

L'image comme moyen pédagogique de la diversité culturelle
dans les manuels *Escalier* pour les apprenants adultes

Maisa Rantaruikka
Mémoire de master
Département de français, parcours expertise en langues
Institut de langues et de traduction
Faculté des Lettres
Université de Turku
Avril 2020

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

MAISA RANTARUIKKA : L'image comme moyen pédagogique de la diversité culturelle dans les manuels *Escalier* pour les apprenants adultes

Mémoire de master, 109 p. (16 p. d'annexes)

Département de français

Parcours expertise en langues

Avril 2020

La société qui se diversifie culturellement est un thème actuel dans l'enseignement, car la globalisation, l'internationalisation et les nouvelles technologies de communication requièrent l'apprentissage de nouvelles connaissances sociales. La diversité culturelle, ethnique et linguistique font partie aggrandissante du quotidien, ce qu'il faudrait prendre en compte aussi dans l'enseignement des adultes, dans lequel participe annuellement environ un adulte sur deux, en Finlande. En 2017, des langues étrangères étaient étudiées en Finlande par 80 000 apprenants adultes. Il est alors important comment les manuels de langue pour les apprenants adultes sont conçus, et quels sont leurs contenus.

Notre étude se situe dans le cadre de la linguistique appliquée et plus spécifiquement dans le champ de la didactique des langues-cultures, de la pédagogie de la diversité et de l'étude des manuels. Dans cette recherche, nous étudions de quelle façon la diversité culturelle est véhiculée par les images des manuels de FLE *Escalier 1-4*. Nous étudions également de quelle façon les images des manuels correspondent aux objectifs d'apprentissage du Programme Scolaire des Adultes pour le Lycée (PSAL, notre abréviation), et si les images ont une valeur pédagogique.

Ces problématiques sont abordés avec une méthode d'analyse qualitative. Premièrement, les images des manuels *Escalier 1-4* sont classées dans des catégories, tirés des sous-thèmes inclus dans les objectifs d'apprentissage du PSAL pour les langue étrangères. Les résultats du classement déterminent si les images ont une valeur pédagogique ou si l'il s'agit des images décoratives. Ensuite, les images sont classées de nouveau dans les catégories prédéterminées, dont le but est d'illustrer soit l'uniformité, soit la diversité culturelle et ethnique du monde francophone. Ces catégories se basent partiellement sur le classement de Benatti Rochebois (2010). Les résultats du classement sont analysées qualitativement.

D'après nos résultats, 88,5 % des images analysées (416/470) correspondaient aux objectifs d'apprentissage et avaient ainsi de la valeur pédagogique, ce qui fait que seulement 11,5 % des images (54/470) étaient des images décoratives, sans valeur pédagogique. L'utilisation des images comme moyen pédagogique est alors justifiée dans les manuels *Escalier 1-4*. Quant à la diversité culturelle, 30,3 % des images analysées (148/488) illustraient la diversité du monde francophone dans toutes ses formes, tandis que 69,7 % des images (340/488) véhiculaient l'image d'une France uniforme, monolithique et sans diversité. Pourtant, selon nos résultats, les images incluses dans les catégories illustrant la diversité soutiennent l'apprentissage, entre autres en aidant à prendre conscience de la diversité culturelle et ethnique au sein du monde francophone et en donnant quelques aperçus de celle-ci. De ce fait, ces images ont de la valeur en tant que moyen pédagogique de la diversité culturelle. La réalité de la diversité du monde francophone est bien naturellement beaucoup plus vaste que les images d'un manuel puissent transmettre. Combien et quel genre d'images devrait alors contenir un manuel de FLE futur pour les apprenants adultes ? Comment illustrer l'infinité des diversités ?

Mots-clés : diversité culturelle, éducation aux diversités, image pédagogique, manuel de FLE, enseignement des adultes, apprenant de langue adulte

Table des matières

1	Introduction	1
2	Formation des adultes	5
2.1	Formation langagière et vie professionnelle.....	6
2.2	Enseignement de langues aux adultes	8
2.3	Apprenants de langues adultes	9
2.4	Pédagogie vs andragogie	11
2.5	Programme scolaire des adultes pour le Lycée	13
3	Image et pédagogie	17
3.1	Image dans l'enseignement	19
3.2	Fonctions de l'image dans l'enseignement de langues.....	20
3.3	Image dans les manuels	22
4	Diversité culturelle	26
4.1	Quelques concepts centraux	26
4.2	Education à la diversité ou aux diversités ?.....	30
4.3	Diversité dans l'enseignement de langues.....	33
4.4	Diversité culturelle et sociale dans les manuels de FLE	35
5	Corpus et méthode d'analyse	39
5.1	Description du corpus.....	39
5.2	Description de la méthode d'analyse.....	42
6	Analyse	45
6.1	Les objectifs d'apprentissage des manuels <i>Escalier</i> vs. ceux du PSAL	46
6.2	Valeur pédagogique des images par rapport aux objectifs d'apprentissage	48
6.2.1	Escalier 1	49
6.2.2	Escalier 2.....	55
6.2.3	Escalier 3	62
6.2.4	Escalier 4.....	69
6.2.5	Résumé de la valeur pédagogique.....	77
6.3	Valeur pédagogique des images vis-à-vis de la diversité culturelle.....	79
6.3.1	Escalier 1	80
6.3.2	Escalier 2	86
6.3.3	Escalier 3	90
6.3.4	Escalier 4.....	95
6.3.5	Résumé de la diversité culturelle	100
7	Conclusion	107
	Bibliographie	110
	Webographie	113
	Matériaux de recherche	114
	Annexe 1 Liste d'images avec les droits d'auteur	115
	Annexe 2 Lyhennelmä	121

1 Introduction

Déjà il y a une vingtaine d'années, López (2001 : 2-3) indiquait que **la diversité culturelle**, ethnique et linguistique a toujours existé dans le monde. Selon l'auteur (ibid.), depuis les dernières décennies, cette diversité a été mise en évidence autant par les nouvelles technologies de l'information permettant les contacts partout dans le monde, que par les déplacements croissants des gens venant d'autres pays. Toujours selon López (ibid.), la diversité ne s'associe plus qu'aux pays lointains ; elle nous entoure au quotidien. Ce contexte d'intercommunication continue à présenter un défi pour l'éducation, qui devra fournir de nouvelles compétences sociales pour l'acceptation de la diversité culturelle et linguistique en tant que partie intégrante du genre humain, pour ensuite pouvoir reconnaître, respecter et apprécier cette diversité. (Ibid.) Byram (2009 : 8), pour sa part, confirmait, il y a dix ans, qu'il était indispensable, pour le maintien et le développement des sociétés multiculturelles, de mettre en place des stratégies éducatives qui permettent de prendre conscience des sujets liés à la diversité et de promouvoir le dialogue et la communication interculturelle. D'après l'auteur (id. : 9.), des méthodes d'enseignement et de prise de conscience de l'expérience de l'Autre, liées à une langue étrangère, avaient été mises en place et ces méthodes continuent à se développer. Zarifis (2018), dans son article récent, souligne le fait que la diversité culturelle est toujours un défi majeur à l'heure actuelle. D'après l'auteur (ibid.), il est pressant de rénover **l'enseignement des adultes** et la formation des enseignants des adultes en Europe pour mieux y intégrer le concept de diversité culturelle. Aujourd'hui, selon Zarifis (ibid.), l'enseignement des adultes devrait être plus facilement accessible aux adultes migrants et à ceux des minorités ethniques, et la portée interculturelle devrait être mieux tenue en compte au regard de tous les apprenants adultes.

