

**LE SOUTIEN A LA DIVERSITE CULTURELLE A TRAVERS
L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE EN COURS DE
FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**

Vilma Murto
Kandidaatintutkielma
Romaaninen filologia
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Vilma Murto	
Työn nimi Le soutien à la diversité culturelle à travers l'enseignement de la culture en cours de français langue étrangère	
Oppiaine Romaaninen filologia	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika 5/2022	Sivumäärä 38 + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämä kandidaatin tutkielma käsittelee sitä, kuinka ranskan opettajat johdattavat oppilaita ymmärtämään ja huomaamaan kulttuurista moninaisuutta kulttuurin opetuksen kautta. Kulttuurisesta moninaisuudesta on tullut tärkeä osa Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaa, ja halusimmekin nähdä huomioivatko opettajat tätä teemaa opetuksessaan ja tekevätkö he sen oppilaille hyödyllisellä tavalla. Aiemmin kulttuurin opetukseen liittyvää tutkimusta on tehty erityisesti didaktiikan saralla. Meidän tutkimuksemme keskittyi kuitenkin itse opettamiseen ja täten tutkimuksemme kuuluukin pedagogiikan, tarkemmin kulttuurienvälisen lähestymistavan tutkimuskentälle.</p> <p>Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, kuinka A2 ranskan opettajat tukevat oppilaan herkimistä huomioimaan kulttuurista moninaisuutta heidän kulttuurin opetuksensa kautta yläkoulussa. Selvitimmekin siis, minkälaisia asenteita opettajilla on kulttuurin opetusta kohtaan, miten ja minkälaisen materiaalien avulla opettajat opettivat kulttuuria sekä kuinka he tuovat esille kulttuurista moninaisuutta opetuksessaan.</p> <p>Tutkimuksemme korpuksena toimi sähköinen kysely, johon vastasi 16 opettajaa ympäri Suomea. Kysely koostui 19 kysymyksestä, joista 9 oli suljettuja kysymyksiä ja 10 avoimia kysymyksiä tarkentamaan ja selittämään suljettujen kysymysten vastauksia. Vastanneet opettajat opettivat yläkoulussa ja olivat toimineet opettajana 1,5 vuodesta 24 vuoteen. Kyselyn vastauksia analysoimme laadullisen sisällönanalyysin menetelmin.</p> <p>Tutkimuksen tulokset näyttivät, että kaikkien opettajien asenteet kulttuurin opetuksen suhteen tukivat kulttuurisen moninaisuuden käsittelyä oppitunneilla. Lisäksi opettajien käyttämät opetustavat ja materiaalit olivat monipuolisia ja auttoivat myös täten kulttuurin ja kulttuurisen moninaisuuden oppimisessa. Vähän yli puolet opettajista toi myös esiin kulttuurista moninaisuutta käsittelemällä sekä useita ranskankielisiä alueita että nostamalla erilaisia näkökulmia esiin materiaalista ja suurin osa vähintään ottamalla mukaan eri ranskankielisiä alueita.</p>	
Asiasanat Kulttuurinen moninaisuus, kulttuuri, vieraan kielen opetus, ranskan kieli, diversité culturelle, culture, enseignement de la langue étrangère, langue française	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

FIGURES

Figure 1. Répartition par les nombres des années de l'enseignement	22
Figure 2. Raisons pour lesquelles l'enseignement des cultures francophones est essentiel	23
Figure 3. Façons dont les enseignants introduisent et traitent les cultures francophones dans l'enseignement	25
Figure 4. Types de matériels utilisés dans l'enseignement	27
Figure 5. Importance accordée par les enseignants à certains thèmes culturels (q8) et à certaines régions francophones (q11).....	29
Figure 6. Raisons pour les choix des enseignants	30
Figure 7. Façons dont les enseignants prennent les perspectives différentes en considération	32

TABLEAUX

Tableau 1. Les questions du questionnaire traduites en français	19
---	----

CONTENU

0	INTRODUCTION.....	5
1	CADRE THEORIQUE.....	7
1.1	Culture.....	7
1.1.1	Définition de la notion de culture.....	7
1.1.2	Relation entre la culture et la langue.....	9
1.1.3	Diversité culturelle ou multiculturalisme ?.....	10
1.2	La culture dans l'enseignement de la langue étrangère.....	10
1.2.1	Les objectifs de l'enseignement de la culture.....	11
1.2.2	La compétence interculturelle.....	12
1.2.3	L'enseignement de la culture dans les documents éducatifs.....	13
1.2.4	Le rôle de l'enseignant.....	15
1.2.5	L'authenticité dans l'enseignement de la culture.....	16
2	CORPUS.....	17
2.1	Le questionnaire comme méthode.....	17
2.2	La réalisation du questionnaire.....	18
2.3	La présentation du questionnaire.....	18
3	ANALYSE.....	21
3.1	Méthode d'analyse.....	21
3.2	Analyse qualitative.....	22
3.2.1	Informations de base.....	22
3.2.2	Attitudes à l'égard de l'enseignement de la culture.....	22
3.2.3	Méthodes et matériels utilisés pour enseigner la culture.....	24
3.2.4	Diversité culturelle.....	28
4	RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	34
4.1	Résultats.....	34
4.2	Discussion.....	35
5	CONCLUSION.....	39
	BIBLIOGRAPHIE.....	41

ANNEXE

0 INTRODUCTION

« La culture populaire », « la culture de business », « la culture de masse », « la culture culinaire italienne » – nous vivons entourés et influencés par plusieurs cultures sans même les remarquer. Cependant, avec la globalisation, la formation des relations internationales et le développement des possibilités de se contacter et de chercher de l’information instantanément, les cultures ou du moins les différences culturelles sont devenues une partie plus visible dans notre société et les compétences culturelles ont obtenu plus d’importance. Ces compétences sont aussi visibles dans le système éducatif de la Finlande, puisque désormais des termes comme la diversité culturelle et l’identité culturelle jouent un notable rôle dans le programme d’enseignement finlandais du primaire. Selon ce programme (2014 : 18) « la mission culturelle de l’enseignement au primaire est [donc] de faire progresser les compétences culturelles diverses, de faire apprécier l’héritage culturel et de soutenir les apprenants à construire leur propre identité culturelle aussi bien que leur capital culturel »¹.

L’objectif de notre étude est de découvrir comment les enseignants soutiennent la compréhension de la diversité culturelle, un de ces compétences culturelles, à travers leur enseignement de français langue étrangère car ce sujet n’a pas été beaucoup étudié. Les recherches qui font le lien entre l’enseignement de la culture ou de la diversité culturelle et l’enseignement de langues, se concentrent souvent sur comment les manuels représentent la culture ou comment certaines activités précises (par exemple la littérature ou la correspondance) soutiennent l’enseignement des compétences (inter)culturelles. Par exemple, Mesiniemi (2020) a analysé les contenus de la culture française des manuels finlandais *J’aime*. De son côté, O’Dowd (2003) a étudié le rôle d’un échange par courriel pendant une année sur les compétences in-

¹ La citation d’origine: ”Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa (Opetushallitus 2014:18).”

terculturelles d'étudiants de l'espagnol et l'anglais ainsi que les facteurs qui soutienne le plus le développement de ces compétences. Morgan (2001), de son côté, a examiné comment les compétences interculturelles d'élèves font progresser quand ils créent le matériel sur sa culture propre pour les élèves d'autre culture. La recherche antérieure s'attache donc beaucoup à la didactique et aux façons à l'aide desquelles il est possible de soutenir le développement des compétences interculturelles tandis que notre étude se concentre sur ce comment les enseignants enseignent la culture et la diversité culturelle.

Comme le programme d'enseignement finlandais du primaire souligne la diversité culturelle dans l'enseignement de la culture, notre question recherche est : *Comment les enseignants de français langue étrangère optionnelle mettent-ils en œuvre l'objectif de sensibilisation à la diversité culturelle à travers leur enseignement de la culture au niveau collège en Finlande ?* Nous voulons donc découvrir les facteurs qui peuvent avoir un effet sur l'enseignement de la culture et la diversité culturelle et comment les enseignants font attention et traitent la diversité culturelle dans l'enseignement. Nous avons réalisé cette étude sous la forme d'une enquête et nous avons reçu 16 réponses d'enseignants finlandais. Les réponses de l'enquête ont été analysées avec l'analyse qualitative du contenu.

La structure de ce mémoire se construit de quatre parties. Dans la première partie, nous présenterons le cadre théorique où nous expliquerons et ouvrirons les concepts-clés pour notre étude. Ensuite, nous présentons notre corpus qui se forme des réponses du questionnaire. Après la partie du corpus, nous nous concentrons sur l'analyse et analyserons les réponses de notre questionnaire avec les méthodes qualitatives. Enfin, nous rapporterons les résultats et les discutons plus précisément dans la partie discussion.

1 CADRE THEORIQUE

Pour étudier comment les enseignants de FLE mettent en œuvre l'objectif de sensibilisation à la diversité culturelle à travers leur enseignement (de la culture) au niveau collège en Finlande, il faut se familiariser avec la notion de culture et avec quelques phénomènes qui y sont liés aussi bien qu'avec le thème de la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Nous commençons donc en observant la notion complexe de culture (1.1.1) ce qui nous permettra d'examiner la relation entre la culture et la langue (1.1.2) et la notion de la diversité culturelle (1.1.3). Ensuite, nous évoquerons la culture dans l'enseignement des langues étrangères (1.2) en se familiarisant avec les thèmes culturels dans les documents éducatifs (1.2.1), les objectifs de l'enseignement de la culture (1.2.2) et les compétences interculturelles (1.2.3). Enfin, nous examinons le rôle de l'enseignant (1.2.4) et la notion d'authenticité (1.2.5).

1.1 Culture

1.1.1 Définition de la notion de culture

Bhikhu Parekh (2006 : 142-143) définit la culture comme les croyances et les pratiques, avec lesquelles des groupes de gens classifient et comprennent la vie et leur environnement. Par conséquent, quand le mot « culture » est utilisé seul sans contexte spécifique, la culture comprend effectivement tout ce qui est humain, et elle se manifeste par exemple à travers des manières de communiquer (langue et expressions non-linguistiques), l'héritage, l'art, la littérature, les valeurs, les idéaux mais aussi les normes et les règles sociales (Parekh 2006 : 143). De plus, chaque culture continue à se développer à la longue (Parekh 2006 : 144). Pour sa part, Sonia Nieto (2009 : 136) caractérise la culture comme les valeurs, les traditions, les relations sociales et politiques et la vision du monde d'un groupe des gens liés par une histoire

commune/partagée, une position géographique, une langue, un groupe social et/ou une religion. La définition de la culture inclut donc le contenu de la culture, mais aussi comment elle est créée et transformée et ce qui a un effet sur ces transformations et la création de la culture (Nieto 2009 : 136). Il est cependant possible de définir la culture à travers des secteurs différents.

En définissant la culture, Parekh (2006 : 143) remarque aussi qu'en plus de la conception vaste, cette notion peut indiquer un aspect spécifique de la vie humaine quand utilisée avec un mot spécifiant. C'est le cas, selon lui, par exemple, de la culture politique, de la culture populaire, de la culture des jeunes et de la culture cultivée. Buchart (2007 : 9), de son côté, divise la culture en culture cultivée et en culture anthropologique, mais dans le contexte de la société française. Selon elle, la culture cultivée comprend tous les accomplissements intellectuels et artistiques d'un groupe social comme les œuvres de littérature ou les peintures. Parekh rejoint Buchart sur cette définition car, selon lui, la culture cultivée fait référence aux grandes réalisations des gens talentueux de la société. D'un autre côté, la culture anthropologique se compose de pratiques communes, de façons de voir de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus et leurs identités (Porcher 1995 cité par Buchart 2007 : 9). Les pratiques communes sont par exemple les saluts et les traditions tandis que les façons de voir de penser et de faire peuvent être par exemple des idéologies politiques, des convictions philosophiques comme l'individualisme ou le collectivisme. Selon Buchart (2007 : 9) la culture cultivée est plus valorisée que la culture anthropologique en ce sens qu'elle est davantage élitaine, volontaire et codifiée. En ce qui concerne Parekh (2006 : 143), il n'apprécie pas la culture cultivée plus que la culture anthropologique mais il souligne que les contributions à la culture cultivée sont influencées par les pratiques et les phénomènes culturels de la culture anthropologique comme la langue, les valeurs et les habitudes d'une société spécifique. Selon Parekh, la culture anthropologique a un effet sur la culture cultivée.

