HELSINGIN YLIOPISTO

La représentation interculturelle dans les manuels scolaires *J'aime*

Mémoire de master
Langue et culture françaises
Département des langues
Université de Helsinki
Octobre 2024
Sini Kalke

Tiivistelmä

Tiedekunta: Humanistinen tiedekunta

Koulutusohjelma: Kielten maisteriohjelma

Opintosuunta: Ranskan kieli ja ranskankielinen kulttuuri

Tekijä: Sini Kalke

Työn nimi: La représentation interculturelle dans les manuels scolaires *J'aime*

Työn laji: Maisterintutkielma

Kuukausi ja vuosi: lokakuu 2024

Sivumäärä: 38

Avainsanat: analyse de discours critique, représentation interculturelle, francophonie, français langue étrangère, manuel de FLE

Ohjaaja tai ohjaajat: Johanna Isosävi

Säilytyspaikka: Helsingin yliopiston kirjasto

Tiivistelmä:

Ce mémoire de master examine comment les pays et les cultures francophones sont représentés dans les manuels scolaires *J'aime*. Le but de cette étude est d'examiner les discours hégémoniques, les discours soumis et les représentations qui se forment sur la base de ces discours. Nous avons mis en doute les discours hégémoniques et nous en avons discuté dans le cadre sociétal et historique.

Le corpus de cette étude se compose de la série *J'aime* qui est une série comprenant quatre manuels de FLE pour les étudiants finnophones aux niveaux B2 et B3 pour le collège et les cours sept et huit au lycée. Le corpus a été examiné en trois étapes : l'analyse du texte en catégorisant les mots, l'identification et l'interprétation des discours trouvés et, pour la méthode d'analyse, nous avons utilisé l'analyse critique du discours.

L'analyse montre que la représentation dominante dans la série *J'aime* est celle de la France hexagonale. La représentation des autres pays et cultures francophones varie entre les discours valorisé ou dévalorisé, mais toujours soumis au discours dominant, celui de la France. Les résultats principaux correspondent aux objectifs interculturels des Pops 2014 et Lops 2015.

Les études précédentes montrent que la culture de l'Hexagone et les valeurs occidentales sont toujours au milieu des discours dominants et qu'elles soumettent les autres discours sous la position de l'*autre*. Nos résultats confirment les études précédentes qui ont été réalisées dans différentes parties du monde.

Nos resultats peuvent être appliqués à la rédaction des futurs manuels de FLE, pour que ces manuels correspondent mieux aux Pops et Lops. Les futures études pourraient comparer plusieurs séries de FLE ou étudier les guides de l'enseignant.

Table des matières

1 Introduction 3

2 Cadre théorique 4

2.1 Programme cadre de l'enseignement fondamental 2014 et du lycée de 2015 4

2.2 Notions importantes 6

2.3 Francophonie et altérité francophone 7

2.4 Types de catégories 8

2.5 Études précédentes 9

3 Corpus et méthode 11

3.1 Corpus 11

3.2 Auteurs-éditeurs 12

3.3 Méthode 12

4 Analyse 14

4.1 Pays Européens 16

4.1.1 France 16

4.1.2 Belgique 17

4.1.3 Suisse 18

4.1.4 Luxembourg 19

4.1.5 Monaco 20

4.2 Pays hors d'Europe 20

4.2.1 Canada 20

4.2.2 Pays maghrébins 21

4.2.3 République démocratique du Congo 23

4.2.4 Guinée 24

4.2.5 Sénégal 24

4.2.6 Burkina Faso 25

4.2.7 Île Maurice 26

4.2.8 Réunion 26

4.2.9 Martinique 27

4.2.10 Guayne Française 28

4.3 D’autres remarques sur le corpus 28

5 Conclusions 30

Bibliographie 34

1 Introduction

L'enseignement des langues étrangères transmet la connaissance d'une autre culture et développe la compréhension culturelle d'une personne qui étudie les langues étrangères (v. Dervin & Keihäs 2013 : 39 ; Pops 2014 : 16; Lops 2015 : 12). *L'altérité* et *l'autre* sont toujours présents dans l'enseignement des langues étrangères, d'où la compétence de la culture et de l'interculturalité fait une partie importante du système éducatif finlandais.

Les autres cultures, que celle de soi, sont représentées dans les manuels et les classes de langues étrangères et, par les discours, les images données aux étudiants sont différentes. Le pouvoir des discours varie et crée de la valorisation ou bien de la dévalorisation. Les relations d'interaction et de pouvoir entre les cultures et, plus précisément, entre les personnes qui représentent de ces cultures nationales, forment l'interculturalité, ce qui est représentée dans les manuels (Auger 2007 : 18–24). Les enseignants ont aussi le pouvoir de décider ce qu'ils enseignent et par quel discours ils transmettent l'image de chaque culture national (Dervin et Keihäs 2013 : 39, 47).

Effectuant une recherche sur les manuels, il est important de se souvenir que les manuels reflètent des idées et des idéologies de ses auteurs-éditeurs et l'esprit politique du temps de l'époque, ceux qui paraissent à travers les discours dans les manuels et ceux qui sont toujours des seules succincts points de vue choisis par les auteurs-éditeurs (Paavola & Dervin 2015 : 17). Les images crées sur l'autre sont souvent homogènes et stéréotypées parce que le nombre de pages est limité dans une seule œuvre et chaque auteur-éditeur préfère certains points de vue par rapport aux autres (Dervin & Keihäs 2013 : 42).

L'objectif de notre étude est d'étudier les quatre manuels de français langue étrangère de la série *J'aime* pour les finnophones qui suivent Programme cadre de l'enseignement fondamental 2014 et du lycée de 2015. Nous avons choisi cette série parce que cela présente plusieurs pays et cultures francophones et nous permet de faire une étude qui donne quelque chose de nouveau à la recherche des manuels de français langue étrangère. La recherche critique sur le matériel d'apprentissage qui analyse la valorisation et la stéréotypisation dans les représentations est importante pour pouvoir améliorer les manuels et réduire les positionnements opposés et l'accent mis sur les différences. Les positionnements opposés sont souvent au milieu des manuels, pour que les manuels puissent mieux correspondre aux programmes cadre de l'enseignement. Nous catégoriseront les pays présentés dans les manuels sur trois catégories selon l'etude de

Mélanie Buchart (2013) : *péjoratif*, *amélioratif* et *neutre*, dont péjoratif signifie l'acpect négatif et amélioratif signifie l'aspect positif.

Nous avons trois questions de recherche :

1. Comment est l'image donnée de chaque pays ?
2. Y a-t-il de la dévalorisation des quelques pays par rapport aux autres pays présentés ?
3. Les représentations des pays présentés correspondent-elles à l'éducation culturelle présentée aux programmes cadre de l'enseignement fondamental 2014 et du lycée 2015 ?

Pour faire notre analyse, nous commençerons par la présentation de contexte. Deuxièmement, nous présenterons notre cadre théorique avec les notions importantes. Troisièmement, nous présenterons le corpus et les méthodes utilisées dans cette étude. Quatrièmement, nous analyserons le corpus et, finalement, dans la partie conclusive, nous discuterons des résultats obtenus et réfléchirons à l'impact sur l'enseignement de français langue étrangère et la comparaison des résultats avec les programmes cadre de l'enseignement fondamental et du lycée.

2 Cadre théorique

Dans les sous-chapitres suivants, nous présenterons les programmes cadre de l'enseignement fondamental 2014 et du lycée de 2015, nous expliquerons les notions les plus importantes pour notre étude, nous traiterons la francophonie et l'altérité francophone (cf. 2.2), nous présenterons les trois catégories par lesquelles nous ferons notre analyse plus tard (cf. 4), et, finalement, nous introduirons deux études précédentes auxquelles nous comparons notre étude dans la partie conclusion (cf. 5).

2.1 Programme cadre de l'enseignement fondamental 2014 et du lycée de 2015

L'enseignement des langues élargit la vision du monde et la conscience des langues fait partie essentielle d'aujourd'hui parce que l'enseignement des langues égale l'enseignement des cultures. De nombreuses langues sont utilisées sur les médias sociaux que les jeunes utilisent, et, pour cette raison, la conscience culturelle joue un rôle important. Les enfants et les adolescents utilisent différentes langues dans leur vie quotidienne. Le système

éducatif finlandais suit les programmes cadre de l'enseignement : il y a un pour l'enseignement fondamental et un pour le lycée. Le corpus de cette étude est paru en 2015–2018 et cela est pour la langue B2 et B3. Les langues B2 et B3 sont des langues facultatives dont B2 commence en 7e–9e années et B3 au lycée. (Sukol 2021.) Pour ces raisons, nous nous concentrerons sur les programmes cadre de l'enseignement fondamental 2014 et du lycée de 2015. [1]

Pops 2014 a une base des valeurs qui se compose de plusieurs composants : la diversité culturelle comme richesse est un de ces composants et, selon ce composant, l'héritage culturel finlandais s'est construit sur l'interaction de différentes cultures (Pops 2014 : 16). Selon Pops (2014 : 16), l'enseignement doit soutenir l'intérêt pour les langues étrangères et l'appréciation de diversité culturelle. Dans Pops (2014 : 282), il y a sept objectifs de compétences généraux dont un est « compétence, interaction et expression culturelles » (L2) et dont le but est à apprendre les élèves de la 7e à la 9e année à apprécier leur propre culture et celle des autres, à identifier les particularités de ces cultures et à les guider pour qu'ils voient la diversité culturelle comme fondamentalement positive. Un principe de la culture opérationnelle de l'enseignement fondamental est « la diversité culturelle et la conscience linguistique » et, selon ce principe, les communautés, qui sont conscientes de langues, discutent des attitudes concernant les langues et les communautés linguistiques et, en plus, comprennent l'importance essentielle des langues dans de nombreux contextes (Pops 2014 : 28). Cela est aussi mentionné dans Lops 2015 (28). Selon Pops (2014 : 348), pour les élèves de la 7e à la 9e année, les langues étrangères comme matière scolaire doivent apprendre à apprécier de différentes langues, leurs parleurs et leurs cultures. Quant à la description de la langue B2, la matière va approfondir les connaissances de la diversité culturelle, mais aussi étudier les phénomènes de valeur liés aux différentes communautés linguistiques (Pops 2014 : 360). Selon Pops 2014, l'enseignement a aussi sept objectifs dont le T1 est « Développement à la diversité culturelle et à la conscience linguistique » (Pops 2014 : 360–361). Le contenu de cet objectif est de comparer des caractéristiques linguistiques à celles des autres langues et, de plus, de discuter des présomptions liées au langage (Pops 2014 : 360–361).

