient aider à enseigner les phénomènes de la stéréotypie, s'ils ont de toute façon du pouvoir aux yeux des apprenants. Si ceux-ci voient une nouvelle concernant une grève en France, elle peut être discutée ensemble ; « les grèves sont-elles courantes en France ? », par exemple.

Byram (1999 : 114) indique que les enseignants apprennent, au cours du temps, à utiliser différentes techniques pour parler du phénomène de stéréotypie, selon le groupe d'apprenants, leur niveau et leur intérêt : ils choisissent des textes ou des vidéos qui provoquent les idées préconçues des apprenants, par exemple. Malheureusement, cela n'assure pas que les mêmes informations soient données d'une manière similaire à tout le monde si l'enseignant ne se préoccupe pas de ce phénomène. Dans ce cas, les fausses préconceptions possibles ne sont pas corrigées.

Byram (1999 : 118) demande s'il faudrait donner une image plutôt positive ou plutôt réelle de la culture-cible. Selon son enquête, les femmes ont tendance à choisir un point de vue positif tandis que les enseignants masculins préfèrent une description plus réaliste et diversifiée. Les chercheurs sont conscients de l'influence forte du sexe depuis longtemps, mais il faudrait quand même se demander d'où vient cette différence. Byram n'offre pas une explication précise ; il (1999 : 119) spécule que les enseignantes sont plus « idéalistes » dans des contextes interculturelles. Nous comprenons qu'il n'est pas nécessaire d'insister sur tous les inconvénients de la culture-cible, surtout au début de l'apprentissage quand l'apprenant n'est pas « prêt » à assimiler toutes les nuances. Tout de même, lors des cours plus avancés, il ne faut pas négliger ce côté. D'une manière simplifiée, il est plus simple de parler des baguettes et de la Tour Eiffel avant de discuter de l'immigration.

5. Notion de francophonie

Selon Deniau (2001 : 9), le terme *francophonie* a été inventé en 1880 par le géographe français Onésime Reclus. Au lieu de définir un peuple selon, par exemple, la race ou le statut social comme les autres chercheurs de l'époque l'ont fait, il le classifiait d'un tout nouveau point de vue à l'époque : au premier sens, la francophonie décrivait un « ensemble des territoires où l'on parle français » (2001 : 10), c'est-à-dire les gens qui habitaient dans le même environnement et parlaient la même langue.

Le terme n'est pas, néanmoins, entré dans l'usage courant. Finalement, il a été emprunté par les intellectuels dans les années 1960 à un numéro de la revue *Esprit* « Le français dans le monde » (1962). Selon Sanaker *et al.* (2006 : 12), cette date n'est pas fortuite : il s'agit du temps après les années de la colonisation et, curieusement, la plupart des pays colonisés voulaient continuer à coopérer avec leurs anciens colonisateurs. La francophonie fonctionnait comme un outil signifiant dans la formation d'un groupe de pays.

Graduellement, le terme est également entré dans les dictionnaires, mais plus couramment, les dictionnaires définissaient seulement l'adjectif *francophone*. L'encyclopédie *Quid* était le premier à attribuer deux acceptions principales au substantif *francophonie* en 1968 : premièrement, la francophonie décrit une personne francophone et deuxièmement, les peuples qui parlent français. (Deniau 2001 : 12)

Quel était le besoin pour un tel terme ? Avant la deuxième guerre mondiale, la culture française était considérée comme prestigieuse et les autres pays francophones, comme la Belgique et la Suisse, étaient souvent laissés à côté. La deuxième guerre mondiale et le renforcement rapide de l'anglais ont menacé ce prestige ; à l'aide des autres pays francophones, la France a pu protéger le statut de la langue française. (Sanaker *et al.* 2006 : 14)

La définition du terme *francophonie* n'est pas aussi simple qu'elle le paraît. Le mot a différents sens selon le point de vue : dans un sens *linguistique*, il décrit le fait de parler français (Deniau 2001 : 15), mais dans un sens (*géo*)*politique*, la francophonie peut signifier une « communauté de pays ayant établi une collaboration politique et associative où le français est la langue commune de travail et de communication » (Sanaker *et al.* 2006 : 8). Dans cette division, Deniau (2001 : 16) ajoute le sens *spirituel*

et mystique, qui signifie le lien d'appartenance à une même communauté ; quand divers individus partagent les mêmes valeurs et la même langue, naît un sentiment d'unification. Ce sens du mot est, comme le constate Deniau (2001 : 19), le plus idéaliste et philosophique par rapport aux sens linguistique et politique.

Le F majuscule est souvent utilisé pour faire une distinction entre les deux sens linguistique et politique : le sens politique du mot est désigné par Francophonie. Comme le dit Tétu (1997 : 14, cité par Sanaker *et al.* 2006 : 8) : « La Francophonie [...] désigne le regroupement des gouvernements, des pays ou des instances officielles qui ont en commun l'usage du français dans leurs travaux ou leurs échanges. » Dans cette Francophonie, ils (2006 : 15-17) incluent non seulement les anciens pays colonisés avec lesquels la France collabore, mais aussi la collaboration sous forme des Sommets de la Francophonie organisés depuis 1986. Ces Sommets ont pour but d'améliorer la coopération entre les pays et de répondre à des questions économiques et sociales, comme le développement des pays francophones du Sud.

Sanaker *et al.* (2006 : 8) avouent que la distinction entre les deux formes du mot *francophonie/Francophonie* ne change pas l'ambiguïté de l'adjectif *francophone* qui réfère toujours à tous les deux sens, linguistique et politique. Un pays peut être un membre ou associé de la Francophonie mais cela ne veut pas dire que les habitants soient francophones. Autrement dit, l'usage du français politique n'égalise pas l'usage du français linguistique. Sanaker *et al.* (2006 : 20) illustrent cette idée par la situation de l'Égypte : le français était le lien essentiel avec le monde occidental d'une petite élite avant la révolution nationaliste en 1952, mais aujourd'hui, la plupart des francophones sont âgés ; la langue française n'est pas mise en service par les générations suivantes. Cependant, le pays participe aux Sommets de la Francophonie depuis le premier en 1986. Il ne s'agit pas alors d'un pays francophone, même s'il est un membre de la Francophonie.

Qui sont les francophones ? Il est difficile de les compter : un pays peut être Francophone sans que ses habitants soient francophones. Sanaker *et al.* (2006 : 22) font une catégorisation préalable d'après le statut du français dans les pays. Premièrement, les locuteurs des pays où le français est la langue maternelle et officielle sont faciles à compter ; il s'agit de la France, de la Belgique, de la Suisse et du Canada québécois.

Deuxièmement, le fait de compter les francophones dans les pays francophones de l'Afrique subsaharienne où le français est la langue officielle et seconde est plus compliqué : il est enseigné à l'école à côté d'une langue (ou plusieurs langues) africaine(s), mais quelles sont les compétences ou la fréquence de l'usage des locuteurs ? Sanaker *et al.* (2006 : 22) ajoutent qu'il existe une nette distinction entre des pays assez riches et des pays pauvres en ce qui concerne les francophones : le nombre des locuteurs francophones augmente selon la prospérité.

Le troisième groupe est constitué principalement des trois pays maghrébins : le Maroc, L'Algérie et la Tunisie où la langue française n'a pas de statut officielle, mais où elle est toujours en usage courant à côté de l'arabe. Sanaker *et al.* (2006 : 23) expliquent que le français est utilisé dans l'enseignement, dans les médias et dans la vie culturelle, mais cela pose le même problème que pour le deuxième groupe : comment compter les locuteurs francophones ? Il existe différents modèles pour le faire, comme le propose Michel Tétu (1997 : 87, cité par Sanaker *et al.* 2006 : 23) : pour lui, les locuteurs peuvent être divisés en trois catégories dont la première est *les locuteurs habituels ou réels*. Ils parlent français comme leur langue maternelle ou comme la langue seconde sans problèmes. La deuxième catégorie, *les locuteurs occasionnels*, regroupe les personnes pour lesquelles le français est la langue maternelle mais peu pratiquée ou une « langue acquise utilisée à l'occasion sans être parfaitement maîtrisée ». La dernière catégorie englobe *les locuteurs potentiels* qui sont en contact avec la langue mais ne la parlent pas. Par exemple, leurs enfants peuvent l'apprendre à l'école ou les locuteurs peuvent apprendre quelques phrases utiles au travail sans être scolarisés. Cette catégorisation est l'une des méthodes entre autres pour trouver des critères des francophones.