En somme, ce qui est donc important de comprendre en définissant la culture, est qu'elle se compose de choses variées et pas seulement de la culture cultivée. Selon les définitions de Nieto (2009) et de Parekh (2006), la culture est ainsi liée aux facteurs qui unissent un groupe des gens, elle se transforme au fil du temps et se montre aux niveaux différents de l'identité, des systèmes de valeurs et encore des idéologies et traditions. Donc, dans notre étude, nous voyons la culture comme un ensemble constitué de la culture anthropologique et de la culture cultivée car de cette manière, nous pouvons observer l'enseignement de la culture de façon aussi exhaustive que possible. Nieto (2009) et Parekh (2006) mentionnent aussi la langue comme partie essentielle de la culture. Nous pouvons donc maintenant examiner le type de relation qui existe entre la langue et la culture.

1.1.2 Relation entre la culture et la langue

Parekh (2006 : 143) constate qu'au niveau le plus simple, la culture se reflète dans le langage. Selon lui, la culture est visible dans la syntaxe, la grammaire et le vocabulaire et par ces éléments de la langue, elle a un effet sur ce comment la langue décrit et catégorise l'environnement et le monde (Parekh 2006 : 143). De cette manière, les mots ont aussi des connotations et des valeurs qui sont internalisées pendant le processus de socialisation (Wellros 1994 : 110). Par exemple, dans la culture finlandaise la nature et les animaux sont souvent respectés et appréciés. Les animaux de compagnie sont considérés comme des membres véritables de la famille et les gens ont donné des traits humains aussi aux animaux sauvages. Cependant selon sa culture, un enfant peut par exemple associer le mot "chien" à un ami mignon, à un sale cabot ou à un repas (Wellros 1994 : 111-112). De plus, le vocabulaire reflète aussi les phénomènes nouveaux dans la société. En ce qui concerne la langue, l'effet de la culture est donc constant (Pyykkö, 2014 : 143).

Cependant, ce n'est pas seulement la culture qui agit sur la langue car à l'aide de la langue les individus peuvent exprimer leur vision du monde et les éléments du système culturel. Par exemple, certaines traditions et règles morales s'affirment dans la langue (Gaouaou 2009 : 211). Pour sa part, Kramersch (2003 : 3) illustre cette relation que la langue a avec la culture par trois points. Premièrement, « le langage exprime la réalité culturelle ». C'est avec le langage que les gens réfèrent aux connaissances partagées avec certains groupes. Ils utilisent les mots qui expriment par exemple les idées, les facteurs, les opinions et les attitudes connues par le groupe (Kramersch 2003 : 3). Deuxièmement, « le langage incarne la réalité culturelle ». La langue aide non seulement les gens à s'exprimer mais elle donne aussi une possibilité de créer des significations pour la communication et l'interaction. Les expressions verbales et non-verbales d'un certain groupe incluent des caractéristiques distinctes par exemple le ton, l'accent et les gestes, dont est le sens est compris parmi ce groupe (Kramersch *ibid.*). Dernièrement, « le langage symbolise la diversité culturelle ». La langue forme une grande partie de l'identité de son locuteur et elle est souvent vue comme un symbole de l'identité sociale du locuteur de la langue. L'importance de la langue comme un symbole de la diversité culturelle apparaît souvent dans la situation où l'usage de la langue est contrôlé ou interdit parce que les gens de ce groupe ressentent que leur groupe social et leur culture sont rejetés (Kramersch *ibid.*).

Il semble donc que la langue n'est pas seulement un outil pour la communication qu'un groupe utilise mais aussi un facteur qui sépare un groupe d'autre. La langue fait partie de la culture mais elle est aussi un outil avec lequel il est possible de décrire et observer la culture (Pyykkö 2014 : 191). D'un côté la langue actualise et concrétise la culture. De l'autre ce n'est que dans le contexte social qu'elle obtient une importance communicative (Gaouaou 2009 : 211). Tout bien considéré, la rela-

tion entre la langue et la culture est donc interactive, constante et réfléchit l'identité sociale. Ce lien fort explique donc qu'on demande aux enseignants de langue non seulement d'apprendre à leurs élèves à communiquer dans une langue étrangère, mais aussi à les initier à la diversité culturelle.

1.1.3 Diversité culturelle ou multiculturalisme ?

En évoquant ci-dessus la relation entre culture et langue, on a évoqué la notion de diversité culturelle. En général, cette notion réfère à ce que nombre de cultures et d'identités culturelles existent dans la société simultanément (entre autres Parekh 2006). Cependant il y a aussi une autre notion, le multiculturalisme, qui apparaît souvent à côté de la notion de diversité culturelle. Étudions donc ces notions de plus près.

Parekh (2006) explique la diversité culturelle de façon suivante : les gens partagent des caractéristiques communes comme la nature humaine et les conditions de l'existence mais ils conceptualisent ces choses et y réagissent de façon différente selon leurs cultures. Comme ils vivent aussi les conditions naturelles et sociales de façon différente, suivent des traditions différentes et possèdent des compétences diverses, les cultures créées sont diverses (Parekh 2006 : 123-126). Donc, ces cultures existent toutes dans la société mais chaque individu a aussi sa propre combinaison d'identités culturelles. En revanche selon Parekh (1999 : 27), le multiculturalisme fait référence à une certaine attitude de la société à l'égard de la diversité culturelle. Abdallah-Pretceille (2010) met aussi en avant un point de vue similaire en constatant que le multiculturalisme montre comment les groupes distincts aussi bien qu'homogènes et leur pluralité sont traités (Abdallah-Pretceille 2010).

Par conséquent, il semble que la notion de la diversité culturelle est utilisée pour exprimer l'existence d'identités culturelles différentes au niveau de l'individu et de la société tandis que la notion de multiculturalisme illustre la manière dont la société accueille sa diversité culturelle. Étudions donc maintenant le rôle de la culture et la diversité culturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

1.2 La culture dans l'enseignement de la langue étrangère

Le rôle de la culture dans l'enseignement s'est constamment développé depuis la fin du 20^e siècle et aujourd'hui la culture joue un rôle essentiel dans l'enseignement de langue (Pyykkö 2014 : 200). Dans le contexte de l'enseignement de la langue actuel on parle souvent de l'approche interculturelle où la notion de culture est donc comprise dans son ensemble (Pyykkö 2014 : 188, pour la définition de la culture plus précise voir 1.1). Cette façon de voir la culture au sens large - comprise de l'art aux

modes d'action - est utile : en effet, elle aide souvent à motiver des apprenants jeunes à étudier une langue étrangère parce qu'elle inclut des choses intéressantes pour eux comme les séries télévisées, la musique moderne et comment les valeurs et les attitudes influencent des modes d'action (Pyykkö 2014 : 189, 200). De plus, comme la culture et la langue sont liées de façon inséparable, l'apprentissage et l'enseignement de la langue sont aussi ceux de la culture. Cette relation est bien illustrée par le fait que les malentendus entre interlocuteurs peuvent être causés par le manque des connaissances aussi bien langagières que culturelles (Pyykkö 2014 : 189). Par exemple, dans le contexte de la langue française, Buchart (2007 : 9) parle de l'importance du vouvoiement. Même si un individu communique de façon compréhensible dans une situation formelle, s'il ne sait pas vouvoyer et que ce type de situation appelle le vouvoiement, il sera probable que cet individu sera vu comme impoli et sans respect par les natifs. Aujourd'hui le rôle de la culture dans l'enseignement des langues reflète donc aussi la relation entre la langue et la culture - la culture devrait être une partie essentielle dans l'enseignement des langues, pas un phénomène isolé.

1.2.1 Les objectifs de l'enseignement de la culture

Pyykkö (2014 : 189) signale qu'une des questions importantes dans l'enseignement actuel de la langue est comment les gens des cultures différentes communiquent ensemble. De plus, selon elle (2014 : 202), l'enseignement de la langue et la culture soutiennent l'éducation à la tolérance. En se familiarisant avec une langue étrangère et une nouvelle culture, les vues simplifiées et les stéréotypes peuvent évoluer en conscience des valeurs, des attitudes et de la ressemblance possible entre sa propre culture et la culture étrangère. De sa part, Gaouaou, (2009 : 213-214) souligne qu'il est essentiel que l'enseignement aide un élève à identifier des caractéristiques comme l'histoire, les façons de penser, les valeurs et les symboles culturels de sa propre culture et à identifier l'effet que la culture a sur ses actions et ses mentalités. De cette manière, l'enseignement donne aussi une chance à l'élève d'observer ces caractéristiques de façon critique et de les distinguer dans l'autre culture. L'objectif de l'approche interculturelle est donc de présenter des perspectives différentes aux élèves, leur faire accepter la diversité culturelle et langagière et devenir un membre de la société multiculturelle avec les connaissances sociales aussi bien que intellectuelles. Pyykkö (2014) et Gaouaou (2009) parlent donc de la communication interculturelle et de la tolérance qui sont les choses qui s'attachent aussi avec la compétence interculturelle, un objectif important et majeur dans l'enseignement actuel de la langue.

1.2.2 La compétence interculturelle

Avant, l'objectif de l'enseignement de la langue était d'apprendre les contenus différents comme la grammaire. Cependant, à la fin du 20^e siècle, on a considéré qu'à côté des compétences linguistiques et grammaticales, il fallait faire de la place aux compétences communicatives et interculturelles. Depuis les années 1990, la compétence interculturelle est devenue une partie importante de l'enseignement des langues car le succès de la communication langagière dépend aussi des connaissances de la culture (Pyykkö, 197).

La notion de compétence interculturelle se réfère aux qualités psychosociales d'un individu qui l'aident à agir dans les contextes et les situations interculturelles (Kaikkonen 2004 : 147). Avant de définir cette notion de façon plus précise, il faut noter que d'autres compétences importantes dans l'enseignement des langues interagissent avec la compétence interculturelle spécialement quand il s'agit de la communication interculturelle. Ces compétences sont la compétence linguistique qui comprend les connaissances grammaticales et l'aisance, la compétence sociolinguistique qui comporte la capacité d'utiliser une langue de façon qui convient avec le contexte et la compétence stratégique qui égale la capacité de se débrouiller dans des situations différentes en dépit de manques dans les compétences sociolinguistiques ou linguistiques (Byram 2002 : 19). De plus, Pyykkö (2014 : 197) note que le vocabulaire joue un rôle essentiel dans toutes les compétences.

La compétence interculturelle elle-même se forme de composants différents que Byram (2001 : 5) appelle *savoir-être*, *savoirs*, *savoir comprendre*, *savoir s'engager*, et *savoir apprendre/faire*. Le *savoir-être* (les attitudes interculturelles) est la capacité des individus à observer de façon critique et de points de vue différents leurs valeurs, leurs comportements et leurs croyances aussi bien que ceux des autres. C'est aussi la compréhension de l'individu que sa manière de voir n'est pas la seule manière possible ni convenable. Les *savoirs* sont, de leur côté, les savoirs sur les pratiques et les produits des groupes sociaux et les processus qui entourent l'interaction sociale aussi bien qu'individuelle (Byram 2001 : 6). *Savoir comprendre* égale les aptitudes à interpréter les modèles et les phénomènes d'une autre culture et à les refléter avec sa propre culture tandis que *savoir s'engager* signifie la capacité à évaluer des cultures différentes, y compris sa culture propre, de façon exhaustive et critique. Enfin, *savoir apprendre/faire* décrit l'aptitude à chercher et trouver de l'information sur les cultures différentes et leurs pratiques et à pouvoir traiter cette information dans les situations communicatives (Byram 2001 : 6-7).

Kaikkonen (2004 : 148) définit aussi des composants autour de la compétence interculturelle et, dans sa définition, il y a plusieurs composants identiques à ceux de Byram (2001) : sa *capacité de changer de perspective* correspond au *savoir-être* de Byram ; *l'envie et l'aptitude d'interaction* correspond au *savoir apprendre/faire* ; *l'aptitude à la ré-*

flexion (soit l'aptitude à identifier, analyser et comparer ses manières de se comporter avec celles des personnes de cultures différentes de façon critique) correspond aux *savoir comprendre* et *savoir s'engager*. Kaikkonen (2004 : 148-149) complète le travail de Byram en ajoutant un composant supplémentaire : la *capacité à supporter l'ambiguïté*. Selon lui (2004 : *ibid*), il est important de connaître les phénomènes culturels mais il faut aussi être capable de supporter la confusion et les difficultés d'interprétation : sans cette capacité les environnements et les situations deviennent lourds pour l'individu parce que se familiariser à une culture étrangère et se développer sont des processus longs qui nécessitent de la persévérance. De plus, Kaikkonen (*ibid.*) ajoute les capacités d'empathie et de tolérance pour la différence à sa définition de compétence interculturelle. En somme, un individu qui a obtenu un certain niveau de compétence interculturelle comprend des cultures de façon critique, sait qu'il y a plusieurs perspectives du monde influencées par les cultures, sait chercher et appliquer l'information culturelle, supporte l'ambiguïté dans les situations interculturelles en gardant une attitude empathique, tolérante et ouverte.