En Finlande, l'enseignement au lycée a plusieurs objectifs dont un est de développer les connaissances de différentes cultures (Lops 2015 : 12). La base des valeurs de lycée finlandais a une mention que « la diversité humaine et culturelle est vue comme richesse et

[1] D'ici nous utiliserons les abréviations Pops 2014 et Lops 2015.

source de créativité ». De plus, les héritages culturels sont mentionnés au pluriel et en les diffusant, en les évaluant et en renouvelant les connaissances et les compétences liés à ceux, on les fortifie (Lops 2015 : 13). Au lycée, il y a huit cours pour la langue B2 et dans les descriptions des cours se trouvent par exemple la communication interculturelle, les phénomènes culturels, et la convenance culturelle de la communication comme sujets (Lops 2015 : 115–116). Ceux-ci sont considérés de leur part comme les contenus et les objectifs importants dans l'enseignement des langues étrangères au lycée. Quant à la langue B3, il y a aussi huit cours et les contenus sont presque les mêmes par rapport à la langue B2, mais B3 commence au niveau A0 ce qui est pour les débutants (2015 : 117–118).

2.2 Notions importantes

Dans ce chapitre, nous présenterons les notions qui sont importantes et essentielles pour notre étude dans la partie analyse. Ces notions sont la *culture,* l'*interculturalité,* l'*altérité* et le *stéréotype*.

La notion de la *culture* est souvent décrite comme abstraite et trop difficile à définir. Selon Dervin (v. 2016 : 10–11, 33), avec l'aide de la notion de *culture* nous pouvons expliquer des habits, des opinions, des attitudes et des valeurs d'un groupe. Pour pouvoir définir sa propre culture, on a besoin de la comparer aux autres cultures. La notion de l'*interculturalité* explique et compare des relations et des événements entre les cultures différentes, c'est-à-dire les rencontres interculturelles.

Selon Dervin (v. 2016 : 11, 46) et Talib (v. 2006 : 10), la comparaison des cultures crée par exemple des images de soi et de l'autre, de bon et de mauvais. En les comparant nous produisons des dichotomies et des affrontements, ceux qui conduisent à l'*altérité*. L'*altérité* ou l'*autre* est d'être différent de soi et cela peut être mesuré par la nationalité, le sexe, la race, la langue, la classe sociale, l'ethnicité, la religion ou la capacité d'une personne, pour n'en nommer que quelques-uns. En général, cela veut dire que quelqu'un qui diffère de la majorité d'une certaine société est l'autre. L'altérité dérive des stéréotypisations de l'inconnu et cela et pourquoi l'autre est vu comme négatif, menace ou inférieur (Paavola 2019). L'identité se forme en interaction avec l'autre et selon Auger (2007 : 13) « dès qu'il y a relation, il y a altérité et, de fait, interculturalité ».

Le *stéréotype* est une généralisation simplifiée d'un groupe de choses ou de personnes, qui est souvent erronée, négative ou bien rigide en catégorisant des objets ou des individus et

qui forme des attitudes défavorables à l'égard de l'autre (Amossy et Herschberg-Pierrot 1997 : 26–28, 51 ; Erwin et Ahokas 2005 : 19). Le *stéréotype* a aussi des hyponymes qui sont par exemple le *préjugé,* le *poncif,* le *cliché,* la *représentation sociale et* le *prototype*, mais dans le cadre de cette étude, nous ne les présenterons ni les étudierons parce que la notion de *stéréotype* suffit pour la taille de cette étude (Amossy et Herschberg-Pierrot 1997 : 3).

2.3 Francophonie et altérité francophone

Dans notre analyse, nous nous concentrerons sur l'altérité francophone parce que nous voulons voir comment le manuel choisi comme corpus traite ou bien introduit de différents pays et peuples francophones aux étudiants finnophones.

La *Francophonie*, avec la majuscule, représente le monde francophone géographiquement. Cela fait une référence aux états et gouvernements francophones, aux cultures des pays francophones et aux peuples qui parlent français. (OIF 2019 : 7.) Selon Michaëlle Jean, Secrétaire générale de la Francophonie, il y a 300 millions de locuteurs de français dans le monde et cette langue est parlée sur cinq continents (OIF 2019 : 3). La *francophonie*, sans majuscule, désigne le monde francophone de la manière linguistique, comme les variations du français, mais aussi les locuteurs de français (OIF 2019 : 7).

Selon Deniau (v. 1983 : 15), la diversité culturelle – également linguistique – est permanente et souvent vue comme la richesse. En tout cas, les minorités sont dans une position plus faible et, par conséquent, il y a plusieurs associations pour les valoriser et les protéger. Le terme *francophonie* n'est après tout jamais utilisé pendant la période de colonialisme (Poissonnier et Sournia 2006 : 9), alors nous ne confondrons pas l'origine de ce terme, mais nous ne le clarifierons pas plus profondément. Ce terme a des sens différents, comme le sens linguistique, culturel, géographique, spirituel ou institutionnel, et, dans notre analyse, nous nous concentrerons sur l'altérité francophone qui est une combinaison de tous ces sens (Deniau 1983 : 15).

La diversité culturelle est un terme assez large, mais dans cette étude, nous étudierons les représentations des pays francophones. D'après Dervin et Keihäs (v. 2013 : 145), la *diversité* et l'*altérité* se sont fortement liées, mais ils ont les nuances différentes. La *diversité* signifie un caractère ou un état de ce qui est divers et on essaye de trouver des points communs entre nous et autres. La diversité est généralement vue comme positive et

cette notion fait comprendre que les individus et les communautés sont divers et qu'ils varient, tandis que l'*altérité* signifie un caractère ou un état de ce qui est autre par rapport à soi (Dervin et Keihäs 2013 : 96–98). L'altérité représente par exemple une culture, une personne, un pays ou une nationalité qui n'est pas le vôtre, qui est étrange ou bien exotique (Dervin et Keihäs 2013 : 96–98). Par l'altérité on soumit d'autres, on crée des hiérarchies et, le plus important, on définit le soi : ce que l'on est et ce que l'on représente (Dervin et Keihäs 2013 : 96–98).

Dans l'espace francophone, selon Decaux (v. 1990: 29) et Deniau (v. 1983: 102), la diversité des identités culturelles et linguistiques a plusieurs visages. L'espace ou l'aire francophone signifie le monde francophone qui contient les aspects culturels et linguistiques, étant par exemple un milieu géographique, physique ou mental. À cet égard, la Francophonie atteint cinq continents et de nombreux départements et régions d'outre-mer et collectivités d'outre-mer, appelés DROM-COM, où il y a des cultures originales et souvent aussi le bilinguisme ou le plurilinguisme, les identités sont très variées. La francophonie souligne la solidarité devant tous les défis et n'évoque pas de tentations ethnocentriques, qui privilégient son propre groupe social, son pays ou sa culture de chacun, mais ainsi valorise et apprécie ces diverses identités.

2.4 Types de catégories

Les catégories pour notre étude viennent de l'étude de Mélanie Buchart (2013 : 245–246), qui a étudié les manuels de français langue étrangère. Dans sa thèse de doctorat, Buchart fait une référence à Catherine Kerbrat-Orecchioni (2009) selon laquelle les adjectifs portent d'une valeur axiologique, en d'autres termes, la plupart des adjectifs ont une connotation axiologique qui évoquent des idées, des images ou des représentations différents. Buchart (v. 2013 : 245–246) nomme trois types d'après lesquels elle classifie des énoncés. Ces types sont *mélioratif*, *péjoratif*, *neutre* et *ambigu*. Dans notre analyse, nous n'utiliserons pas le quatrième type « ambigu » et, par conséquent, nous présentons ici seulement les trois premiers types avec qui nous classifierons les discours de notre corpus. Plus tard, dans notre analyse, nous les étudierons plus en détail et chaque pays présenté dans les manuels sera analysé séparément.

Selon Buchart (v. 2013 : 245–246) la catégorie *méliorative* contient les mots, les syntagmes ou les phrases qui donnent une image positive. Avec la catégorie *péjorative*, nous pouvons classifier les points de vue négatifs et la catégorie *neutre* nous donne une

possibilité de classifier des mots qui n'ont pas de connotations axiologiques et qui ne nous racontent rien sans le contexte. Avec l'aide de ces trois types de catégorie, nous pouvons trouver les discours qui valorisent, dévalorisent ou bien qui ne portent pas de connotations axiologiques. Quant aux manuels de la série *J'aime*, nous analyserons ce que nous avons pu trouver par rapport à Pops 2014 et Lops 2015, mais aussi par rapport aux niveaux sociétaux et historiques en ce qui concerne le monde francophone.

2.5 Études précédentes

Buchart (2013) a étudié dans sa thèse de doctorat le point de vue didactique par rapport à la culture de la manière diachronique dans les manuels de FLE pour les finnophones. Elle a étudié l'identité, la valorisation, l'altérité et comment la notion de la culture a développé entre 1965 et 2009 dans cinq séries de manuels. Elle constate que dans les séries plus anciennes, la francité est représentée comme l'altérité valorisée et dans les séries plus récentes, les manuels montrent aussi l'altérité périphérique, c'est-à-dire les pays francophones hors de la France, de la manière folklorique. Dans les années 80, la France est mise en position de l'*autre* en même temps que le *même*, l'idée de soi, d'être Finlandais, est appréciée. Ces autres communautés, pareillement les immigrés vus comme une communauté, ont été stéréotypées dans les séries.

Vepsä (2013) a fait un mémoire de master qui était une étude diachronique où elle a comparé deux manuels de FLE pour les finnophones : *Sur le vif* et *Voilà*. Elle a étudié s'il y a de la représentation stéréotypique ou du positionnement de l'autre par rapport à la France dans ces séries. Dans la partie conclusion, elle constate que ces séries étudiées se concentrent sur la France hexagonale, mais donnent aussi une image positive sur les autres pays mentionnés. Elle constate également que l'on ne peut pas séparer les stéréotypes de l'enseignement des langues, ni en classe, ni dans les manuels, et ainsi, les stéréotypes offrent de bonnes occasions d'en parler avec les étudiants.

Tuohisaari (2022) a étudié dans son mémoire de master les manuels d'allemand *Los geht's! 1* et *2* et ceux d'anglais *High five! 5* et *6* de l'approche culturelle comme la responsabilité culturelle. Tuohisaari a comparé les résultats à Pops 2014 de la Finlande et les deux séries entre eux. Les résultats de cette étude montrent qu'il y a eu du développement dans la représentation culturelle et qu'il y avait peu de stéréotypisations dans les manuels. Pourtant, Tuohisaari fait remarquer que le point de vue sur la vie correspondait principalement aux valeurs occidentales.

Bouzekri (2019) a examiné un manuel de FLE et le guide d'accompagnement destiné aux enseignants en Algérie. Son étude se concentre sur l'interculturel comme un élément essentiel dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères en Algérie. Les résultats de l'étude de Bouzekri montrent aussi que ni le manuel ni le guide analysés ne favorisent le développement de l'interculturel et les textes proposés dévalorisent l'aspect interculturel.

Ben Oum El Ghar (2023) a étudié l'interculturel et la culture de l'autre dans le manuel scolaire algérien dans son étude de master. Ben Oum El Ghar a analysé les textes dans le manuel par une méthode analytique descriptive et il a fait un questionnaire destiné aux enseignants dont les résultats montrent que « [...] les indices culturels sont souvent négligés dans les pratiques scolaires en classe, et les implications culturelles ne sont pas clairement visibles dans les activités menées ». L'absence des aspects interculturels dans le manuel scolaire est visible. Comme Ben Oum El Ghar le constate dans la partie conclusive, en Algérie, il y a peu d'étudiants en échange, d'où le manque de tenir en compte les nationalités ou les origines différentes, c'est-à-dire l'interculturalité, en classe parmi les étudiants. Selon l'étude de Ben Oum El Ghar, la renouvelation du système scolaire algérien serait nécessaire quand il s'agit des manuels, mais aussi quand on parle de la compétence interculturelle des enseignants de langues étrangères.

