

L'image de la culture dans l'acquisition d'une langue étrangère : exemples du français.



Jean-Georges Plathner
Linnéuniversitetet, Växjö.

Résumé: En partant des constats d'études que j'ai effectuées et publiées dans des articles précédents où j'ai examiné d'une part les images de la France et des Français, (Plathner 2010a, 2011) et d'autre part, les images de phénomènes linguistiques français particuliers (Plathner 2010b), je voudrais discuter l'élargissement du champ de certaines notions clés comme « culture », mais aussi faire le lien avec celle d'image et d'autres mots clés comme perception, interprétation et conscientisation dans le contexte de l'enseignement du français en Suède.

De manière générale, une image varie selon son contemplateur et peut constituer un obstacle aussi bien qu'un encouragement à l'acquisition. Que l'on parle de culture ou de phénomènes linguistiques, il faut donc prendre en considération les deux pôles de la notion d'image. L'empreinte de l'objet et le choix du sujet. C'est sur ce deuxième pôle surtout que repose le travail de négociation et de construction des images en tenant compte des caractéristiques et prédispositions du sujet.

Mots-clés : images, culture, perception, interprétation, public

The image of culture in foreign language acquisition: examples from French.

Abstract : Building on the results of previous studies on the images of France and French ((Plathner 2010a, 2011) and on those of some specific French language features (Plathner 2010b) , the purpose of this article is to discuss the extension of a central notion such as “culture”, but also to make the connection with other key-words such as perception, interpretation and conscientisation in the context of French studies in Sweden.

Generally speaking, an image depends on its contemplator and can both favour and prejudice acquisition.

It is therefore necessary to consider the two poles of the image. The object's print and the subject's choice. The negotiating and constructing work on images rests mainly on this second pole, keeping the subject's characteristics and predispositions in mind.

Keywords: images, culture, perception, interpretation, public

Introduction

Dans un contexte particulier, en l'occurrence l'enseignement du français en Suède à des adolescents de 15-18 ans environ, les pages qui suivent cherchent d'une part à discuter l'élargissement du champ de certaines notions clés comme « culture », mais aussi à faire le lien avec celle d'image et d'autres mots clés comme perception,

interprétation et conscientisation, d'autre part à montrer que, si l'image générale d'un pays et d'une langue est plus ou moins partagée par une collectivité, les composantes de cette image ne sont pas forcément perçues ni interprétées de la même façon par les différents contemplateurs qui peuvent se distinguer, entre autres, par leur sexe et leur âge. Finalement, ces pages cherchent à examiner les images qui circulent en milieu scolaire (dans la classe de français), à travers les manuels surtout, et voir si ces images sont toujours appropriées dans le processus de compréhension d'une autre culture, en l'occurrence la française.

Si l'étude est basée sur l'image de la France, plutôt que sur celle de la francophonie, c'est qu'il s'agit justement d'image et que ce concept est déjà suffisamment complexe. Il s'agit au départ aussi d'une étude avec des aspects comparatifs (la Suède) et qui utilise un modèle d'analyse comparatif de l'image des pays (Anholt).

1. Image et culture ?

L'image d'une langue repose en grande partie sur l'image du pays qui la représente, et qui à son tour repose en grande partie sur l'ensemble des actions passées et présentes de celui-ci. Mais n'est-ce pas justement ces actions présentes et passées qui forment la « culture » d'une société ? Certainement, limiter la culture à ce que propose le Petit Robert, à savoir « l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation », n'est pas suffisant.

La différence entre culture et civilisation s'estompe d'ailleurs si l'on considère que le terme anglais *culture* correspond à *civilisation* en français, donc une des trois disciplines - langue, littérature et civilisation - qui dans le modèle philologique divise la matière d'enseignement. D'autre part on parle de l'objet culture-civilisation (cf. Beacco) pour pouvoir y intégrer des contextes sociaux, l'apport des sciences et d'autres formes et expressions culturelles plus actuelles et ancrées dans la réalité.