Selon Smith et Strong (2009 : 1), les apprenants adultes viennent effectivement souvent des horizons bien différents, et ils ont des identités complexes et des expériences de vie très variées. Ils peuvent être, par exemple, des immigrants, des étudiants internationaux, des professionnels, des employés ou des réfugiés. Les auteurs (ibid.) précisent que **les apprenants de langues adultes** ont des interprétations sur leur propre culture et ses systèmes de croyance, mais ils ont également l'habileté de réfléchir et de construire du nouveau en appuyant sur leurs expériences pluriculturelles.

Il est à noter ici qu'en 2017 en Finlande, un adulte sur deux participaient à une formation destinée aux apprenants adultes (www1). Des langues étrangères étaient étudiées en tant que loisir par 80 000 apprenants adultes (www2). Le nombre annuel d'apprenants adultes étant aussi important, il est nécessaire de porter attention au fait comment le concept de diversité culturelle, lié au contexte sociétal et global actuel, est intégré dans l'enseignement des adultes (voir Zarifis, 2018 plus haut) et dans les matériaux didactiques. Nous présumons que les manuels sont conçus pour répondre aux attentes langagières et sociétales actuelles.

Ainsi, nous nous pencherons, dans ce mémoire de master, sur la notion de diversité culturelle et sur la façon dont **les images** véhiculent cette notion dans les manuels *Escalier : ranskaa lukioon ja aikuisille* (du français pour le lycée et les adultes), conçus pour les lycéens et les apprenants adultes et utilisés largement en Finlande. Nous inspecterons si **la diversité des ethnies au sein du monde francophone est visible** dans les images de notre corpus, ou si les images montrent une France monolithique, sans diversité culturelle et ethnique. Il nous paraît important d'effectuer une étude détaillée d'une série de manuels de FLE¹ utilisée dans l'enseignement de langue des apprenants adultes, pour pouvoir analyser la manière dont la diversité culturelle est réellement présente dans les images des manuels *Escalier 1-4*, et s'il existe une évolution dans la présentation de la diversité culturelle dans ces manuels, publiés entre 2011 et 2017. Il est intéressant de remarquer que le groupe cible de ces manuels est « les lycéens et les adultes », car selon Robinson (2005), les apprenants adultes ont des capacités cognitives, linguistiques et conceptuelles plus développées que les apprenants jeunes. D'après Smith et Strong (2009 : 1), les apprenants de langues adultes sont des individus matures, compétents et expérimentés, avec de multiples talents, qui peuvent puiser dans leurs études de leur expérience de vie et de leurs expériences éducationnelles antérieures. De ce fait, les manuels pour les apprenants adultes devraient être conçus spécialement pour ce groupe cible, et non pas également pour l'enseignement secondaire. Il existe plusieurs études d'images de manuels, utilisés dans l'enseignement secondaire (Carney & Levin 2002 ; Laitala 2009 ;

¹ Français Langue Etrangère. Qu'est-ce que le FLE ? <https://jeanpierrerobert.fr/?p=1901>

Mytaloulis 2012 ; Aaltonen 2018) mais les manuels conçus pour l'enseignement des adultes sont nettement moins étudiés. C'est pour cela que nous nous pencherons sur ce thème dans notre travail, en espérant apporter de nouveaux points de vue à ce domaine. L'image en tant qu'objet d'étude forme un domaine de recherche à part entière, mais dans notre travail, nous nous concentrerons spécifiquement sur l'image pédagogique.

Notre étude se situe dans le cadre de **la linguistique appliquée** et plus spécifiquement dans le champ de **la didactique des langues-cultures**, de **la pédagogie de la diversité** et de **l'étude des manuels**. Au centre de notre travail se trouve les notions de **diversité culturelle** et d'**image pédagogique**.

Nos questions de recherche sont les suivantes :

1. De quelle façon les objectifs d'apprentissage de la maison d'édition des manuels *Escalier* correspondent à ceux posés par le *Programme Scolaire des Adultes pour le Lycée* ?
2. Les images des manuels de FLE *Escalier, ranskaa lukioon ja aikuisille 1-4* utilisés en Finlande ont-elles une valeur pédagogique ?
3. De quelle façon les images des manuels aident-elles à prendre conscience de la diversité culturelle ?

Concernant la première problématique, nous partons de l'hypothèse supposant que les objectifs d'apprentissage de la maison d'édition suivent les objectifs définis par le *Programme Scolaire des Adultes pour le Lycée* (dorénavant PSAL, notre abréviation) (OPH 2015 : 28). Pour déterminer s'il existe des différences ou des similitudes dans ces objectifs, nous utiliserons **une méthode qualitative et comparative**.

En ce qui revient à la deuxième problématique, nous avançons l'hypothèse que les images des manuels *Escalier : ranskaa lukioon ja aikuisille* ont une valeur pédagogique. Notre hypothèse s'inspire de la recherche d'Hannus (1996) traitée plus en détail dans le chapitre 3 - 3.3, selon laquelle le processus de compréhension du sujet d'apprentissage peut s'appuyer sur les images, ou bien interagir avec les parties textuelles du manuel. Ainsi, nous supposons que les auteurs des manuels de notre

corpus ont utilisé **des images qui optimisent l'apprentissage**, même sans prendre en considération les parties textuelles. Pour définir si les images des manuels ont une valeur pédagogique, nous consulterons tout d'abord le PSAL (OPH 2015 : 79), plus particulièrement les objectifs fixés pour l'apprentissage des langues étrangères. Par rapport à ces objectifs, nous effectuerons **une analyse qualitative** qui nous permettra d'obtenir la réponse à la deuxième question.

Quant à la troisième problématique, nous partons de l'hypothèse que les images des manuels aident à prendre conscience de la diversité culturelle. L'hypothèse s'inspire des études de Rinne (2003) et de Sajavaara et Salo (2007) qui mettent l'accent sur la globalisation, le besoin grandissant des connaissances langagières dans la vie professionnelle et la prise de conscience des autres cultures et de la diversité au sein de la société. Pour répondre à la troisième question de recherche, nous consulterons le thème nommé « Connaissance de cultures et internationalité », inclus dans le PSAL (2015 : 28), et ensuite, par rapport aux objectifs de ce thème, nous emploierons **une méthode qualitative** avec laquelle nous pourrions analyser de quelle manière les images de notre corpus promeuvent la diversité culturelle.