Ndikumagenge (2022) a examiné l'aspect interculturel dans les classes du FLE au Burundi. Ndikumagenge fait une analyse des outils pédagogiques et le corpus de l'étude est le programme, trois manuels et des guides de l'enseignant de français. Les résultats principaux de Ndikumagenge montrent que, en premier lieu, l'approche interculturelle est importante en classe de FLE parce que l'étudiant devient plus tolérant envers les autres cultures. En deuxième lieu, Ndikumagenge constate que, malgré le programme scolaire au Burundi, la dimension interculturelle est presque inexistante en classe de FLE. De plus, en troisième lieu, il constate que l'approche interculturelle n'existe ni fonctionne comme prévu parce que cette approche n'est pas intégrée aux guides pédagogiques. Ce qui est intéressant, c'est le fait que Ndikumagenge étudie et analyse plusieurs outils pédagogiques et que les résultats correspondent aux autres études précédentes présentées dans cette chapitre, même si les autres études examinent seulement des manuels de FLE.

3 Corpus et méthode

Dans cette partie, nous présenterons le corpus, les auteurs-éditeurs et la méthode utilisée dans cette étude. Nous commencerons par le corpus, ensuite nous continuerons avec la présentation des auteurs-éditeurs et, finalement, nous présenterons la méthode utilisée.

3.1 Corpus

Le corpus utilisé dans cette étude est les quatres manuels de la série *J'aime*. Cette série parue en 2015–2018 est utilisé pour les finnophones qui ont les compétences de la langue au niveau B2 ou B3. La série choisie est écrite par Hanna Heikkilä, Nina Kivivirta, Tarja Kuikka, David Mauffret, Catherine Métivier, Susanna Paavonen, Anne Riippa, Jannika Sarimo, Tarja Virtanen et Hanna Ylikitti. Nous avons choisi cette série parce que ce n'est pas encore étudié du point de vue de l'interculturalité, par opposition aux autres manuels pour les finnophones. Dans notre vie quotidienne dans les cours de français au collège, nos élèves nous demandent souvent si nous pouvions parler des aspects culturels d'où notre intérêt d'en étudier plus. Cette série traite aussi des pays francophones hors de la France, ce qui n'est pas le cas avec toutes les séries en Finlande, et ainsi cette série nous sert bien pour faire une étude. Nous avons déjà étudié le quatrième manuel dans notre mémoire de licence est cela est la raison pour laquelle nous n'avons pas changé de tome pour cette étude. Nous voulons continuer avec le même tome pour avoir de continuation logique.

La série se concentre sur le français d'aujourd'hui, les différentes régions francophones, la société, la communication, l'interculturalité, le multimédia et l'interactivité. Le premier manuel traite des affaires quotidiennes : comment saluer, commander dans un restaurant, comment est le temps, se bouger à Paris et demander le chemin. Le deuxième manuel évoque des pensées sur des projets d'échange interculturels qui aura lieu à travers le manuel. Les sujets à côté de ce projet sont par exemple les loisirs, la Côte d'Azur et ses plaisirs, mais aussi la Finlande. Le troisième manuel présente des sujets comme la relation d'amitié, la vie familiale, sa propre identité, les dépenses et du bien-être. Le quatrième manuel se concentre sur les études, le choix de carrière, la vie professionnelle, l'avenir de notre planète, la vie de jeunes immigrés, la liberté d'expression, l'entrepreneuriat et le rôle des femmes en Afrique francophone.

Pour analyser notre corpus, nous nous concentrerons sur les variations culturelles et l'altérité francophone. Notre objectif est de trouver s'il y a des pays et des cultures

francophones présentés qui sont plus valorisés que d'autres dans ces quatre manuels. En plus, nous essayons de voir ce que l'on pourrait améliorer dans cette série.

3.2 Auteurs-éditeurs

Les auteurs-éditeurs exercent une grande influence sur le choix des mots utilisés dans le manuel et cela signifie que leurs valeurs subjectives sont transmises au manuel (van Dijk 1993 : 255). La série *J'aime* se compose de quatre manuels et, au total, dix auteurs-éditeurs dont neuf sur dix sont des femmes éduquées. L'une de ces femmes est francophone et le dixième auteur-éditeur, l'homme, lui aussi. Toutes les autres sont finnophones et, pour cela, elles ont un point de vue finlandais, ce qui est essentiel d'analyser dans la partie conclusive où nous tirerons des conclusions sur les aspects sociétaux et culturels. D'après van Dijk (v. 1993 : 255) « power elites » comme il appelle ceux qui ont le plus d'accès aux discours différents et ceux qui ont le plus à dire, sont dans ce cas-là les auteurs-éditeurs. Spécialement les valeurs des auteurs-éditeurs finlandaises peuvent refléter la distance géographique par rapport aux pays francophones hors d'Europe. En général, plus de la distance géographique, moins de la connaissance suffisante pour avoir des informations actuelles et neutres, mais nous ne pouvons pas savoir les origines exactes de ces auteurs-éditeurs. Il y a moins de chaînes de nouvelles qui produisent des actualités objectives et qui atteignent l'audience finnoise, et cela est la raison pour laquelle les informations sont plus restreintes.

Quant aux positions des sujets, selon Dervin (v. 2016, 35, 45) et Jokinen et al (v. 2016 : 85–87) la relation des auteurs-éditeurs par rapport au contenu d'un manuel vient de haut en bas et il peut y avoir certains pays francophones qui ne sont représentés que par les discours péjoratifs. Dans ces cas-là, les sujets, c'est-à-dire les pays et les cultures, sont mis en position de l'autre. Ils représentent l'altérité et la différence. Ces positions représentent l'autre exotique, l'altérité périphérique et, en particulier, l'identité culturelle non-hexagonale.

3.3 Méthode

Notre méthode est l'analyse du discours qui est une méthode qualitative selon Pietikäinen et Mäntynen (v. 2009 : 22–25). L'analyse du discours critique est créé en premier lieu par Norman Fairclough, mais modifié par Anu Pynnönen (2013 : 31–33). La notion de *discours* est le noyau de cette méthode et elle a plusieurs définitions. Dans cette étude,

nous la définirons comme compréhension de la réalité, comme locution et comme manière établie d'un sens. D'après Jokinen, Juhila & Suoninen (v. 2016 : 75–81), le discours hégémonique est une évidence culturelle trouvée naturelle et péremptoire. Cela apparaît souvent et, étant plus fort, empêche l'espace d'autres discours.

La genèse de l'analyse du discours est le constructivisme social qui étudie la construction de la réalité sociale et du sens (Pietikäinen & Mäntynen 2009 : 12). Pietikäinen et Mäntynen constatent (2009 : 21) aussi qu'en plus d'étudier le niveau textuelle, l'analyse du discours étudie également les structures de la société, les relations de pouvoir, les institutions et les différents opérateurs. De cette façon, l'analyse peut combiner les niveaux micros et macros : micro étant les textes et l'usage langagière et macro étant les phénomènes sociétaux (Pietikäinen & Mäntynen 2009 : 57, 71). Selon Pietikäinen et Mäntynen (v. 2009 : 54–55), les discours organisent et représentent le monde d'un certain point de vue qui excluent toujours d'autres discours. Les discours créent des images, c'est-à-dire des représentations, de ce que l'on parle ou écrit et cela donne les discours leur pouvoir : un discours a une perspective.

D'après Auger (2007 : 18) et Pietikäinen et Mäntynen (2009 : 54–55), la langue représente de la réalité et par les représentations, appelées aussi les discours, nous étudions comment la réalité est présentée à nouveau. Les représentations choisissent un point de vue de représenter par exemple des phénomènes et ainsi nous choisissons ce que l'on dit ou écrit ou pas.

Selon Jokinen et al (v. 1999 : 248) et Pälli et Lindqvist (v. 2020 : 377, 379), l'objet de l'analyse du discours est d'étudier le langage multimodal – ce qui n'est pas le cas dans notre étude – c'est-à-dire la discussion, les paroles, les textes et l'iconographie. Les messages contiennent toujours de la description et de l'explication qui construisent la réalité et cela est la raison pour laquelle l'utilisation du langage entraîne des conséquences qui ne seulement reflètent la réalité mais aussi la changent. L'analyse du discours a de différentes tendances, mais la nôtre est l'analyse critique du discours, que nous présenterons maintenant.

L'analyse critique du discours s'intéresse spécialement au abus de pouvoir, en d'autres termes aux valeurs, aux idéologies et aux relations de dominance qui se trouvent, dans notre étude, derrière les choix des mots dans le manuel (Jokinen et al. 2016 : 301 ; Pälli et Lillqvist 2020 : 399 ; van Dijk 1993 : 254–255). Cela nous permet de savoir ceux qui sont

considérés comme normaux et précieux, c'est-à-dire ce qui est valorisé. Selon Jokinen et al (2016 : 75), dans l'analyse des relations entre le pouvoir et les discours, le pouvoir est considéré comme phénomène productif et lié aux pratiques sociales. Cette idée vient de Michel Foucault qui est un des plus grands noms dans le domaine de l'analyse du discours et surtout l'analyse critique du discours.

Selon Jokinen et al (v. 2016 : 85–86), en analysant des relations du pouvoir, nous devons définir la notion de *positionnement du sujet*. Le *positionnement du sujet* spécifie les positions en lesquelles les personnes, les phénomènes, les pays ou les cultures sont positionnés ou peuvent se positionner. Les chercheurs peuvent demander qui est ceux qui ont le pouvoir de parler ou écrire. Dans cette étude, les sujets sont les pays et les cultures représentés dans le manuel et cela viendra que, selon Auger (v. 2007 : 39–46), à un moment quelques pays ont du pouvoir de parler, mais à un autre moment ils n'en ont pas. En tout cas, les auteurs-éditeurs ont le pouvoir chaque moment. Les pays et les cultures sont mis en position de l'*autre*, le *même* ou les deux. Le *même* fait une référence à l'identité des auteurs-éditeurs et aux étudiants auxquels le manuel s'adresse-t-il.

Les questions de « comment » sont au cœur de l'analyse du discours et qui analysent la manière de l'expression, en d'autres termes, comment dire et pas quoi dire (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999 : 247). Dans notre cas-là, nous utiliserons l'analyse du discours critique parce que l'objet de notre analyse est un phénomène social et sociétal : nous voulons savoir comment la dévalorisation et l'altérité apparaissent dans le manuel choisi (Luodonpää-Manni et al. 2020 : 374, 387–388). Nous étudierons la langue écrite en analysant les exercices dans le manuel, mais pas d'iconographie ou bien de bande pour les exercices d'écoute. Cela peut venir qu'il n'y a pas d'exercices de tous les pays mentionnés dans le manuel, alors nous analyserons chaque pays dans la mesure du possible.