1.2.3 L'enseignement de la culture dans les documents éducatifs

L'importance de la culture dans l'enseignement et les compétences interculturelles se traduit aussi dans les programmes d'aujourd'hui. En Finlande, en ce qui concerne l'éducation primaire et secondaire les programmes déterminent les grandes lignes pour l'enseignement. Comme notre étude se place au niveau de l'éducation primaire², nous nous familiarisons un peu avec le programme d'enseignement finlandais du primaire. Dans ce programme, on trouve plusieurs choses allant de l'enseignement comme mission, à des objectifs et des contenus généraux aussi bien que par matières, et des critères d'évaluation de même que des valeurs. Dans l'enseignement des langues étrangères, les objectifs généraux sont 1) le développement vers la diversité culturelle et vers la conscience linguistique, 2) les compétences en apprentissage des langues, 3) une connaissance de la langue en développement : compétence à interagir, compétence à interpréter des textes et compétence à produire des textes (Opetushallitus 2014 : 352 - 353)³.

Parmi ces secteurs, les secteurs 1) et 3) mentionnent les contenus et les objectifs culturels. Ces objectifs contiennent les contenus et les objectifs plus spécifiques. Ces contenus sont notamment que pendant leurs études de français les élèves se familiarisent avec les pays et les régions francophones et avec les cultures et les modes de

² L'éducation primaire en Finlande se divise en école primaire et en collège. Les élèves vont à l'école primaire pour les classes 1-6 (7 - 12 ans) après quoi ils vont au collège pour les classes 7-9 (13-15 ans).

³ Les objectifs et contenus en finnois dans le programme : "Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, Kielenopiskelutaidot, Kehittyvä kielitaito: taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä" (Opetushallitus 2014 : 352 - 353).

vie de ces régions. Les élèves prennent conscience du plurilinguisme dans le monde, des droits de la langue étudiée, des variantes principales de la langue et de comment ils peuvent agir dans les sociétés différentes. Les objectifs spécifiques sont de faire progresser les savoirs des élèves en ce qui concerne les valeurs et les phénomènes de la langue apprise et de donner aux élèves une chance de faire avancer leurs capacités de communication interculturelle. Les autres objectifs interculturels sont de guider l'apprenant à pratiquer les façons typiques pour la communication aussi bien que de guider l'apprenant à noter le langage qui convient à la culture étrangère pour exprimer des opinions et des attitudes selon la situation (Opetushallitus 2014 : 353-354).

Le programme d'enseignement finlandais du primaire a été influencé par les travaux du Conseil de l'Europe, notamment le Cadre européen commun de référence pour les langues : c'est un cadre de référence qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère. Comme le contenu de ce cadre est visible dans l'enseignement en Finlande, il est aussi important d'observer les thèmes culturels dans ce document. La sensibilisation à la culture apparaît ainsi dans les objectifs suivants : « la capacité à réagir d'une façon sociolinguistique appropriée en intégrant des éléments d'autres langues et/ou des changements de langues dans son propre discours, à des fins de communication » et « la capacité et la disposition à développer une conscience linguistique/plurilinguistique et culturelle/pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux » (Conseil de l'Europe 2018 : 165). En pratique, la réalisation de ces objectifs se concrétise par exemple si un individu sait et peut utiliser les idiomes et les expressions typiques pour la langue étrangère, comprend que son identité culturelle se compose des choses variées et est prêt à rencontrer les différences avec un esprit ouvert. Les documents précédents présentent ainsi des thèmes communs comme la diversité culturelle, la communication entre les cultures différentes et une attitude ouverte.

Ces aptitudes qui sont visibles dans les documents éducatifs sont donc naturellement aussi englobées et soutenues par l'approche interculturelle. Il est cependant important de se souvenir que bien que l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères peuvent jouer un rôle assez spécial dans l'apprentissage interculturel à cause de la relation inséparable entre la langue et la culture, c'est définitivement l'enseignant qui fait progresser les compétences interculturelles (Kaikkonen 2004 : 180-182). Par exemple, l'enseignant joue un rôle central pour transmettre les valeurs interculturelles (Byram 2001 : 7) et pour développer les savoirs sur la culture étrangère/les cultures étrangères (*ibid.*). Ce rôle, que nous allons observer dans la partie suivante, a aussi une connexion forte avec notre étude où nous étudions l'enseignement de la culture.

1.2.4 Le rôle de l'enseignant

Selon Pocher (2000 : 51), l'enseignant comme le manuel représente la culture étrangère sans l'actualiser en étant simultanément une source d'information et de connaissance. Donc, l'enseignant est vu comme un intermédiaire entre des savoirs savants de référence et les apprenants qui cependant ont déjà leurs propres expériences, connaissances et façons de voir considérant les cultures et la langue enseignées. À cause de sa position, un enseignant peut avoir un grand effet sur ce comment ses élèves vont comprendre la culture et la diversité culturelle. Parekh (2006 : 229) note que pour prendre en compte la diversité culturelle l'enseignant devrait savoir profiter de thèmes du programme en introduisant ces thèmes dans la conversation et en illustrant que les thèmes traités ont des narratifs différents. Par exemple si une classe de finnois traite de la Révolution française, on pourrait faire attention à la valeur de l'égalité de la façon suivante : comment comprend-on la notion de l'égalité dans la France de l'époque par rapport à la France d'aujourd'hui et par rapport à la Finlande ? Comment est comprise l'égalité pour les représentants des religions ou des sexes différents et cetera ? En plus de pouvoir introduire les thèmes possibles dans la conversation, il est aussi essentiel que l'enseignant puisse créer une atmosphère sûre et encourageante qui fait avancer la conversation entre les apprenants en classe (Nieto et Bode 2009, Parekh 2006).

Kaikkonen (2004), lui aussi, met en avant l'importance de l'interaction et de la conversation en considérant le rôle de l'enseignant. Selon lui, le rôle central de l'enseignant est de diriger ses apprenants vers la réflexion et de les encourager à faire leurs propres hypothèses sur les thèmes culturels et langagiers. L'enseignant peut faire cela par exemple à travers des exercices langagiers et culturels, à l'aide desquels l'enseignant peut attirer l'attention sur un phénomène intéressant ce que permet de réfléchir à ce phénomène tous ensemble. Quand cette pratique devient une habitude, les élèves forment des modèles d'action et de pensée sur la langue et la culture étrangère appelés les hypothèses. Après avoir obtenu l'opportunité de faire les hypothèses dans la classe, un élève commence probablement à faire ces hypothèses indépendamment et à chercher de l'information de sources différentes (de l'enseignant, des matériels d'étude ou d'Internet par exemple). Donc, le rôle essentiel de l'enseignant est aussi de mettre en marche des processus de l'apprentissage interculturel et d'aider les élèves à se développer vers la compréhension interculturelle (Kaikkonen 2004 : 180-182).

De plus, le rôle d'enseignant est de rendre possible des expériences authentiques (Kaikkonen 2014). C'est souvent une tâche mais aussi une liberté de l'enseignant d'inviter des visiteurs en classe, de choisir des matériels utilisés dans son enseignement ou d'organiser un voyage d'études si possible. L'enseignant est aussi responsable de rencontrer ses élèves de façon authentique et réelle en considé-

rant l'apprenant comme un individu social, émotionnel et cognitif. Cela veut dire par exemple que l'enseignant utilise des sujets et des situations actuelles qui font parler les élèves dans l'enseignement. De plus, il est important que l'enseignant sache quand il est mieux de présenter les choses en langue étrangère et en langue maternelle (Kaikkonen 2004 : 180-181). Parlant de l'approche interculturelle, Kaikkonen (2004) souligne donc la conception de l'authenticité, qui a aussi un lien avec le rôle de l'enseignant. Cette conception de l'authenticité joue aussi un rôle notable dans notre étude, dans la partie suivante, nous examinons ce que cette conception veut dire de façon plus précise.

1.2.5 L'authenticité dans l'enseignement de la culture

Dans le contexte de l'enseignement, l'authenticité signifie la pertinence de la situation éducative et de l'apprentissage. Kaikkonen (2000 : 54-55) note que l'enseignement authentique des langues étrangères devrait offrir des expériences authentiques sur la langue étrangère et donner la possibilité aux apprenants de tester leur apprentissage et leurs observations dans des situations authentiques.

Les expériences de ces situations authentiques sont liées avec des rencontres. À l'école, il y a plusieurs rencontres différentes aux niveaux différents. Les élèves se rencontrent, les enseignants rencontrent les élèves et tous interagissent avec l'environnement éducatif. Quand on étudie une langue étrangère, on rencontre la langue et la culture étrangère. Généralement, à l'école, la langue étrangère est rencontrée à travers les ressources didactiques (Kaikkonen 2000 : 56). Pour Kaikkonen (2000 : 57) les ressources authentiques comprennent par exemple les œuvres littéraires, des journaux et des films faits pour les élèves. Il mentionne aussi des contacts interculturels sur Internet et des échanges scolaires. De plus, il complète ces ressources avec des images, des visiteurs, des visites et des immigrants à l'école (Kaikkonen 2004 : 176).

L'authenticité se base donc sur l'expérience, ce qui inclut les rencontres avec les gens et l'environnement, les contacts interculturels par exemple sur ligne ou à l'échange d'étudiants et les textes authentiques comme la littérature en langue cible. L'utilisation des matériels authentiques est aussi quelque chose que nous essayons d'étudier dans notre étude. Passons donc à la présentation de notre questionnaire.

2 CORPUS

Dans cette partie, nous nous concentrons sur notre corpus. Comme notre étude est une enquête, il faut que premièrement nous nous familiarisons avec le questionnaire comme méthode (2.1). Ensuite, nous illustrons comment nous avons réalisé notre questionnaire (2.2). Dernièrement, nous présentons la structure et le contenu du questionnaire (2.3).

2.1 Le questionnaire comme méthode

Le questionnaire est une méthode de collecte de données qui est utilisée pour collecter et examiner de l'information sur les phénomènes sociaux aussi bien que les modes d'action, les opinions, les valeurs et les attitudes des individus (Vehkalahti 2019 : 11). Comme notre étude examine les modes d'enseignement et les attitudes des enseignants, le questionnaire semble un choix pertinent. De plus, un des avantages du questionnaire est qu'il est possible de collecter beaucoup d'information de plusieurs personnes rapidement et sans grand effort, par rapport à l'interview par exemple (Dörnyei et Taguchi 2010 : 6). Donc, l'utilisation du questionnaire nous aide à collecter un matériel assez vaste pour former une image plus exhaustive du phénomène.

En réalisant le questionnaire, il est important de considérer la structure et la formulation des questions. Pour que la réponse soit sensée et précise, la longueur du questionnaire devrait être 30 minutes au maximum et les questions devraient être claires et simples sans être tendancieuses ni ambiguës car les participants n'ont souvent pas beaucoup d'énergie pour se concentrer sur le questionnaire longtemps (Dörnyei et Taguchi 2010 : 7, 12). Il est aussi important de noter des principes éthiques. Dörnyei et Taguchi (2010 : 79-80) nomment entre autres les principes suivants : l'enquête ne doit pas nuire aux personnes interrogées, la confidentialité et la

vie privée des personnes interrogées doit toujours être complètement respectée et les personnes interrogées doivent obtenir suffisamment d'information sur l'enquête et pouvoir donner leur permission pour la participation et l'utilisation des données. De plus, on doit garder l'anonymat des participants, spécialement quand le sujet est plus personnel car l'anonymat donne la sécurité pour les participants et donc assure les réponses plus précises (Dörnyei et Taguchi 2010 : 81). Comme nous étudions l'enseignement des enseignants, les réponses de notre questionnaire ont donc été collectées entièrement anonymement en ligne et nous n'avons pas posé de questions personnelles à l'aide desquelles il aurait été possible de reconnaître des participants. Nous avons aussi demandé une permission de recherche sur la première page du questionnaire et le sujet et l'intention de notre étude étaient expliqués dans la lettre d'accompagnement (annexe 1).

