

Les différents visages de la société française: l'origine ethnique dans les manuels de Français Langue Etrangère

As diferentes faces da sociedade francesa: as origens étnicas nos livros didáticos de Francês como Língua Estrangeira

Christianne Benatti Rochebois

Université fédérale du sud de Bahia (UFSB/Brésil)

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous présentons une réflexion sur la constitution de la diversité des origines qui composent la France d'aujourd'hui dans trois manuels de FLE. Nous avons vérifié s'ils donnent à l'apprenant les clés pour connaître et comprendre les différents visages de la société française face à l'évolution de la composition sociale de la population. Dans cette intention, nous avons observé la manière dont les méthodes introduisent et développent la diversité d'origines, qui réfléchit conséquemment la diversité culturelle. Les analyses démontrent que les manuels restent à la surface des phénomènes culturels et imposent des modèles linguistiques ou comportementaux aux enseignants, ainsi qu'aux apprenants.

MOTS-CLÉS: Didactique des langues. Diversité culturelle. Français Langue étrangère.

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma reflexão sobre a constituição da diversidade das origens que compõem a França atualmente em três livros de francês como língua estrangeira. Verificamos se eles fornecem ao aluno as chaves para conhecer e compreender as diferentes faces da sociedade francesa em relação à evolução da composição social da população. Com este objetivo, observamos como os livros didáticos introduzem e desenvolvem a diversidade de origens, o que reflete a diversidade cultural. A análise mostra que os livros didáticos

* Sobre a autora ver página 43.

permanecem na superfície dos fenômenos culturais e impõem modelos linguísticos e comportamentais não só apenas aos professores, mas também aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: *Didática da linguagem. Diversidade cultural. Língua estrangeira francesa*

1 Introduction

Le terme de pays désigne classiquement un peuple, une nation, un ensemble de valeurs, de choix et d'idéaux de vie ; il renvoie à des réalités complexes où sont imbriqués la géographie, l'histoire, le politique, le social, le culturel. Cet espace est aussi très affectivement connoté et évoque des éléments où la dimension émotionnelle a une part essentielle. C'est, pour tout un chacun, l'espace du vivre ensemble dans une société plurielle composée de différents groupes culturels réunis dans une mémoire nationale plus ou moins partagée.

Toute société est constituée selon une combinaison particulière de ces aspects et de leurs rapports. Ces relations définissent un style, une manière d'être, une façon d'exister qui, même fondés sur des traits universels, lui appartiennent en propre. Si la condition humaine détermine que tous doivent dormir, travailler, manger, etc., elle ne spécifie pas la manière de le faire. Et c'est certainement dans cette *zone* que naissent les différences, les identités et les diversités culturelles.

Nous avons vérifié dans trois manuels de FLE utilisées à l'Université Fédérale de Viçosa, dans différents contextes, s'ils donnent à l'apprenant les clés pour connaître et comprendre les différents visages de la société française face à l'évolution de la composition sociale de la population. Dans cette intention, nous avons observé la manière dont les méthodes introduisent et développent la diversité d'origines, qui réfléchit conséquemment la diversité culturelle. Les manuels choisis ont été : Connexions, Reflets et Francês.

2 Constatations

L'auteur du manuel, que nous désignons ici comme l'énonciateur, n'est pas du tout absent du discours tenu, il est le responsable de sa production, et il est aussi l'expression d'une opinion générale, de divers énonciateurs. Dans les manuels, c'est la pensée de la communauté d'appartenance des auteurs qui est privilégiée. Dans le même temps, nous ne pouvons pas oublier que "Un auteur de manuel scolaire n'est pas un auteur au même titre qu'un romancier. Il n'est que l'un des acteurs engagés dans la conception et la fabrication d'un outil d'enseignement" (ZARATE, 1993, p. 45). Il y a toute une équipe éditoriale qui décide aussi du discours dans la création d'une méthode, et cela provoque une polyphonie puissante, dans la mesure où "divers énonciateurs assument un « je »" (AUGER, 2007, p. 75).