4 Analyse

Nous analyserons l'image de la représentation des pays francophones dans quatre manuels de FLE finlandais. Comment présenter les pays francophones dans les manuels est un choix conscient par les auteurs-éditeurs des manuels, d'où l'intérêt d'en étudier.

Notre analyse concentre sur les variations culturelles, alors nous n'étudierons pas les variations linguistiques. Dans l'analyse, nous examinerons la valorisation et la dévalorisation et s'il y a des stéréotypes des pays francophones ou des cultures

francophones. La dichotomie « riche » ou « pauvre » sera au cœur de notre analyse parce que les points de vue qui sont seulement péjoratifs ou mélioratifs nous intéressent. Naturellement, l'iconographie, c'est-à-dire les illustrations des manuels, ferait sa partie aussi essentielle que l'autre contenu des manuels, mais dans le cadre de cette étude cela n'est pas possible et ainsi nous allons nous concentrer seulement sur le niveau textuel. Nous n'analyserons pas non plus de vocabulaires qui se trouvent dans les manuels parce que ce sont les exercices que nous intéressent, mais nous nous sommes intéressée à comparer les manuels entre eux.

Cette analyse est faite selon l'ordre dans lequel en premier lieu seront les pays européens, après lesquels sera l'analyse des pays hors d'Europe et, finalement, quelques autres remarques sur le corpus. L'analyse de chaque pays sera étudiée dans la mesure de trois catégories qui étaient mélioratif, péjoratif et neutre. Nous voudrons savoir pour la raison de comparaison, si l'image donnée de chaque pays est différente de l'un à l'autre de ce point de vue et ces trois catégories, que Buchart (2013) a utilisé dans sa thèse de doctorat, conviennent bien à l'analyse. Nous répondrons à la première question de recherche dans chaque sous-chapitre pays par pays: « comment est l'image donnée de chaque pays ? » .

Notre analyse est faite en trois étapes et nous avons utilisé le modèle de l'analyse critique du discours premièrement créé par Norman Fairclough, et modifié par Anu Pynnönen (2013 : 31–33). Le procès d'analyse a commencé avec l'identification des discours existants dans le manuel, ensuite nous les avons catégorisé et analysé, et finalement nous les avons comparés à Pops et à Lops. La partie textuelle nous intéresse et nous avons commencé par classifiant le niveau textuel : nous avons identifié et classifié, c'est-à-dire catégorisé, des mots comme des adjectifs, des noms et des verbes. Nous avons identifié trois discours différents pour l'étude sur les représentations culturelles : mélioratif, péjoratif et neutre. Après cela, nous avons continué avec interprétant et essayant de comprendre les catégories devenues : nous n'avons pas étudié ce qui a été dit mais comment a été dit pour pouvoir trouver les sens. Finalement, nous en avons étudié de la manière critique et dans un contexte social et sociétal.

Dans la conclusion (cf. 5), nous réfléchissons si les représentations des pays correspondent à l'éducation culturelle présentée aux programmes cadre de l'enseignement fondamental 2014 et du lycée 2015 (v. troisième question de recherche).

4.1 Pays Européens

Les pays européens présentés dans les manuels sont la France, la Belgique, la Suisse, le Luxembourg et le Monaco. Maintenant, nous les présenterons dans les sous-chapitres suivants et nous commencerons par la France, ensuite nous analyserons la Belgique et la Suisse. Finalement, nous arriverons à analyser le Luxembourg et le Monaco.

4.1.1 France

L'image donnée sur la France varie entre les quatre manuels, mais le discours hégémonique reste, en tout cas, mélioratif et dominant. Le premier manuel traite la France plutôt de la manière neutre, mais pour le discours péjoratif apparaît quand il mentionne deux fois les grèves des cheminots en France. Pour ce qui est du discours mélioratif, dans le manuel, on trouve des exemples sur la culture diversifiée : le festival *Les Vieilles Charrues*, quelques Français célèbres, Napoléon, les spécialités bretonnes, Paris avec ses attractions et le fromage de Roquefort.

Quant au deuxième manuel le sujet le plus important est PACA qui est une abréviation de Provence-Alpes-Côte d'Azur. La région française a été décrite avec admiration et par exemple l'unité trois a le titre « *L'appel du sud* » (Heikkilä et al. 2016 : 70) avec lequel le manuel souligne la beauté et le charme de cette région, si l'étudiant n'en avait pas pris conscience. Ce qui est péjoratif, c'est qu'il y a un dialogue où les personnages discutent de l'eau du robinet et si c'est potable, mais la protestation des autres est vite invalidé avec la réplique suivante : « Bien sûr qu'elle est potable, mais elle a juste un mauvais goût, c'est tout » (Heikkilä et al. 2016 : 86).

La représentation culturelle dans le troisième manuel est neutre mais la diversité parmi les sujets culturels est multiple. Le manuel traite par exemple le Service Militaire Volontaire, BlaBlaCar, Screamy lou, Marcel Proust, Molière, un astéroïde qui s'appelle *(17777) Ornicar*, des fêtes catholiques, *Charlie Hebdo*, Luc Besson et en plus, Jace qui est un artiste de graffiti. En même temps que le reste du manuel donne la France une image neutre, ce sont Louane, Jules Verne et la bande déssinée culte créée par Pierre Christin et Jean-Claude Mézière qui ont été traités par le discours mélioratif. Leur succès est pointé visiblement, mais il nous manque une image et un discours plus profonds.

Dans le quatrième manuel, la France est décrite principalement avec le discours mélioratif, comme nous pouvons le voir : les personnages français ont du travail ou peuvent participer

à l'échange culturel au lycée (Heikkilä et al. 2018 : 59, 112, 127, 46). La France apparaît dans les contextes mélioratifs comme l'éducation, la démocratie et l'aide aux pauvres aux niveaux sociétaux, le recyclage et l'élection présidentielle, le manuel continue ensuite avec le discours péjoratif sur les policiers qui ont peur qu'il y ait des conflits en banlieues et les immigrés qui peuvent causer ces conflits sont décrits par une phrase « se sentent exclus de la société » où la société se fait une référence à la France (Heikkilä et al. 2018 : 247–248).

En plus, quant au discours péjoratif, la France fait apparaître dans le contexte de colonisation. L'esclavage en Martinique justifié par la France est présenté par un personnage martiniquais appelée Shalane (Heikkilä et al. 2018 : 222–223). Le contexte de l'immigration est aussi un discours plus péjoratif que mélioratif pour la France : les problèmes sociétaux sont graves, conflictuels et largement répandus. Dans le quatrième manuel (Heikkilä et al. 2018 : 227–228), un personnage appelé Najib parle du point de vue d'un jeune Français d'origine maghrébine, et l'image donnée n'est pas positive. L'exclusion et le racisme confrontés par les immigrés et les réfugiés sont représentés comme un problème sociétal plutôt que un problème que les citoyens individuels pourraient résoudre.

Quant à toute la série, du point de vue critique, nous pouvons constater que les contextes de l'immigration et de la colonisation semblent être les contextes les plus simples pour parler des affaires négatives et problématiques, mais cela donnerait de nouvelles pensées et des discussions intéressantes dans les classes de français si dans les manuels de français langue étrangère on enseignait aussi d'autres sujets négatifs que ceux-ci. En tout, l'image de la France reste méliorative et l'image de son pouvoir autour du monde est dominante. La culture française est représentée comme être la plus riche et la meilleure par rapport aux cultures d'autres pays avec laquelle nous continuerons notre analyse.

4.1.2 Belgique

La Belgique est représentée dans tous les manuels, mais l'espace donné et la représentation culturelle varient beaucoup entre les manuels. Le discours dans le premier manuel est principalement neutre avec les exercices qui parlent des attractions de Bruxelles, mais le discours mélioratif se trouve dans petites répliques où les personnages manifestent ses admirations pour Stromae et le chocolat belge (Kivivirta et al. 2015 : 220–222, 228).

Dans le deuxième manuel, il y a seulement trois mentions, dont deux neutres qui se trouvent dans la partie grammaire concernant les pronoms relatifs 'que' et 'qui' (Heikkilä et al. 2016 : 43, 236). La troisième mention, représentant le discours mélioratif, se trouve dans un exercice où l'étudiant complète des phrases : « Le chocolat belge est super bon ! » (Heikkilä et al. 2016 : 205).

Le troisième manuel (Heikkilä et al. 2017) reste assez neutre et le discours est généralement succinct avec les sujets comme Amélie Nothomb et son œuvre *Barbe Bleue*. Or le personnage d'*Hercule Poirot*, détective belge créé par Agatha Christie, l'autrice anglais, et les clowns belges d'Okidok sont loués et ils occupent bien d'espace. Notons que *Hercule Poirot* a été créé par une Anglaise, mais il est souvent lié à la culture belge car il est connu par les étudiants.

La Belgique n'a pas beaucoup d'espace dans le quatrième manuel. Les discours que nous avons trouvés sont mélioratif et neutre. En unité quatre, le contexte est le travail et il y a un exercice oral où les questions et les réponses sont données (Heikkilä et al. 2018 : 112). Dans cet exercice, l'un de la paire doit raconter qu'il ou elle a fait du bénévolat en Guinée, ce qui monte la Belgique au-dessus de la Guinée, et après avoir appris le français, il ou elle a déménagé en Belgique pour travailler dans une entreprise internationale.

Notre analyse montre que la représentation de la Belgique montre un pays développé et riche où l'on trouve facilement du travail. Quant à la Guinée, elle est soumise par rapport à la Belgique, parce qu'en Guinée, il y a du bénévolat à faire, mais pas de travail qui est payé. Ensuite, le discours neutre nous montre une offre d'emploi (Heikkilä et al. 2018 : 81), qui ne fait que renforcer le discours mélioratif dans le cadre de domaine de travail, et il y a un personnage appelé Frédérique qui est timide et ceci est tout que nous découvrons des Belges. D'après notre analyse critique, nous constatons que l'image donnée de la Belgique est vague et il y peu qui présenterait la culture belge dans ce manuel.

4.1.3 Suisse

La Suisse est représentée de la manière succincte et vague par les discours péjoratif et neutre avec seulement trois mentions dans le quatrième manuel. Pour ce qui est du discours neutre, il y a une mention de Genève dans un exercice portant sur les compléments d'objet directs et indirects et le pronom « y » (Heikkilä et al. 2018 : 144). La mention se trouve dans la phrase « Vous emmenez Emilie et Serge à Genève ? », ce qui ne

nous donne rien pour étudier plus profondément. Ensuite, la deuxième mention neutre aborde le subjonctif dans une phrase exemplaire « Mes parents m'ont acheté les billets d'avion **pour que je puisse** partir travailler à Genève » (Heikkilä et al. 2018 : 110), qui pourrait aussi faire partie du discours mélioratif, si nous voulions considérer cette phrase comme une impression d'un pays où il y a du travail.