2.2 La réalisation du questionnaire

Nous avons réalisé notre enquête entre décembre 2021 et janvier 2022. Nous avons créé et collecté notre questionnaire en ligne avec Webropol qui est une application fiable pour réaliser les questionnaires. La permission de recherche a été collectée au début du questionnaire. Avant de réaliser le questionnaire, nous l'avons testé avec l'aide de quelques personnes pour noter des défauts et des problèmes possibles. Au total, nous avons reçu 16 réponses d'enseignants qui ont enseigné le français entre 1,5 ans et 24 ans. Les critères pour le choix des participants étaient qu'ils enseignent le français au collège (classes 7-9) lors de l'enquête ou qu'ils l'aient enseigné durant les deux dernières années. Passons maintenant au contenu de notre questionnaire.

2.3 La présentation du questionnaire

Notre questionnaire se compose de 19 questions dont 9 sont des questions fermées et 10 des questions ouvertes pour que les enseignants puissent préciser leurs pensées. Comme une partie des questions ouvertes s'activait seulement avec certaines réponses, le temps pour faire le questionnaire a varié. Cependant, en général, remplir le questionnaire prenait environ 15 minutes. Bien que notre questionnaire inclue beaucoup de questions qui nécessitent la réflexion, nous avons considéré que chaque question est essentielle pour notre étude et que les enseignants, groupe cible du questionnaire, sont capables de répondre à ces types des questions (compare à Dörnyei et Taguchi 2010 : 7, 12).

Le questionnaire se compose de trois thèmes différents et nous avons divisé ces thèmes en trois pages, un thème par page. Premièrement, nous voulions trouver des

Page 1	Page 2	Page 3
---------------	---------------	---------------

informations de base qui pourraient avoir une influence sur la manière selon laquelle les enseignants enseignent les contenus culturels et sur les types d'attitudes qu'ils ont à l'égard de l'enseignement de la culture (questions 1-5, tableau 1). Deuxièmement, nous voulions examiner si les enseignants enseignent la culture des régions francophones et les contenus culturels de façon variée et s'ils soulignent certains thèmes culturels ou les cultures de certaines régions dans leur enseignement (questions 6-13, tableau 1). Troisièmement, nous voulions nous concentrer sur les matériels utilisés dans l'enseignement et les manières selon lesquelles les enseignants mettent en avant la diversité culturelle possiblement montrée dans les matériels (questions 14-19, tableau 1). De plus, un des nos objectifs est de découvrir des raisons pour les modes d'action des enseignants. Toutes les questions du questionnaire sont présentées dans le tableau 1 à la page suivante et le questionnaire d'origine en finnois se trouve à la fin du travail (annexe 1).

Tableau 1. Les questions du questionnaire traduites en français

<p>Q1) Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?</p>	<p>Q6) Comment introduisez/traitez-vous les cultures francophones dans l'enseignement ? (Par exemple : utilisation du manuel, présentations, visites, projets, Internet)</p>	<p>Q14) Utilisez-vous du matériel authentique en langue française ? (Par exemple : les nouvelles, les réseaux sociaux etc.)</p> <p>- Oui/Non.</p>
<p>Q2) Avez-vous passé du temps dans des régions francophones ? (Par exemple : études en échange, travail, séjour ?)</p> <p>- Oui/Non</p>	<p>Q7) Quels thèmes culturels sont visibles dans votre enseignement ? (Par exemple : les façons de faire, les traditions, l'art, l'histoire, la religion/la philosophie)</p>	<p>Q15) Dressez une liste du matériel utilisé de façon aussi précise que possible</p>
<p>Q3) Incluez-vous des thèmes qui traitent des cultures des régions francophones dans votre enseignement ?</p> <p>- Oui/Non</p>	<p>Q8) Accordez-vous plus d'importance à certains thèmes ? (Par exemple : les façons de faire, les traditions, l'art, l'histoire, la religion/la philosophie)</p> <p>- Oui/Non</p>	<p>Q16) Le matériel utilisé (manuels et matériel authentique) montre-t-il les ethnicités, les groupes socioéconomiques, religions et/ou les minorités différents ?</p> <p>- Oui/Non</p>
<p>Q4) Selon vous, est-il essentiel de traiter des cultures francophones dans l'enseignement du français ?</p> <p>- Oui/Non</p>	<p>Q9) À quels thèmes ?</p>	<p>Q17) Pouvez-vous donner quelques exemples ?</p>
<p>Q5) Pourquoi/pourquoi pas ?</p>	<p>Q10) Selon vous, d'où vient cette emphase ?</p>	<p>Q18) Considérez/Mettez-vous en avant ces perspectives ?</p> <p>- Oui/Non</p>
	<p>Q11) Accordez-vous plus d'importance à certaines régions francophones dans l'enseignement ?</p> <p>- Oui/Non.</p>	<p>Q19) De quelle façon ?</p>
	<p>Q12) À quelles régions ?</p>	
	<p>Q13) Selon vous, d'où vient cette emphase ?</p>	

3 ANALYSE

Dans cette partie, nous analysons les réponses à notre questionnaire. Nous commençons en présentant la méthode que nous utilisons pour l'analyse (3.1), après quoi nous passons à notre analyse (3.2) en présentant les thèmes que nous avons trouvés dans les réponses au questionnaire. (3.2.1, 3.2.2 et 3.2.3).

3.1 Méthode d'analyse

La recherche qualitative est une recherche empirique qui s'appuie sur la collecte des données et sur des méthodes d'analyse qui guident l'observation (Tuomi et Sarajärvi 2018). La recherche qualitative comporte des méthodes de collectes de données avec des questions souvent ouvertes et souvent analysées par des méthodes non-statistiques (Döyrnei 2007 : 24). Une des méthodes d'analyse qui est employée dans la recherche qualitative est l'analyse qualitative du contenu (Tuomi et Sarajärvi 2018). Ce type d'analyse se concentre sur les choses, les sujets et les thèmes dans le matériel étudié (Tietoarkisto s.d.). Tuomi et Sarajärvi (2018) expliquent le processus de l'analyse qualitative du contenu à l'aide du cadre décrit par le chercheur Timo Laine. Selon eux, les étapes essentielles de ce processus sont la délimitation du phénomène étudié dans le matériel, c'est-à-dire qu'on se concentre juste sur ce qui est essentiel pour la question de recherche, le codage du matériel, la classification, la thématization et la rédaction d'un résumé. Dans notre étude, nous progressons selon ce processus en formant les catégories que nous avons liées à trois thèmes différents. De plus, il y a quelques éléments quantitatifs comme le calcul du nombre de certaines réponses et de certaines catégories pour compléter l'analyse qualitative et augmenter sa fiabilité.

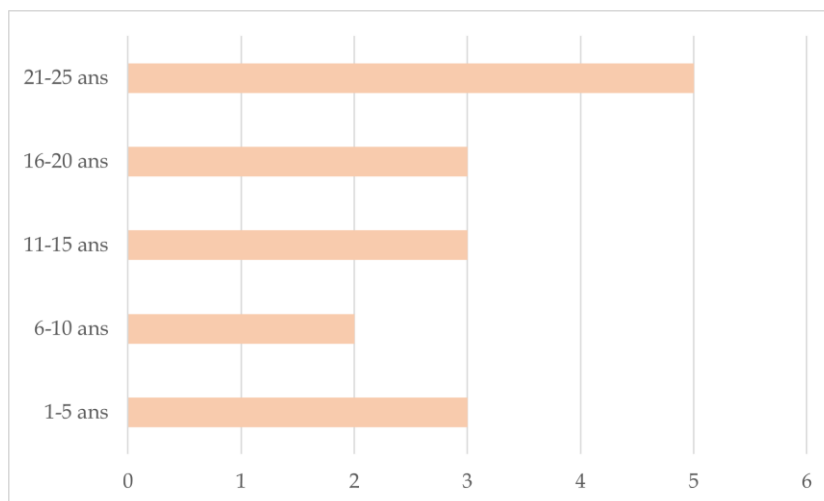
3.2 Analyse qualitative

En analysant les réponses de notre questionnaire, nous avons trouvé trois thèmes différents : *les attitudes à l'égard de l'enseignement de la culture, les méthodes et le matériel utilisés pour enseigner la culture et la diversité culturelle dans l'enseignement*. Avant d'observer ces thèmes plus précisément nous présentons les réponses aux informations de base que nous avons demandées au début du questionnaire pour faire les connexions possibles entre ces facteurs et les résultats du questionnaire dans la partie discussion.

3.2.1 Informations de base

Les questions 1 et 2 du questionnaire visaient à savoir combien de temps les enseignants avaient enseigné le français et s'ils avaient passé du temps dans une région francophone. Tous les enseignants ont répondu qu'ils avaient passé du temps dans une région francophone. En ce qui concerne le nombre d'années d'enseignement, le groupe est moins uniforme (Figure 1.). Nous pouvons cependant dire qu'en somme que nous avons obtenu un peu plus de réponses d'enseignants plus expérimentés.

Figure 1. Répartition par les nombres des années de l'enseignement

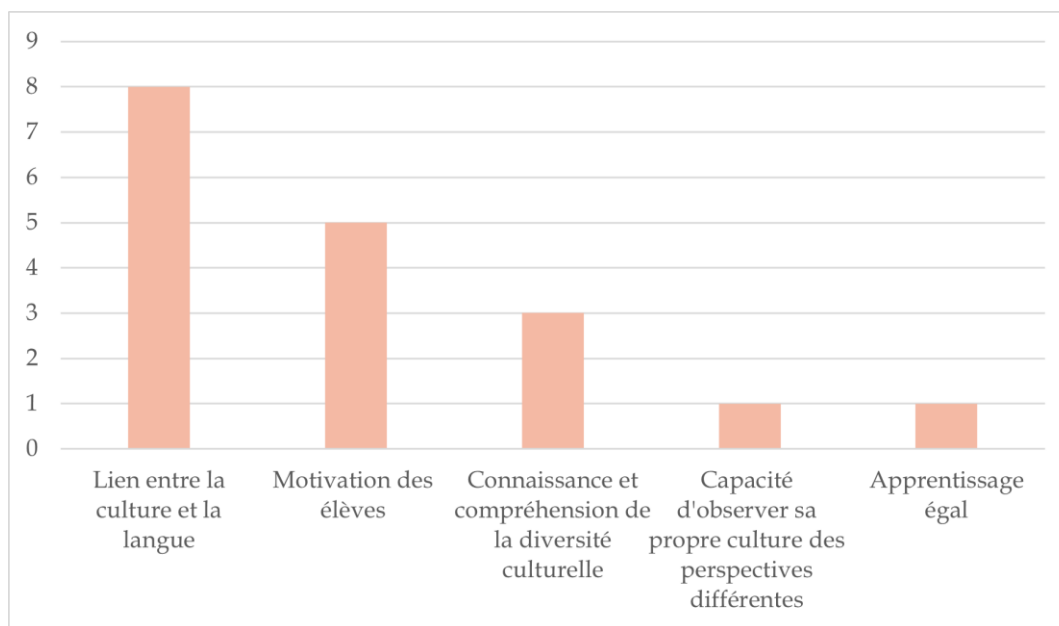


3.2.2 Attitudes à l'égard de l'enseignement de la culture

Les attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement de la culture étaient examinées dans les questions 3, 4 et 5. Tous les enseignants ont répondu qu'ils incluent des thèmes culturels dans leur enseignement. Ils étaient aussi tous d'accord avec le fait que les cultures francophones jouent un rôle essentiel dans l'enseignement de

français. En observant les raisons pour cette opinion, nous avons trouvé cinq catégories différentes.

Figure 2. Raisons pour lesquelles l'enseignement des cultures francophones est essentiel



La raison la plus fréquente donnée par les enseignants était la relation entre la culture et la langue. Les enseignants semblaient penser que comme la culture est inséparable de la langue, la culture fait partie de l'enseignement de la langue. La plupart des enseignants ont aussi illustré l'influence de la culture sur la langue avec des exemples plus précis :

Extrait 1 (Enseignant 1) : « La langue et la culture sont liées. Il est souvent difficile d'expliquer des notions, des phénomènes et par exemple le sens des mots si on ignore la culture complètement...⁴ ».

Extrait 2 (Enseignant 2) : « Elle [la culture] rend la langue vivante, aide à comprendre l'usage de la langue, prépare les situations possibles où la langue est utilisée. ⁵»

Ces extraits nous montrent que les enseignants comprennent l'effet que la culture a sur la langue de façon assez profonde car ils donnent des exemples du fait que la culture détermine les expressions de langue utilisées et dirige le comportement des gens dans les situations où la langue est utilisée.

⁴ Laina 1 (Opettaja 1): "Kieli ja kulttuuri liittyvät toisiinsa. Usein käsitteitä, ilmiöitä ja esim. sanaston merkityksiä on vaikea selittää, jos sivuuttaa kulttuurin täysin." Opettaja 1.