Dans les manuels destinés à des apprenants débutants ou peu avancés dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les auteurs, depuis la méthodologie SGAV, réunissent dans le format de texte « dialogue », deux objectifs majeurs : la mise en scène de situations quotidiennes et le projet de « faire apprendre » qui implique une progression, des contenus grammaticaux, bref un canevas formel. Un dialogue de méthode, et plus généralement tous les textes, sont des discours didactiques qui ont pour but de fournir des données à l'apprenant. Ces dialogues fabriqués, même s'ils explorent des contextes avec des Français ou des étrangers, intègrent ces choix relatifs aux contenus d'apprentissage. Si l'origine du personnage n'est pas explicitée (dans *Reflets* nous avons trouvé des questions précisant les origines : *Vous venez d'où ?*, *Tu es espagnole ?*), c'est par la voie du prénom ou du nom de famille, ou des traits physiques, que l'apprenant peut percevoir des différences.

L'auteur reste *l'énonciateur*. Que le sujet d'énonciation soit un « je » ou un « il », c'est l'auteur qui a choisi et produit les phrases. Il présente à l'apprenant des textes qui visent surtout l'apprentissage linguistique, et aussi par voie de conséquence, culturel. Que le document travaillé soit authentique ou fabriqué, il est toujours prédéterminé par l'auteur et/ou l'équipe responsable de la conception du manuel.

Dans ce contexte d'élaboration, les choix et descriptions de l'énonciateur laissent l'apprenant sans voix, "il ne peut que s'en remettre à une parole qui prend valeur d'oracle" (ZARATE, 2004, p. 42). Même si dans la didactique des langues d'aujourd'hui les rapports enseignant/apprenant ont changé, et si les démarches vont plutôt vers la construction des connaissances, les documents et dialogues travaillés en salle de classe de langue imposent les contenus. C'est à l'apprenant d'avoir une compétence culturelle antérieure au manuel qui va l'aider à *interpréter*, et à l'enseignant de savoir le sensibiliser aux nouvelles informations.

L'apprenant de FLE se *frotte* à la culture française d'une manière indirecte, sans enjeu profond. S'il est intéressé, il va entrer plus complètement dans tout l'éventail de situations relevant de cette culture. Au Brésil, le contact des élèves avec le français en dehors de la salle de classe est presque inexistant. Les médias deviennent la source principale d'informations (si ce n'est l'unique), et ce sont leur discours qui concurrencent le discours des méthodes de FLE actuelles. Ces méthodes dépeignent-elles de manière réaliste le statut et la place des populations qui ensemble constituent la France d'aujourd'hui ? Constituent-elles de véritables instruments d'enseignement/apprentissage de la culture française actuelle ?

Si nous examinons spécifiquement les personnages qui représentent le *Français de souche* dans les manuels analysés, il est clair qu'ils occupent une place centrale dans les textes, les dialogues et les images, correspondant à l'intention d'une représentation d'une identité nationale. L'apprenant sera ainsi confronté aux stéréotypes physiques du Français dans le monde : pour les hommes, des messieurs blancs, minces, élégants et au nez pointu ; pour les femmes, des dames blanches, minces, élégantes et coupe carrée. Pour ce qui concerne le comportement, dans la plupart des situations, les personnages adoptent des attitudes réservées, calmes et rationnelles.