On peut finalement constater que ce qui est culture change et surtout s'étend constamment. Cependant, dans toute cette diversité, il semble y avoir une différence pratique de pertinence pour les différents contemplateurs. Gagnestam (2005), Chavez (2002), par exemple, montrent que les apprenants et les enseignants n'ont pas toujours la même image de ce qu'est la culture. Kramsch (1993), de son côté, avait déjà élargi la notion de culture selon les 4 principes suivants :

1. Approche interculturelle avec réflexion sur sa propre culture et celle de l'autre
2. Produit remplacé par processus de compréhension
3. Élargissement de la notion pour inclure des facteurs comme l'âge, le sexe etc.
4. Transgresser les disciplines: sciences sociales; sociologie, ethnographie, etc.

Mais qu'en est-il dans la classe de langue en Suède? Si l'enseignant doit être un « entremetteur », (go-between, cf. Kramsch 2004) il doit être conscient de ces questions et on peut se demander dans quelle mesure l'élargissement de la notion de culture est reflété dans la classe de langue.

2. Questions de recherche et méthode

Malgré ces avancées de la recherche et les conceptions savantes des choses, les questions à se poser restent quelles sont les images qui sont propagées dans la classe de français et sont-elles pertinentes pour tous les apprenants?

J'ai essayé de répondre à ces questions en étudiant les images, sensées représenter la culture française, et proposées dans 10 manuels pour les niveaux appelés « steg » 2 et 3 ainsi que par des enseignants (10 enseignantes), et en comparant ces données aux résultats concernant les images des apprenants que j'ai obtenus dans des études précédentes. Images plutôt que concepts puisque ce sont des phénomènes concrets (objets et comportements) que les apprenants visualisent, le concept n'est-il pas que le terme spirituel désignant la vision ?

Un autre point sur lequel je reviendrai est la dichotomie (apparente ?) entre culture comme produit ou comme processus. Est-elle justifiée et quelle est sa pertinence pour l'apprenant?

Les modèles d'analyse de l'image

Dans des articles publiés antérieurement (Plathner 2010, 2011), j'ai défendu l'idée que l'image dépend du contemplateur, en me référant à la définition de Moscovici (1961) de l'image comme phénomène psychique bi-polaire, c'est-à-dire en tenant compte aussi bien de l'image en tant qu'empreinte de l'objet et de son contemplateur qui, en tant que sujet fait le choix de ce qu'il veut contempler.

Ainsi, selon l'âge, le sexe et d'autres caractéristiques socioculturelles du contemplateur cette image varie, même si naturellement il existe des représentations collectives plus homogènes. La définition de Moscovici suggère que l'image en tant qu'empreinte de l'objet soit également analysée de manière structurée et systématique.

Pour cerner l'image de la France et du français chez les apprenants suédois, je m'étais servi de deux modèles d'analyse de l'image en argumentant sur la nécessité de se mettre d'accord sur ses composantes pertinentes quand on parle de pays et de langues. Parmi la littérature consacrée à l'image des langues, il y a le travail de Dabène (1997) qui parle du statut informel des langues, aboutissant à un jugement de la langue

basé sur cinq critères, et qui réduit donc la complexité en la structurant au lieu de l'ignorer. D'autre part il y a les critères dont se sert Anholt (2007) pour établir son index de popularité des nations. Le travail de Dabène concerne plus directement la langue que celui d'Anholt, même si l'on constate certains points communs, l'approche non linguistique de ce dernier est néanmoins bénéfique. Par exemple, il ne peut, pas faire de doute que la prédominance de l'anglais est en étroite relation avec la force économique du monde anglo-saxon.

Par manque de place je retiens ici la taxonomie d'Anholt, cependant notre sujet étant la composante « culture » je reviendrai au critère de Dabène concernant la culture pour le comparer à celui d'Anholt.