La seule mention péjorative fait une référence au système universitaire stressant de la Suisse où le personnage appelé Enzo écrit une lettre à Mylène (Heikkilä et al. 2018 : 65–66). Le discours péjoratif nous montre qu'il n'est pas facile d'être un étudiant d'échange en Suisse. Dans le quatrième manuel, il n'y a aucune mention de la culture ni de l'histoire de la Suisse, ce qui nous fait penser que peut-être elles n'ont pas beaucoup de valeurs pour les auteurs-éditeurs qui doivent faire les choix ce qu'ils et elles peuvent inclure dans les manuels

Dans le premier manuel, il y quatre petites mentions neutres, par exemple on explique des vrais termes pour le déjeuner, ce qui est en Suisse « le dîner » et le dîner, par contre, signifie « le souper ». Le deuxième manuel ne mentionne pas la Suisse et le troisième manuel contient seulement un exercice où un personnage appelé Olivier se présente avec la phrase « J'habite avec mon petit frère et ma mère à Lausanne en Suisse » (Heikkilä et al. 2017 : 9).

Malgré le fait que le nombre de pages dans le quatriéme manuel est limité, la Suisse que ne se trouve pas si loin de la Finlande, pourraient occuper une place plus importante dans le manuel. Comme la plupart des auteurs-éditeurs sont finnophones nous trouvons la place négligée de la Suisse un peu surprenante.

4.1.4 Luxembourg

Le Luxembourg est présente dans les premier et troisième manuels dans les exercices où l'étudiant doit compléter les prépositions ou les expressions manquantes. Dans ces deux manuels, on parle du voyage que les personnages vont faire et le Luxembourg sera une des destinations (Kivivirta et al. 2015 : 176, 199 ; Heikkilä et al. 2017 : 217). Dans le troisième manuel, il y a une boîte d'information sur Kama Sywor Kamanda avec la mention en finnois qu'il est un auteur et poète congolais-luxembourgeois (Heikkilä et al. 2017, 213). Sur la base de ceux remarques, nous pouvons constater que le Luxembourg a une vue neutre mais moins importante dans cette série de manuels.

4.1.5 Monaco

Quant au Monaco, le pays est mentionné cinq fois seulement dans le deuxième manuel et dans les phrases très courtes. On informe les étudiants que Monaco est une principauté et le Casino de Monte-Carlo est mentionné deux fois « Vous aimez jouer à la roulette ou au poker ? Venez gagner à Monaco ! » (Heikkilä et al. 2016 : 72). De plus, dans le deuxième manuel, l'unité trois avec un titre « L'appel du sud », se familiarise les étudiants avec les plaisirs près de Côte d'Azur en donnant ce pays un point de vue succinct mais luxueux et, par conséquant, la représentation culturelle s'avère méliorative (Heikkilä et al. 2016 : 70).

4.2 Pays hors d'Europe

Les pays hors d'Europe présentés dans les manuel sont le Canada, le Maroc, l'Algérie, la Tunisie, la République démocratique du Congo, la Guinée, le Sénégal, le Burkina Faso, l'île Maurice, la Réunion, la Martinique et la Guyane Française. Maintenant, nous les analyserons dans les sous-chapitres suivants dans l'ordre ci-dessus.

Les pays, régions, départements, collectivités ou anciennes colonies francophones qui ont été mentionnés dans les manuel mais qui ne peuvent pas être analysés sont les Antilles, Saint-Barthélemy, la Guadeloupe, la Dominique, Grenade, Trinidad et Tobago, le Mali, le Cameroun, le Ruanda-Urundi, la Somalie, le Togo, le Haïti, le Côte d'Ivoire, la Nouvelle Calédonie, le Madagascar et le Tahiti (Heikkilä et al. 2018 : 150, 218, 236 ; Heikkilä et al. 2017 : 210 ; Heikkilä et al. 2016, 139). En plus, dans le deuxième manuel, il y a une mention concernant le pays du Guyana à ne pas confondre avec la Guayne Française que nous analyserons (Heikkilä et al. 2016 : 133).

4.2.1 Canada

Le Canada n'a pas beaucoup d'espace, mais l'image donnée est plus méliorative que péjorative. Dans le quatrième manuel, la seule mention péjorative traite de la radicalisation des jeunes avec un seul titre « Québec : des pistes pour lutter contre la radicalisation des jeunes » dont on n'explique pas plus profondément (Heikkilä et al. 2018 : 218). Pour le reste, l'étudiant va apprendre sur le logement et le mode de vie au Canada par les personnages appelés Laura, Viviane et Renaud qui ont du travail et qui aiment le pays (Heikkilä et al. 2018 : 55, 110, 128–129). Ni le pays ni les personnages sont décrits, une seule photo nous informe qu'il y a des baleines à Nova Scotia, au Canada (Heikkilä et al. 2018 : 176).

Le deuxième manuel donne au Canada beaucoup d'espace avec les représentations neutres quand l'unité un parle du Canada, Québec et Montréal. Par contre, le troisième manuel a une vue positive avec le festival *Juste pour rire* (Heikkilä et al. 2017 : 141, 154, 166). Dans le texte, il y a une longue conversation où les personnages louent la ville du Montréal et le festival (Heikkilä et al. 2017 : 141).

D'après ces remarques, nous pouvons constater que la représentation du Canada est principalement méliorative et que les gens ne veulent pas quitter le pays dont la nature est belle. Montréal est la seule ville présentée, ce qui se situe dans la province de Québec, étant la région francophone la plus significative au Canada et souvent présenté aux étudiants dans les manuels de FLE. Nous pensons qu'il serait intéressant de présenter aussi d'autres régions francophones du Canada.

4.2.2 Pays maghrébins

La notion de « pays maghrébins » se réfère au Maroc, à l'Algérie et à la Tunisie (Dervin et Keihäs 2013 : 43). Spécialement les francophones qui viennent des pays maghrébins sont représentés dans les manuels de FLE comme « les autres » et pas aussi capables que ceux qui viennent d'ailleurs du monde francophone. Quant à ces trois pays, dans notre corpus, le discours dominant est péjoratif parce que les contextes les plus représentés sont l'immigration, la colonisation, l'exclusion de la société française et le racisme. Dans ce qui suit, nous analyserons chacun de ces trois pays séparément.

Le Maroc est présenté par les trois discours c'est-à-dire mélioratif, péjoratif et neutre dépendant du manuel. Les deux contextes les plus fréquemment mentionnés sur la couverture arrière du quatrième manuel sont l'entrepreneuriat et la place de femme sur le marché du travail au Maroc, ce qui reflète la culture arabo-musulmane et la foi de l'islam. Le point de vue péjoratif est que les auteurs-éditeurs trouvent que ces deux contextes ont besoin d'espace dans le manuel, mais ce qui surprend, c'est qu'un personnage appelée Leïla (Heikkilä et al. 2018 : 232) a dû déménager du Maroc dans un autre pays dans son enfance. La cause n'est pas expliquée, mais elle parle du Maroc et de Rabat avec joie. Elle décrit son pays natal comme « magnifique », « aucun mauvais souvenir » et « une partie importante de mon identité ». La perspective de Leïla, représentant le discours mélioratif, donne une image positive du Maroc aussi bien d'un point de vue gastronomique que familial. Dans le troisième manuel « le hammam marocain » est également représenté par le discours mélioratif (Heikkilä et al. 2017 : 21–22).

L'Algérie, pour sa part, est mentionnée deux fois dans les troisième et quatriéme manuels. Le troisième manuel (v. Heikkilä et al. 2017 : 177) se familiarise les étudiants avec auteurs et autrices francophones dont l'un est Algérienne Yasmina Kahdra. Le vrai nom de l'auteur est Mohammed Moulessehoul qui utilise un pseudonyme, le nom de sa femme, pour sa propre sécurité. Il ne l'a révélé qu'après son déménagement en France, ce qui nous donne une image péjorative sur la situation de la censure en Algérie. De plus, le quatrième manuel traite le pays dans un seul exercice (Heikkilä et al. 2018, 229), et le pays est représenté par le discours fortement péjoratif. Quelques citations de l'exercice qui montrent le discours péjoratif sont par exemple « algérienne qui habite en banlieue parisienne », « la situation actuelle parmi les immigrés d'origine maghrébine en France », « elle se sent exclue », « elle n'a pas trouvé sa place sur le marché du travail » et « un véritable ghetto ».

Ces citations donnent une image triste et inconsolable où les Algériens, et bien des maghrébins, se sont confrontés quotidiennement plusieurs problèmes graves en France. Avec ce discours-là, l'étudiant peut croire que tous les Algériens ont des problèmes et qu'il n'y a pas de variation dans la vie entre les individus.

Quant à la Tunisie, le discours est mixte mais très succinct : seulement deux manuels sur quatre en parlent. La vie familiale est traitée dans le troisième manuel (Heikkilä et al. 2017 : 132) : un jeune personnage parle de son désir d'apprendre « à faire la cuisine à la tunisienne » , ce qui semble faire partie du discours mélioratif. Les répliques font penser que le personnage aime déjà la cuisine à la tunisienne : il n'est pas encore capable d'en cuisiner mais aimerait en être capable (Heikkilä et al. 2017 : 132). Dans le quatrième manuel (v. Heikkilä et al. 2018 : 235, 244), il y a deux photos avec les sous-titres « Bateaux de pêche sur la plage d'Hammamet en Tunisie » et « La fontaine de la place Bab el Bhar à Tunis en Tunisie » , mais il n'y a plus d'informations supplémentaires sur ces photos. Les photos sont ensoleillées, mais le niveau textuel est reste neutre. Le discours péjoratif se renforce, quand un personnage appelé Najib est présenté (Heikkilä et al. 2018 : 226) : il vient près d'Hammamet et parle des problèmes graves – l'immigration, la colonisation, l'exclusion de la société française et le racisme – auxquels les Français d'origine maghrébine confrontent souvent en France. Il fait aussi une référence aux attaques terroristes en France, un problème actuel, mais dans le manuel, la perspective est que les jeunes maghrébins posent des problèmes à la société française. C'est-à-dire que les problèmes viennent hors de la France.

Pour conclure sur les pays maghrébins, le discours le plus fort est celui de Najib : il est péjoratif et donne une image stéréotypée où chaque individu maghrébin a des problèmes sur le marché du travail, qu'ils ne trouvent pas de logement ou bien qu'ils se sont confrontés au racisme et se sentent exclus. De plus, la comparaison de l'adjectif qualificatif de « mauvais », en finnois au sens de *paha*, est enseignée en même temps avec le contexte des pays maghrébins, des immigrés, des réfugiés et des enfants réfugiés sans parents donnant une image péjorative de ces gens là. Le contexte aurait pu être meilleure, mais au sens de *huono*, le contexte pour l'adjectif « mauvais » est la qualité du jean, ce qui est, de façon inattendue, en dehors du contexte de toute cette unité huit. Dans notre corpus, les images positives liées aux pays maghrébins n'apparaissent pas au niveau sociétal mais nous trouvons qu'elles seraient importantes – si on ne compte pas les deux courtes répliques sur la cuisine à la tunisienne. Pour terminer, notons qu'il existe des différences quant à l'espace eu par chaque pays.