Les circonstances les plus courantes de la vie des jeunes adultes sont bien exploitées afin de favoriser une identification de l'apprenant avec les

personnages français, les méthodes étant destinées à des jeunes adultes. Cependant, pour l'apprenant la pluralité des sources de l'identité française actuelle n'est pas perceptible que ce soit dans l'apparence physique, l'habillement ou la manière de vivre des personnages. A de rarissimes exceptions, comme par exemple dans *Connexions*, le Monsieur aux traits asiatiques qui porte un nom français, le *Français de souche* présenté par les manuels confirme exactement tout ce que l'apprenant attendait ; il se voit même en face d'affirmations tellement générales qu'elles peuvent lui faire penser à son propre pays (pour nous en tenir au cas du Brésil):

Les habitants de régions près de la mer sont de gros mangeurs de poisson. Les personnes qui sont plus loin de la mer mangent beaucoup de viande. (*Connexions*, p. 74)

Beaucoup de femmes travaillent et apportent de l'argent au ménage. Le mari et la femme prennent les décisions importantes ensemble. Mais l'égalité n'existe pas encore pour les travaux domestiques... (*Reflets*, p.52)

Généralement on prend le déjeuner à peu près à midi. Quand on a faim on mange quelque chose. Dans une grande surface on peut faire des courses en général. (*Francès*, p. 15, 17)

Il est intéressant de constater que dans le cas des exemples ci-dessus, la mise en discours de *l'autre* peut engendrer une confusion d'identité chez l'apprenant brésilien. Il pourrait dire les mêmes phrases en pensant à son pays. Autre formule récurrente dans les manuels, l'utilisation du pronom *on* mérite d'être soulignée. C'est surtout dans le manuel brésilien *Francès* (comme dans ce dernier exemple) que nous trouvons ce procédé. Le choix de ce pronom correspond à une façon de supprimer la référence personnelle, il renvoie à n'importe quelle personne du discours. C'est une manière de véhiculer des représentations sur l'autre sans assumer la responsabilité. Le *on* peut être *tout le monde*, la communauté du Français ou la communauté de l'apprenant. "Le masque du « on » est, selon nous, utilisé par l'énonciateur dans le but de s'éloigner, le plus possible, de la prise en charge d'un énoncé dévalorisant" (AUGER, 2007, 91).

L'un des objectifs de la méthode de langue étrangère, surtout dans le manuel niveau 1, est d'exposer l'apprenant aux actes de parole les plus fréquents en fonction des partenaires des échanges conversationnels, et des situations dans lesquelles il peut se trouver à l'avenir. Ceci conduit l'apprenant à considérer comme modèles d'échanges, les énoncés produits par les personnages. Or, dans les trois manuels, les dialogues fabriqués mettent en scène *le Français* versus *le Français*. Dans très peu d'exceptions un étranger sera participant. Prenons quelques exemples:

Benoît et M. Ikeda discutent dans un taxi.

Benoît : (Il montre une petite carte) J'ai réservé une chambre dans cet hôtel. Vous aurez le temps de vous reposer. On ira visiter le parc demain.

M. Ikeda : Non, non, je me reposerai plus tard.
 M. Ikeda : C'est un grand hôtel n'est-ce pas ?
 Benoît : Oui. Et très confortable. Vous connaissez cet hôtel ?
 M. Ikeda : Oui, oui. Mais je n'aime pas beaucoup les grands hôtels. Je préfère aller là-bas, si cela ne vous dérange pas.
 Il sort une autre carte et montre la carte à Benoît. (Reflète, p. 86)

Le Monsieur : Bonjour.
 Thierry : Bonjour.
 Le Monsieur : Vous habitez à Paris ?
 Thierry : Non, j'habite à Clermont-Ferrand. Et vous ?
 Le Monsieur : Moi, j'habite à Paris.
 Thierry : Mais vous n'êtes pas français ?
 Le Monsieur : Non, je suis espagnol.
 Thierry : Je m'appelle Thierry Lazure, et vous ?
 Le Monsieur : Juan Alvarez. (Francès, p. 3)

Pour les apprenants qui ont travaillé avec *Francès*, les textes, images et personnages répondent à une approche très large, comme par exemple : trois dialogues entre des enfants qui font connaissance dans la cour et la cantine de l'école ; une conversation téléphonique (l'exemple donné ci-dessus) où les personnages se présentent seulement; des enfants qui observent un jouet, ou alors des animaux dans le cirque.; nous pourrions continuer à citer les thèmes évoqués dans ce manuel, pour bien démontrer son effort de neutralité. L'apprenant peut ainsi se faire sa « petite idée » sur la diversité ethnique en France ; les discours des textes ne le conduisent pas à l'approfondir ou la modifier. Autrement dit, *Francès* nous paraît être complètement tourné vers le contenu grammatical et la compréhension du vocabulaire exigés dans l'examen du *vestibular*. Donner à l'apprenant des données sur la diversité ethnique en France ne fait pas partie de ses préoccupations¹.