Voici les six domaines formant l'hexagone d'Anholt (2007):

1. les gens du pays, éducation, compétences, comment ils se comportent envers les visiteurs, les diverses personnalités, vedettes du sport, cinéma, etc.
2. les décisions et actions politiques des gouvernements, leur engagement dans les questions globales,
3. les produits et services d'exportation, leur réputation,
4. le tourisme,
5. la culture et ses manifestations, incluant la musique, la cinématographie et les sports,
6. investissements dans le pays, recrutement de « talents » étrangers

Bilan des études antérieures

Un modèle d'analyse semble indispensable pour se mettre d'accord sur les composantes de l'image. Celui d'Anholt est opératif et reconnu à travers le monde. Le domaine spécifique de « culture » est beaucoup plus large chez Anholt que chez Dabène (critère culturel : prestige de richesse culturelle (historique)...et accessible à des non linguistes, mais surtout, comme je l'ai montré dans mes études, il permet de faire la corrélation entre l'image et son public, et en particulier celle basée sur la distinction que Anholt fait entre soft/feminine and hard/masculine values. En gros les valeurs `soft´ ou féminines sont représentées par la culture, les gens du pays, etc. alors que les valeurs `hard´ ou masculines sont représentées par les actions politiques, l'économie, les produits d'exportation.

Ainsi, dans l'enquête auprès des enseignants (en annexe), à la question quels domaines de la vie française avez-vous étudiés en classe, la plupart ont mentionné l'école, la musique, les hommes célèbres, l'histoire de France, les hommes et femmes scientifiques célèbres, la gastronomie, la culture et parfois les services sociaux et le

racisme.

Une des enseignantes a ajouté la politique, l'administration française en signalant que c'étaient des domaines qui n'étaient pas dans ses manuels.

Dans mes enquêtes auprès des élèves (Plathner 2010b), les réactions aux affirmations 2 (la France est un pays important pour l'économie de la Suède) et 7 (les produits français sont de haute renommée/qualité), montrent que certains produits sont mentionnés et reconnus (mode, alimentation, produits de luxe), par les filles, d'autres sont mentionnés par les garçons (automobiles) et moins appréciés. « Allt inom mode och skönhet, även mat » [Tout dans le domaine de la mode et de la beauté, même l'alimentation.] « Inte bilar ! » [Pas les voitures].

Quelques réactions des garçons aux affirmations 11 et 6 (sur la population) par exemple, « De jag har träffat var lite snofsiga » [Ceux que j'ai rencontrés étaient un peu snobinards], « Dyr, upplopp och idiotpresident » [Cher, émeutes, président à la con] peuvent également exemplifier la distinction entre un public féminin et un public masculin en ce qui concerne la France et le français en Suède, mais qui existe aussi ailleurs (cf. Kissau 2007).

3. Images et contenus des manuels

En ce qui concerne les enseignants et les apprenants, le constat de mes études (et d'autres) est que le public du français en Suède est largement féminin, mais dans le triangle didactique il y a, en plus de l'enseignant et de l'élève (qui constituent le public), aussi le troisième coin du triangle, le contenu, qui est sensé représenter l'objet, or

- le contenu semble être souvent négligé au profit du processus didactique
- (cf. Terhart (1997: 4): «Basically, this [the concentration on process and method] has given rise to some kind of process-didactics largely stripped of any concern for content. ») [En gros, ceci [la concentration sur le processus et la méthode] a engendré un genre de didactique de processus en grande partie dépourvue de toute considération pour le contenu. Ma traduction]
- le contenu didactique est déjà problématique, car différent de l'objet réel. La France et les Français ne sont pas forcément ce que la diplomatie publique française veut que nous croyions, ni ce que les manuels scolaires transmettent, ou du moins pas uniquement cela
- la perception de la culture française des apprenants étrangers en milieu scolaire est soumise au choix d'un des contemplateurs qui le leur impose. Et dans la

réalité quotidienne d'ailleurs, le choix de l'enseignant est en grande partie dicté par celui des producteurs de manuels.

Il semble donc important de s'attarder sur le contenu concernant la culture dans la classe de français en examinant dans un premier temps le contenu des manuels.