4.2.3 République démocratique du Congo

La République démocratique du Congo (la RDC) est présentée pricipalement en unité huit (Heikkilä et al. 2018 : 217–248) du quatrième manuel qui traite l'immigration, les réfugiés, les conflits, la politique et la société. Ainsi, le contexte dans lequel le pays est présenté, est négatif et le discours dominant reste péjoratif.

Commençons par le discours mélioratif. Il y a, au total, trois mentions dans les troisième et quatrième manuels : une mention selon laquelle les œuvres du congolais Chéri Samba étaient fines (Heikkilä et al. 2017 : 217), et deux mentions selon lesquelles, dans les années 70, il y avait beaucoup de musique dans les rues de Kinshasa (Heikkilä et al. 2018 : 239). Dans deux exercices, il y a un personnage congolais, Dany, qui est éduqué et avait un bon travail à l'Ambassade de France au Congo avant d'avoir été obligé de quitter son pays natal (Heikkilä et al. 2018 : 239–240).

Ensuite, le discours neutre apparaît dans le quatrième manuel par exemple dans les exercices où l'étudiant remplit des informations sur le pays, comme la population et la superficie, et on lui donne l'ancien nom du pays, le Zaïre, ou on montre la photo de drapeau (Heikkilä et al. 2018 : 236, 237, 239, 240, 242). À l'aide de ce discours neutre, l'étudiant peut avoir une idée objective sur le pays avant que le manuel commence à parler de la corruption, de l'exploitation, de la politique, de la censure, des banlieues, des conflits et des guerres. Dans le troisième manuel, le poème Kama Sywor Kamanda est présenté, et

des informations sur lui sont données dans une boîte d'information. On explique à l'étudiant que le poète a dû quitter son pays à cause des raisons politiques. Quant au quatrième manuel, il explique que le système scolaire est payant et si les parents n'ont pas d'argent, les enfants ne vont pas à l'école. Par conséquent, l'image donnée sur la RDC est concentrée sur les problèmes, mais il n'y a pas de contextualisation par exemple avec le colonialisme belge. Dans le quatrième manuel (Heikkilä et al. 2018 : 217), il y a une photo d'un bateau qui est plein de gens noirs et la boîte d'information dit que la RDC va être traité par le contexte sociétal. Ces perspectives donnent à l'étudiant une image selon laquelle la RDC a des problèmes sociétaux et que les gens noirs dans le bateau cherchent une meilleure vie.

4.2.4 Guinée

La Guinée n'est mentionnée que seulement deux fois dans le quatrième manuel dans toute la série : on constate de la manière neutre sous forme de liste quelques anciennes colonies de la France et de la Belgique (Heikkilä et al. 2018 : 236) et on parle du bénévolat, ce qui nous donne une image d'un pays qui a besoin de l'aide et qui est pauvre (Heikkilä et al. 2018 : 112). Ainsi le discours est-il péjoratif parce que dans le même exercice la Belgique (cf. 3.4.2) était représentée comme pays riche et développé, c'est-à-dire le contraire de la Guinée. La liste dans le quatrième manuel paraît neutre au premier coup d'œil, mais en fait, le pays est soumis à une position d'une ancienne colonie de la France et rien d'autre n'est proposé, ce qui nous donne une image restreinte (Heikkilä et al. 2018 : 236).

4.2.5 Sénégal

Comme la Guinée (cf. 4.2.4), le Sénégal n'est présenté que dans le quatrième manuel. Le Sénégal est présenté plutôt de la manière positive que négative, et le discours mélioratif reste dominant. En unité huit (Heikkilä et al. 2018 : 217–248), où le contexte est « Tous dans le même bateau », deux personnages d'immigrés sont présentés à l'étudiant : Babacar (Heikkilä et al. 2018 : 243–244) et Abdou (Heikkilä et al. 2018 : 248). Les deux ont déménagé du Sénégal vers la France pendant l'enfance dans l'espoir d'une vie meilleure. Dans les exercices, on les présente ainsi : ils se sont sentis exclus et ils ont eu des problèmes d'adaptation avant d'avoir appris le français à l'école. Babacar est un personnage d'immigré stéréotypé parce qu'il a eu un appartement de location aux quartiers du nord de Marseille où il y a beaucoup d'immigrés, de conflits et de violence. L'étudiant ne découvrit plus sur la vie d'Abdou, mais l'image donné sur Babacar est péjorative.

En unité quatre du quatrième manuel (Heikkilä et al. 2018 : 113–117), il y a aussi un discours mélioratif sur le Sénégal : une jeune entrepreneuse sénégalaise, Magatte Wade, est présenté avec les syntagmes comme « le succès a été immédiat », « un véritable succès » et « a eu beaucoup de succès » où le nom « succès » est souligné. Les contextes sont le travail et les innovations, et la grammaire enseignée, en cette unité, est le gérondif et le participe passé. Les phrases exemplaires en grammaire sont formées autour de cette histoire du succès, ce qui renforce l'image d'un pays innovatif et où il y a de jeunes femmes déterminées. Le discours renforce l'image positive de ce pays africain francophone en même temps que ses citoyens féminins.

4.2.6 Burkina Faso

Le Burkina Faso, comme les deux pays précédents, le Sénégal et (cf. 4.2.5) et la Guinée (cf. 4.2.4), est traité seulement dans le quatrième manuel. Le Burkina Faso est une des anciennes colonies de la France, et il n'est pas le premier que l'on mentionne dans les manuels de FLE lorsqu'on parle des colonies. Pour cette raison, tout d'abord, nous constatons qu'il est positif que le pays a eu de l'espace dans ce manuel et que les étudiants de français en Finlande peuvent savoir plus sur le Burkina Faso. Or, il n'est pas mentionné que le pays est une ancienne colonie de la France, donc il reste à l'enseignant de le dire. Quoiqu'il en soit, le contexte dans lequel on parle du pays, est La Grande Muraille Verte, projet africain dont l'objectif est de lutter contre la désertification dans les pays du Sahel (Heikkilä et al. 2018 : 177–178). On se trouve une carte de l'Afrique du Nord (Heikkilä et al. 2018 : 177) qui, avec l'aide d'un enseignant, donne une image concrète aux étudiants. Cette carte donne une parfaite occasion de parler des anciennes colonies françaises et des pays francophones en Afrique en classe de français. Un exercice (Heikkilä et al. 2018 : 178) explique que c'était un paysan du Burkina Faso qui a décidé de faire quelque chose à la désertification, alors le discours reste mélioratif en donnant à l'étudiant une image d'un pays capable de créer, d'inventer et de trouver des solutions aux problèmes à grande échelle, même s'il ne s'agit pas d'un pays occidental développé.

Le discours péjoratif apparaît quand on parle du problème grave concernant le réchauffement climatique et de l'avancée du désert qui détruit la terre. Il y a aussi une photo du désert au Sahel qui représente le nord du Burkina Faso et qui cause de l'inquiétude. Pour résumer, ce que le quatrième manuel représente, c'est le discours

mélioratif, soulignant qu'en Afrique, on est capable de faire des actes significatifs pour résoudre des problèmes au niveau sociétal.

4.2.7 Île Maurice

L'île Maurice est représentée avec un discours mélioratif dans le cadre du recyclage dans le quatrième manuel (Heikkilä et al. 2018 : 184, 197–198). Un personnage appelée Anielle parle du recyclage et du tri dans l'exercice d'écoute. Le titre « Les 3R : Réduire, Réutiliser, Recycler » nous donne une image positive et avec une photo d'Anielle qui sourit dans un beau jardin renforce ce discours mélioratif à l'étudiant. La même unité continue avec l'entretien plus profond à Strasbourg qui nous donne une image qu'en Europe, la consommation responsable et le tri sont allés plus loin que dans les petites îles outre-mer. Encore une fois, les parties opposées sont la France et les autres pays francophones, les derniers étant soumis à la France.

À notre avis, il serait plus intéressant si la serie des manuels avait de la continuité quant au traitement des pays francophones et des personnages. Les étudiants pourraient avoir une image plus vaste sur les pays lointains, comme l'Île Maurice, si les auteurs-éditeurs les traitaient à travers de la série et l'image ne resterait restreinte ou contradictoire par rapport à l'Hexagone.

4.2.8 Réunion

L'art urbain, comme les graffitis et autres installations dans les rues et les espaces publics, est l'un des sujets dans le troisième manuel (Heikkilä et al. 2017). L'artiste de graffiti qui s'appelle Jace est présenté avec ses figures « gouzou » dans l'unité sept (Heikkilä et al. 2017 : 197, 204) avec une mention de sa résidence qui se trouve à la Réunion. Le pays est mentionné à l'arrière-plan, mais sa représentation est plutôt méliorative.

Quant à l'éducation traitée dans le quatrième manuel, seulement trois pays, considérés comme riches, sont présentés en ces unités : la Finlande, la France et la Belgique. Le quatrième manuel traite principalement des universités et le haut niveau de l'éducation. Le quatrième manuel (Heikkilä et al. 2018 : 83) traite la recherche d'emploi et comme une des mentions sans importance dans le contexte de cette unité, il est mentionné que l'interviewée a fait un master à l'université de la Réunion. Cela est une exception bienvenue et méliorative pour la Réunion dans ce domaine parce que nous nous sommes habituées à

entendre du tourisme qui est l'industrie la plus importante aux pays comme la Réunion. Les discours péjoratif ou neutre sur la Réunion n'existent pas dans le manuel.

4.2.9 Martinique

La Martinique est traitée dans tous les manuels de la série *J'aime*, ce qui est une exception positive par rapport à d'autres pays représentés dans le corpus étudié. Les premier et troisième manuels traitent ce département d'outre-mer de la manière succincte : le discours reste neutre dans le premier manuel avec trois petites mentions et la seule mention dans le troisième manuel est péjorative parce qu'il parle d'un cyclone qui a presque détruit la maison d'un personnage martiniquais (Kivivirta et al. 2015 ; Heikkilä et al. 2017).

Le deuxième manuel (Heikkilä et al. 2016) est composé autour d'un projet d'échange interculturel dont les participants viennent de la Martinique, du Québéc, de la France et du Portugal ce qui est la raison pour laquelle la Martinique occupe une place importante dans ce manuel. Dans ce manuel, le discours est mélioratif : les sujets sont « La Martinique, un petit coins de paradis » et le carnaval de Fort-de-France. La société, la nature et le peuple martiniquais sont décrits avec des citations dans plusieurs exercices comme « une population chaleureuse et accueillante », « un patrimoine culturel riche », « une sécurité assurée pour circuler en toute liberté », « Les Martiniquais s'occupent bien des touristes. », « C'est une île tropicale dans les Caraïbes. » et « La nature est très belle et les paysages sont magnifiques. » Ces exemples nous montrent la valorisation visible du pays et le discours mélioratif.