Au regard des exigences actuelles liées à l'ouverture sur la diversité culturelle, la question peut être posée de savoir si la liberté – dans le cas de *Francès* - laissé à l'apprenant de construire ses propres représentations, en creux, à travers une absence de références particulières, n'est pas au bout du compte une manière d'anéantir et de ne pas donner l'option de choisir, d'interpréter, de comparer. D'un autre côté, comment l'apprenant pourrait construire ses propres représentations à partir d'informations culturelles aussi inexistantes ? Pour reconnaître l'autre culture, il faut qu'elle soit présentée. La diversité culturelle ne signifie pas une simple juxtaposition des cultures, mais plutôt la reconnaissance réciproque de l'existence des unes et des autres, et la volonté d'appropriation, sans préjugés, de l'art de vivre et de penser de chacune d'elles.

Le repérage et l'analyse des contenus de *Connexions* et de *Reflète* nous amène à des questions, ou en fait, à de premières constatations : les auteurs (éditeurs compris) vont-ils demeurer à l'écart de cet apprentissage collectif

¹ Une remarque s'impose sur la date de parution de ce manuel, 2000. Quinze ans, c'est beaucoup lorsqu'on sait la vitalité du secteur culturel, son évolution extrêmement rapide grâce aux technologies modernes et aux progrès de l'information, et aussi lorsqu'on pressent que, en raison des effets de la mondialisation, le début du XXI^{ème} siècle nous suggère un siècle essentiellement culturel.

mondial d'intégration ? Peut-être serait-ce plus juste d'utiliser le mot *retard* (*résistance* ?) au lieu d'*écart*. Dans les deux méthodes conçues en France par des auteurs français et publiées par d'importantes maisons d'édition, les données examinées sont majoritairement parlantes et représentatives du *Français de souche*. Ce personnage apparaît davantage et dans une position souvent à son avantage. Même les problèmes quotidiens évoqués sont rapidement surmontés et ne prêtent pas à conséquences graves : la grève des transports parisiens, le chômage, la recherche d'un colocataire, etc.

La cohabitation avec l'*autre* est minimisée dans *Reflets* et presque inexistante dans *Connexions*. Or, la France compte de nombreux immigrés et *Français d'origine étrangère*.

Les *minorités visibles* – les noirs, les asiatiques, les Maghrébins – participent fortement du monde du travail, dans les quartiers, les marchés de rue, le bâtiment ou les petits travaux non officiels, ils fréquentent les écoles et font partie des consommateurs. S'agissant des religions, des lieux de culte ont vu le jour. Le mélange d'origines est évident dans le fonctionnement de la vie quotidienne du pays, dans la rue et dans le commerce, mais pratiquement inexistant dans la vie dite *sociale*. Celle-ci est partagée dans les limites de chaque communauté. Le touriste étranger qui vient rendre visite à la France pour la première fois s'étonne de la population mixte qu'il voit dans la rue. Pourtant, quand l'apprenant se promène dans les pages des manuels, il ne verra rien de cela. Les quelques situations exposées concernent des Européens.

Les diverses cultures non seulement coexistent, mais peuvent être présentes dans la formation d'une même personne. Chacun est inscrit dans plusieurs appartenances, ce qui se traduit dans une culture *métissée* :

Toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des siècles et qui a peu à peu conquis son originalité, sa définition, ses spécificités. La pluralité est la condition ordinaire des hommes, et prétendre à la refuser est simplement une absurdité [...] L'enjeu interculturel est alors précisément le suivant: faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements (PORCHER, 1996, p. 18).