J'ai examiné dix manuels de production suédoise utilisés au collège en classe de neuvième (steg 2) et au lycée aux niveaux (steg 3 et 4, cf. inventaire des manuels et des enquêtes en annexe). Pourquoi avoir choisi des manuels comme corpus ? Parce que, comme l'indique l'enquête auprès des enseignants, leur enseignement repose beaucoup sur les manuels. Ils sont donc une source importante des images que se font les élèves, même s'ils ne sont naturellement pas la seule source, comme je l'ai montré dans mes études précédentes et dans l'enquête mentionnée. Pourquoi justement ces manuels ? Parce qu'ils sont utilisés dans les écoles de notre région et que j'ai pu en discuter avec les enseignants. Pourquoi justement ces niveaux ? Parce que c'est à ce moment que beaucoup d'élèves décident de continuer ou d'abandonner leurs études de français, et ce en connaissance de cause, c'est-à-dire qu'ils ont eu le temps de faire un choix réfléchi. (Il y en a naturellement qui abandonnent plus tôt.) Le niveau 3 est par ailleurs aussi le niveau qui permet de continuer d'étudier le français à l'université.

L'analyse du contenu de ces manuels par rapport aux 6 champs de perception d'Anholt d'une part, mais aussi par rapport aux composantes du champ « culture » a abouti aux constats suivants :

- En ce qui concerne les valeurs dans les six champs de perception, celles désignées par Anholt comme 'hard' (gouvernance, produits d'exportations, économie) ne figurent pas dans les contenus des manuels.
- Cascade 4 est le seul manuel avec un chapitre (le ch. 1) à contenu technologique, il s'agit d'électronique (portable, ordinateur) et d'appareils électroménagers. Mais pas de mécanique, par exemple!
- Les champs de perception avec des valeurs désignées comme 'soft' (population, culture, tourisme, etc.), par contre, sont tous bien représentés, mais à des degrés différents, notamment en ce qui concerne le sport.

Ces constats demandent donc quelques commentaires.

Si l'absence du champ de perception « gouvernement » peut être justifiée par la difficulté d'actualiser des données politiques souvent éphémères dans un manuel, le champ de perception « exportations » est aussi absent, alors que mes enquêtes ont montré une connaissance et un intérêt pour ce domaine aussi bien de la part des filles que des garçons, même s'il ne s'agissait pas des mêmes produits.

Le domaine de la technologie ne se résume pas aux nouvelles technologies de l'information mais doit se comprendre comme l'étude des techniques, des outils, des machines, des matériaux. Il est intéressant de noter que dans l'édition de *Chouette 3 Textbok* 1995 avec Matts Winblad, Sylvia Martin, Véronique Lönnerblad comme auteurs, il y avait un chapitre avec du vocabulaire automobile (*Leçon de conduite fatale*) et un autre avec celui des trains (*Conducteur de TGV*), plus un troisième sur le sport (*L'escalade à mains nues*).

En ce qui concerne le champ de perception « culture et héritage », rappelons qu'Anholt y inclut la culture contemporaine, représentée par la littérature, la musique, la cinématographie, l'art mais aussi le sport. Or, sur les dix manuels, il n'y a, au niveau 3, que *Grande Escalade 3* de 2003, qui a un chapitre dédié au sport (Ch. 1 *Un peu cinglé ?*) et quelques lignes par-ci par-là (p. 18 *Le sport* 12 lignes très générales + 10 questions, p. 20 petit carré de statistiques sur le nombre d'actifs dans 7 sports, p.21 *Footballeur du dimanche* qui n'est en fait qu'une chanson. Au niveau 2, il n'y a que *Génial 2* (Ch. 6 A *On fait du sport* en plus *Les grandes compétitions*) qui traite ce thème en termes très généraux. Même si ces lignes peuvent inciter à discuter le sport, il n'y s'agit jamais de l'aspect technique des différents sports. Le bilan général de ces constats est donc que de grands centres d'intérêt « masculins » sont quasiment absents des manuels

4. Culture comme produit ou comme processus?

Depuis Robnsson (1988) on se demande si on doit approcher la notion de culture en tant que produit ou que processus. Doit-on même remplacer la perspective de la culture en tant que produit par celle de processus de compréhension (cf. Kramsch 1993, Chavez 2002) ? Cela dépend de ce qu'on entend par produit.