Outre l'introduction (Section 1), notre travail consiste en trois grandes parties : le cadre théorique, la présentation du corpus et des méthodes d'analyse, et l'analyse proprement dite. Le cadre théorique est divisé en trois parties : Sections 2, 3 et 4. En premier seront présentés la formation des adultes en général (Section 2), la formation langagière et vie professionnelle (2.1.), et l'enseignement des langues aux adultes (2.2.). Ensuite nous traiterons les adultes en tant qu'apprenants de langues (2.3.). Après ceci, sera brièvement traitée la pédagogie vs. l'andragogie (2.4.), puis enfin sera présenté le Programme scolaire des adultes pour le Lycée (PSAL) (2.5.). La section 3 « Image et pédagogie » traite l'image dans l'enseignement (3.1.), l'image dans l'enseignement de langues (3.2.), et l'image dans les manuels (3.3.). Dans la section 4 sera clarifié le concept de diversité culturelle, et présentés quelques modèles de diversité (4.1.), l'éducation à la diversité (4.2.), la diversité dans l'enseignement de langues (4.3) et enfin la diversité culturelle et sociale dans les manuels de FLE (4.4.). Après la définition des notions fondamentales de notre travail, le corpus sera présenté en détail (Section 5.1.), puis seront décrites les trois méthodes (5.2.) utilisées pour

analyser ledit corpus, au regard des problématiques citées plus haut. Dans la partie analyse (Section 6), une méthode qualitative sera employée pour répondre aux questions de recherche. L'analyse sera divisée en trois parties, dont la première sera consacrée à la première problématique, la deuxième partie à la deuxième question de recherche et la troisième partie à la dernière problématique, respectivement. Après une étude détaillée du corpus, nous ferons une synthèse des résultats obtenus dans l'analyse, pour en tirer des conclusions (Section 7) vis-à-vis de nos questions de recherche et du cadre théorique.

2 Formation des adultes

La formation des adultes fait partie du monde et de la société dans lesquels vivent les individus adultes (Rinne 2003 : 9-12). Pendant les dernières décennies, les conditions de vie et du travail, ainsi que la politique sociétale et éducationnelle ont fortement changées. Selon Rinne (ibid.), l'éducation des adultes et la recherche liée à celle-ci sont toujours davantage attachées aux demandes de l'économie globale, de l'internationalisation et de la vie professionnelle. Toujours selon Rinne (ibid.), la maintenance et le développement des compétences professionnelles sont devenus une priorité aggrandissante dans le domaine de l'éducation des adultes.

Effectivement, la formation des adultes, à l'heure actuelle en Finlande, peut inclure par exemple, de l'enseignement pour obtenir un diplôme de base, des études faisant partie d'un diplôme ou de la formation complémentaire pour améliorer, renouveler ou étendre les connaissances professionnelles (www3). La formation des adultes peut également consister en études préparatoires civiques ou liées aux loisirs, pour obtenir des compétences civiques et professionnelles (ibid.). En 2017 Finlande, un adulte sur deux, c'est-à-dire 1,6 millions d'adultes âgés de 18 à 64 ans, participaient à une formation destinée aux apprenants adultes (www1). La plupart de ces études étaient liées au travail ou bien au métier, et de plus, un apprenant sur sept, soit environ 390 000 adultes, étudiaient pour d'autres raisons liées aux passe-temps, au temps libre ou à l'éducation générale (ibid.). Des langues étrangères étaient étudiées en tant que loisir, en 2017, par 80 000 apprenants adultes (www2).

2.1 Formation langagière et vie professionnelle

Déjà il y a une décennie, Sajavaara et Salo (2007 : 233) prédisaient qu'un employé de l'avenir sera vu comme souple, avec de multiples talents, et prêt à être formé rapidement à de nouvelles tâches. Selon les auteurs (id. : 233-234), dans de plus en plus de domaines, on aura besoin des connaissances et des compétences d'interaction et de communication. La signification de l'expérience internationale et de la connaissance des langues s'accroîtront dans les domaines où avant le savoir-faire international n'était pas nécessaire. De plus, l'augmentation de la mobilité régionale et professionnelle accroîtra la diversité ethnique, linguistique et culturelle sur les lieux de travail, ce qui accentuera la signification de la tolérance et de la connaissance des langues (id.: 235). De bonnes compétences communicationnelles autant dans la langue maternelle que dans des langues étrangères feront alors une partie intégrante des compétences professionnelles (id.: 238). L'augmentation des contacts internationaux aura changé également les exigences posés pour la connaissance des langues (id. : 241). Au lieu d'enseigner les mêmes compétences à tout le monde, il faudra réfléchir quelle sorte de formation langagière sera appropriée à un groupe déterminé et quel niveau de compétence langagière sera suffisant (ibid.). Toujours selon Sajavaara et Salo, dans l'avenir, le besoin du personnel plurilingue et pluriculturel augmentera dans tous les secteurs, mais les exigences concernant le niveau de connaissance des langues s'accroîtront en particulier dans les entreprises globales (id.: 245). Les auteurs (id.: 244-245) soulignent aussi l'importance de « la connaissance des cultures » et de l'augmentation de la conscience culturelle, car même les bonnes connaissances langagières ne suffiront pas forcément pour que l'on puisse se faire comprendre dans un pays d'une autre culture.

Selon Elinkeinoelämän keskusliitto (dorénavant EK) (2014 : 5), actuellement, la connaissance de langues est la compétence clé de l'avenir dans les connexions nationales et internationales. En 2014, la langue la plus utilisée dans la vie économique finlandaise était l'anglais, avec parallèlement un besoin croissant de personnes connaissant plusieurs langues étrangères, à cause de l'internationalisation des économies et de l'environnement de fonctionnement des entreprises. En effet, la connaissance de langues influence la réussite commerciale d'un nombre aggrandissant

d'entreprises, qu'il s'agit de grandes ou de petites entreprises (id. : 6). Le main-d'œuvre bouge de plus en plus globalement et les contacts sur les réseaux internationaux exigent des compétences linguistiques étendues. Un grand nombre d'entreprises situées en Finlande font partie des associations d'entreprises internationales, dont la langue officielle est autre que le finnois. Beaucoup de communautés de travail se situent géographiquement loin les un des autres, souvent dans d'autres pays. La communication est effectuée alors par les réseaux de communication électronique, ce qui fait qu'il existe un besoin réel de compétences et de connaissances linguistiques et culturelles. EK (2014 : 12) estime que dans les prochaines années, le besoin des langues dans la vie économique finlandaise va encore augmenter. Par exemple, le besoin du russe est estimé de 70 % d'augmentation, et celui du chinois de 58 %, le pourcentage respectif du français étant de 16 % par rapport à l'usage en 2014, dans les entreprises où le français était déjà utilisé. D'après EK (ibid.), il est alors bien clair que l'apprentissage des langues a un rôle essentiel dans la vie professionnelle d'aujourd'hui.

Pourtant, selon EK (2014 : 18-20), dans l'enseignement primaire et secondaire finlandais des années 2010, le choix de langues était devenu plus unilatéral et les langues étrangères facultatives étaient nettement moins étudiées qu'à la moitié des années 1990. Toujours selon EK (id. : 21), pour la plupart du temps, la raison de ne pas organiser d'enseignement de langues facultatives est la manque d'étudiants, soit les groupes d'enseignements trop petits. D'après EK (ibid.), par exemple, à Turku on a voulu résoudre ce problème par **l'enseignement en ligne**, pour garantir un choix de langues varié dans l'enseignement primaire et au collège. Un cours pilote d'enseignement de français en ligne était alors organisé en 2008-2009. L'année suivante, deux autres cours de français et un cours de suédois, puis plus tard un cours d'espagnol étaient organisés sous forme d'enseignement en ligne (ibid.). Toujours selon EK (2014 : 21), l'enseignement de langues en ligne a présenté de nouvelles possibilités, méthodes et moyens d'enseignement, et ce qui est le plus important, il a présenté un moyen d'offrir de l'enseignement de langues facultatives.