L'enseignant d'aujourd'hui se trouve placé dans une position de conducteur des affaires, de médiateur des hétérogénéités. Dans l'ère mondialisée il doit être plus vigilant, plus attentif aux différences parce qu'elles sont certainement présentes chez les apprenants de la salle de classe et dans le matériel de base. Sa responsabilité est accrue dans la mesure où il lui revient d'optimiser, d'articuler les discours de sorte à transformer positivement toute cette diversité culturelle : celle des apprenants et celle du contenu du manuel. L'hétérogénéité culturelle constitue aujourd'hui la situation habituelle des groupes d'apprenants, et elle est amenée à s'accroître. On ne peut difficilement penser alors, que le contenu des méthodes travaillées dans notre recherche ne fournisse pas à l'enseignant les supports souhaitables.

Celui qui travaille *Reflets a*, à sa portée, un matériel plutôt complet pour le cadre de la vie parisienne, qui lui ouvre aussi les possibilités de travailler une certaine diversité régionale française, exposant un peu le mélange d'origines étrangères aux Français, mais seulement par rapport aux Européens.

Connexions expose une France plus ouverte dans son territoire. Dans les dialogues, les images ou les textes de la rubrique *Culture*, la variation des sujets sociaux est plus marquée. L'enseignant a un support pour travailler sur la diversité culturelle de la France et du *Français de souche*. Mais les personnages d'autres origines sont presque inexistantes. Ils n'apparaissent que dans des photos de célébrités et dans deux dialogues d'ouverture d'unité. Il est vrai que ces Français d'origine étrangère sont à l'aise dans le cadre du contexte présenté, ils participent du paysage culturel sans conflit ou tension. Cet aspect peut être interprété par l'apprenant comme l'exemple d'une cohabitation des diverses cultures intégrées dans la vie au jour-le-jour en France dans une ambiance apaisée.

Dans une situation de communication, ici les dialogues, il est essentiel de comprendre la situation d'ensemble. Les manuels restent à la surface des phénomènes culturels et imposent des modèles linguistiques ou comportementaux. Que ce soit sur le mode occasionnel (ou allusif), la diversité culturelle est plus ou moins présente dans le contenu des cours de langue. Dès lors, la question n'est pas tant sa reconnaissance, mais les modalités de son traitement par les méthodes. Sa marginalisation dans le cadre d'un enseignement qui privilégie la langue, banalise l'inscription des contenus culturels dans une perspective communicative.

Reflets reproduit dans son DVD les épisodes du feuilleton présentés dans le manuel. *Reflets-Brésil* présente, en plus des épisodes originaux, les dialogues des Brésiliens qui commentent les histoires vécues par Julie, Benoît et Pascal. Nous pensons que ces deux méthodes, *Connexions* et *Reflets-Brésil*, témoignent d'un effort d'ouverture vers la culture de l'apprenant dans la façon dont leurs DVDs ont été préparés.

Dans le cas du DVD produit au Brésil, même si les épisodes du feuilleton sont consacrés à l'histoire d'une année de vie de jeunes colocataires parisiens, le couple brésilien, Marie et Philippe (des Brésiliens qui portent des prénoms français...), leurs plaisanteries, leur manière d'agir et de parler plus naturelles sont de nature à créer une ambiance de *normalité*, de *simplicité*, incitant les apprenants à réfléchir tant sur le registre de la langue que sur celui de la culture, essayant en même temps de transposer les situations vécues à Paris pour le scénario et l'actualité brésilienne.