« Beside food and dress, students definitely preferred to see culture as what the *National Standards* calls 'practices' (patterns of social interaction) and 'perspectives' (attitudes, values, ideas, social and political issues), rather than as the 'products' that German teachers have traditionally considered to form the core of German culture, such as science, music, literature, arts, and economics. » (Kramsch 2004 : 42)

[A côté de la nourriture et de l'habillement, les étudiants préféraient concevoir la culture comme ce que *National Standards* appelle les 'pratiques' (modes d'interactions sociales) et les 'points de vue (attitudes, valeurs, idées, questions sociales et politiques) plutôt que les 'produits' que les professeurs d'allemand considèrent traditionnellement comme formant le cœur de la culture allemande, à savoir les sciences, la musique, la littérature, l'art et l'économie. Ma traduction]

Mais si toutes les composantes de l'image d'un pays (cf. Anholt), aussi bien les diachroniques que les synchroniques, sont des manifestations de la culture en tant que produits, alors les produits jouent un rôle primordial dans le contenu de l'enseignement d'une langue.

Peut-être qu'un « ... contenu culturel n'amène pas forcément une compréhension et une sensibilisation à l'égard de l'autre ou de l'altérité », mais si le contenu culturel n'est pas pertinent, comment peut-on engager la compréhension et la sensibilité de l'apprenant ? En d'autres mots, si le produit n'est pas « bon » (le bon pour l'acquéreur), qui va l'acheter ?

5. Contenu et contexte : pertinence

Le contenu doit dépendre du contexte (en l'occurrence les élèves dans leur milieu suédois. Selon Terhart (2003 : 34) les contenus ne devraient pas non plus être fixés et systématisés d'avance, car alors on ne peut pas les relier aux expériences et connaissances des élèves. Donc à la place de manuels il préconise des textes authentiques, car le but est de développer des aptitudes « utilisables dans la vraie vie ».

J'ajouterais que le but est de donner aux apprenants l'accès à une culture à travers la langue, plutôt que la culture dans la langue ou la langue et la culture. Pour cela il faut trouver un aspect de la culture qui est pertinent dans un contexte donné (cf. Anholt 2010 *Relevance of the different channels of perception*).

A propos de pertinence Pavy (2006 : 5) semble défendre un avis divergent en affirmant que les enseignants n'auraient pas besoin de se focaliser sur des sujets que l'on considère traditionnellement comme plus intéressants et donc plus pertinents pour les garçons, par exemple le sport ou les automobiles et qu'il serait plus important de penser au développement de compétences linguistiques que ces garçons jugeraient utiles pour leur vie. Pavy ne précise malheureusement pas ces compétences et, bien entendu, le sport et l'automobile sont une simplification, mais il est certain que pour beaucoup de garçons la technique de manière générale et l'aspect physique des choses, aussi dans le sens de « faire » des choses sont importants, dans la mesure où ces choses leur semblent concrètes et utiles, ce que Pavy elle-même répète plus loin d'ailleurs (2006 : 6) :

« The boys involved in my research said they needed to be offered content that is relevant to their lives and interests: they want to know whether the language they are learning is real and meaningful, whether it is useful, and whether they will actually use it. »

[Les garçons dans mon étude avaient besoin qu'on leur présente des contenus qui seraient pertinents pour leur vie et leurs intérêts : ils veulent savoir si la langue qu'ils apprennent est authentique et sert à quelque chose, si elle est utile et s'ils vont vraiment l'utiliser. Ma traduction]

6. Produit et processus : perception et interprétation

Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, il n'y a donc pas lieu d'opposer produit et processus, puisque les deux sont indispensables, comme leur « traduction » en termes didactiques peut le montrer. Ces termes, que l'on retrouve maintenant aussi dans les documents officiels pour les programmes scolaires suédois, étaient employés il y a de nombreuses années déjà par Piaget et Freire, entre autres,