Dans le quatrième manuel (Heikkilä et al. 2018), la Martinique est représentée de manière neutre et péjorative, mais l'accent est mis sur le discours péjoratif. La Martinique est traitée dans les contextes du changement climatique et de l'esclavage. L'étudiant apprend que cette île est menacée par la montée des eaux, et la colonisation est présentée de la manière neutre, en donnant des informations, mais le discours sous-jacent se trouve quand l'on présente le contenu de l'unité huit : l'étudiant apprendra l'histoire du pays et au-dessus de cela se trouve la devise connue de la France, « Liberté, Égalité, Fraternité » (Heikkilä et al. 2018 : 217). Ainsi, la Martinique, aussi bien que la RDC et les pays d'Afrique du Nord, sont soumis par rapport à la France. Après la devise, la phrase continue en finnois avec les mots « Le monde manque liberté, fraternité et égalité [...] » ce qui

renforcent encore la position soumise des autres pays que la France (Heikkilä et al. 2018 : 217).

Quant à la colonisation et l'esclavage, le personnage d'une fille martiniquaise, Shalane, parle de la manière neutre de la population de son île et d'Aimé Césaire qui a défendu la cause des noirs en créant l'idée de négritude avec quelques autres intellectuels noirs (Heikkilä et al. 2018 : 222–223). Dans le quatrième manuel (Heikkilä et al. 2018 : 225), l'étudiant doit écrire un essai où il doit se mettre à la place d'un immigré ou réfugié en pensant ce qui serait difficile pour lui. Cet exercice-là fait une référence directe à Pops 2014 (16, 21, 156, 282) et à Lops 2015 (12) où le pouvoir de se mettre à la place de quelqu'un d'autre est une valeur importante.

4.2.10 Guayne Française

La Guayne Française se situe en Amérique du Sud avec le statut de Département Français d'Outre-Mer. Le département est lointain de la Finlande et peut-être que les auteurs-éditeurs finnophones de notre corpus ne connaissent pas bien ce département d'où le discours succinct, mais nous ne le savons pas, même si cela serait intéressante de savoir. Le troisième manuel (Heikkilä et al. 2017 : 221) traite le département dans l'unité huit avec les sujets comme les films de science-fiction, la réalité virtuelle, l'espace et, en plus, le futur simple comme un sujet grammatical. Le manuel (Heikkilä et al. 2017 : 221) ne présente qu'une seule boîte d'information, mais la signification pour toute l'Europe est visible : la ville de Kourou a « le Centre spatial guyanais » où les Européens lancent des fusées spatiales. Ainsi, nous pouvons constater que le discours, même succinct, reste mélioratif. Pour en savoir plus, l'enseignant devrait avoir des matériaux supplémentaires, si le traitement dans les classes de FLE est souhaité parmi les étudiants ou bien par l'enseignant.

4.3 D'autres remarques sur le corpus

Dans les manuels, il n'y avait pas de personnages et leurs aventures créés pour toute la série, mais les personnages variaient entre les manuels, ce qui est, à notre avis, positif permettant d'éviter les stéréotypisations des personnages et donnant des points de vue plus diversifiés. De plus, il y avait peu de photos à côté des exercices, quand les manuels présentaient de nouveaux personnages liés aux unités ou aux contextes. L'avantage de

cette pratique est qu'on ne faire pas d'impressions figées, mais il y a de la place pour l'imagination de l'étudiant.

Nous voudrions mentionner, un pays à part, la Martinique qui est traitée dans tous les manuels. Le discours reste plutôt mélioratif que péjoratif malgré l'histoire de la colonisation du pays et même si elle est soumise encore aujourd'hui à la France. La manière dont l'histoire, les faits réels et la partie fictive sont enseignés à l'étudiant est bien construite. Nous voudrions savoir pourquoi c'est juste la Martinique que les auteurs-éditeurs ont choisie de raconter plus, mais cela reste peut-être à nous imaginer.

Le quatrième manuel traite de grandes questions sociétaux et nous donne beaucoup de matériel intéressant à analyser. Par exemple l'éducation : le manuel souligne la magnificence et la flexibilité de l'éducation finlandaise et, en même temps, critique les systèmes d'éducation française et suisse avec les syntagmes adjectivaux comme « trop figées » et « très stressantes » où les adjectifs qualificatifs sont renforcés par les adverbes (Heikkilä et al. 2018 : 32, 46, 47, 65, 66). Ainsi, les systèmes d'éducation française et suisse sont dévalorisés par rapport à celle de la Finlande. Le même manuel traite plus profondément les différents chemins d'éducation : il y a une jeune femme de race blanche qui ne veut pas étudier plus, mais un jeune homme noir qui veut devenir médecin. C'est un bon exemple qui ne suit pas de normes habituelles.

Le quatrième manuel traite aussi des conflits, l'immigration, la politique, la société, les pays maghrébins et la RDC, et le titre d'unité est nommé comme « Tous dans le même bateau » (Heikkilä et al. 2018 : 217). Le titre a peut-être de bonnes causes, mais il est mal formé et reste artificiel parce que les origines des immigrés et des réfugiés se diffèrent beaucoup de la nôtre et, ainsi, le titre n'est pas forcément réaliste. Comme nous l'avons déjà constaté (cf. 4.2.2.), les problèmes sont vus venir hors de la France et, de ce point de vue, les bateaux viennent hors de la France.

D'après nous, le côté positif dans les manuels est qu'il y avait des textes authentiques et pas seulement des textes pédagogiques inventés, mais l'aspect négatif est que les manuels n'offraient pas de chansons ou d'autres extraits littéraires. Dans le troisième manuel, il y avait un poème de Kama Sywor Kamanda, mais il était le seul dans toute la série. Quelques textes dans les quatre manuels peuvent être classifiés comme non-fiction qui traitent des informations factuelles, ce qui donne plus de variation et peut-être plus d'intérêt pour l'étudiant.

Comme nous l'avons souligné précédemment (cf. 4) nous nous sommes également intéressée à comparer les manuels entre eux et, en analysant les quatre manuels, des différences sont apparues. Pour la plupart, le premier manuel représente la culture de la France et de la Belgique, mais à d'autres égards, il reste succinct. Le deuxième manuel se concentre sur la France, le Canada et la Martinique, ce qui est une petite amélioration. Dans le troisième manuel, aux côtés de la France, le Maroc, la Belgique et le Canada ont gagné de l'espace culturelle. En plus, il y a également quelques petites mentions sur d'autres pays ou régions francophones. Finalement, le quatrième manuel nous donne le plus : il y a la Réunion, l'Île Maurice, le Burkina Faso, le Sénégal, la Guinée, le République démocratique du Congo, la Tunisie, L'Algérie, le Maroc et la Suisse en plus des pays déjà mentionnés. Ainsi, le quatrième manuel nous a donné le plus pour analyser.

5 Conclusions

Dans cette étude, nous avons étudié la construction de la réalité sociale. Nous pouvons constater que la réalité peut être construite de différentes manières dépendant de celui qui la construit et de quels points de vue. La série *J'aime* transmet une image où l'on valorise le plus les pays comme la France, la Belgique et le Canada. Ensuite, le discours mélioratif moins évident mais visible se concentre sur la Martinique, le Sénégal, le Burkina Faso, l'île Maurice et la Réunion. Nous pouvons la voir par exemple dans les contextes traités : l'éducation, le travail, l'entrepreneuriat, le système de recyclage, la démocratie et la nature. Les manuels dévalorisent les francophones d'origine maghrébine, la RDC, la Guinée et la Suisse – la dernière étant surprenante. Également, toutes les voix muettes qui n'ont pas été mentionnées dans la série, sont dévalorisées étant soumises aux voix existantes. La dévalorisation peut être constater par les contextes comme le besoin du bénévolat, les problèmes d'immigration, les réfugiés, les conflits, les sentiments d'être exclu de la société française ou le manque de démocratie. En tout, la France et la Martinique étaient les plus traitées dans les quatre manuels, tandis que certains pays n'étaient mentionnés que par leur nom (cf. 4.2) et nous ne les avons pas pu étudier.

Dans l'ensemble, les quatre manuels de la série *J'aime* que nous avons étudié soulignent principalement le développement des pays occidentaux et mettent spécialement les pays francophones en Afrique dans la position négative avec quelques points positifs. Les pays occidentaux sont vus comme riches et les pays africains comme pauvres. Les autres pays francophones présentés ne sont pas si clairement positionnés. À travers les manuels, le

positionnement de la France reste plus haut par rapport aux autres pays traités, qui sont soumis et comparés comme opposés de la France.

D'après notre analyse critique du discours, la France est représentée par le discours dominant et hégémonique : le pays est vu comme riche, fort et le plus valorisé. Les résultats montrent que la représentation des pays et cultures francophones est incomplète et encline à l'Hexagone. Les pays maghrébins sont vus par le discours de l'autre avec plusieurs problèmes sociétaux. Les voix qui manquent dans ces manuels sont celles de DROM-COM – à l'exception de la Martinique – à plus grande échelle et certains pays francophones en Afrique, comme le Burundi, le Tchad, les Comores, le Bénin, et quelques autres. La Suisse avait l'image la plus restreinte des pays présentés. Pour avoir des informations supplémentaires, l'étudiant dépend des informations données par son enseignant ou il doit les rechercher lui-même. Les discours dominants ont le pouvoir de créer certaines attitudes et, selon notre analyse et en réponse à notre deuxième question de recherche concernant de la dévalorisation entre les pays présentés, l'attitude la plus dominante dans cette série est que la France hexagonale reste mise en piédestal et tous les autres pays sont placés derrière elle, mais aussi qu'il y a beaucoup d'aspects positifs mentionnés quant à la francophonie hors de la France.

Pour comparer notre étude à deux études précédentes de Buchart (2013) et Vepsä (2013), les aspects les plus importants, dans notre étude et également dans celles de Buchart (2013) et Vepsä (2013), montrent ensemble que la francité est la plus valorisée et la moins positionnée comme l'autre par rapport aux autres pays francophones qui sont égaux à l'altérité. Notre résultat correspond à celui de Buchart (2013) : la culture finlandaise et d'être Finlandais sont aussi considérés comme le même, le soi, et étant plus valorisés. Nous sommes d'accord avec Vepsä sur le fait que l'on ne peut pas séparer les stéréotypes de l'enseignement des langues. Notre étude montre qu'il reste beaucoup à faire pour pouvoir donner des représentations plus égalitaires quant à la valorisation et le positionnement des pays francophones dans les manuels de français langue étrangère.

Quant aux autres études précédentes présentées (cf. 2.5), dans l'étude de Tuohisaari (2022), les résultats montrent que la représentation interculturelle varie entre les séries et les manuels de différentes langues et qu'il y a eu un développement positif concernant la représentation interculturelle dans les manuels qu'elle a examinés. Par contre, l'étude de Ndikumagenge (2022) montre qu'il est important d'étudier l'interculturel sous plusieurs angles comme il a fait. Les outils pédagogiques sont divers et les programmes scolaires

sont également une dimension essentielle à étudier et à soumettre à la critique. De plus, d'après les résultats de Ben Oum El Ghar (2023), dans le système scolaire ou dans les pratiques scolaires en classe, les aspects culturels sont souvent négligés, si'ils ne sont pas nécéssaires pour enseigner. De plus, les résultats de l'étude de Bouzekri (2019) confirment les résultats d'autres chercheurs : le développement de l'interculturel n'est pas favorisé et les textes dans les manuels peuvent dévaloriser la dimension interculturelle. Ainsi, nous pouvons constater que toutes les études précédentes, que nous avons trouvées et présentées, ont des indices similaires dans leurs résultats aux nôtres.