2.2 Enseignement de langues aux adultes

En Finlande d'aujourd'hui, les apprenants adultes ont la possibilité d'étudier des langues à plusieurs niveaux. Premièrement, l'apprentissage de langues peut faire partie des études de l'éducation non formelle (www4), dont le but n'est pas l'obtention d'un diplôme. Au sein des instituts populaires, les universités d'été et les centres d'éducation d'adultes, l'objectif de l'enseignement est de promouvoir, selon le principe de l'apprentissage tout le long de la vie, le développement diversifié des individus, et d'organiser, entre autres, de la formation qui soutient la cohérence sociétale, l'égalité et la citoyenneté active. Deuxièmement, l'apprentissage de langues peut se faire dans le but d'obtenir un diplôme. Les adultes peuvent passer des cours de langues, entre autres matières, pour compléter ou finir leur éducation générale (www5) ou leurs études de lycée (www6). Les formations professionnelles (Lempinen et Ågren 2017 : 3) et les études supérieures (www7) contiennent également des études de langues et de communication.

Il est à savoir que les apprenants adultes ont une possibilité de passer des diplômes de langues en neuf langues différentes (www8). Les diplômes de langues permettent de démontrer les compétences langagières communicationnelles et fonctionnelles, utiles dans différentes situations personnelles, publiques, éducationnelles ou professionnelles, en Finlande ou à l'étranger (ibid.).

Dans l'éducation non formelle (www4), l'enseignement est organisé en cours de courte et de longue durée, en cours du jour et du soir, en week-end, en cours intensifs, et sous forme d'enseignement à distance et en ligne. D'après Haukijärvi et al. (2016 : 7), l'enseignement et l'apprentissage en ligne n'est pas nouveau en tant que phénomène, mais son rôle s'est accru à cause de la globalisation, du *networking* des écoles supérieures et du durcissement de la concurrence. Selon Rönkkönen et al. (2018), dans l'enseignement professionnel secondaire et supérieur, les méthodes numériques dans l'enseignement de langues sont là pour rester, et leur signification ne fait qu'augmenter. Selon les auteurs (ibid.), les outils numériques, utilisés de façon planifiée et justifiée, rendent l'apprentissage multimodal et encouragent la communauté d'apprentissage à une interaction diversifiée.

2.3 Apprenants de langues adultes

En ce qui concerne les adultes en tant qu'apprenants, Cohen (1998) note qu'ils sont capables de discuter de leurs styles et de leurs stratégies d'apprentissage d'une manière dont les enfants et les adolescents ne le sont pas encore. Robinson (2005), pour sa part, fait remarquer que les apprenants adultes ont des capacités cognitives, linguistiques et conceptuelles plus développées que les apprenants jeunes. Ces capacités, comme la durée de concentration, traitement d'information lors d'un *input* complexe, capacité de conservation de la mémoire, entre autres, peuvent pourtant varier d'un individu à l'autre (id.). En considérant ces faits, Sartoneva (2007 : 231) préconise que la formation des enseignants des langues devrait tenir compte des caractères spécifiques de la formation des adultes et de l'enseignement des langues aux adultes. Selon le même auteur (ibid.), dans la formation complémentaire des enseignants, il faudrait en plus tenir compte des questions liées à l'enseignement des personnes âgées.

Smith et Strong (2009 : 1) définissent plus particulièrement **les apprenants de langues adultes** : selon les auteurs, ils sont ambitieux et leur apprentissage a pour but de satisfaire des besoins ou des demandes tels qu'avancer les études, progresser à la carrière, saisir des opportunités liées aux affaires, aider les enfants avec les devoirs, ou tout simplement réussir à bien utiliser une langue. Habituellement, les adultes exigent que les études doivent avoir une valeur et une portée immédiate, et souvent leur apprentissage est le plus fructueux lorsqu'ils sont engagés à développer leurs propres objectifs d'apprentissage. (Ibid.) Ce concept correspond bien à **l'andragogie**, qui est traitée plus en détail dans la section 2.4. D'après Smith et Strong (2009 : 1), les adultes, en tant qu'apprenants, sont matures, compétents, expérimentés, avec de multiples talents. Dans leurs études, ils peuvent puiser de leur expérience de vie et de leurs expériences éducationnelles antérieures. Outre l'expérience et la maturité, il faut prendre en compte que les apprenants adultes ont des identités complexes et qu'ils viennent des horizons très différents. Ils peuvent être, par exemple, des immigrants, des étudiants internationaux, des professionnels, des employés ou des réfugiés. Souvent, ils communiquent efficacement et sûrement en leur langue maternelle et ils peuvent avoir recours à l'alternance de code linguistique (*code switching*) entre plusieurs autres langues. Ils ont des interprétations sur leur propre culture et leurs

systèmes de croyance, mais ils ont également l'habilité de réfléchir et de construire du nouveau en appuyant sur leurs expériences pluriculturelles. (Ibid.) Toujours selon Smith et Strong (2009 : 2.), certains apprenants adultes ont un niveau très élevé en langue maternelle et d'autres peuvent être illettrés, mais la plupart d'entre eux veulent développer leur identité en tant qu'utilisateur de langue, en même temps ayant conscience du fait qu'il n'est pas réaliste de comparer leur niveau de langue à celui d'un locuteur natif. Les auteurs (ibid.) définissent encore quelques caractéristiques des apprenants de langues adultes, tels que : autonome, actif, motivé, responsable envers l'apprentissage, débrouillard, critique, réfléchi, ayant confiance en soi.

Jaatinen (2003 : 188), pour sa part, s'est intéressée aux **apprenants d'anglais seniors** dans le contexte finlandais. L'auteur constate qu'il n'est pas facile de définir un apprenant senior typique, mais elle fournit quelques données sur les apprenants de langue âgés. Selon ses observations, les apprenants seniors débutants demandent souvent s'il est possible d'apprendre étant vieux, ou bien ils s'excusent de vouloir participer même si « rien ne reste plus dans la tête » (id. : 189, notre traduction). Jaatinen (ibid.) rappelle que la capacité d'apprentissage reste bonne jusqu'à un âge bien avancé, mais l'apprentissage se fait différemment qu'en étant plus jeune. Il arrive effectivement des changements, par exemple dans le fonctionnement de la mémoire, dans le temps de réaction et au niveau auditive, ce qui, selon Jaatinen (id. : 189-190), cause tout particulièrement des difficultés dans l'apprentissage des langues. En outre, les exercices de compréhension orale peuvent causer plus d'anxiété que de contribuer à l'apprentissage. Il est pourtant bien recommandé d'étudier les langues car les études ont un effet revigorant sur le cerveau, même si les résultats d'apprentissage ne correspondent pas forcément aux attentes que l'apprenant aura. (Ibid.) Toujours selon Jaatinen (2003 : 190), les points forts des apprenants seniors sont souvent liés à la lecture, aux textes et aux travaux écrits. Ils réussissent mieux en compétences réceptives que productives et ils comprennent plus qu'ils arrivent à exprimer en langue étrangère. Les seniors perçoivent bien les relations sémantiques des mots et ils comprennent profondément les structures linguistiques. Quant à la motivation, les seniors sont souvent très motivés par l'apprentissage, quel que soit le but des études. Le point le plus important, selon l'auteur (ibid.), est que le contenu des études ait du sens pour les apprenants.