⁵ Laina 2 (Opettaja 2): "Se tekee kielen eläväksi, auttaa ymmärtämään kielen käyttöä, valmistaa mahdollisiin käyttötilanteisiin."

L'autre raison était que l'enseignement des cultures francophones donne de la motivation aux élèves pour apprendre la langue. Les réponses indiquent que les élèves s'intéressent à la culture en général mais un des enseignants a mentionné aussi que même les élèves qui n'ont pas beaucoup de motivation pour étudier la langue, peuvent être motivés par les thèmes culturels. De plus, un des enseignants a trouvé que si on donne une image réaliste de la globalité du français, la motivation d'un élève peut augmenter à cause de l'utilité possible du français. Il faut aussi noter que plusieurs réponses considérant la motivation montrent que les enseignants pensent que la culture fait partie intégrante de l'enseignement de la langue, comme on peut le voir dans l'extrait 3.

Extrait 3 (Enseignant 3) : « Les choses en lien avec la culture intéressent souvent et donnent envie d'apprendre une langue nouvelle. « Regarder » une autre culture fait essentiellement partie de l'apprentissage de la langue ». ⁶

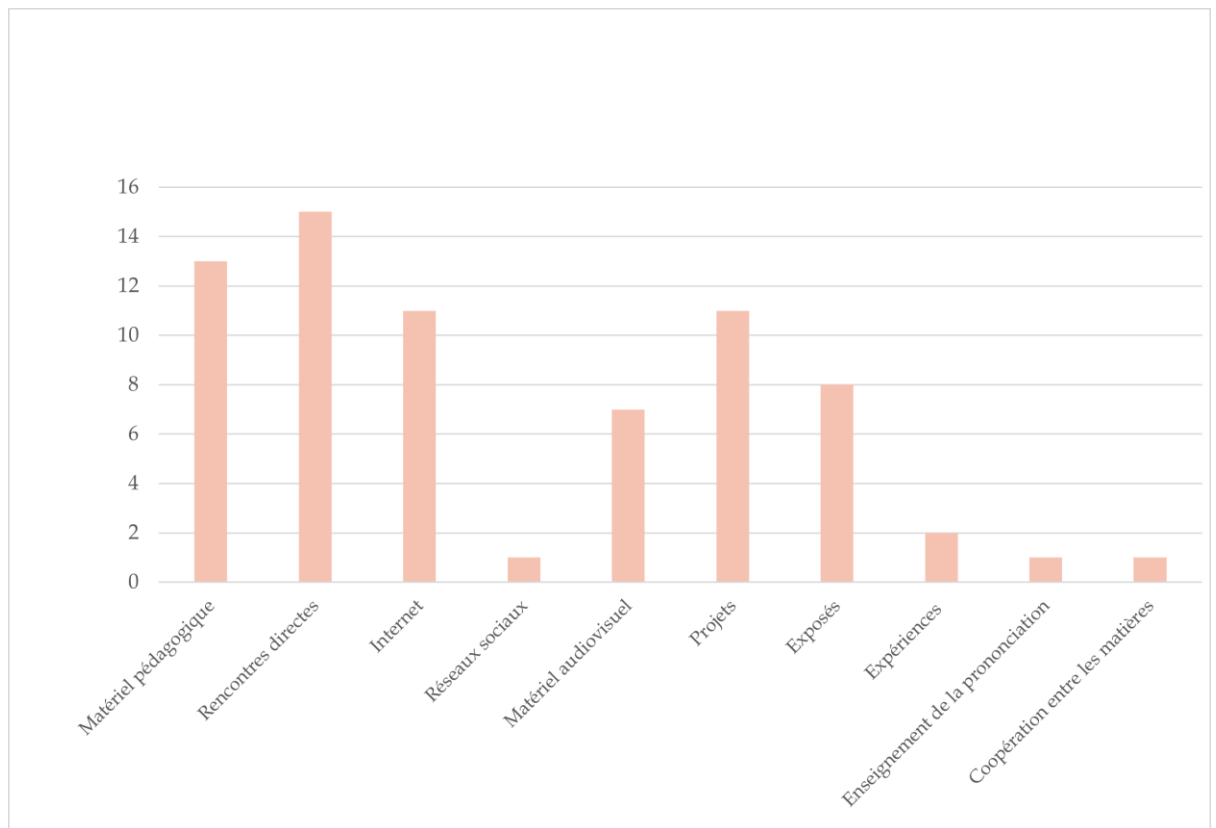
La troisième raison pour l'importance de l'enseignement des cultures francophones était que cet enseignement fait progresser les connaissances et l'information en diversité culturelle. Ces réponses soulignent que l'enseignement des cultures francophones basé uniquement sur la France serait trop limité quand on prend en considération la globalité du français et les variations de la langue. De plus, une personne a mentionné que l'enseignement des cultures fait avancer la compétence à observer sa propre culture de perspectives différentes et une autre a souligné que l'enseignement des cultures ajoute une dimension d'égalité pour l'apprentissage de la langue. Au total, les enseignants semblent donc penser qu'il y a plusieurs raisons pour enseigner les cultures francophones et ils considèrent la culture comme une partie essentielle de l'enseignement de la langue. Observons maintenant les façons selon lesquelles ils enseignent la culture.

3.2.3 Méthodes et matériels utilisés pour enseigner la culture

Cette partie se concentre sur les questions 6, 14 et 15 à l'aide desquelles nous voulions découvrir de quelle façon les enseignants introduisent et traitent les cultures francophones dans l'enseignement et s'ils utilisent du matériel authentique. Il était aussi essentiel de trouver quel matériel authentique et combien de ce matériel ils utilisent.

⁶ Laina 3 (Opettaja 3): "Kulttuuriin liittyvät seikat yleensä kiinnostavat ja innostavat oppimaan uutta kieltä. Kielen oppimiseen kuuluu olennaisesti toiseen kulttuuriin "katsominen"."

Figure 3. Façons dont les enseignants introduisent et traitent les cultures francophones dans l'enseignement

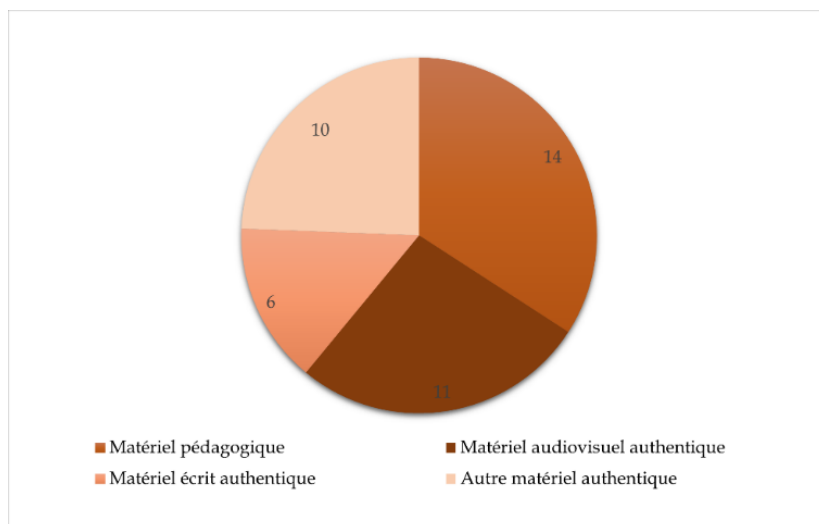


Les enseignants introduisent et traitent les thèmes culturels dans leur enseignement de plusieurs façons différentes pendant les leçons. Les rencontres directes comme des visiteurs, des visites et des voyages d'études étaient mentionnés le plus, avec les visiteurs en classe comme le cas le plus fréquents. Cependant, il est important de noter que plusieurs enseignants ont mis en avant que les rencontres directes étaient rares et que le Covid19 les a réduits encore plus. Beaucoup d'enseignants utilisent le matériel pédagogique qui se compose des manuels le plus souvent. Les manuels ont suscité des opinions variables. D'un côté, quelques enseignants ont dit qu'ils utilisaient principalement les manuels mais d'un autre côté certains ont affirmé que les contenus culturels n'y étaient pas suffisants. Un des enseignants a jugé par exemple que le manuel était très eurocentré. Cependant, l'opinion la plus générale a été que la quantité et la qualité du contenu culturel dépendait du manuel. De plus, il faut noter que trois enseignants n'ont pas mentionné le manuel du tout et chaque enseignant qui utilise le manuel a nommé au moins trois autres façons d'enseigner la culture. Donc, même si le manuel semble être populaire parmi les enseignants, ils ne recourent pas seulement à ça.

Selon les réponses, Internet est aussi utilisé par les enseignants. Ils disent l'utiliser surtout pour la recherche d'information. Les élèves utilisent beaucoup Internet pour trouver de l'information sur les thèmes culturels pendant les leçons mais les enseignants aussi recherchent du matériel sur Internet. En revanche, l'utilisation des réseaux sociaux a juste été mentionné une fois. Cependant, l'utilisation du matériel audiovisuel (classé séparément de l'Internet et des réseaux sociaux à cause de l'étendue du terme), comme l'art, la musique ou les vidéos, est assez populaire. De plus, les enseignants ont beaucoup recours aux projets et exposés faits dans un groupe ou seul. Ces projets et exposés permettent aux élèves de se familiariser avec les régions francophones et les thèmes culturels. En revanche, le partage des expériences n'est pas si usuel. Un enseignant a dit aussi qu'il prend en considération des différences dans les variations du français dans l'enseignement de la prononciation et un autre profite de la coopération entre les matières en cuisinant avec les élèves dans la salle de travaux ménagers.

Les méthodes des enseignants semblent ainsi être diverses. Ils offrent aux élèves des rencontres et des expériences avec les cultures étrangères selon les possibilités. De plus, la culture est introduite dans l'enseignement avec des façons qui soutiennent aussi l'apprentissage de la langue par exemple en utilisant le matériel français. L'utilisation du matériel authentique est aussi visible dans les réponses à nos questions parce que quinze enseignants sur seize disent utiliser le matériel authentique dans leur enseignement. Quand nous avons demandé aux enseignants de nommer ces matériels utilisés aussi précisément que possible, ils n'ont pas seulement mentionné au total 30 plateformes et des exemples des matériels différents mais ils ont donné aussi beaucoup d'exemples spécifiques de ces plateformes et matériels. À cause de la quantité et du chevauchement du matériel nommé, nous avons abouti à un partage des matériels en quatre catégories vastes : matériel audiovisuel authentique, matériel écrit authentique, matériel pédagogique et autre matériel authentique (difficile à relier aux autres catégories car contenant des caractéristiques de plusieurs catégories ou contenant des éléments fonctionnels).

Figure 4. Types de matériels utilisés dans l'enseignement



Avant de se concentrer sur ces quatre catégories, il est essentiel de voir où les enseignants ont trouvé le matériel utilisé. Il a été trouvé le plus dans les manuels et sur Internet mais aussi sur les réseaux sociaux et les médias traditionnels. En comparaison avec la question précédente sur les méthodes des enseignants, les réseaux sociaux ont obtenu beaucoup plus d'attention dans cette question. Par exemple, YouTube était mentionné dans plus de la moitié des réponses et les autres plateformes comme Instagram, Tik Tok et Facebook ont eu quelques mentions.

Considérant les matériels eux-mêmes, *le matériel pédagogique* et surtout les manuels retiennent beaucoup l'attention. Les enseignants se servent de plusieurs manuels et une partie d'entre eux prennent des matériels de manuels différents si nécessaire ou utile. De plus, il est important de noter que quelques enseignants observent aussi que les manuels contiennent du matériel authentique comme des vidéos de partout dans le monde français. En plus d'utiliser les manuels, un enseignant a mentionné qu'il trouve du matériel sur le groupe Facebook pour les enseignants de français où les enseignants partagent les idées et les matériels.

Le matériel audiovisuel authentique est aussi utilisé par beaucoup d'enseignants. Cette catégorie se compose de vidéos, de séries télévisées, de musique et de performances. De son côté, *le matériel écrit authentique* inclut les magazines, les journaux, les bandes dessinées et les livres. Les enseignants mettent aussi avant qu'ils utilisent assez considérablement les nouvelles. Comme il est impossible de savoir si ces nouvelles sont consommées sous la forme d'informations télévisées ou par exemple sous forme d'articles, les nouvelles forment une grande partie de *l'autre matériel authentique*. Ce matériel comprend aussi les jeux en ligne et le matériel qu'un enseignant avait ramassé en observant. De plus, un enseignant utilise les brochures touristiques tandis qu'un autre profite des recettes.