Pour ce qui est notre troisième question de recherche nous voulions savoir si les représentations des pays correspondaient à l'éducation culturelle présentée aux programmes cadre de l'enseignement fondamental 2014 et du lycée 2015. Quant aux objectifs de Pops 2014 et de Lops 2015, notre étude montre que les représentations des pays correspondent principalement à l'éducation culturelle présentée à Pops 2014 et Lops 2015. La représentation interculturelle dans notre corpus soutient l'intérêt aux langues étrangères et enseigne des phénomènes de valeur liés aux différentes communautés linguistiques. Or, quant à l'appréciation de diversité culturelle, où cette diversité devrait être vue comme richesse pour que les étudiants voient la diversité culturelle comme fondamentalement positive (Pops 2014 : 16, 282, 360 ; Lops 2015 : 12–13, 115–118), dans le cadre de la Francophonie et l'enseignement de français, les manuels ne correspond pas à Pops 2014 ni à Lops 2015 concernant les pays classifiés seulement au discours péjoratif. Pour certains pays, dans ces manuels, l'interculturalité n'est représentée que d'un point de vue négatif ce qui peut rendre difficile l'appréciation de ces cultures.

Selon Pietikäinen et Mäntynen (v. 2009 : 168) pour qu'une étude puisse être fiable, les chercheurs doivent expliquer et justifier pourquoi ils ont fait certains choix dans leur analyse. Une étude qualitative ne peut pas être prouvée expérimentalement ou de la manière quantitative par les chercheurs, et, par conséquent, ils doivent être transparents au début à la fin de leur procès de la recherche. Dans cette étude, nous avons justifié nos choix de la manière transparente et nous avons donné les justifications théoriques pour chaque choix dans la partie théorique. Nous savons que les études qualitatives ne peuvent jamais être totalement objectives parce qu'il y a toujours les valeurs et les autres suppositions des chercheurs qui transmettent de la subjectivité à l'analyse, mais nous avons essayé de les mettre à côté.

Nous proposons comment on pourrait améliorer les manuels du point de vue de l'interculturel : la guerre et les conflits sont un contexte stéréotypique pour la RDC et les immigrés des pays maghrébins est aussi un contexte typique pour parler de l'immigration et des réfugiés. Les étudiants rencontrent ces contextes en suivant les médias, donc il serait plus informatif pour eux de présenter des points de vue culturels dont ils n'ont pas forcement entendu parler. L'altérité et le pouvoir du monde occidental qui sont représentés dans les manuels demandent plus d'expertise de la part des enseignants pour enseigner des compétences interculturelles : ils devraient être profondément conscients des aspects culturels de pays francophones hors de la France. La Martinique est réprésentée sous de nombreux angles, ce qui est bienvenue, mais les auteurs-éditeurs auraient pu choisir plusieurs pays de DROM-COM pour les présenter de manière plus profonde. L'absence des ces aspects peut être liée au manque de connaissances sur les aspects sociétaux et culturels des pays plus lointains et exotiques pour les auteurs-éditeurs dont huit sur dix sont Finlandais. Une formation supplémentaire serait utile à tous les enseignants de français en Finlande sur la base de ces résultats que nous avons eus. Ces quatre manuels examinés manquent aussi la carte sur le monde francophone, ce qui, à notre avis, fait une partie essentielle d'un manuel de FLE. De plus, les enseignants ne doivent pas oublier de discuter aussi des pays francophones qui n'ont pas été mentionnés dans ces manuels avec leurs étudiants en la classe. Par conséquent, l'enseignement de français avec la série *J'aime* correspondrait mieux à Pops 2014 et à Lops 2015.

Dans ce mémoire de master, nous avons voulu étudier toute la série de *J'aime* pour avoir une image plus complète que celle donnée dans notre mémoire de licence. Notre étude est importante et significative dans ce domaine de recherche sur les manuels de FLE parce qu'il y a peu d'études sur les manuels de FLE aux finnophones et parce que notre étude montre qu'il y a toujours des stéréotypes, des discours dominants et des voix muettes dans les manuels. Les valeurs occidentales sont visibles dans cette série et le développement de la dimension interculturelle n'est pas rapide.

Quant aux futures études plus profondes, elles pourraient approfondir nos connaissances sur la représentation interculturelle dans les manuels de FLE. Ces études pourraient se concentrer par exemple sur l'iconographie, les guides destinés aux enseignants, les matériaux numériques, les exercices supplémentaires aux étudiants, ou la comparaison entre plusieurs séries des manuels de FLE. De plus, l'étude sur différents outils pédagogiques, comme les programmes scolaires, les manuels et les guides de l'enseignante,

serait intéressante parce qu'on pourrait voir plus visiblement comment les objectifs de Pops et Lops foncionnent en classe de FLE vu sous différents angles.

Quant aux manuels de FLE, nos résultats améliorent les possibilités de faire des choix conscients dans la rédaction des manuels de FLE à l'avenir. Les auteurs-éditeurs pourraient améliorer et élargir la représentation des différentes cultures dans les manuels. Donner de l'espace aux divers pays et diverses cultures francophones est un choix conscient et suit des indications donnés dans les Pops et Lops. Nos résultats peuvent aussi avoir un impact sur les différents outils pédagogiques comme les guides et les matériaux supplémentaires que nous n'avons pas pu examiner dans cette étude.

À notre avis, l'interculturalité devrait être plus équilibrée, appréciée et vue sous plusieurs angles dans les manuels. Les cultures francophones plus proches doivent être représentées de la manière qui n'occupe pas toute l'espace, mais qui laisse de l'espace à toute la francophonie dans les manuels. Nous espérons que nos résultats seront pris en compte quand on fait de nouvelles séries selon versions actualisées de Pops et Lops qui entreront en vigueur à l'avenir.

Bibliographie

Amossy, Ruth et Herschberg-Pierrot, Anne (1997) *Stéreotypes et clichés : langue, discours, société*. Nathan, Paris.

Auger, Nathalie (2007) *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. E.M.E. & InterCommunications, Cortil-Wodon.

Ben Oum El Ghar, Samir (2023) *L'interculturel et la culture de l'autre dans le manuel scolaire algérien de la 3ème année secondaire. Cas d'étude : les élèves de 3 AS – Langues étrangères*. Mémoire de fin d'étude, Université Ahmed Draya d'Adrar. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/8008/1/L%E2%80%99interculturel%20et%20la%20culture%20de%20l%E2%80%99autre%20dans%20le%20manuel%20scolaire%20alg%C3%A9rien%20de%20la%203%C3%A8me%20ann%C3%A9e%20secondaire.pdf

Bouzekri, Ali (2019) *L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie*. Article dans Revue Expressions n°8, Université de Tiaret. Algérie. https://fac.umc.edu.dz/fll/images/expressions8/Ali%20BOUZEKRI.pdf

Buchart, Mélanie (2013) *Une conceptualisation didactique de la culture: ancrages théoriques, discours et représentations*. Thèse de doctorat, Université de Tampere. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9289-1

Decaux, Alain (1990) *La Francophonie de A à Z.* Ministère des Affaires étrangères et Ministère de la francophonie, Paris.

Deniau, Xavier (1983) *La Francophonie*. Presses Universitaires de France, Paris.

Dervin, Fred (2016) *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Macmillan Publishers Ltd, London.

Dervin, Fred et Keihäs, Laura (2013) *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen vies-tintään ja kasvatukseen*. Kasvatusalan Tutkimuksia, 63. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68078

Erwin, Phil et Ahokas, Marja (2005) *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. WSOY, Porvoo, Helsinki.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi et Suoninen, Eero (1999) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vastapaino, Tampere.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi et Suoninen, Eero (2016) *Diskurssianalyysi*. Vastapaino, Tampere.

LOPS (2015) *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus, Helsinki.

Ndikumagenge, Rémy (2022) *La perspective interculturelle en classes de FLE du 4e cycle de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux*. Article dans Le Greniers des savoir, MASHAMBA, Volume 2, numéro 1. Burundi. https://www.revues.scienceafrique.org/mashamba/texte/ndikumagenge2022/

Organisation Internationale de la Francophonie (2019) *La langue française dans le monde, synthèse 2018*. Gallimard.

Paavola, Heini (2019) *Toiseus*. Université de Helsinki.

Paavola, Heini et Dervin, Fred (2015) *The Alphabet gone wrong? Diversities in three Finnish ABC books*. Dans l'œuvre de Hahl, Kaisa, Niemi, Pia-Maria, Johnson Longfor, Rita et Dervin, Fred (2015) *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example* (17–36). Cambridge Scholars Pub-lisher. http://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=3051805

Pietikäinen, Sari et Mäntynen, Anne (2009) *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino, Tampere.

Poissonnier, Ariane et Sournia, Gérard (2006) *Atlas mondial de la francophonie*. Éditions Autrement, Paris.

POPS (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus, Helsinki.

Pynnönen, Anu (2103) *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Université de Jyväskylä.

Pälli, Pekka et Lillqvist, Ella (2020) *Diskurssianalyysi*. Dans l'œuvre de Luodonpää-Manni, Milla, Hamunen, Markus, Konstenius, Reetta, Miestamo, Matti, Nikanne, Urpo et Sinnemäki, Kaius (eds) (2020) *Kielentutkimuksen mene-telmiä I-IV*. Finnish Literature Society, Helsinki.

Sukol (2021) *Tilastotietoa kielivalinnoista*. Consulté 3.10.2021. https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista

Talib, Mirja-Tytti (2006) *Diversity: a challenge for educators*. Finnish Educational Research Association, Helsinki.

Tuohisaari, Leena (2022) *Kulturelle Verantwortlichkeit In Den Lehrbüchern Los Geht's! Und High Five!* Mémoire de master, Université de Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/81095/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202205172732.pdf?sequence=1&isAllowed=y

van Dijk, Teun A. (1993) *Principles of critical discourse analysis*. Dans l'œuvre Discourse & society. SAGE (London. Newbury Park and New Delhi), vol. 4(2): 249-283

Vepsä, Sirja (2013) *Image de la France et des pays francophones dans deux series de manuels de FLE en Finlande. Une etude diachronique*. Mémoire de master, Université de Tampere. https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-24104

Corpus

Heikkilä, Hanna; Kivivirta, Nina; Kuikka, Tarja & Mauffret, David (2016) *J'aime 2*. Tome 1. Otava, Helsinki.

Heikkilä, Hanna; Kivivirta, Nina; Kuikka, Tarja & Mauffret, David (2017) *J'aime 3*. Tome 1. Otava, Helsinki.

Heikkilä, Hanna; Kivivirta, Nina; Métivier, Catherine; Paavonen, Susanna; Riippa, Anne & Ylikitti, Hanna (2018) *J'aime 4*. Tome 1. Otava, Helsinki.

Kivivirta, Nina; Kuikka, Tarja; Mauffret, David; Sarimo, Jannika & Virtanen, Tarja (2015) *J'aime 1*. Tome 1. Otava, Helsinki.