Il s'agit en premier lieu de « perturber » ou d'intéresser l'apprenant pour qu'il perçoive l'objet d'étude, quel qu'il soit, comme le souligne Terhart (2003 : 32) « This process [of learning] can only be touched or influenced from the outside (through perturbation - a concept already used by Piaget) ». Ensuite, cette perception est interprétée, le point de vue cognitif étant que la culture est un mécanisme interne pour structurer et interpréter ce qui est perçu et que toute compréhension passe par une interprétation du perçu (cf. Piaget 1974).

Cependant la compréhension de la culture ne se limite pas à la perception d'un monde externe ou aux mécanismes internes de structuration, mais passe par le processus dialectique entre les deux. C'est ce processus que résume la notion de conscientisation dans la pédagogie de Freire (1980), dont l'objectif est de développer les connaissances et les ressources des groupes en facilitant un processus d'étude qui devient conscience critique, « transitif » et dialogique ainsi que potentiel de « libération ». La conscientisation n'est donc pas seulement une sensibilisation à divers problèmes, qu'ils soient de nature sociopolitique ou autre, mais inclue un processus d'étude et d'acquisition de savoir, c'est-à-dire de co-construction dialogique des savoirs ... et des images.

La notion de culture comme processus est ainsi soutenue par l'approche dialogique qui contribue à la réduction de la perception de distance ou de non pertinence de l'objet d'étude.

Conclusion

Pour conclure on peut revenir à Robinssoon (1988 : 6) qui compare la compréhension d'une autre culture à la pose d'un puzzle, dont l'image ne peut pas apparaître clairement

avant que toutes les pièces aient été identifiées et ensuite assemblées.

Il s'agit donc bien d'images, mais dernièrement, en ce qui concerne l'acquisition des langues étrangères, on s'est surtout penché sur les contemplateurs et constaté un déséquilibre dans leur composition (Henry, 2009 : 190 parle de « gender imbalance »). Toutefois, ce déséquilibre est aussi tangible en ce qui concerne l'image de l'objet, comme présenté dans les contenus de l'enseignement. Il est question d'un déséquilibre, non pas de remplacer l'un par l'autre ou d'évincer l'un pour l'autre, mais de rétablir l'équilibre.

Quand je parle d'élargir la notion de culture, ce n'est donc pas uniquement dans le sens de l'évolution de la perspective de l'objet culture-civilisation dont parlait Beacco, par exemple, bien que, là aussi, il reste encore du chemin à faire en ce qui concerne les manuels suédois en question, mais principalement dans le sens d'un élargissement de l'image de la culture française qui tient compte des différences parmi les sujets (les contemplateurs).

Cette prise en compte ne se résume d'ailleurs pas à une simple distinction entre un public féminin et un public masculin, car de fait, l'évolution de la société montre une participation croissante des femmes dans des domaines dits « masculins », ce qui est une raison de plus pour revoir les contenus des manuels.

Comme je le dis dans mon résumé : c'est sur ce deuxième pôle [le choix du sujet] surtout que repose le travail de négociation et de construction des images en classe de français et en tenant compte des caractéristiques et prédispositions du sujet.

Bibliographie

- Anholt, S. 2007. *Competitive Identity : The New Brand Management for Nations, Cities and Regions* Macmillan. New York.
- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier. Paris.
- Chavez, M. 2002. We say 'culture' and students ask 'What'? University students' definition of foreign language culture. *Die Unterrichtspraxis. Teaching German* 35 (2), pp. 129-140.
- Dabène, L. 1997. « L'image des langues et leur apprentissage » in : Matthey, M. *Les langues et leurs images*. Lausanne : Loisirs Et Pédagogie. pp. 19-23.
- Freire, P. 1980. *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Gagnestam, E. 2005. *Kultur i språkundervisningen*. Lund. Studentlitteratur.
- Henry, A. 2009. « Gender differences in compulsory school pupils' self-concepts : A longitudinal study. », *System*, 37, pp. 177-193.
- Kissau, S. 2007. « Is what's good for the goose good for the gander? The case of male and female encouragement to study French », *Foreign Language Annals*, 40 :3, pp.419-432.
- Kramsch, C. 2004. « The language teacher as go-between. » *Utbildning & Demokrati* vol. 13, nr 3, pp. 37-60.
- Kramsch C. 2000 [1993] *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford university Press. Oxford.