Smith et Strong (2009 : 4) soulignent également que dans l'apprentissage des adultes, les contextes futurs réels ou imaginés et les situations d'apprentissage immédiates, en classe et en dehors de celle-ci, ont une influence significative. Il est très important que l'enseignant réussisse à créer un environnement d'apprentissage positif, sécurisant et encourageant qui engage les apprenants et favorise la coopération entre eux. En écoutant activement, en posant des questions et en échangeant des opinions et des informations, les apprenants apprennent ensemble et forment un groupe cohérent. C'est pourquoi les enseignants devraient avoir accès aux matériaux qui correspondent aux besoins spécifiques des apprenants de langues adultes, qu'il s'agit du contexte personnel, académique ou professionnel. (Ibid.)

2.4 Pédagogie vs andragogie

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut (voir section 2.3.), la formation des enseignants de langue devrait tenir compte des caractères spécifiques de l'enseignement de langue aux adultes (Sartoneva 2007 : 231), car les apprenants adultes qui étudient des langues étrangères ont des caractéristiques différentes des apprenants de langues plus jeunes (Smith & Strong 2009 : 1). Ces caractéristiques spécifiques des apprenants adultes ont influencé la création du terme andragogie dans les années 1960, pour distinguer le champ d'apprentissage des adultes du celui de la pédagogie (ibid.) Knowles (1973, 1980), dans ses œuvres, explique en quoi consiste les quatre principales différences entre l'andragogie et la pédagogie. Premièrement, Knowles (1980 : 41) rappelle que le mot grec *paid* signifie « un enfant », et *agogus* « accompagner, guider » en français, tandis que et le mot grec *aner* (du corps *andr-*) signifie « l'homme, pas garçon » ou adulte (id. : 42). La pédagogie signifie ainsi littéralement « l'art et science d'enseigner les enfants » et l'andragogie « l'art et science avec lesquels l'on aide les adultes à apprendre » (id. : 43). Selon le même auteur (1973 : 42), parler de « la pédagogie des adultes » est alors contradictoire, même si la plupart des adultes, même dans l'enseignement professionnel, ont été enseignés comme s'il s'agissait des enfants. Toujours selon le même auteur (id : 43-45), dans les années 1960 s'est donc émergée une nouvelle théorie cohérente appelée

l'andragogie, basée sur **les suppositions faites sur les apprenants adultes**. Voici en bref les quatre suppositions principales (id. : 45-48) :

1. Le besoin d'indépendance

Selon cette supposition, en grandissant et en devenant mature, le concept de soi de l'individu change de la dépendance totale à l'indépendance croissante. Toute expérience qui fait l'individu sentir comme étant traité comme un enfant perturbe l'apprentissage. Knowles a observé que les étudiants qui étaient entrés dans la vie active ou dans une école professionnelle avaient pris un grand pas en avant en se considérant indépendants. Ils avaient pour la plupart résolu le problème de la formation de l'identité et ils s'étaient identifiés avec un rôle d'adulte. (1973 : 45.)

2. Utiliser l'expérience dans l'apprentissage

Selon la deuxième supposition, pendant la maturation, l'individu accumule un réservoir grandissant de l'expérience, et de plus, l'individu se définit de plus en plus par ses expériences. L'andragogie utilise l'expérience des apprenants en tant que ressource pour l'apprentissage et met l'accent sur les discussions, les laboratoires, les simulations et les projets d'équipe qui profitent de cette expérience et qui donnent aux apprenants la possibilité d'analyser leurs expériences. (Id. : 45-46.)

3. L'apprentissage selon les tâches développementales

Selon la troisième supposition, la disposition à apprendre d'un individu pendant le processus de maturation est de moins en moins liée à son développement biologique et à la pression académique, et de plus en plus liée aux tâches développementales nécessaires pour assumer les rôles sociaux qui sont en état d'évolution. Ces tâches sont rencontrées, par exemple, dans les rôles sociaux de travailleurs, dirigeants, époux, parents et personnes passant du temps libre. En conséquence, les expériences d'apprentissage devraient être programmées de façon qu'elles correspondent aux tâches développementales des apprenants. (Id. : 46-47.)

4. Organisation de l'apprentissage autour des problèmes

La quatrième supposition se concentre sur l'hypothèse que les adultes aient tendance à avoir une attitude d'apprentissage centrée sur un problème (*problem-centered orientation to learning*) au lieu d'une attitude centrée sur un sujet (*subject-centered orientation to learning*) (id. : 47). D'après Knowles (1973 : 47), cette supposition joue un rôle majeur dans l'organisation du plan d'études et des expériences d'apprentissage dans l'éducation des adultes. En somme, à notre avis, les quatre points définis par

Knowles (1973, 1980) sont à rappeler dans l'enseignement des adultes : il est primordial de considérer les apprenants comme des individus matures, sachant prendre leur propres décisions.

2.5 Programme scolaire des adultes pour le Lycée

Par la suite, voyons ce que la Direction nationale finlandaise de l'enseignement inclut dans le *Programme Scolaire des Adultes pour le Lycée* ou le PSAL (OPH 2015). D'après ce programme, les valeurs de l'enseignement se basent sur la tradition éducative finlandaise, selon laquelle les études et l'apprentissage renouvellent la société et la culture. L'enseignement encourage la coopération internationale et la citoyenneté du monde, et considère la diversité humaine et culturelle comme une richesse et une source de créativité. (id. : 11-12.) Le PSAL (2015 : 25) définit des thèmes transversaux communs pour tous les établissements d'éducation des adultes et pour toutes les matières enseignées. Parmi ces thèmes transversaux se trouve le thème nommé « Connaissance de cultures et internationalité » (id. : 28). Le but de ce thème est d'enrichir les connaissances culturelles et le multilinguisme des apprenants, les aider à bâtir des identités culturelles, et renforcer l'identité des apprenants en tant qu'acteurs dans les environnements culturellement diversifiés. Le point de départ du thème est le monde vécu et les expériences des apprenants, dans lesquels **les différentes langues, les identités, les religions et les considérations du monde sont en interaction**. Les apprenants auront la possibilité d'examiner en quoi consiste la participation et la capacité d'action dans la société qui se diversifie culturellement, dans la vie active internationalisée, et dans le monde à multiples interprétations, qui est modelé par l'interdépendence. (Ibid.) Parmi ces objectifs, nous voulons souligner en particulier les points suivants :

- que l'apprenant sache réfléchir sur les patrimoines culturelles, les valeurs et autres faits sur lesquels les identités culturelles et les modes de vies se basent dans son propre quotidien, dans la société finlandaise et dans le monde ;
- qu'il sache renforcer ses identités culturelles positives et sa connaissance des cultures, et qu'il apprenne à voir des choses d'un point de vue d'autres situations et conditions de vie, et puisse agir en tant qu'interprète culturel ;

- qu'il sache agir dans les réseaux et les environnements culturellement diversifiés, en visant le respect mutuel et une réelle interaction. (Ibid.)

Quant à l'enseignement de langues étrangères, le PSAL (2015 : 79) considère que l'enseignement de langues offre à l'apprenant adulte la possibilité

- d'approfondir son éducation linguistique et sa conscience linguistique ;
- de développer ses compétences métalinguistiques et ses connaissances de diverses langues, et d'élargir sa compétence plurilingue ;
- de renforcer sa volonté et sa capacité d'agir dans les environnements et les occasions culturellement, internationalement et linguistiquement diversifiés. (Ibid.)