En somme, les enseignants ont nommé un large spectre de matériels qui peut intéresser des élèves variés. Seulement un enseignant a constaté qu'il n'utilise pas de matériel authentique parce qu'il est trop difficile pour les élèves.

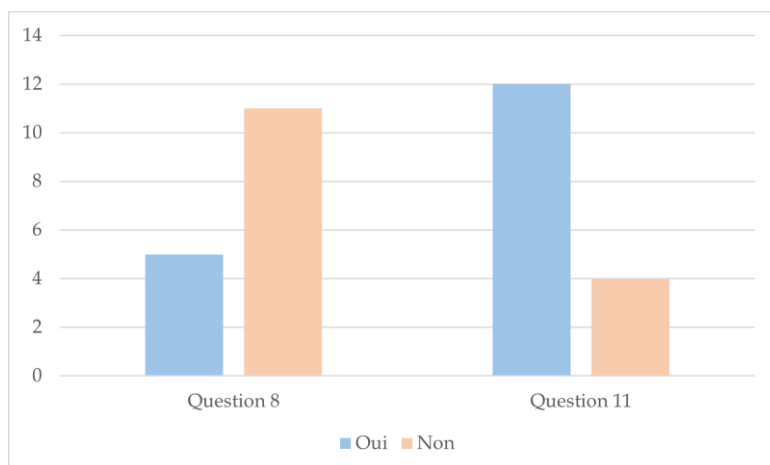
3.2.4 Diversité culturelle

Notre dernier thème est la diversité culturelle dans l'enseignement. Nous voulions savoir quels thèmes culturels et quelles cultures francophones les enseignants prennent le plus en compte dans l'enseignement et s'ils prennent soin de présenter des points de vue différents dans les matériels. De plus, il était essentiel de trouver comment ils font tout cela.

Nous commençons ainsi en observant les thèmes culturels visibles dans les leçons. Généralement, les enseignants incluent beaucoup de choses quotidiennes comme les traditions, les habitudes, la cuisine, les modes d'action et les fêtes mais aussi les choses souvent liées avec la culture cultivée comme l'art et la musique. De plus, les réponses contiennent quelques mentions de la géographie, l'histoire, les religions et les sujets actuels. Un enseignant a dit que les thèmes peuvent varier parce qu'il traite aussi beaucoup de thèmes qui intéressent ses élèves. Considérant la diversité culturelle, trois enseignants mentionnent spécifiquement qu'ils prennent les thèmes mentionnés ci-dessus et les abordent dans plusieurs cultures francophones différentes.

Les questions 8, 9, 10, 11 et 12 traitaient de l'accentuation possible mis par les enseignants sur la culture. Nous avons d'abord cherché à savoir si les enseignants accordent plus d'importance à certains thèmes culturels avec la question 8 avant de chercher à savoir si les enseignants accordent plus d'importance à certaines régions francophones avec la question 11. La plupart des enseignants (11 enseignants) a répondu qu'ils n'accordent pas plus d'importance à certains thèmes qu'à d'autres. Par contre, la plupart (12 enseignants) accordent plus d'importance à certaines régions francophones qu'à d'autres.

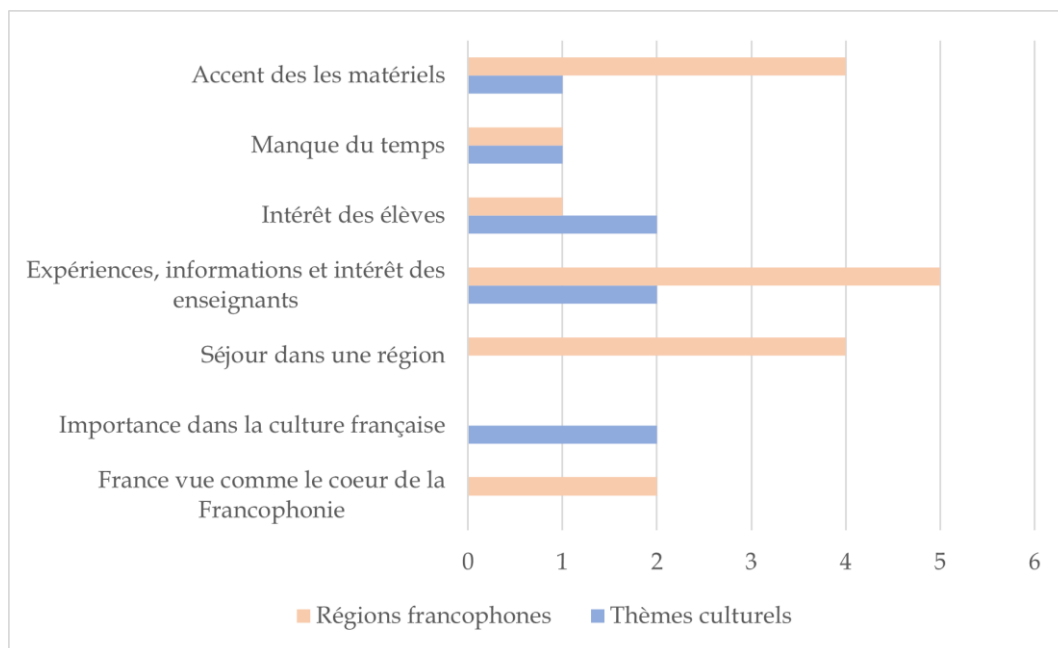
Figure 5. Importance accordée par les enseignants à certains thèmes culturels (q8) et à certaines régions francophones (q11)



Les thèmes culturels auxquels les enseignants donnent particulièrement de l'importance sont l'art, la musique, la cuisine, les traditions, les modes d'action, les fêtes et l'histoire. En ce qui concerne les régions francophones auxquelles les enseignants donnent particulièrement de l'importance, tous les enseignants ont répondu qu'ils mettent l'accent sur la France. Les réponses de deux enseignants montrent qu'ils soulignent même de petites régions françaises : le sud et l'ouest de la France et uniquement Paris. Une moitié des enseignants a mentionné seulement la France, même si trois de ces enseignants ont dit séparément prendre en considération aussi les autres régions francophones. En plus de la France, quatre enseignants ont mentionné le Canada ou le Québec, trois la francophonie européenne autrement dit la Belgique, la Suisse et le Luxembourg et deux les régions de l'Afrique de l'Ouest tandis qu'un a parlé de l'île de la Réunion. De plus, un enseignant a mentionné qu'il traite le Québec, les régions francophones de la Caraïbe aussi bien que la Suisse et la Belgique s'il a suffisamment le temps.

Les enseignants justifient leurs choix de façons différentes. Les justifications aussi bien pour l'importance accordée à certains thèmes culturels et certaines régions françaises contenaient le contenu des matériels, le manque du temps, l'intérêt des élèves et les expériences, les informations et l'intérêt des enseignants. Pour les thèmes culturels, il y avait aussi des mentions de l'importance d'un thème dans la culture française et pour les régions francophones, les enseignants ont nommé aussi comme raisons leurs séjours dans certaines régions et la France comme le cœur de la francophonie.

Figure 6. Raisons pour les choix des enseignants



La figure 6 montre comment les justifications sont divisées de façon plus précise. Pour les thèmes culturels, les raisons avancées sont réparties de façon assez régulière. En revanche, il y a plus de variations avec les régions. Les réponses montrent donc que le contenu des matériels, les expériences, les informations et l'intérêt des enseignants et leurs séjours dans certaines régions sont les justifications supérieures en nombre. Les deux dernières raisons sont probablement liées : si on a passé du temps dans une région, on obtient beaucoup d'expériences et d'informations de la vie quotidienne. De plus, il y a aussi une possibilité qu'on séjourne dans une certaine région parce qu'elle nous intéresse déjà. Nous pouvons aussi voir ce lien dans l'extrait suivant qui montre comment les expériences obtenues dans une région peuvent rendre l'enseignement des thèmes culturels plus facile et plus intéressant.

Extrait 4 (Enseignant 2) : « J'ai habité en France, donc j'ai des histoires, des idées et des expériences et il est plus facile de chercher les choses intéressantes. Il est aussi plus facile de soulever les choses liées avec la culture générale. »⁷

Cet enseignant pense que son expérience concrète de vie en France l'aide à mettre en avant les choses de la culture générale. Des pensées similaires étaient visibles aussi avec les thèmes culturels : deux enseignants ont accordé de l'importance à l'art et la cuisine parce que, pour eux, ces choses sont essentielles dans la culture

⁷ Linaus 4 (Opettaja 2): "Olen asunut Ranskassa, joten tarinoita, ideoita ja kokemuksia löytyy ja on helpompi etsiä kiinnostavia asioita. On myös helpompi nostaa esiin "yleissivistykseen" kuuluvia asioita." Opettaja 2.

française. Nous pouvons donc dire que dans ces cas les enseignants donnent un peu plus valeur à ces thèmes et à la France à cause de la francité. Cependant, il est important de noter que la diversité culturelle dans l'enseignement n'est pas seulement visible à travers les régions culturelles mais aussi à travers les perspectives différentes dans les matériels.

Donc, le reste de nos questions, c'est-à-dire, les questions 16, 17, 18 et 19 se concentraient sur la diversité culturelle dans les matériels utilisés et les perspectives différentes montrées par les enseignants. 15 enseignants sur 16 ont répondu que le matériel utilisé montre les ethnicités, les groupes socioéconomiques, religions ou minorités différents. 11 enseignants ont donné des exemples de cette diversité.

Ces exemples montrent que la diversité culturelle est visible dans les matériels différents de façon variable. Plusieurs enseignants notent qu'elle a sa place dans le matériel authentique : elle se voit par exemple à travers les personnes (musiciens, interviewés, acteurs de séries télévisées et de films), à travers le créole, à travers des religions différentes et des régions différentes. Cependant certains enseignants disent devoir faire des efforts pour trouver les matériaux où il y a de la diversité. Par exemple, un enseignant a dit chercher du matériel avec des personnes de couleur ou de sexualité en dehors de la tendance principale et un autre a dit faire spécialement attention à utiliser les matériaux où il y a des ethnicités différentes à cause de ses élèves, ce qu'on peut voir dans l'extrait 5.

Extrait 5 (Enseignant 4) : « Je veille à ce que les ethnicités différentes soient visibles dans les matériaux car mes élèves viennent aussi d'antécédents différents. Nous ne parlons pas vraiment de religions, les minorités et les ethnicités apparaissent dans le matériel pédagogique actuel. »⁸

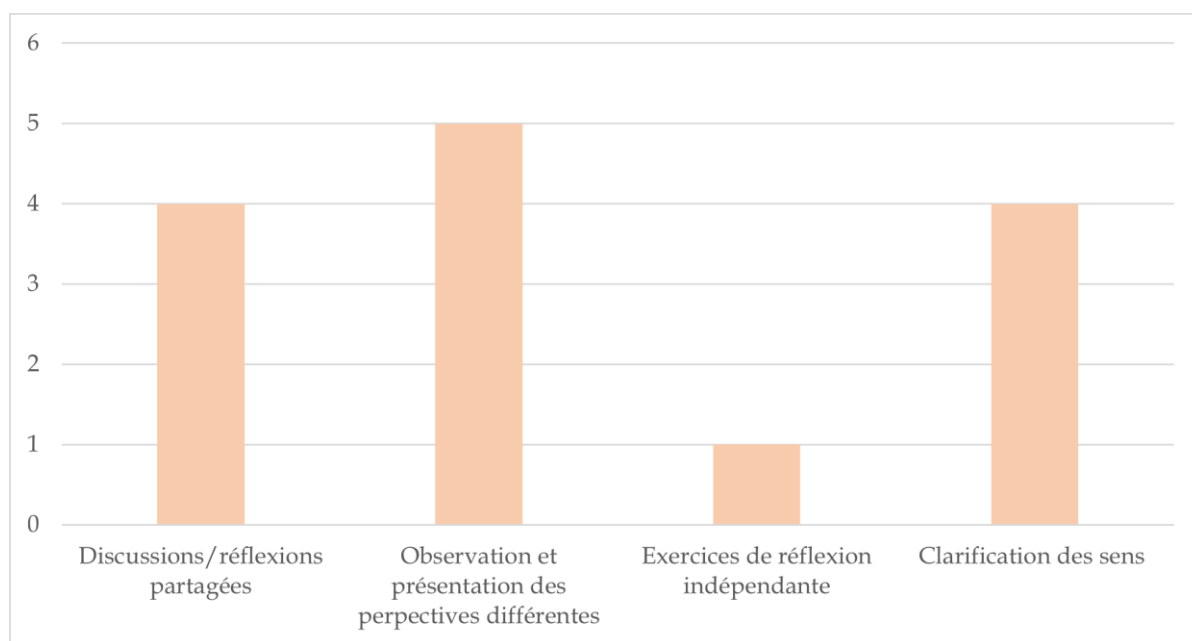
Comme nous pouvons le voir dans l'extrait 5, cet enseignant pense que les minorités et des ethnicités différentes sont présentes dans le matériel pédagogique actuel. Cette expérience était aussi partagée par la plupart des enseignants qui mentionnent la même chose. Certains donnent les exemples plus concrets : les ethnicités différentes se voient dans les illustrations et les textes des manuels. De plus, un enseignant a dit qu'il y a des vidéos avec les jeunes de différentes régions francophones dans le manuel *J'aime*. Cependant, deux enseignants trouvent aussi qu'ils utilisent des manuels qui n'ont pas beaucoup de diversité culturelle. En dépit de cela, la plupart des réponses avaient un ton positif et les enseignants qui utilisent des manuels pas assez diversifiés, recourent au matériel authentique.