6. Analyse

Après avoir défini toutes les notions théoriques, nous continuerons par l'analyse du corpus. Comme méthode d'analyse, nous avons utilisé l'analyse de contenu à l'aide des ouvrages *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* de Tuomi et Sarajärvi et *The Content Analysis Guidebook* de Neuendorf. Même si ces deux ouvrages ne conseillent pas comment faire précisément une analyse de contenu des manuels, leurs idées concernant les étapes d'analyse sont cependant utiles. Les étapes décrites dans le paragraphe suivant sont tirées de leurs conseils. Nous profiterons également des idées de Nathalie Auger et de son étude concernant la valorisation et la dévalorisation du *même* et de l'*autre*.

Pour chaque pays traité et pour chaque série, nous avons créé des catégories dans lesquelles nous avons insérées les exemples à étudier selon le pays. Les catégories sont visibles dans le Tableau 1, où les thèmes majeurs sont placés dans la colonne gauche et leurs thèmes hyponymes sont dans la colonne droite. De cette manière, nous avons pu trouver les thèmes communs, les différences et les particularités entre les manuels. Comme certains pays ou lieux (Monaco, le Luxembourg, la Corse et les DOM-TOM) ne sont traités que dans l'une des deux séries, nous avons fait une synthèse de leur image dans une partie commune. Après cette première phase, nous avons analysé les résultats pour créer l'image possible que les auteurs des manuels veulent transmettre via les séries des pays francophones. Nous avons également essayé de trouver des raisons probables pour cette présentation.

Thèmes récurrents	P.ex. gastronomie, loisirs
Stéréotypes	Stéréotypes linguistiques Stéréotypes culturels Personnages inventés par les auteurs Personnages célèbres
Lieux	Villes Lieux précis (rue, école, restaurant)
Particularités linguistiques	Accents Particularités lexicales (<i>septante</i> , <i>zwanze</i>)
Matériaux authentiques	P. ex. chansons, articles
Valorisation/dévalorisation	<i>Même</i> et <i>autre</i>
Particularités variées	Observations pas classifiées dans les autres catégories

Tableau 1 : les catégories d'analyse

Comme les manuels se concentrent surtout sur la France au lieu des autres pays francophones, nous avons décidé de faire l'analyse selon chaque pays au lieu des thèmes récurrents d'un pays à l'autre. Même s'il était possible de trouver des points communs, les sujets étaient néanmoins variés et il aurait été difficile d'établir une image de la famille française versus l'image de la famille des autres pays francophones, par exemple. Ainsi, nous avons pu construire une image et une comparaison la plus précise que possible des pays. Le point final de l'analyse sera le thème de la francophonie. En plus des pays, nous avons examiné le traitement de la notion de *francophonie* dans les manuels.

6.1. Introduction du corpus

Notre corpus se compose de deux séries de manuels du FLE : *Sur le vif*, qui était la série principale dans les années 90 et au début des années 2000, et *Voilà*, qui est toujours en usage dans la plupart des collèges et des lycées.

La série *Sur le vif* est divisée en 8 manuels : les apprenants utilisent les deux premiers manuels *Sur le vif 1 Textes* et *Sur le vif 1 Exercices (SLV)* pendant les deux premiers cours. Les restes combinent les textes et les exercices, et ils sont utilisés pendant un cours chacun. Ils sont thématiques selon le programme cadre national, par exemple la vie des jeunes, les pays francophones etc. Les auteurs ont organisé les manuels avec les codes *SLV1*, *SLV2A*, *SLV2B*, *SLV2C*, *SLV3A*, *SLV3B* et *SLV3C*, qui sont utilisés également dans ce travail.

Le premier manuel suit tout d'abord la vie d'un jeune Finlandais en France et puis, il se concentre sur Paris. *SLV2A* présente une famille dessinée qui s'appelle les Duroc et les fêtes typiques en France. *SLV2B* se concentre sur la rencontre de la Finlande et de la France en représentant leurs différences. *SLV2C*, qui est notre centre d'intérêt principal de la série, parle des pays francophones. *SLV3A* présente la vie des jeunes français et la société française. *SLV3B* rentre à Paris, mais il montre également la haute culture de la France : le cinéma, la littérature, la musique etc. Le dernier manuel *SLV3C* traite des thèmes sérieux comme le racisme et les problèmes de la jeunesse française.

La série *Voilà* est composée de 7 manuels dont les deux premiers *Voilà1 Textes* et *Voilà1 Exercices* sont également utilisés pendant les deux premiers cours, comme dans le cas de SLV. Les autres manuels sont numérotés de 2 à 6 dont le 6ème manuel est

utilisé pendant les deux derniers cours, tandis que les autres couvrent un cours chacun. *Voilà1 Textes* et *Voilà2* contiennent un CD de l'apprenant afin qu'il puisse écouter les textes principaux, les parties orales et d'autres exercices oraux indépendamment à la maison.

Voilà1 présente des personnages francophones à Toulouse qui vont à Paris ensemble plus tard. *Voilà2* introduit des loisirs comme les fêtes et les concerts. *Voilà3* se concentre sur le monde francophone. *Voilà4* parle de coutumes et de symboles français. *Voilà5* s'appelle « les études et les projets d'avenir » avec le thème de la scolarité et du travail. *Voilà6* parle de la culture, de Paris et du monde écologique.

Tous les manuels des deux séries sont thématiques selon les conseils du programme cadre en usage, par exemple « les loisirs » ou « la culture ». Il faut noter que tous les manuels de la série de *SLV* partagent un auteur commun, Kari Bärlund, qui a également dirigé les trois premiers manuels de *Voilà*.

6.2. Pays européens

En Europe, le français est principalement parlé en France, en Belgique, en Suisse, au Luxembourg et à Monaco. Dans cette partie, nous nous concentrerons sur les trois plus grands pays francophones européens. Le Luxembourg et Monaco seront traités dans le chapitre 6.4.

6.2.1. France

Il n'est pas surprenant que la majorité des contenus dans toutes les deux séries se situent en France, si le lieu est précisé. Cependant, la manière dont la France est présentée varie d'une série à l'autre. Plusieurs villes françaises sont traitées dans les séries, comme Toulouse, Vannes et Strasbourg, en plus de Paris. Ces lieux perdent de l'importance dans les cours plus avancés : comme les séries traitent des sujets plus abstraits, par exemple la laïcité, il est inutile de préciser le lieu.

La France est le pays de la gourmandise et de la gastronomie. Surtout la série de *SLV* renforce cette image : dès le début, elle offre des listes de la nourriture typique française, des recettes et de l'information sur les fromages et les vins qui valorisent fortement cette culture de l'*autre*. Il n'est pas difficile de trouver des phrases comme « Le fromage, c'est Français. » (*SLV1 Textes 1994* : 62) ou « Les Français aiment les

pâtisseries. » (*ibid.*) ; la cuisine est « un bonheur » (SLV3B 1998 : 40) pour les Français. Le café au lait, le croissant et le fromage, entre autres, sont présentés comme des symboles français (SLV2A 2005 : 6). Autrement dit, la nourriture est le cœur de la vie française, tandis que la cuisine finlandaise est plutôt rurale et moins élevée : un cuisinier français venu en Finlande, Eric Pierre, « était choqué et un peu stressé » par le niveau de cuisine et par le goût des gens les premiers jours dans ce pays (SLV2B 2005 : 35).

La série *Voilà* ne souligne pas si fortement l'expertise française de la gastronomie, mais la nourriture est néanmoins présente dans tous les manuels. Les jeunes mangent des frites, des jambon-beurre et des croque-monsieur et boivent du café au lait (*Voilà*1 Textes 2004 : 26). Il est plus difficile de trouver des phrases qui disent explicitement ce que tous les Français mangent, mais comme les baguettes et le café apparaissent perpétuellement, il est évident quelle est la nourriture quotidienne. Néanmoins, les jeunes mangent de la pizza et boivent du coca également (*id.* : 92) ; ils ne se régalaient pas de fromage et de croissants. Il est possible que les auteurs évitent ce stéréotype national des Français qui ne mangent que ces délices ; ils manifestent plutôt l'idée que les jeunes Français ne sont pas si différents des jeunes Finlandais, ce qui étaye le but interculturel du programme cadre.