De plus, le PSAL (OPH 2015) définit les objectifs pour chaque programme d'études de langues étrangères, variant en longueur et en optionalité. Il est à savoir que dans le système éducatif finlandais, les études de langues étrangères sont échelonnées de la manière suivante : le programme d'études de première langue étrangère obligatoire (langue A1), de deuxième langue étrangère facultative (langue A2) et de deuxième langue étrangère obligatoire (langue B1) commencent à l'école élémentaire (SUKOL²). Ensuite, au collège commence le programme d'études de deuxième langue étrangère facultative (langue B2) et au lycée, il est possible de commencer le programme d'études de troisième langue étrangère facultative (langue B3). (Ibid.) Ces programmes d'études de langues étrangères ne doivent pas être confondus aux niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence pour les langues, ou CECR³. Dans notre étude, nous tenons compte des **objectifs du programme d'études de langues étrangères B3** que les apprenants adultes font le plus probablement pour apprendre ou pour réviser le français. Ce programme est enseigné notamment dans les lycées d'apprenants adultes et dans divers établissements de formation d'adultes. Il est à noter que les objectifs de ce programme sont les mêmes pour toutes les langues B3 et ils ne concernent pas spécifiquement la langue française.

² Les programmes d'études des langues étrangères en Finlande. SUKOL, La Fédération des Professeurs de Langues Vivantes en Finlande.

https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista

³ Niveaux de compétence du CECR 2001. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

Voyons ci-dessous les objectifs d'apprentissage définis par le PSAL (2015 : 89) pour les langues étrangères B3 :

- l'apprenant adulte devrait ressentir que l'élargissement de son répertoire linguistique soit sensé pour lui-même ;
- l'apprenant devrait se développer en tant qu'usager de la langue cible et en tant qu'acteur dans le monde culturellement diversifié, autant dans les communautés nationales, européennes que globales ;
- l'apprenant devraient savoir évaluer sa compétence linguistique en langue B3, par rapport à l'anglais ou aux autres langues étrangères qu'il connaît et savoir évaluer le développement de cette compétence. (Ibid.)

Pour résumer les objectifs posés pour le thème transversal commun pour toutes les matières enseignées, nommé « Connaissance de cultures et internationalité » ; les objectifs d'enseignement de langues, et encore ceux posés pour les langues B3, nous les présentons ci-dessous dans le tableau récapitulatif 1.

Tableau 1. Objectifs du PSAL (2015) pour le thème transversal, les langues en général et les langues B3 en particulier.

Thème transversal « Connaissance de cultures et internationalité »	Toutes les langues de A1-B3	Les langues B3
Réfléchir sur les - patrimoines culturelles - valeurs, etc. Aider à bâtir des identités culturelles positives	Approfondir - l'éducation linguistique - la conscience linguistique Développer les compétences métalinguistiques	Savoir évaluer - sa compétence linguistique en langue B3 - le développement de cette compétence
Enrichir - les connaissances culturelles - le plurilinguisme	Développer les connaissances de diverses langues ; élargir la compétence plurilingue	Ressentir que l'élargissement du répertoire linguistique soit sensé pour l'apprenant lui-même
Examiner en quoi consiste -la participation -la capacité d'action dans - la société diversifiée culturellement - la vie active internationalisée - le monde à multiples interprétations	Renforcer la volonté / la capacité d'agir dans les - environnements - occasions culturellement, internationalement et linguistiquement diversifiés	Se développer en tant qu'usager de la langue cible
Apprendre à - voir des choses d'un point de vue des autres situations et conditions de vie - agir dans les réseaux et environnements culturellement diversifiés		Se développer en tant qu'acteur dans -le monde culturellement diversifié -les communautés - nationales - européennes - globales

En comparant les objectifs, le premier constat est que les objectifs du thème transversal sont assez vastes par rapport aux deux autres. Ils concernent une prise de conscience de soi et de la société, des identités, des valeurs, des similitudes et des différences entre soi, la société finlandaise et « les autres », pour pouvoir ensuite mieux comprendre qu'il existe des multitudes de modes de vies et de façons de voir le monde. En ce qui concerne les objectifs des langues étrangères, ils sont davantage dirigés vers la conscience linguistique des apprenants. Il s'agit de développer ou d'approfondir les compétences métalinguistiques et de devenir conscient de son éducation linguistique. Les objectifs des langues B3 sont encore plus individualisés, et nous nous demandons s'il est à cause du fait que les langues B3 sont des langues facultatives. Par exemple, l'un des objectifs est que l'élargissement du répertoire linguistique soit sensé pour l'apprenant lui-même. Les autres objectifs sont de se développer en tant qu'utilisateur de la langue cible, puis de savoir évaluer sa compétence linguistique en langue B3, par rapport à l'anglais ou aux autres langues étrangères que l'apprenant connaît, et évaluer le développement de cette compétence. A notre avis, dans les trois catégories les apprenants sont amenés à réfléchir plus ou moins profondément, soit sur eux-mêmes et sur le monde, soit sur leurs connaissances linguistiques et métalinguistiques, soit sur leurs motivations et capacités en tant qu'apprenant de langue.

Dans les trois catégories, l'élargissement du plurilinguisme est encouragé. De plus, le thème transversal encourage les apprenants à enrichir leurs connaissances culturelles. Toutes les trois soulignent l'importance de la participation dans les réseaux, les occasions, les environnements et le monde culturellement, internationalement et linguistiquement diversifiés. Pour cela, les objectifs donnés sont, à notre avis, bien clairs : les apprenants ainsi que les enseignants sont invités à développer et à renforcer leur volonté et leurs capacités d'agir dans communautés nationales, européennes et globales.

Ces objectifs seront utilisés dans ce travail pour analyser de quelle façon les images des manuels de FLE correspondent au programme d'enseignement des adultes et si les images des manuels ont une valeur pédagogique. De plus, nous analyserons de quelle manière ces images aident à prendre conscience de la diversité culturelle au sein de la francophonie. Le rôle des images dans la pédagogie sera traité dans ce qui suit.

3 Image et pédagogie

L'utilisation de l'image pour des buts pédagogiques a existé depuis qu'a vu le jour la réflexion pédagogique : la relation entre l'image et la pédagogie se trouve déjà chez les « grands pédagogues » comme Platon, Montaigne, Rousseau et Montessori (Dugand 2000 : 6-7). Pour commencer, faisons la différence entre la pédagogie de l'image et la pédagogie par l'image. Le but principal de **la pédagogie de l'image** est d'enseigner aux apprenants d'abord que l'image est un langage et ensuite comment comprendre, lire et écrire les messages des images. L'apprenant doit apprendre à discerner des particularités de l'image en tant que signe et comprendre que ces signes sont culturellement construits et que leur but est de s'exprimer et de communiquer. (Id : 7-8.) Dans **la pédagogie par l'image**, par contre, l'image est utilisée pour les possibilités qu'elle présente, il s'agit donc de l'apprentissage à l'aide des images. Elles peuvent faire partie d'une activité dans laquelle l'enseignement de l'image n'est pas le but, mais où les images servent de support pour l'apprentissage. Dugand (ibid.) donne l'exemple d'un album photo de classe avec des photos des apprenants. Quand les apprenants peuvent regarder l'album librement, les images stimulent la mémoire et ainsi optimisent la communication et donnent une bonne opportunité d'exercer la production orale. (Ibid.) Dans ce travail, nous nous intéressons à la pédagogie par l'image, c'est-à-dire à l'image en tant que support pour l'apprentissage, et à la pédagogie de l'image car nous devons aussi prendre en compte le contenu des images en les analysant, c'est-à-dire le contexte culturel et son interprétation. Ainsi, il n'est pas vraiment possible de faire la différence entre ces deux approches dans le cadre de notre étude, mais plutôt prendre les deux en considération.