Nos dernières questions examinaient si les enseignants mettent en avant les points de vue différents dans les matériaux et comment ils le font. 10 enseignants sur

⁸ Laina 5 (Opettaja 4): "Pidän huolta siitä, että tulee erilaisia etnisyyksiä mukaan materiaaleihin, koska oppilaani ovat hyvin eritaustaisia myös. Uskonnoista emme juurikaan puhu, vähemmistöjä ja etnisyyksiä tulee nykyaikaisessa oppimateriaalissa esille myös."

16 ont répondu qu'ils prennent en considération des perspectives différentes et 9 enseignants ont donné des exemples concrets. Après l'observation de ces exemples, nous avons trouvé cinq façons différentes de mettre en avant les perspectives différentes qui sont présentées dans la figure 7.

Figure 7. Façons dont les enseignants prennent les perspectives différentes en considération



Les discussions et les réflexions partagées aussi bien que l'observation et la présentation des perspectives différentes sont ce qui est le plus fréquemment utilisé. Les enseignants utilisent ces deux choses aussi ensemble : ils mettent généralement en avant une perspective et commencent une discussion sur ce sujet. Quatre enseignants emploient aussi la clarification des sens, autrement dit ils fournissent des informations considérant les perspectives traitées pour aider les élèves à former une vue d'ensemble plus diverse. Ces informations utilisées et données par les enseignants sont des connaissances de base, un contexte, une information langagière et des relations de cause à effet. De plus, un enseignant a mentionné faire faire aux élèves des exercices de réflexion indépendante à l'égard des perspectives différentes, par exemple après un film que la classe a regardé. L'extrait 6 nous montre quelques exemples concrets.

Extrait 6 (Enseignant 5) : « J'essaie au moins de faire ça. Par exemple, quand nous traitons du Sénégal, on a regardé les vidéos sur YouTube où les locaux parlent de leur vie au lieu de regarder les vidéos du point de vue du touriste européen. De plus, en parlant des familles et des relations de couple, j'essaie de mettre l'accent sur la diversité des familles. Le

matériel pédagogique donne souvent une image exotique et généralisée de l’Afrique que je discute avec les élèves. »⁹

Ce qui est intéressant dans cet extrait, c’est que cet enseignant utilise le matériel authentique de façon efficace. Comme il est conscient qu’il y a des façons différentes de voir le Sénégal, il peut choisir une vidéo plus réaliste du point de vue des habitants. Il n’a pas besoin d’en savoir beaucoup sur les cultures sénégalaises pour offrir les perspectives et les informations différentes aux élèves. De plus, quand l’enseignant parle avec ses élèves de l’image exotique de l’Afrique donnée par le manuel (en plus de montrer les vidéos authentiques), il fait progresser le caractère critique et la compétence à noter la diversité culturelle de ses élèves.

En somme, nous pouvons dire que la France et la culture française sont soulignées mais les autres régions francophones sont aussi en général visibles dans l’enseignement. Les raisons les plus fréquentes pour l’importance accordée aux régions sont les expériences que les enseignants ont de la région et le contenu dans les matériels. En ce qui concerne les perspectives différentes, la plupart des enseignants utilisent le matériel qui inclut la diversité culturelle et mettent ces perspectives en avant même si cette majorité était plus petite que dans les autres réponses.

Maintenant après avoir analysé les réponses des enseignants, nous passons à la dernière partie de notre mémoire où nous présentons les résultats de notre analyse.

⁹ Laina 6 (Opettaja 5): ”Pyrin ainakin tekemään niin. Esimerkiksi käsitellessämme Senegalia katsoimme youtubesta videoita, joissa paikalliset kertovat elämästään, sen sijaan että olisimme katsoneet videoita eurooppalaisen turistin näkökulmasta. Myös perheistä ja parisuhteista puhuttaessa pyrin painottamaan perheiden moninaisuutta. Usein oppimateriaalin antama kuva Afrikasta on eksotisoiva ja yleistävä, mistä keskustelen oppilaiden kanssa.”

4 RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans cette partie nous présentons les résultats (4.1) de notre recherche et puis nous réfléchissons aux possibles raisons pour les résultats et les relations de cause à effet entre eux (4.2). La présentation des résultats avance selon la structure et les thèmes de l'analyse.

4.1 Résultats

Premièrement, l'objectif principal était de voir si les enseignants avaient des opinions qui rendent possible de soutenir la compréhension de la diversité culturelle parmi les élèves. Nous avons trouvé que les attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement de la culture sont favorables. Ils considèrent la culture une partie importante de l'enseignement du français et l'acceptent et la rattachent à l'enseignement de la langue. Il semble aussi que plupart des enseignants comprennent la relation entre la langue et la culture d'une façon qui correspond à la théorie de Parekh (2006) à l'égard de ce comment la culture se reflète dans le langage. De plus, la culture semble être un sujet motivant dans l'enseignement du français pour les élèves différents. Seulement quelques enseignants soulignent précisément l'importance de la diversité culturelle. Même si la diversité culturelle n'est pas la raison la plus mise en avant, nous pouvons voir que les enseignants prennent l'enseignement de la culture au sérieux et le considère utile ce qui est une condition nécessaire importante pour prendre en compte la diversité culturelle dans l'enseignement de la langue.

Deuxièmement, il était important d'examiner les méthodes et les matériels des enseignants pour pouvoir voir si l'enseignement de la culture soutient la compréhension et l'apprentissage de la culture et la diversité culturelle. Nous avons trouvé que les enseignants utilisent les méthodes et les matériels de façons variées.

L'enseignement prend beaucoup en considération les élèves différents parce qu'il contient des approches différentes comme le travail dans les groupes, l'utilisation d'Internet et les rencontres directes et authentiques. De plus, les enseignants utilisent beaucoup de matériel authentique différent comme le matériel audiovisuel, écrit et pédagogique et même certains manuels incluent des ressources avec du matériel authentique. Il est donc évident que ces matériels et approches aident à donner aux élèves des expériences authentiques sur la langue française et la culture. Ceci permet aux élèves de tester leur apprentissage en pratique ce qui est essentiel dans l'enseignement de la langue et la culture selon Kaikkonen (2000).

Troisièmement, nous avons examiné la présence de la francophonie dans l'enseignement et la présence de points de vue différents dans le matériel pour trouver comment les enseignants prennent la diversité culturelle en considération. Les résultats que nous avons obtenus montrent que la moitié des enseignants souligne seulement la France mais que l'autre moitié souligne aussi quelque autre région en plus de la France. L'accentuation est mise assez équitablement sur les régions européennes, le Canada et quelques pays d'Afrique. Ce sont les expériences des régions, les séjours et le contenu du manuel qui ont un grand effet sur ce que les enseignants mettent en avant. À l'égard de la diversité et des perspectives différentes dans les matériels, dix enseignants disent les mettre en avant et neuf enseignants parlent de comment ils le font. Les façons plus utilisées sont l'observation et la présentation des perspectives, les discussions et la clarification des sens, ce dont Parekh (2006) et Kaikkonen (2000) parlent aussi dans le contexte de l'enseignement de la culture et des compétences interculturelles. Nous pouvons donc remarquer qu'au moins ces 9-10 enseignants soutiennent la compréhension de la diversité culturelle de leurs élèves et de cette manière font progresser leurs compétences interculturelles.

4.2 Discussion

Les résultats présentés dans le dernier paragraphe forment une base intéressante pour une discussion plus profonde. Maintenant, nous voulons donc nous réfléchir des causes possibles pour les résultats obtenus et faire attention aux thèmes et idées qui sont apparus des résultats. Nous commençons en faisant des connexions entre les informations de base que nous avons collecté et les résultats de notre questionnaire avant de continuer avec les autres thèmes.

Tous les enseignants ont passé du temps dans une région francophone et d'après les réponses générales des enseignants, il semble que ce facteur pouvait avoir une influence sur les résultats de cette recherche. Comme les réponses des enseignants montrent qu'ils apprécient la culture dans l'enseignement, une raison pour

cela pourrait être qu'ils ont expérimenté la culture dans un environnement authentique et ont appris des choses nouvelles. De plus, plusieurs enseignants disent utiliser leurs expériences de ces régions à leur avantage dans l'enseignement ce qui veut dire que ces séjours dans les régions francophones contribuent à la présentation de la diversité culturelle dans leur enseignement.

Les années d'expérience de travail des enseignants ne semblent pas influencer sur les attitudes envers la culture ni sur l'utilisation des matériels authentiques. Cependant, ce sont les enseignants qui ont enseigné le plus longtemps (20-25 années) et le moins longtemps (0-5 années) qui traitent le plus des perspectives différentes et de la diversité ; seulement quelques enseignants isolés entre ces groupes d'années en tiennent compte. Il est difficile de dire la raison pour cela mais une explication pourrait être que les enseignants plus expérimentés ont utilisé et vu beaucoup de matériels, d'élèves et de façons de faire et penser différents pendant les années. Il y a aussi ce que dit l'enseignant 4 dans l'extrait 5 : il veille à que le matériel inclue la diversité culturelle à cause de ses élèves d'antécédents différents. En ce qui concerne les enseignants avec peu d'expérience, une raison possible est que ces enseignants sont assez jeunes ainsi on a fait plus d'attention la diversité culturelle dans les programmes et pendant les études. Il est aussi possible que ces résultats soient une coïncidence à cause de notre petit groupe cible de 16 enseignants. De toute façon, selon nos réponses, ce sont les enseignants avec le plus et le moins expérience qui soutiennent la diversité culturelle le plus activement.

Les résultats ont aussi montré que l'enseignement des cultures et surtout les recherches du matériel demande de la patience et du temps de la part des enseignants. Si un enseignant veut prendre en compte la diversité culturelle en plus de plusieurs thèmes culturels, il doit également faire attention au matériel et connaître le contenu bien et à l'avance. D'après les réponses, la plupart des enseignants y étaient préparés, au moins à un certain degré. Cependant, les enseignants n'ont pas un temps infini pour rechercher du matériel ce qui se reflète aussi dans les réponses. Nous pensons ainsi que cela peut être la raison pour laquelle il est plus facile pour les enseignants d'inclure plus d'informations sur les thèmes culturels que les régions francophones.

Comme nous l'avons vu aussi dans l'analyse, les enseignants justifient l'importance accordée dans l'enseignement aux thèmes culturels avec l'importance de ces thèmes dans la culture française, les expériences, les informations et l'intérêt des enseignants, l'intérêt des élèves, le manque du temps et le contenu des matériels. La répartition des raisons peut indiquer que les enseignants n'ont pas de raison générale pour leurs choix, mais les raisons semblent dépendre davantage des enseignants personnellement. En ce qui concerne les régions, les justifications pour l'accentuation sur certaines régions se concentrent clairement sur les expériences, les connaissances et l'intérêt des enseignants et le contenu des manuels. D'après les

exemples des enseignants, il est aussi évident que certaines de ces expériences et informations sont obtenues pendant des séjours dans les régions francophones. Ceux qui y ont passé du temps peuvent utiliser ces expériences et les informations obtenues dans leur enseignement facilement. Si l'expérience est uniquement une expérience de la France, l'enseignant doit soit utiliser beaucoup de temps de trouver le matériel, soit utiliser le manuel auquel cas son contenu est naturellement mis en valeur. En revanche, si un enseignant a vécu en Belgique et au Togo mais a aussi visité la France et étudié la culture française, il a probablement plus de connaissances à utiliser dans son enseignement mais aussi plus de ressources pour chercher de nouveaux matériels. En revanche, plusieurs thèmes culturels comme la nourriture, l'art, la musique et les traditions sont souvent des choses qui existent dans toutes les cultures. Par exemple, la cuisine est une partie normale dans le quotidien de chacun, ce qui permet aux enseignants et aux élèves de s'y intéresser et même d'y penser. Nous pouvons donc conclure que pour soutenir l'enseignement utile pour la compréhension de la diversité culturelle, il faudrait soutenir les connaissances des enseignants sur les régions différentes et à leur offrir des possibilités de vivre dans des environnements francophones ou de se faire des contacts francophones.