Selon la série *Voilà*, certains stéréotypes français concernant les repas sont vrais, mais certains sont contestés :

Les clichés ont la vie dure, mais la plupart des Français n'ont ni le temps ni les moyens de s'offrir des croissants chaque matin. [...] Le week-end, les Français prennent généralement le temps de déjeuner copieusement et à l'occasion d'une fête de famille, il faut s'attendre à passer plusieurs heures à table tout en parlant à bâtons rompus. [...] Pas question de se mettre à table avant 19h ou 20h. [...] Le dîner a tendance à être assez copieux avec une entrée, un plat de résistance, du fromage et un dessert. (*Voilà*5 2010 : 60)

« La plupart », « généralement » et « avoir tendance » montrent que même s'il s'agit des coutumes typiques, tous les Français ne les partagent pas. Il est possible que les auteurs ne veuillent pas renforcer l'idée d'un repas français typique, comme dans le cas de la nourriture des jeunes.

La gastronomie n'est pas la seule expertise des Français : surtout la série *SLV* souligne la haute culture française : les manuels introduisent des peintres, des écrivains fameux, des romans ou des poèmes, des chanteurs ou des chansons (p.ex. SLV2A 2005 : 50 ;

SLV3A 2006 : 35 ; SLV3B 1998 : 16-18). Les Français semblent très cultivés. Les manuels de *Voilà* utilisent des thèmes plus accessibles à des jeunes de 14 à 18 ans : même si les manuels les plus avancés mentionnent des écrivains célèbres, les premiers manuels se concentrent autour de la musique des groupes français actuels et des films des années 2000. Plusieurs chansons sont insérées dans tous les manuels (p.ex. *Voilà*2 2005 : 64, 83 ; *Voilà*4 2006 : 37, 87).

En plus de la gastronomie et de la haute culture, la famille et la vie des jeunes sont un thème récurrent dans les séries. Les programmes cadres y insistent ; il faut que les sujets traités soient des situations proches de la vie de l'apprenant, comme la famille ou les loisirs.²⁹

La famille française typique est une famille nucléaire traditionnelle des classes moyennes qui se constitue du père, de la mère et de deux enfants, comme la famille Duroc dans *SLV2A* (2005 : 10). La mère Madeleine ne reste pas à la maison ; elle travaille dans un magasin, ce qui est également un travail typique des femmes. Le père Vincent travaille dans un restaurant. Cela représente selon les manuels de *SLV* la famille française, mais certainement, l'image est trop restreinte. En France, il n'existe pas de parents isolés, par exemple ?

La série *Voilà* évoque le changement de génération : avant, la femme au foyer était la norme, mais aujourd'hui, même le père peut prendre le congé de paternité (*Voilà*4 2006 : 20). Le texte donne l'image que le congé de paternité serait un fait habituel en France, bien qu'il ne soit possible que depuis 2002³⁰, tandis que par exemple en Finlande, ce congé existe depuis 1978.³¹ Les traditions n'ont pas tendance à changer rapidement : même s'il est complètement habituel aujourd'hui que les femmes françaises travaillent, nous pensons que le congé de paternité n'est pas encore si populaire en France que le texte veut bien le dire.

En ce qui concerne la vie des jeunes, les séries essaient de montrer que les loisirs des Français ne diffèrent pas beaucoup de ceux des Finlandais : par exemple, ils vont au cinéma, écoutent de la musique et regardent la télévision (*SLV3A* 2006 : 12, *Voilà*2

²⁹ http://opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf p. 145 (12.6.2013)

³⁰ <http://www.unaf.fr/spip.php?article15123> (12.6.2013)

³¹ http://www.helsinki.fi/palmenia/hankkeet/2007/Artikkelikokoelma_Tyo_perhe_310507.pdf p. 16 (12.6.2013)

2005 : 61). Les bandes dessinées semblent également importantes. Comme le dit Kaikkonen (1994 : 116), différentes cultures peuvent se ressembler dans certains cas, de sorte qu'il est plus facile de se familiariser avec une nouvelle culture. Quand l'apprenant remarque ces similitudes, la culture-cible ne semble plus si étrange.

Dans les manuels de *SLV*, l'apparence des jeunes n'est pas explicite, mais la série *Voilà* essaye de donner une image multiculturelle des Français : par exemple, il y a une musulmane dans le groupe des jeunes dans les deux premiers manuels (*Voilà1 Textes* 2004 : 14). Il est également évoqué que tous les Français ne sont pas catholiques, même si cette religion est dominante ; un texte (*Voilà4* 2006 : 88) introduit par exemple un autre musulman et le thème de la laïcité en France. Comme le programme cadre conseille, l'un des buts de l'enseignement est d'apprendre à « respecter et comprendre » la culture-cible³² ; cette tâche est soumise dans le texte en question :

Camille : « Dans un pays démocratique, chacun doit être libre de croire ou de ne pas croire et de pratiquer ou non sa religion, tout en respectant celle des autres. »

Nous nous sommes concentrée également sur des particularités extraordinaires et remarqué que l'alcool et le tabac ont disparu des manuels dans les années 2000 par rapport aux manuels précédents. Les manuels de *SLV* les introduisent déjà dans le premier manuel, tandis qu'ils sont évités dans les manuels de *Voilà*. Par exemple, *SLV1 Textes* (1994 : 22) présente un bureau du tabac, les gens fument dans le train (*id.* : 39) et les jeunes Français semblent étonnés que leur visiteur finlandais ne fume pas (*SLV1 Exercices* 1995 : 79). Nous constatons que cela vient du fait que les lois concernant le tabac et les attitudes générales étaient moins strictes à cette époque, ce qui rend possible l'apparition des cigarettes dans les manuels. Cependant, notons que même les élèves du collège, de l'âge de 14 ans, ont utilisé ce premier manuel dans les années 90 et au début des années 2000.

S'il est vrai que les Français fument beaucoup, ce phénomène devrait-il être effacé des manuels à cause des lois finlandaises ? Du point de vue pédagogique, il ne faudrait pas valoriser quelque chose qui ne fait pas partie de la vie des jeunes et qui ne respecte pas les lois du pays. Autrement dit, il semble que les auteurs d'aujourd'hui n'aient d'autre choix que de le cacher : les cigarettes ne sont mentionnées dans aucun des manuels de

³² http://opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf p. 138 (12.6.2013)

Voilà. La seule occurrence liée aux cigarettes concerne les trains : en achetant des billets, on demande au client s'il veut un wagon non-fumeur, et il répond « Naturellement ! » (Voilà1 Textes 2004 : 66). La paraphrase de cette réponse pourrait être « Qui voudrait voyager dans un wagon fumeur ? » Fumer est vu comme quelque chose de mauvais que les apprenants devraient également éviter.

Le tabac n'est pas la seule particularité qui apparaît dans la série *SLV* mais pas vraiment dans les manuels de *Voilà*. Selon la série *SLV*, le vin est une partie inséparable de la culture française :

En France, on a la chance d'avoir des vins exceptionnels qui font rêver le monde entier. [...] C'est un grand symbole, le vin. (SLV3B 1998 : 45)

Les auteurs des *SLV* valorisent fortement les vins français qui apparaissent dans tous les manuels sous la forme des cartes de vin (SLV1 Textes 1994 : 71), des « mots pour le boire » (SLV3A 2006 : 14) et des millésimes (*id.* : 21). Dans les exercices, on demande même à l'apprenant d'expliquer ce que *Beaujolais Nouveau* veut dire (*id.* : 128). Les auteurs insistent sur la connaissance des vins, même si les apprenants qui utilisent ces manuels sont de l'âge de 14 à 18 ans.

L'attitude envers l'alcool a changé dans la série *Voilà*. Certains personnages n'en boivent pas du tout :

Laurent : « Moi, je peux m'en occuper [des boissons]. Je vais acheter quelques bières, trois bouteilles de cidre... »

Marine : « N'achète pas trop de boissons alcoolisées. Tu sais bien qu'Aldina ne boit pas une goutte d'alcool ! » (Voilà2 2005 : 45)

Si Aldina ne boit pas d'alcool, pourquoi ne peut-on pas en acheter pour les autres ? L'extrait de la conversation montre qu'il faut respecter les choix des personnes concernant l'alcool, mais également que l'alcool est quelque chose à éviter. De plus, dans un autre texte, les jeunes boivent de la bière sans alcool dans une soirée (Voilà1 Textes 2004 : 48) Cela décrit-il la réalité ? Il est également notable que le vin est complètement absent de la vie des jeunes ; les repas décrits dans les manuels n'incluent pas de bouteilles de vin. Il est simplement constaté que « le vin rouge est bon pour la santé [consommé] avec modération » (Voilà4 2006 : 6). Il n'est plus un « symbole de la culture française », comme le constate la série *SLV*, mais une boisson à consommer avec modération. Ce choix de présentation a probablement les mêmes raisons que l'absence des cigarettes : il n'est pas pédagogique de parler de l'alcool d'une manière positive,

bien qu'il donne en même temps une fausse impression de l'importance du vin en France.