Hannus (1996 : 33-35) rappelle que l'être humain perçoit visuellement son propre environnement et cette perception se base sur l'analyse d'images. Ainsi, les compétences d'analyse et d'interprétation d'images font partie des compétences essentielles du traitement d'information des humains. Les apprenants, pendant leur vie, doivent utiliser leurs connaissances de traitement d'images dans les milieux très variés, en plus de l'école. L'école devrait alors préparer les apprenants à rencontrer et à interpréter divers **environnements visuels** qui se situent en dehors de la vie scolaire. Hannus (ibid.) divise les environnements visuels en cinq catégories principales : la

peinture, le graphique, le dessin, la photographie et les images mouvantes. Ces catégories peuvent encore être divisées en sous-catégories, par exemple selon les techniques (l'aquarelle, le feutre, la photo en noir et blanc, l'animation, et ainsi de suite). Selon l'auteur (ibid.), en considérant la variation technique très vaste des images, il n'est pas insignifiant quel type d'image est pris sous l'analyse.

D'après Hannus (1996 : 33-35), les manuels datant d'une vingtaine d'années profitaient peu de possibilités des différents milieux visuels. Selon l'auteur (ibid.), les manuels contenaient, à l'époque, beaucoup d'images, mais elles étaient souvent des images de manuels typiques qui avaient pour fonction de remplir les pages. Aaltonen (2018 : 45), dans sa recherche, a analysé les images faisant partie des différents modes de multimodalité dans les manuels de FLE *J'aime* et *Voilà*. Dans la catégorie d'images, l'auteur inclut « les images, dessins et cartes ». Selon Aaltonen (ibid.), les manuels contiennent également des illustrations, qui sont décrites comme étant

« des images, des dessins, des cartes et des symboles, qui ne sont pas liés aux activités mais qui sont dans les manuels pour décorer ou pour illustrer. »

Aaltonen (id. : 46) considère alors les illustrations, au moins dans le contexte de sa recherche, comme un élément complémentaire qui n'a pas de lien direct avec l'apprentissage. De plus, notamment

« dans les manuels imprimés, les illustrations sont des images qui illustrent la page, et ainsi il est très difficile de dire à quelle activité elles sont liées, car elles peuvent se situer entre deux exercices ou par exemple en bas de page. »

Pour nous, cela ressemble à la remarque de Hannus (1996 : 33-35), selon laquelle les images sont souvent pour fonction de remplir les pages. Ainsi, même dans les manuels récents des images ou illustrations, selon Aaltonen (2018 : 45-46), sont utilisées dans ce but de remplissage. De toute manière, la communication visuelle dans l'enseignement et dans un manuel ne devrait pas être une fin en soi, mais il devrait avoir un lien naturel avec les buts et les pratiques pédagogiques. Les images utilisées comme une fin en soi augmentent la charge cognitive et peuvent gêner l'apprentissage. (Hannus, 1996 : 33.)

3.1 Image dans l'enseignement

Hannus (1996 : 32) constate qu'en principe, toute communication d'une information devrait avoir un but, à partir duquel sont conduits les moyens et les pratiques. Le but d'envoyer un message est lié de près à l'objet de **la communication visuelle**. Ainsi, le but et le groupe cible déterminent les moyens de la communication visuelle qui sont judicieux à utiliser. Le but, les moyens et les connaissances de l'apprenant devraient se correspondre, pour que l'utilisation de la communication visuelle soit profitable. En somme, la fonction et l'enjeu de l'utilisation des images dans l'enseignement devrait être, dans un sens large, la compréhension consciente et émotionnelle (en finnois *elämyksellinen*) du message transmis visuellement. D'après l'auteur (ibid.), il faut noter qu'il existe des thèmes que l'on peut enseigner uniquement à l'aide des images, ou qui seraient compliqués à enseigner verbalement, ou encore qui seraient très difficiles à comprendre si l'enseignement était fait verbalement, par exemple la construction d'une maquette, les cycles naturels en biologie ou quelques opérations mathématiques. D'après Hannus (1996 : 33), il existe également beaucoup de matières d'enseignement avec lesquelles les images ne sont pas nécessaires, comme les thèmes uniquement verbaux, par exemple les paroles de chansons, ou bien plusieurs contenus d'enseignement de langues.

Dugand (2006 : 5), pour sa part, introduit l'utilisation de l'image en tant qu'**objectif d'enseignement**, soit au **niveau culturel, sémiotique** ou **pédagogique**. Quand l'image est utilisée comme objectif d'enseignement au niveau culturel, il faut se rappeler que la signification et la lecture de l'image varie, entre autres, selon le milieu socioculturel, l'époque et l'âge. Ayant ce but, l'utilisation de l'image dans un groupe multiculturel encourage les échanges culturels et les échanges d'opinions, en plus de donner une possibilité de réfléchir sur les différences culturelles. Dans ce cas, il s'agit de l'apprentissage à l'aide des images, soit de la pédagogie par l'image (cf. ch. 3). Selon Dugand (2006 : 5), quand l'image sert d'objectif d'enseignement au niveau sémiotique (p.ex. une photo ou un dessin), elle est considérée comme un système de signes qui a une relation avec la réalité. Dans ce cas, l'image est étudiée en tant que reflet de quelque chose sans pour autant être sa duplication (id. : 6). En plus d'avoir la capacité de reconnaître la ressemblance entre « image-objet », les apprenants doivent

utiliser d'autres opérations cognitives pour comprendre le rapport de l'image avec la réalité, par exemple prendre en compte l'échelle de l'image ou définir le sens dans lequel l'image est regardée. Enfin, comme objectif d'enseignement au niveau pédagogique, Dugand (ibid.) préconise l'apprentissage et le décryptage de l'image pour amener les apprenants à comprendre l'univers d'images dans lequel nous vivons, et à devenir des citoyens critiques et engagés face au multimédia et l'Internet. Dans les deux derniers cas, il s'agit donc d'apprendre ce qu'est une image.

3.2 Fonctions de l'image dans l'enseignement de langues

Dans ce sous chapitre, nous traitons les fonctions que l'image a dans l'enseignement et l'apprentissage en nous concentrant sur le cas des langues. Hannus (1996 : 50) définit les fonctions affectives-cognitives de l'image dans l'apprentissage en général, tandis que Kridech (2008 : 108) et Demougin (2012 : 103-104) définissent les fonctions de l'image dans l'enseignement de langues. Ces fonctions sont présentées ci-dessous dans le tableau récapitulatif 2. Dans le tableau, nous avons regroupé des fonctions pour mieux voir les différences et les similitudes entre les auteurs.

Tableau 2. Fonctions de l'image dans l'enseignement et l'apprentissage.