En parlant des contacts et des rencontres directes, notre étude a également révélé que ces choses étaient négativement affectées par le Covid19. Comme nous l'avons remarqué précédemment, selon les enseignants, les rencontres directes ont beaucoup diminué pendant les dernières années. Ce qui est intéressant, c'est que ces rencontres rendues possibles par les enseignants semblent cependant de se limiter aux visites et aux visiteurs. Par exemple, Kaikkonen (2000) parle de contacts avec des membres de cultures différentes, réalisés par exemple par correspondance ou par courriel. Cependant, aucun des enseignants n'a pas mentionné profiter de contacts avec des individus francophones dans son enseignement bien que plusieurs aient raconté avoir beaucoup utilisé Internet et les réseaux sociaux dans leur enseignement à l'aide desquels ces contacts pourraient être faciles. L'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux donnerait ainsi les élèves une possibilité de découvrir une autre culture, d'acquérir des expériences authentiques de l'utilisation du français et de développer leur connaissance du français. Donc, comme beaucoup d'enseignants ont déjà accès à Internet et aux réseaux sociaux, cette manière de les utiliser permettrait aux étudiants d'atteindre plus de personnes de cultures différentes et ainsi développerait la compréhension de la diversité culturelle parmi les élèves à travers ces rencontres.

Comme déjà mentionné, les réponses des enseignants indiquent que l'enseignement de la culture est considéré comme une partie positive et importante de l'enseignement de la langue étrangère par les enseignants mais aussi par les élèves. Les enseignants ont constaté que l'enseignement de la culture motive les élèves ce qui indique aussi que les élèves aiment l'enseignement de la culture. Cela soulève

une question sur l'enseignement de la culture. Doit-on augmenter le rôle de la culture dans l'enseignement si elle motive les élèves, surtout lorsque l'apprentissage des langues étrangères est en train de perdre de sa popularité en Finlande ? Nous trouvons cependant que cette question n'est pas la meilleure façon possible pour approcher la motivation dans l'enseignement des langues. Au lieu de cela, nous voudrions savoir d'où vient cette motivation et si elle pourrait être appliquée à d'autres aspects de l'apprentissage des langues. À la lumière de notre recherche, nous sommes donc arrivés à la conclusion qu'un facteur qui rend l'apprentissage de la culture motivant est les méthodes et matériels différents et divers utilisés par les enseignants. Les réponses de notre questionnaire montrent que les enseignants utilisent une variété d'outils et de matériels adaptés à différents apprenants lorsqu'ils enseignent la culture. Par exemple en enseignant la culture, les enseignants engagent les élèves, effectuent le travail dans les groupes et profitent entre autres des jeux, des vidéos, de la musique et de la littérature. Il serait intéressant de savoir si de telles approches sont aussi beaucoup utilisées par exemple dans l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire ou de la communication ou si les enseignants utilisent le plus souvent le manuel et ses exercices. Il serait donc utile de rechercher si les approches pour étudier et les matériels différents ont un effet sur la motivation des élèves et si les enseignants profitent de ses approches dans l'enseignement des langues dans son ensemble.

5 CONCLUSION

L'objectif de notre recherche était de découvrir comment les enseignants de français soutiennent l'objectif de sensibilisation à la diversité culturelle à travers leur enseignement de la culture. Nous avons voulu savoir quels types d'attitudes les enseignants ont sur l'enseignement de la culture, avec quelles approches et avec quels matériels ils enseignent la culture et la diversité culturelle et comment ils introduisent la diversité culturelle et la traitent dans leur enseignement. Nous avons réalisé notre recherche sous forme d'un questionnaire en ligne et analysé les réponses avec l'analyse qualitative du contenu. Notre groupe cible se composait de 16 enseignants du collège.

Nous avons trouvé que les enseignants ont des attitudes positives envers l'enseignement de la culture ce qui soutient le traitement de la diversité culturelle dans leur enseignement. Ils utilisent aussi des méthodes diverses et les matériels pédagogiques authentiques ce qui contribue à l'apprentissage de la culture et de la diversité culturelle. Un peu plus de la moitié des enseignants mettent également en avant la diversité culturelle en traitant de plusieurs régions francophones et en faisant attention aux perspectives différentes dans le matériel tandis que presque tous introduisent au moins des régions francophones dans leur enseignement. Seulement un enseignant ne traite pas la diversité culturelle du tout. En somme, nous pouvons donc dire que les enseignants soutiennent la sensibilisation à la diversité culturelle de façon assez variée.

Nous avons obtenu des résultats et des informations précis et fiables sur un sujet qui n'a pas été beaucoup étudié auparavant. Les enseignants ont répondu de façon si soigneuse que les problèmes ordinaires du questionnaire, comme le besoin de précision sur certaines réponses, ne se sont pas posés avec notre recherche. Cependant, comme notre corpus de 16 personnes interrogées n'est pas grand, les résultats ne peuvent pas être généralisés. De plus, si l'on considère la précision des réponses des enseignants, il peut aussi être possible que notre questionnaire ait attiré les en-

seignants qui sont intéressés à la culture et à la diversité culturelle, ce qui avoir une influence sur les résultats de cette recherche.

À l'avenir, il serait possible de continuer et de compléter notre sujet en refaisant cette étude avec un groupe cible plus nombreux pour trouver s'il y a des variations entre les résultats et pour obtenir les perspectives plus vastes et généralisés. On pourrait aussi continuer avec ce thème en étudiant les points des vues des élèves sur la diversité culturelle : comment ils observent et comprennent les perspectives différentes et comment leurs enseignants enseignent la culture selon eux. De plus, il serait intéressant d'étudier la connexion entre la motivation et l'enseignement de la culture comme nous l'avons mentionné dans la partie de discussion : comment et pourquoi l'enseignement de la culture motive les élèves et ces facteurs pourraient-ils être appliqués à d'ensemble de l'enseignement de la langue étrangère ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés :

- Buchart, M. (2007). « Didactique du français langue étrangère : concepts, méthodologies et stratégies d'apprentissage », dans : *Introduction aux études françaises, Langue et Société*. Tampere : Tampereen yliopistopaino Oy.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Des mots au discours. Paris : Hachette.
- Byram, M. Nichols, A. et Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. <<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=3007694>>
- Byram, M. (2002). « Politics and policies in assessing intercultural competence in language teaching », dans : Kaikkonen, P. et Viljo, K. éd. *Quo vadis, foreign language education*. 17-32. Tampere : Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>>
- Dörnyei, Z. et Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York : Routledge
- Gaouaou, M. (2009) « L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures ». *Synergies Algérie* 4. 209-216.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä : vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kramsch, C., et Widdowson, H. G. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford university press.
- Nieto, S. éd. (2009). *Language, culture, and teaching : Critical perspectives*. New York : Routledge.
- Nieto, S. et Bode, P. (2009) « Multicultural education and school reform », dans Nieto, S. éd. *Language, culture, and teaching : Critical perspectives*. 66-87. New York : Routledge.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetus-suunnitelman_perusteet_2014.pdf>
- Parekh, B. (1999). « Political theory and the multicultural society ». *Radical Philosophy* 95. 27 - 32.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism Cultural diversity and Political theory*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York : Palgrave Macmillan.
- Preteille, M. A. (2010). « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ». *Recherches en éducation* 9.
- Pyykkö, R. (2014) « Kulttuuri kielenopetuksessa », dans: P. Pietilä et P. Lintunen. éd. *Kuinka kieltä opitaan*. 188-203. Helsinki : Gaudeamus.

- Tuomi, J. et Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen sisällönanalyysi*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Wellros, S. (1994) « Maahanmuuttajalapsen kohtaavat uuden koulunsa », dans: Hilasvuori, T. Mikkola, A. éds. *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. 103-129. Helsinki : Painatuskeskus.

Sites Internet:

- Kallinen, T. et Kinnunen, T. (s.d.) « Etnografia », dans: Vuori, J. éds. *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. [Consulté le 23/04/2022]

ANNEXE

KYSELYLOMAKE

Saateviesti:

Hei,

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa kolmatta vuotta ranskaa ja teen parhaillani kandidaatin tutkielmaa. Etsinkin siis vastaajia kyselyyni.

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, kuinka A2-ranskan opettajat tuovat kulttuurisen moninaisuuden teemoja ja näkökulmia ranskan opetukseen yläkoulussa. Käytännössä kysely keskittyy selvittämään, minkälainen osuus ranskankielisten alueiden kulttuurilla on opetuksessa. Voit osallistua kyselyyn, jos opetat parhaillaan 7-9 luokkalaisille A2-ranskaa tai olet opettanut sitä muutaman edellisen vuoden aikana.

Kyselyn täyttäminen onnistuu noin 10-15 minuutissa. Kyselyyn vastataan nimettömänä ja vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi käyttää vastauksia kandidaatin tutkielmassani. Jokainen vastaus on tutkimukselleni tärkeä.

Linkki kyselyyn: <https://link.webropolsurveys.com/S/18D8D74CBE8F5BD5>

Kyselyyn voi vastata 21.1.2022 asti. Toivon kuitenkin, että vastaat mahdollisimman pian.

Kiitos kaikille vastaajille!

Ystävällisin terveisin,

Vilma Murto

Kysely, etusivulla tutkimuslupa:

Opiskelen kolmatta vuotta ranskaa Jyväskylän yliopistossa. Teen parhaillani kandidaatin tutkielmaa, jonka aiheena on se, kuinka pitkän ranskan opettajat tuovat kulttuurisen moninaisuuden teemoja ja näkökulmia ranskan opetukseen. Tämän kyselyn avulla haluankin siis selvittää, miten opettajat toteuttavat ranskankielisten alueiden

kulttuurin opetusta ranskan tunneillaan. Kysely koostuu 13 peruskysymyksestä ja 6 tarkentavasta kysymyksestä ja vastaamiseen menee aikaa n.10-15 minuuttia. Jokainen vastaus on hyödyllinen ja tärkeä tutkimukseni kannalta.

Kysely toteutetaan täysin anonyymisti eikä kyselyn perusteella ole mahdollista tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Vastamalla tähän kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi kandidaatin tutkielmassani.

1) Kuinka kauan olet opettanut ranskaa?

2) Oletko viettänyt aikaa jollakin ranskankielisellä alueella? (Esimerkiksi vaihtoopiskelu, työskentely, asuminen) Kyllä/Ei.

3) Sisältyykö opetukseesi ranskankielisten alueiden kulttuuria käsitteleviä teemoja? Kyllä/Ei.

4) Onko ranskankielisten alueiden kulttuurien käsitteleminen mielestäsi oleellinen osa ranskan opetusta? Kyllä/Ei.

5) Miksi/Miksi ei?

6) Miten tuot ranskankielisten alueiden kulttuureita mukaan opetukseen? (esim. oppikirjan materiaali, esitelmät, vierailijat, Internet, projektit, yhdessä tekeminen, jne.)

7) Mitä kulttuurin alueita opetukseesi sisältyy? (esim. toimintatavat, perinteet, taide, historia, uskonto/elämäkatsomus, jne.)

8) Painotatko jotain näistä alueista? (esim. toimintatavat, perinteet, taide, historia, uskonto/elämäkatsomus, jne.) Kyllä/Ei.

9) Mitä?

10) Entä mistä uskot painotuksen johtuvan?

11) Painotatko opetuksessasi tiettyjen ranskankielisten alueiden kulttuureja enemmän kuin toisia? Kyllä/Ei.

12) Mitä?

13) Entä mistä uskot painotuksen johtuvan?

14) Käytätkö opetuksessasi autenttista ranskan kielistä materiaalia, esim. uutiset, sosiaalinen media jne.? Kyllä/Ei.

15) Listaa käyttämiäsi materiaaleja (molemmat oppikirja/autenttinen materiaali) mahdollisimman kattavasti:

16) Näkyykö käyttämässäsi materiaaleissa (molemmat oppikirja/ autenttinen materiaali) erilaisia etnisyyksiä, sosioekonomisia ryhmiä, uskontoja ja/ tai erilaisia vähemmistöjä? Kyllä/Ei.

17) Tuleeko mieleesi joitakin esimerkkejä?

18) Entä huomioitko/ tuotko opetuksessa esille sitä, kenen näkökulmia kyseinen materiaali tuo esille? Kyllä/Ei.

19) Miten?