Le point final concernant la France sera l'image de Paris. Même si la capitale de la France possède un rôle important dans les deux séries, elle n'y est pas le point de départ ; Paris est la ville que les personnages principaux visitent comme touristes. Les premiers textes de *SLV* se situent à Valence (*SLV1 Textes 1994* : 10) et ceux de *Voilà* à Toulouse (*Voilà1 Textes 2004* : 8) ; les personnages vont à Paris dans le deuxième cours.

Au début, l'image de la capitale est très positive dans les deux séries ; elle est belle, chic et meilleure que les autres villes françaises :

Avant Strasbourg, Aurore habitait à Paris. Elle aimait beaucoup la capitale et elle en parle encore souvent. (*SLV2A 2005* : 25)
Paris est une ville magnifique, mais beaucoup trop grande ! Il y a tellement de choses à voir et à faire [...] (*Voilà1 Textes 2004* : 110)

La majorité des symboles de la culture française se trouvent à Paris : la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le Louvre, Versailles, entre autres. Seulement dans les derniers manuels, des côtés négatifs sont évoqués. Il est cher d'y vivre (*SLV3C 1999* : 8), et comme un personnage le constate :

C'est possible ici [à la campagne] de vivre de peu, simplement, pas comme à Paris. [...] En ville, y a que la misère, rien que la misère. (*SLV3C 1999* : 13)

Le dernier manuel de *Voilà* soulève des affrontements violents entre les forces de l'ordre et les émeutiers en Seine-Saint-Denis et des manifestations à Paris contre une nouvelle loi des contrats de travail (*Voilà6 2007* : 88) dans un texte des actualités du jour. Plus tard, le manuel introduit un exercice sur la crise des banlieues (*id.* : 94) et un autre sur la grève de la SNCF et les perturbations dans la circulation de la région parisienne (*id.* : 96).

Ces observations correspondent aux résultats d'Auger (2007 : 103) qui affirme que la dévalorisation de l'image de l'*autre* augmente simultanément avec l'avancement du niveau de langue. Autrement dit, l'image devient plus réaliste quand l'apprenant connaît mieux la culture-cible. Cette tendance est visible aussi dans l'image de toute la France, mais nous avons choisi de la présenter dans le cas de Paris comme exemple.

6.2.2. Belgique

La Belgique n'est pas vraiment traitée dans la série *SLV* avant le manuel *SLV2C : Balades francophones* (4^{ème} manuel), tandis que les manuels de *Voilà* la mentionnent dès le début en introduisant un Belge dans le premier texte (2004 : 8). Les moyens de présenter le pays varient : *SLV2C* offre des informations de base pour le lecteur (la population, la superficie etc.) tandis que *Voilà3 : Chez nous et ailleurs*, le manuel qui se concentre sur la francophonie, envisage des symboles typiquement belges comme les moules frites, le chocolat belge et l'Atomium, entre autres (2006 : 38, 44).

SLV2C donne l'image que les Belges sont toujours moqués par les Français, mais ils « n'ont pas peur du ridicule » (1997 : 12) et ils aiment se faire plaisir, ce qui caractérise la « zwanze », l'art de vivre de Bruxelles.³³ Les Belges aiment également leurs « 400 bières à couleur », leurs peintres et leurs écoles de la bande dessinée. (*ibid.*) Ses symboles typiquement belges sont énoncés de la manière satirique (Dufays 2006 : 65), en étant conscient de leur figement et leur valeur stéréotypique.

La Belgique paraît un pays de gens sympathiques selon *SLV2C*, mais le texte ignore un côté important : même s'il est évoqué que le pays est divisé en trois communautés linguistiques (1997 : 14), le manuel donne l'impression qu'il n'existe pas de polémique entre les Flamands et Wallons. Apparemment, il suffit de constater que les premiers parlent néerlandais, les seconds parlent français et que la capitale est bilingue avec la majorité des francophones, sans oublier la minorité germanophone à la frontière allemande. Le manuel *Voilà3* ne souligne pas non plus les mauvais côtés du pays : les communautés linguistiques ne sont mentionnées que dans un exercice de compréhension orale (2006 : 53) d'une manière neutre, sans évoquer de conflit entre elles. Cela pourrait résulter soit du niveau des apprenants, soit de l'emploi du temps ; il est possible que les auteurs constatent qu'il n'est pas raisonnable de traiter un tel sujet complexe avant que les apprenants soient plus avancés dans leurs études, surtout s'il prend trop de temps au détriment des autres sujets.

Il semble que, selon les deux séries, Bruxelles représente tout le pays : les images, les lieux et même « l'art de vivre » se situent à la capitale. Cette ville est évidemment

³³ *Le Petit Robert s.v. zwanze : mot du dialecte bruxellois. Plaisanterie populaire, histoire humoristique, à Bruxelles. – Forme de comique, d'humour, propre à ces histoires.*

l'endroit le plus connu du pays, ce qui peut expliquer sa prédominance concernant les textes et exercices sur la Belgique. Il est tout de même surprenant que les manuels ne soulignent pas le rôle de Bruxelles comme la « capitale de l'Europe ». Les manuels de *SLV* n'en parlent pas du tout ; comme la Finlande n'était pas encore membre de l'UE au début des années 1990 quand la série de *SLV* était créée, il est probable que l'importance de l'Union restait toujours faible dans le pays. Dans la série *Voilà*, la présence de l'Union européenne dans la capitale est brièvement indiquée en citant le Parlement européen et « l'atmosphère cosmopolite » (Voilà3 2006 : 53) ; comme Bruxelles est généralement connue en Finlande comme le cœur de l'UE, ces mentions semblent assez restreintes. Mais, comme on l'a déjà constaté, le programme cadre du lycée de 2003 n'impose pas le traitement de l'UE à l'enseignement.

Pour résumer, notre analyse montre que l'image de la Belgique s'appuie majoritairement sur les stéréotypes culturels dans les deux séries et comme les textes ne se situent qu'à Bruxelles, cette image est également restreinte. Les façons dont les auteurs parlent du pays ne sont cependant très négatives, mais plutôt ironiques ou amusantes.

6.2.3. Suisse

La nature est toujours présente en Suisse. Les deux séries indiquent la grande diversité des paysages : les Alpes, les lacs, les petits villages typiques. La Suisse est le pays de la diversité, pas seulement concernant la nature, mais la mentalité aussi : pour un germanophone, aller dans la région francophone est comme un voyage à l'étranger (SLV2C 1997 : 17). Le pays ne se compose pas d'un peuple homogène, mais de communautés linguistiques :

Si on cherche un Suisse type, ça prend longtemps ! (SLV2C 1997 : 17).

Le pays est présenté d'une manière très positive dans la série de *Voilà* ; la Suisse est « tout simplement grandiose » (Voilà3 2006 : 59) avec sa nature et ses spécialités comme la raclette. Il est difficile de trouver des côtés négatifs sauf une phrase dans un exercice :

C'est un beau pays mais malheureusement très cher aussi. (Voilà3 2006 : 64)

Comme le dit Auger (2007 : 92), les adjectifs sont un outil courant pour valoriser ou dévaloriser la culture de l'*autre*. Ils possèdent des connotations soit positives soit négatives, le point de vue étant toujours subjectif. Les textes dans les deux séries sont pleins d'adjectifs, malgré leur nature connotée.

Il est néanmoins possible de montrer des stéréotypes dans les manuels sans valoriser ou dévaloriser le pays :

Les Français disent que nous [les Suisses] sommes lents, c'est faux !
(SLV2C 1997 : 17).

Nous pensons que cette phrase d'un stéréotype français sur les Suisses donne la possibilité à la discussion en classe des stéréotypes et de leur origine. C'est le but de l'enseignement, comme le dit Dufays (2006 : 68) : le premier pas est d'apprendre à connaître les stéréotypes, pour être capable de les discuter.