- Kramersch, C. 1997. *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press.
- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Pavy, S. 2006. « Boys learning languages- The myth busted. » *Babel*, 41(1), pp. 2-9.
- Piaget, J. 1974. *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Plathner, J.-G. 2011. « Le rôle des images de la France et du français dans l'enseignement du français en Suède » *Synergies pays Scandinaves*, n°6, pp. 33-44.
- Plathner, J.-G. 2010a. « L'image de la France auprès des écoliers suédois » *Nordiques*, n° 23. Choiseul, Paris. pp. 89-105.
- Plathner, J.-G. 2010b. « La conscientisation en acquisition du français et en formation de traducteurs ? » *Sens public* 13-14, pp. 181-191.
- Plathner, J.-G. 2009. « La conscientisation dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique ».
- Forum/Sprache*, Ausgabe 1 2009, Hueber Verlag. Ismaning. <http://www.hueber.de/forum-sprache>
- Plathner, J.-G. 2008. « La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif » *Synergies pays scandinaves*, n°3, pp. 27-44.
- Robinson, G.L. 1988 *Crosscultural Understanding*. Prentice Hall. New York
- Terhart, E. 2003. "Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics?", *Journal of Curriculum Studies*, 35:1, pp. 25-44.

Annexes

Inventaire des manuels

- Cascade 4* (2005) Högberg, K. Lindgren, L. Natur och Kultur, Stockholm.
- La Nouvelle Chouette D Textbok* (2004) Vaderlind, M. Martin, S. Lönnerblad, V. Liber AB.
- Escalade 2* (2002) Tillman et al. Liber AB.
- Mais Oui 4* (2011) Rödemark (Pettersson), M. Waagaard, V. Vanäs Hedberg, M. Parmander C. Liber AB.
- Grande Escalade 3* (2003), Marie Pettersson, Nicolas Jonchère, Ewa Sandberg, Viktoria Waagaard, Liber AB.
- Escalade Civilisation* (2006) Jonchère, N. Liber AB.
- Chez nous*, (2011, upp till åk 8) Wilhelmsson, L. Hirsch, C. Daniel Hermansson, D. Winblad, M. Norén, G. Bonnier utbildning (Sanoma).
- Cascade 3* (2004, pour åk 8), Karin Högberg, Lena Lindgren och Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Génial 2* (2003, för steg 2) Sanner, M.-L. & Wennberg, L. Natur & Kultur.
- Génial 3* (2004) Sanner, M.-L. & Wennberg, L. Natur & Kultur.

Enquête *Manuels de français* pour les niveaux « steg 2 et 3 »

Cette petite enquête vise à savoir dans quelle mesure les manuels de français utilisés en Suède répondent aux besoins des enseignants de parler de la France et des Français.

Elle vise le contenu socioculturel plutôt que la langue en tant que système grammatical, p.ex. les spectacles, la musique, les loisirs, les sports, les arts, mais aussi la vie économique et politique, ainsi que celle de tous les jours.

Êtes-vous ?

femme

homme

Dans quelles classes enseignez-vous ?

(ex : collège àk 8 9, lycée)

.....
.....

Quel(s) manuel(s) utilisez-vous ?

.....
.....
.....
.....
.....

Quels domaines de la vie française avez-vous étudiés en classe ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Avez-vous étudié des domaines qui ne sont pas dans le manuel ? Lesquels ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Où avez-vous trouvé le matériel supplémentaire ?

(ex. Internet, journaux, etc.)

.....
.....
.....
.....

Merci de votre aide

Jean-Georges Plathner