3 Conclusion

Dans leurs expériences et parcours de vie, tous les apprenants ne sont pas à égalité par rapport à la mobilité géographique. Il y a ceux qui n'ont jamais été confrontés à des ruptures ou même occasions à l'altérité (bien que ce soit difficile dans le monde d'aujourd'hui), et d'autres qui ont eu des échanges dans la souffrance ou simplement grâce à l'appartenance à un groupe social privilégié. Dans l'université publique brésilienne, ces parcours variés sont très fréquents et le fait que les contenus des manuels restent globalement dans la description et « collent » au besoin *supposé* de restreindre l'apprentissage aux modèles conventionnels de communication dans la langue (malgré des essais de *mise à jour* qui invitent l'apprenant plus perspicace à une attitude réflexive et interprétative sur les relations parmi les diverses ethnies à l'intérieur des

frontières de la France et de celles de son propre pays), laissant de côté la diversité des parcours humains.

REFERENCES

- AUGER, N. **Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue**. Fernelmont (Belgique): InterCommunications et E.M.E., 2007.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **Revue de Linguistique**, Paris: DRLAV, n° 26, p. 91-151, 1982.
- BABAMOVA, E. La sensibilisation culturelle dans les programmes d'études et le matériel d'enseignement. In ZARATE, G., et alii (coord. par) **Médiation culturelle et didactique des langues**. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2003.
- BEACCO, J.-C.; CHISS, J.-L.; CICUREL, F. et VÉRONIQUE, D (dir.). **Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues**. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire; L'économie des échanges linguistiques**. France: Librairie Arthème Fayard, 1982.
- BUCHETON, D. Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur. In CHISS, J.-L.; DAVID, J. et REUTER, Y. (dir.). **Didactique du français : état d'une discipline**, Paris: Nathan, 1995.
- CAPELLE, G.; GIDON, N. **Reflets**. Paris: Hachette, 2000.
- CORACINI, M.J.R.F. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In CORACINI, M.J.(org). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, p. 17 à 26, 1999.
- DE CARLO, M. Stéréotypes et identité. **ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)**, Paris: Klincksieck, n° 3. p. 107, juillet-septembre, 1997.
- FONTOURA de PAULA, E. **Francês**, livro 1. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2000.
- GRIGOLETO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira : lugar de interpretação? In CORACINI, M.J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 79-91.
- MANIGLIER, P. **La culture**. Paris: Ellipses, 2003.
- MÉRIEUX, R.; LOISEAU, Y. **Connexions**. Paris: Les Éditions Didier, 2004.
- PORCHER, L. **Le français langue étrangère – enjeux du système éducatif**. Paris: Hachette Livre, 1995.
- ROCHEBOIS, C.B. **La diversité culturelle dans les méthodes de FLE utilisées au Brésil: Enquête auprès des étudiants de l'Université Fédérale de Viçosa**. 396 pgs. Tese (Doutorado em Didática de línguas e culturas) - Université Paris III - Sorbonne-Nouvelle, Paris, 2010.

ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1986.

ZARATE, G. **Représentations de l'étranger et didactique des langues**. Paris: Didier, 1995.

Recebido em 20 de Julho de 2018.

Aprovado em 17 outubro de 2018.

Publicado em 30 de dezembro de 2018.

SOBRE A AUTORA

Christianne Benatti Rochebois est titulaire d'un doctorat en didactiques des langues et des cultures de l'Université Paris III Sorbonne-Nouvelle (2010). Il est titulaire d'une maîtrise en sciences du langage, didactique, sémiotique - Université de Franche-Comté (2003). Elle a été professeure à l'Université fédérale de Viçosa, où elle a coordonné pendant dix ans le Centre d'extension de la langue française (CELIF). Elle enseigne actuellement le français à l'Université fédérale du sud de Bahia. Possède une expérience dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de la langue et de la culture françaises, de l'enseignement précoce du FLE et de la formation de professeurs de langues. Il est le chef du groupe de recherche "Histoires de vie interdisciplinaires et dynamiques". Elle est professeure au programme de troisième cycle en État et société (PPGES) de l'UFSB.

E-mail : chrisrochebois@hotmail.fr