Du côté linguistique, les deux séries tiennent compte des nombres suisses septante, huitante et nonante (SLV2C 1997 : 18, *Voilà3* 2006 : 64), mais avec la différence que dans *SLV*, cette particularité suisse est indiquée dans le texte principal tandis que *Voilà* les présente dans un exercice que les apprenants ne font pas obligatoirement. Les nombres français posent souvent des problèmes pour les apprenants étrangers qui n'y sont pas habitués, de sorte que les nombres suisses pourraient être un détail intéressant pour eux. Il est tout de même possible que les auteurs veulent éviter ce fait pour ne pas encourager les apprenants à utiliser ces variations au lieu des nombres français « standards ».

Il faut noter que le texte principal concernant la Suisse dans *Voilà3* (2006 : 54) est raconté par une Française. Cela donne l'impression d'observation de l'extérieur, comme du point de vue de l'apprenant, au lieu d'un narrateur « suisse » qui est utilisé dans *SLV2C*. Cependant, serait-il plus facile de compter sur un narrateur local que sur une touriste quand il s'agit d'un pays étranger ? Il peut être supposé qu'un habitant connaît son propre pays mieux que les autres.

6.3. Hors d'Europe

Le français est parlé outre l'Europe au Québec, aux Caraïbes et dans divers pays africains, comme au Mali, au Bénin et au Sénégal. Même si la langue n'y est pas

officielle, elle est également parlée en Tunisie, en Algérie et au Maroc. Dans ce chapitre, nous présenterons les pays non-européens qui sont traités dans les manuels : le Canada, les pays maghrébins, le Sénégal et le Cameroun.

6.3.1. Canada

Selon *SLV2C* (1997 : 34), les Québécois sont un groupe entre les Américains et les Européens :

Les Français nous [les Québécois] trouvent plutôt américains avec nos grandes voitures [...], les Américains complètement européens à cause de nos manières si « continentales », de notre goût pour la mode et nos obsessions gastronomiques. (Raconté par une « Québécoise »)

La série de *Voilà* n'évoque pas l'idée d'une identité québécoise ; les manuels ne parlent pas d'un Canadien typique. Il est néanmoins possible d'interpréter à l'aide des textes que les Canadiens aiment la nature et les activités sportives : le texte principal dans *Voilà3* (2006 : 70) introduit un pays aux quatre saisons et un « paradis des skieurs et des surfeurs ». Comme dans le cas de la Suisse, les auteurs dépeignent la nature extraordinaire de la « Belle Province » en ajoutant plusieurs images de forêts « immenses et multicolores ». Comme le point principal est la nature, il semble que les Québécois vivent dans un environnement assez rural, surtout que la ville moderne de Montréal n'est mentionnée que dans un exercice de compréhension orale (*Voilà3* 2006 : 83). Cette image, est-elle réaliste ? Nous pensons que tous les Canadiens ne font pas de promenades en traineau à chien ou de descentes en rafting (*Voilà3* 2006 : 70). Le texte qui mentionne ces activités est destiné aux touristes, mais il donne l'impression tout de même que les Québécois en font également.

Contrairement à la France, le Canada ne semble pas un lieu de gastronomie. Même si la « Canadienne » du texte de *SLV2C* (1997 : 34) déclare qu'ils ont hérité « l'obsession gastronomique » de leurs ancêtres français, elle mentionne la cipaille³⁴ comme le plat le plus important du Canada. Les autres inventions culinaires incluent le sirop d'érable et

³⁴ « Pâté composé de plusieurs couches de viandes mélangées à des pommes de terre en morceaux, pouvant être séparées d'une abaisse. » <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/> 12.6.2013

la poutine³⁵ (Voilà3 2006 : 83), qui ne représentent pas vraiment l'obsession gastronomique des Français.

Curieusement, *SLV2C* (1997 : 36) déclare que même s'il existe des différences linguistiques entre le français standard et le français québécois, on « se comprend quand même très bien ». De plus, « pour une oreille française, l'accent québécois est délicieux, séduisant, presque amusant » (*ibid.*). La série de *Voilà* dit le contraire :

Sandrine : « On joue un film qui s'appelle les Invasions Barbares. C'est un film québécois qui a eu une récompense au festival de Cannes, plusieurs César et l'Oscar du meilleur film étranger. »

Nicolas : « Tu rigoles ou quoi ! On ne va rien comprendre avec leur accent ! Moi, je préfère aller voir le dernier James Bond. » (Voilà2 2005 : 6)

Voilà donne un autre exemple de la difficulté de comprendre l'accent québécois :

Un journaliste québécois interviewe une Finlandaise qui a effectué une partie de ses études secondaires dans un lycée québécois :

« L'accent québécois, pas trop difficile de s'y habituer ? »

« Si, bien sûr ! Quand on est habitué à l'accent français, ça pose quelques problèmes. [...] au début, je ne comprenais rien. En plus, vous avez des expressions typiquement québécoises que je ne connaissais pas avant d'arriver. » (Voilà5 2010 : 6)

Il est assez clair que l'accent québécois n'est pas si compréhensible que la série de *SLV* essaye de le montrer. On peut se demander si les auteurs de *SLV* ont une raison pour leur choix de présentation. S'ils avaient un exercice sur les différences entre les accents, comme la série de *Voilà* (Voilà3 2006 : 81), les apprenants pourraient juger eux-mêmes si l'accent est facile à comprendre. Il est possible que les auteurs des *SLV* ne veuillent pas décrire les Québécois comme un peuple que personne ne peut comprendre, mais plutôt les unir dans le cercle francophone en essayant de minimiser les « barrières » entre cette culture et les apprenants.

Comme dans le cas des pays européens, l'image du Canada semble positive dans les deux séries, mais les stéréotypes culturels ne sont pas si fortement présents qu'en ce qui concerne la France, la Belgique et la Suisse. À l'aide des textes, le lecteur forme néanmoins un prototype canadien. Comme le dit Amossy (1997 : 92), ce terme décrit

³⁵ « Mets de restauration rapide fait d'une portion de pommes de terre frites agrémentées de fromage en grains et arrosées d'une sauce chaude. » <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/> 12.6.2013

l'exemplaire d'une catégorie qui résume les propriétés typiques de l'objet. Un Canadien typique aime la nature et le sport en plein air ; il a l'air américain et parle avec un accent bizarre. Nous pensons que les stéréotypes canadiens comme le sirop d'érable ne jouent pas un grand rôle dans les textes.

6.3.2. Maghreb

Dans cette partie, nous suivons la division faite dans les manuels et utilisons le terme « Maghreb » pour l'ensemble de la Tunisie, du Maroc et de l'Algérie.

La différence dans le traitement du Maghreb par rapport aux pays européens est considérable dans la série de *SLV* : les pays européens sont traités d'une manière extrêmement positive, tandis que le Maghreb est une région à problèmes : au Maroc, la majorité des habitants sont analphabètes et les filles ne vont à l'école que quelques années (*SLV2C* 1997 : 22) ; la Tunisie est gérée par un parti populaire autoritaire islamique et des groupes terroristes islamiques assassinent des gens. En Algérie, la vie semble plus agréable ; *SLV2C* constate que la « population est homogène linguistiquement et religieusement ce qu'on ne retrouve pas ailleurs dans le monde arabe » (1997 : 24).

Il se peut que cette région soit plus instable que les pays francophones européens, mais en même temps, on peut se demander si une telle image négative devrait être donnée aux apprenants, contrairement à l'Europe et au Canada qui sont représentés d'une manière assez divertissante. Les textes donnent l'image que les Maghrébins sont des terroristes islamiques et que ces pays sont à éviter. Rappelons l'un des objectifs du programme cadre de l'année 1994 (*Opetushallitus* 2000 : 68) :

Il [l'apprenant] a des connaissances des pays, des peuples et des cultures de la langue-cible et il adopte une attitude sans préjugés vers les cultures et leurs représentants.

La phrase vient du programme cadre de l'enseignement fondamental, mais les objectifs sont les mêmes au lycée. Le texte concernant le Maghreb et cette phrase du programme cadre soulève le paradoxe perpétuel : comment informer d'une culture sans préjugés ? Si l'endroit est agité, la solution n'est pas d'éviter le sujet, mais il ne faudrait pas exagérer les conditions du pays non plus. Nous pensons que le problème dans le traitement de cette région se situe dans le traitement des autres pays : si les auteurs

veulent informer sur les mauvais côtés du Maghreb, ils devraient le faire également concernant les autres pays au lieu de donner une image favorable.

La série *Voilà* possède une différente approche : le texte principal dans *Voilà3* concernant le Maroc (2006 : 84) rapporte des expériences d'un groupe d'étudiants en archéologie français travaillant sur le site de Volubilis à la capitale Rabat. Ils ont une guide marocaine, Aïcha, qui parle avec un accent marocain. Comme dans le cas de la Suisse et de la Belgique, le texte décrit le pays du point de vue touristique ; le narrateur n'est pas un local. Les informations sur le pays restent faibles : *SLV2C* donne des informations de base (la population, les langues officielles etc.), mais *Voilà3* ne le fait pas ; il est difficile de tirer des conclusions sur la base du texte principal parce qu'il s'agit d'une conversation entre Français avec sujet pour l'archéologie.

Si l'apprenant devait raconter quelque chose sur le Maroc à l'aide du texte, il ne pourrait pas dire grand-chose ; la capitale est Rabat, il y fait chaud et il y a des sites archéologiques dans le pays. À l'aide de *Voilà2* (2005 : 52), il pourrait également constater que les Marocains s'habillent d'une manière très traditionnelle : le manuel présente un Marocain portant un fez et sa recette de couscous « à la Ali Baba ». L'image et le nom sont très stéréotypés ; « Ali Baba » fait plutôt penser à l'histoire d'« Ali Baba et les quarante voleurs » qu'à un pays du XXI^e siècle. Il est simplifiant de dire que l'apparence des Marocains pourrait être décrite de cette manière.

Les auteurs de *Voilà* laissent la Tunisie de côté, mais ils traitent l'Algérie plus tard dans la série (*Voilà5* 2010 : 22) ; ils évoquent l'idée de l'immigration en France en utilisant un passage d'un roman autobiographique d'Azouz Begag « Le gone du Chaâba » qui raconte l'histoire de l'élève Begag de parents algériens dans les années 60 dans une banlieue de Lyon. Contrairement au texte sur le Maroc, cette histoire soulève des problèmes auxquels les immigrés font face en France, comme les « conditions de vie sont misérables » (*ibid.*). Évidemment, cela ne dit rien de la vie en Algérie, mais néanmoins, il évoque un thème important qui peut être soulevé à ce niveau plus avancé des apprenants.

Il est visible que les deux séries traitent le Maghreb de points de vue complètement différents : l'une veut être le plus « réaliste » possible, l'autre reste un peu trop neutre. Comme on l'a déjà dit, les sujets trop complexes ne devraient pas être traités trop tôt dans l'enseignement, ce qui peut être la raison pour le traitement choisi dans le manuel

Voilà3. On peut se demander néanmoins pourquoi les variations linguistiques locales n'y sont-elles pas évoquées, par exemple. Il n'est pas mentionné non plus que le français n'y est pas une langue officielle.

6.3.3. Sénégal

Parmi les autres pays africains sont traités le Sénégal (SLV2C 1997 : 26) et le Cameroun (*Voilà3* 2006 : 98). Il n'est pas clair pourquoi les auteurs ont choisi ces pays parmi ceux qui ont le français comme langue officielle en Afrique. Le Sénégal est décrit comme un pays exotique et superstitieux. Les génies « hantent les arbres, les carrefours, les cimetières, la mer et les falaises » ; les chats errants ne doivent pas être tués pour éviter « un grand malheur ». La colonisation a cependant laissé une trace : en dépit de ces croyances, « ils [les gens] savent bien que s'ils mouraient, leur âme monterait au ciel ».

Même s'il s'agit d'un pays francophone, « il ne faut pas croire que tous les Sénégalais parlent français » (1997 : 29). Il est dit que moins de 10% des Africains parlent une langue européenne, et la situation linguistique au Sénégal est une « Tour de Babel » (*ibid.*). Les textes concernant le Sénégal restent assez neutres dans leur présentation. Le texte principal des génies vient de l'Express au lieu d'être écrit par les auteurs des manuels. Évidemment, il ne faut pas dire qu'un texte authentique serait meilleur qu'un texte pédagogique en ce qui concerne les stéréotypes : un texte journalistique peut également traiter le sujet d'un point de vue subjectif et trop restreint. Autrement dit, le résultat peut être pareil quoique le texte soit écrit par un journaliste français ou par un auteur finlandais si ni l'un ni l'autre n'est pas un expert de la vie sénégalaise. Rappelons également ce que dit Auger (2007 : 143) : l'utilisation des documents authentiques peut être une façon pour l'auteur d'éviter de donner sa propre représentation de l'*autre*, dans ce cas du Sénégal ; il laisse l'*autre* parler au lieu de lui.

Il est néanmoins vrai que l'image du Sénégal reste simpliste et dévalorisée : où est la cuisine africaine ou la mentalité sénégalaise ? Les Africains sont souvent décrits comme joyeux et sociables, mais selon le texte de SLV2C, les gens sont plutôt craintifs. Comme dans le cas des pays maghrébins, les Sénégalais ne sont pas présentés d'une manière positive.

6.3.4. Cameroun

Le texte de *Voilà3* concernant le Cameroun est une interview d'un étudiant camerounais qui vit en Finlande. Il parle des différences interculturelles rencontrées dans son nouveau pays et explique brièvement la situation linguistique et religieuse dans son pays natal. Il constate qu'en Afrique, « la famille est toujours importante » (2006 : 98), ce qui donne l'impression que cela n'est pas le cas en Finlande. La cuisine finlandaise ne lui plaît pas non plus : il admet que les repas camerounais lui manquent beaucoup également (*ibid.*) Il semble d'après le texte que son pays soit assez tranquille sans conflits majeurs entre chrétiens et musulmans ou entre différents peuples parlant 200 différentes langues (*ibid.*). Choisir un pays africain qui ne possède pas considérablement de problèmes sociaux pourrait être un choix conscient des auteurs pour éviter des thèmes compliqués. Notons que dans le texte, il s'agit d'un étudiant et pas d'un immigré. Il est également possible que les auteurs ne veulent pas donner l'impression que tous les Africains vivant dans des pays européens sont des immigrés ou des réfugiés.

Du côté linguistique, le chapitre offre un exercice de compréhension orale parlé avec un accent africain (2006 : 101), y compris des mots locaux que l'apprenant peut prononcer lui-même. L'exercice rend évident la grande différence entre le français standard et sa variation africaine. Le programme cadre actuel ne souligne pas exactement la compréhension des variations locales, comme on l'a déjà constaté auparavant ; seulement en anglais ces variations doivent être reconnues, le niveau étant plus élevé. Comme il est important d'apprendre sur tous les pays où la langue-cible est parlée, ces variations font partie de l'enseignement du FLE tout autant.

6.4. Divers

Dans cette partie, pour créer un ordre facile à suivre dans ce travail, nous unissons les pays et les endroits moins visibles des manuels qui ne sont pas traités d'une manière spécifique dans les séries. Nous présenterons Monaco, le Luxembourg, les départements d'outre-mer et également la Corse qui fait partie de la France. Elle ne possède pas néanmoins un rôle majeur dans les manuels, de sorte que nous en parlerons brièvement dans cette partie au lieu du chapitre *6.2.1. France*.

Le manuel *SLV2C* présente un chapitre concernant Monaco (1997 : 40), qui est décrit comme l'état lilliputien des millionnaires étrangers où les hommes sont riches et leurs très jeunes femmes« « ne doivent rien dire, ne rien faire, être belle, c'est tout » (*ibid.*) Les principales ressources économiques du pays sont le tourisme, les timbres et les casinos. Comme le dit un Italien dans le texte :

C'est quand même plus excitant de jouer à la roulette dans la principauté que de payer des impôts en Italie. (1997 : 40)

Monaco semble être le pays des gens superficiels et extrêmement riches où les pauvres n'existent pas.

L'image paraît néanmoins réaliste : Monaco est connu pour ses casinos et pour ses habitants fortunés. Nous pensons que les auteurs ont choisi de le présenter à cause de sa nature particulière comme le petit pays des riches. Une autre raison possible est la popularité des courses de Formule 1 dans les années 1990 où Monaco jouait un rôle principal, ce qui pourrait expliquer son traitement dans le manuel. Il est évident que les auteurs veulent traiter des sujets auxquels les apprenants s'intéressent et qui sont en même temps informatifs.

Monaco n'est pas mentionné dans les manuels de *Voilà*, mais la série introduit deux Luxembourgeois qui vont faire leurs études en Belgique (*Voilà3* 2006 : 38). Comme les possibilités d'étudier dans leur propre pays sont réduites, il est vrai que beaucoup de Luxembourgeois vont à leur pays voisin pour étudier, mais ce fait n'est pas souligné dans le texte. Comme le pays n'est pas traité plus largement, il est difficile d'établir une image nette du pays. Les manuels de *SLV* n'en parlent pas.

Les deux séries tiennent compte des départements d'outre-mer, comme la Martinique (*SLV2C* 1997 : 30) et la Guadeloupe (*Voilà3* 2006 : 20). Ces îles sont présentées d'une manière très positive sans évoquer les côtés moins attractifs de leurs histoires. Par exemple, le texte concernant la Martinique raconte l'histoire des colonisateurs qui, au début, étaient « épouvantés par la quantité de serpents et d'insectes [...] et effrayés par l'attitude menaçante des Caraïbes » (1997 : 30). Il semble que le texte soit plus favorable aux colonisateurs qu'aux habitants de l'île ; les Français avaient le droit de conquérir l'île et de condamner les Caraïbes à l'esclavage.

Les séries parlent brièvement de la Corse, qui est un centre touristique des Français (p.ex. *Voilà2* 2005 : 120). La mer d'huile, le vert émeraude et la « très bonne

ambiance » de l'île pourraient ravir n'importe qui. Un exercice de *Voilà2* offre des informations de base sur la Corse (2005 : 133), mais autrement, l'île n'est pas traitée plus précisément.

6.5. Francophonie

La francophonie est visible dans la série *Voilà* dès le début. Le premier texte du premier manuel introduit des personnes française, marocaine, suisse, belge et canadienne (*Voilà1 Textes* 2004 : 8) qui visitent différents lieux pendant les deux premiers cours, tandis que la notion de *francophonie* n'est pas évoquée avant le cours *SLV2C – Balades francophones* (4^{ème} manuel). Il reste néanmoins ambigu pourquoi ces personnes de la série *Voilà* sont venues à Toulouse, où se situe le premier cours de français. Ils font connaissance les uns avec les autres à la MJC, la Maison des jeunes et de la culture, et commencent immédiatement à faire des voyages et à fréquenter les cafés. Il n'est pas clair pourquoi par exemple la Marocaine ou la Canadienne sont venues à Toulouse. Autrement dit, comme l'histoire des personnages n'est pas évoquée, leur rencontre à Toulouse semble artificielle.

Même si la notion de *francophonie* n'est pas définie explicitement dans les manuels, il est clair qu'elle est utilisée dans le sens linguistique des pays où le français a un statut et les habitants de ces pays (Deniau 2001 : 15), sans tenir compte des connotations politiques du terme.

Les manuels de *Voilà* adoptent le terme dans tous les cours : la notion apparaît dans les textes et aussi dans les exercices, où l'apprenant doit répondre à des questions du type « Les pays francophones qui s'appellent ... m'intéresse parce que ... » (*Voilà Exercices* 2005 : 13) ou « Choisissez une nationalité et inventez une identité » (*id.* : 18). De cette manière, l'apprenant pense activement à l'idée qu'il existe plusieurs pays francophones.

Les auteurs des manuels de *Voilà* évitent d'utiliser les mots *français* ou *ranskalainen* au lieu de *francophone* et *ranskankielinen* s'il s'agit d'un phénomène qui touche plusieurs pays francophones, tandis que les manuels de *SLV* parlent habituellement des Français, de la vie française et des coutumes françaises, entre autres. La notion apparaît presque seulement dans le manuel de la francophonie *SLV2C*, ainsi que les autres pays francophones.

Voilà une grande différence entre les séries : même si les programmes cadres de 1994 et de 2003-2004 soulignent tous la rencontre culturelle et l'importance de tous les pays dans l'enseignement, d'où vient le changement dans le traitement des pays francophones ou de la notion de *francophonie* ? Les attitudes peuvent avoir changé en une décennie concernant le « prestige français » versus les autres pays « moins importants ».

Il est également possible que différents auteurs des manuels accordent de l'importance à des thèmes ou des pays différents. Notons néanmoins que tous les manuels de la série de *SLV* et les trois premiers de celle de *Voilà* sont dirigés par la même personne, Kari Bärlund, et que les deux séries sont construites à l'aide de personnes francophones dont la nationalité reste inconnue. Savoir leur origine aiderait à conclure s'ils ont une influence sur le traitement de la francophonie ; on peut supposer que, par exemple, un Canadien francophone insisterait pour que son pays soit inclus dans les manuels, ou, plus largement, que le thème de la francophonie soit traité au lieu d'un point de vue majoritairement français.

7. Conclusion

Le but de ce travail était de montrer comment ces deux séries, *Sur le vif* et *Voilà*, traitent les pays francophones dans leurs manuels. Même si nous avons tenu compte également des exercices, notre intérêt principal était les textes et les images. Au total, le corpus contenait 8 manuels de *Sur le vif* et 7 manuels de *Voilà* destinés à des apprenants au collège et au lycée.

Premièrement, nous avons expliqué le fonctionnement du système éducatif finlandais et l'importance des programmes cadres comme la source des instructions pour les séries. Nous avons également évoqué le niveau européen visible dans l'enseignement finlandais des langues étrangères ; l'Union européenne impose son *Cadre européen de référence pour les langues* aux objectifs des programmes cadres. Par la suite, nous avons défini les notions principales de notre travail : *culture*, *interculturalité*, *stéréotype* et ses termes voisins, et *francophonie* pour tirer profit dans l'analyse du corpus.

Dans notre analyse, nous avons remarqué, comme prévu, que la France est toujours le point de départ dans les manuels, étant le pays où le français est la seule langue officielle, mais son rôle a changé des années 90 à nos jours : la série de *Voilà* tient compte de la francophonie dès le début, tandis que *Sur le vif* se concentre plus sur la France.

Aujourd'hui, les manuels ne soulignent plus si fortement le « prestige de la France et du français » ; les autres pays ont une place dans l'enseignement tout autant. Ils ne sont pas encadrés à un seul manuel, mais ils apparaissent dans tous les manuels. Les attitudes ont changé dans le sens où tous les pays francophones sont égaux à la France, ce que montre notre corpus. N'oublions pas que les deux programmes cadres mentionnent l'importance de la présentation de toutes les régions où la langue-cible est parlée, mais cela est fortement plus visible dans la série de *Voilà* que dans les *Sur le vif*.

L'image de la France était principalement attendue : les Français aiment leur gastronomie et le pays est connu pour sa littérature, ses chansons et son cinéma. Néanmoins, il était surprenant de voir comment les cigarettes et l'alcool avaient disparu des *Voilà*, comme le vin a toujours été un grand symbole de la culture française. Il ne devrait pas être effacé des livres dont le but est justement d'enseigner la culture française. D'un autre côté, *Sur le vif* y insistait presque trop ; par exemple, il n'est pas

indispensable qu'un adolescent finlandais de 15 ans doive connaître la définition d'un millésime.

Selon la série *Sur le vif*, les Français venaient des classes moyennes, tandis que *Voilà* présentait l'Hexagone comme plus multiculturel. En ce qui concerne les adolescents, nous estimons que les auteurs ont cherché à présenter les activités des jeunes Français d'une façon similaire à la vie des jeunes Finlandais pour montrer des similitudes possibles entre les deux cultures et pour faciliter le contact interculturel.

Paris n'était néanmoins pas le lieu principal dans les séries ; même si les personnages y rendent visite et la ville et ses sites touristiques sont mentionnés plusieurs fois, l'image de la capitale n'est pas très glorifiante et irréaliste, surtout vers la fin des séries. Paris est une belle ville, mais cependant, il existe des difficultés, des hauts loyers aux problèmes des banlieues.

En ce qui concerne les autres pays, nous avons remarqué un contraste dans leur traitement : les pays francophones occidentaux étaient présentés d'une manière positive dans les deux séries, tandis que les pays africains y étaient inférieurs au moins dans la série *Sur le vif*. La série *Voilà* cherchait à éviter de mauvais côtés dans le cas de tous les pays, ayant un point de vue presque trop neutre. Nous avons constaté qu'il est bien de donner une image réaliste, mais cela devrait toucher tous les pays et non seulement les pays africains. Une présentation qui ne révèle rien du pays n'est pas une meilleure solution non plus, comme dans le cas du Maroc dans *Voilà3*. Ceci est le problème auquel les auteurs font face perpétuellement : il ne faudrait pas être trop restreint, trop neutre ou trop positif.

La série *Sur le vif* parlait des pays du point de vue d'un local, tandis que les manuels de *Voilà* s'appuyaient souvent sur un narrateur « touriste » auquel l'apprenant peut aisément s'identifier. Les manuels de *Sur le vif* utilisaient beaucoup plus de matériaux authentiques dans les textes, par exemple des articles tirés de *l'Express*. Comme le dit Auger (2007 : 143), l'auteur peut donner la parole à *l'autre* pour éviter d'exprimer ses propres opinions. Même si le programme cadre actuel encourage à utiliser des matériaux authentiques, les textes principaux de la série *Voilà* étaient des textes pédagogiques inventés, mais pour informer sur la culture francophone, les manuels offraient par exemple des chansons.

Comme on a pu le voir, les stéréotypes sont une partie inséparable de l'enseignement des langues. Les manuels y ont une tâche principale ; ils déterminent largement les sujets à traiter en classe. Nous avons vu dans notre corpus que les stéréotypes peuvent être utilisés de manières différentes, sérieusement ou avec ironie. Toutefois, ils ne sont pas à négliger : si un manuel offre un stéréotype, il offre également une chance à la discussion.

Nous pensons que cette recherche pourra être poursuivie quand le nouveau programme cadre finlandais paraîtra en 2016. Par conséquent, il est probable que les auteurs feront une nouvelle série du FLE qui pourra être étudié par exemple de notre point de vue des pays francophones. Comme le premier manuel de *Voilà* date de 2004, les changements dans la nouvelle série pourront être considérables après 12 ans d'utilisation de *Voilà*. Nous attendons avec enthousiasme les années à venir pour voir le nouveau programme cadre et la nouvelle série du FLE en usage dans les écoles finlandaises.

8. Bibliographie

- Amossy, Ruth et Anne Herschberg Pierrot (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris : Éditions Nathan.
- Auger, Nathalie (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon : E.M.E.
- Byram, Michael ; Veronica Esarte-Sarries et Susan Taylor (1990). *Cultural Studies and Language learning : A Research Report*. Clevedon / Philadelphia : The Longdunn Press Ltd.
- Byram, Michael et Michael Fleming (éds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through drama and ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Byram, Michael et Karen Risager (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon / Philadelphia / Toronto / Sydney : Multilingual Matters Ltd.
- Collès *et al.* (2006). = Collès Luc, Jean-Louis Dufays et Francine Thyron (éds.). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?*. Cortil-Wodon : E.M.E.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les éditions Didier.
- Coveney *et al.* (2004) = Coveney Aidan, Marie-Anne Hintze et Carol Saunders (éds.). *Variation et francophonie*. Paris : l'Harmattan.
- Cuq, Jean Pierre et Isabelle Gruca (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Defays, Jean-Marc et Sarah Deltour (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.
- Deniau, Xavier (2001). *Que sais-je ? La francophonie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jeanneney, Jean-Noël. (2000). *Une idée fausse est un fait vrai : Les stéréotypes nationaux en Europe*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Kaikkonen Pauli (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva : WSOY.
- Kaikkonen Pauli et Viljo Kohonen (éds.) (2000). *Minne menet, kielikasvatus ?*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalaja Paula, Riikka Alanen et Hannele Dufva (éds.) (2011). *Kieltä tutkimassa : tutkielman laatijan opas*. Helsinki : Finn Lectura.
- Kleiber, Georges. (1990). *La sémantique du prototype : Catégories et sens lexical*. Paris : Presses Universitaires.
- Louis, Vincent (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Bruxelles : E.M.E.
- Neuendorf, Kimberly A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks / London / New Delhi : Sage Publications.
- Opetushallitus (2000 [1994]). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki : Painatuskeskus.
- Opetushallitus (1994). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki : Painatuskeskus.
- Porcher, Louis (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.
- Samovar, Larry A. et Richard E. Porter (1972). *Intercultural Communication : Reader*. Belmont, California : Wadsworth Publishing Company Inc.
- Sanaker *et al.* (2006). = Sanaker John Kristian, Karin Holter, Ingse Skattum. *La francophonie : une introduction critique*. Oslo : Unipub.

Schneider, David J. (2005). *The Psychology of Stereotyping*. New York / London : The Guilford Press.

Tréan, Claire (2006). *La francophonie : histoire & civilisations*. Paris : Cavalier Bleu.

Tuomi, Jouni et Anneli Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki : Tammi.

Sites Internet :

Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement (2005). *Enseignement des langues en Finlande* : http://www.oph.fi/download/47744_ranskaops.pdf 12.6.2013.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* :

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf 12.6.2013.

Le Grand Dictionnaire Terminologique: <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/> 12.6.2013.

Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet* :

http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

12.6.2013.

Union nationale des associations familiales UNAF :

<http://www.unaf.fr/spip.php?article15123> 12.6.2013.

Castrén, Anna-Maija (2007). *Työn ja perheen tasapaino : sääntelyä, tutkimusta ja kehittämistä* :

http://www.helsinki.fi/palmenia/hankkeet/2007/Artikkelikokoelma_Tyo_perhe_310507.pdf 12.6.2013.

Dictionnaires :

Le Grand Gaffiot Dictionnaire Latin-Français (2000). Paris : Hachette-Livre.

Le Nouveau Petit Robert (1993). Paris : Dictionnaires Le Robert.

Corpus :

Bärlund, Kari, Philippe Mallein, Inkeri Toiviainen (1994). *Sur le vif 1 Textes*. Helsinki : Otava.

Bärlund, Kari, Leena Laippala, Philippe Mallein, Inkeri Toiviainen (1995). *Sur le vif 1 Exercices*. Helsinki : Otava.

Bärlund, Kari, Philippe Mallein, Eeva Tirronen, Inkeri Toiviainen, Jacques Delcos (2005 [1996]). *Sur le vif 2A Textes et exercices*. Helsinki : Otava.

Bärlund, Kari, Jacques Delcos, Eeva Tirronen, Inkeri Toiviainen (2005 [1996]). *Sur le vif 2B Textes et exercices*. Helsinki : Otava.

Bärlund, Kari, Philippe Guicheteau, Eeva Tirronen, Inkeri Toiviainen (1997). *Sur le vif 2C Textes et exercices*. Helsinki : Otava.

Bärlund, Kari, Patric Chapelle, Eeva Tirronen, Inkeri Toiviainen (2006 [1998]). *Sur le vif 3A Textes et exercices*. Helsinki : Otava.

Bärlund, Kari, Patric Chapelle, Eeva Tirronen, Inkeri Toiviainen (1998). *Sur le vif 3B Textes et exercices*. Helsinki : Otava.

Bärlund, Kari, Joel Ferrand, Eeva Tirronen, Inkeri Toiviainen (1999). *Sur le vif 3C Textes et exercices*. Helsinki : Otava.

Bärlund, Kari, Juhani Jokinen, Eija Rantala, Laurianne Bellotti, Corinne Laspeyres (2004). *Voilà ! 1 Textes*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

Bärlund Kari, Juhani Jokinen, Eija Rantala, Laurianne Bellotti, Corinne Laspeyres (2005). *Voilà ! 1 Exercices*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

Bärlund Kari, Juhani Jokinen, Sarra Maala, Eija Rantala, David Mauffret (2005). *Voilà ! 2 Textes et exercices*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

Bärlund Kari, Eija Raitala, Pauliina Simula, David Mauffret (2006). *Voilà ! 3 Textes et exercices*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

Hankala-Perttula Päivi, David Mauffret, Eija Raitala, Pauliina Simula (2006). *Voilà ! 4*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

Hankala-Perttula Päivi, David Mauffret, Nina Kivivirta, Tarja Kuikka, Eija Raitala (2010 [2007]). *Voilà ! 5 Textes et exercices*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

Kivivirta Nina, Tarja Kuikka, David Mauffret, Eija Raitala (2007). *Voilà ! 6 Textes et exercices*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.