Hannus (1996): Fonctions affectives-cognitives de l'image dans l'apprentissage	Kridech (2008): Fonctions de l'image dans l'enseignement de langues	Demougin (2012): Fonctions de l'image dans l'enseignement de langues
Dirige l'attention	Simplifie l'objet	Représente ou symbolise l'objet
Suscite - l'intérêt - la réflexion sur le thème Aide à s'en tenir au sujet Facilite la mémorisation	Elabore un modèle - culturel - sociétal Forme un portrait symbolique des traits culturels partagés Construit un signe significatif pour une communauté	Réflète la réalité, véhicule - des symboles culturels - des connotations Promeut - la culture officielle, - les stéréotypes, les légendes, - les coutumes, les modes de fonctionnement Révèle l'interaction entre la langue et la culture
Contribue à la compréhension		Facilite la compréhension des unités de la langue d'apprentissage Aide à comprendre de nouveaux indices - linguistiques - socioculturels

Offre des expériences <ul style="list-style-type: none"> - émotionnelles - esthétiques 		Donne des indices de son auteur et de l'époque où elle a été prise Est narrative et ludique, favorise les exercices oraux spontanés
--	--	--

Il ressort du tableau 2 que l'image peut avoir diverses fonctions dans l'enseignement et l'apprentissage. Pour commencer, selon Kridech (2008 : 108) et Demougin (2012 : 103-104), l'image peut être utilisée pour simplifier, représenter ou symboliser son objet. D'après Hannus (1996 : 50), elle peut aussi diriger l'attention et susciter l'intérêt et la réflexion personnelle sur le thème d'apprentissage. Selon le même auteur (ibid.), l'image peut également aider l'apprenant à s'en tenir au sujet d'apprentissage et à faciliter la mémorisation. Ensuite, d'après Hannus (ibid.) et Demougin (2012 : 103-104), l'image aide à la compréhension dans l'apprentissage. Par exemple, Demougin (ibid.) mentionne que les images peuvent aider à comprendre de nouveaux indices linguistiques et socioculturels et faciliter la compréhension des unités de la langue d'apprentissage, qui ne correspondent pas forcément à celles de la langue maternelle ou à des unités d'autres langues étrangères déjà étudiées. Pour continuer avec les fonctions plus directement liées aux langues, Kridech (2008 : 108) met en avant le fait que l'image peut élaborer un modèle culturel et sociétal, former un portrait symbolique des traits culturels partagés ou construire un signe significatif pour une communauté. Demougin (2012 : 103-104) rajoute qu'en même temps l'image peut promouvoir la culture officielle ou bien représenter des stéréotypes. Par exemple, une image peut raconter une légende, promouvoir les coutumes ou donner un aperçu des modes de fonctionnement dans une culture, une société ou une communauté. Toujours selon Demougin (ibid.), l'image peut refléter la réalité mais elle peut aussi véhiculer des symboles culturels et certaines connotations. D'après le même auteur, l'image peut également révéler à l'apprenant l'interaction entre la langue et la culture. Pour finir avec le contenu du tableau 2, il nous reste à mentionner que parfois l'image donne des indices de son auteur et de l'époque où elle a été prise et parfois elle est, par exemple, narrative et ludique, ce qui peut favoriser les exercices oraux en classe de langue (Demougin 2012 : 103-104). En dernier point, l'image peut également offrir à l'apprenant des expériences émotionnelles et esthétiques (Hannus 1996 : 50). Passons ensuite à l'image et à son rôle dans les manuels.

3.3 Image dans les manuels

Tout d'abord, il nous semble important de clarifier brièvement en quoi consiste un manuel scolaire, puis le rôle que l'image a dans celui-ci. Selon Hannus (1996 : 13), la fonction principale d'un manuel est de donner une interprétation structurée, correspondant au niveau des connaissances de l'apprenant, sur un certain thème. Un bon manuel devrait aider l'apprenant à créer des schémas mentaux, représentatifs des thèmes en question. Ce qui est essentiel dans l'élaboration de ces schémas, c'est que les données vastes sur un thème soient résumés d'une façon réussie en des contenus d'enseignement limités. De plus, il est important de prêter attention à la manière dont ces données sont façonnées en contenus verbaux et visuels avec lesquels l'apprenant analyse les informations et peut avancer vers une compréhension approfondie des données. (Ibid.)

D'après Hannus (1996 : 17), les manuels scolaires des années 1970 étaient structurés, pour la plupart des matières d'enseignement, d'à peu près de la même façon ; ils se composaient d'images et de textes qui correspondaient à certains contenus d'enseignement. Les images et les textes ont habituellement été divisés en certain nombre de chapitres, en fonction du programme d'enseignement et des heures désignées à l'enseignement d'un tel thème ou matière, et non pas selon la structure informationnelle des données. (Ibid.) Il est intéressant de voir que selon Aaltonen (2018 : 34-36), la structure des manuels *Voilà 2-5*, datant de 2005 à 2007 et encore utilisés dans l'enseignement du français en Finlande, est plutôt traditionnelle avec dans chaque unité d'abord une partie textuelle, puis le vocabulaire, les exercices et enfin la grammaire. Dans les manuels numériques multimodales (*J'aime 2* et *3*, de 2016 et 2017) la structure est nettement plus diversifiée.

« Les unités ne sont pas construites autour d'un texte, mais elles sont divisées [...] en sections que l'apprenant peut ouvrir pour voir les exercices. [...] les catégories peuvent apparaître dans l'unité dans n'importe quel ordre selon ce que l'exercice contient. [...] l'utilisateur du manuel a la possibilité de filtrer les sections [...] (et) choisir la catégorie voulue. » (Aaltonen, 2018 : 36)

Les manuels *Voilà* étant numériques, ils contiennent, en plus des images, des modes d'utilisation tels que son, vidéo et auto-enregistrement (id. : 45). Notons ici que dans les manuels imprimés, l'utilisation du son est souvent possible avec les matériaux

supplémentaires, tels les CD. Néanmoins, Aaltonen (id. : 53) constate que les images ne sont pas tant utilisées, ni dans le manuel imprimé, ni dans le manuel numérique. De plus, selon l'auteur (ibid.), il est surprenant que les images sont plus utilisées dans les manuels imprimés que dans les manuels numériques. D'après Aaltonen (ibid.),

« cela peut venir des limitations de la forme imprimée : comme il n'est pas possible d'inclure autant de modes différents, on utilise les modes possibles autant que l'on peut. »

Ce constat montre qu'il existe une certaine évolution dans les structures et les compositions des manuels, et que les manuels d'aujourd'hui peuvent être numériques, construits autour des méthodes multimodales. Pour revenir à l'objectif de « la communication à travers des manuels » (*oppikirjaviestintä*) il s'agit de transmettre des contenus d'enseignement (Hannus, 1996 : 19). Ces contenus sont transmis à l'apprenant à travers des images et des textes, dont les messages sont interprétés, entre autres, en fonction des schémas mentaux basés sur les connaissances antérieures (id. : 18). L'interprétation que l'apprenant fait de l'image varie au continuum concret – abstrait, dépendant du degré de développement de ses schémas mentaux, autant que de son âge et de son expérience, lesquels influencent directement le développement général des schémas et des compétences réflexives (id. : 19). Selon Hannus (id. : 24), les images des manuels attirent, intentionnellement ou non, l'attention des apprenants, car elles contiennent beaucoup de stimuli. Dans certains cas, seulement le contexte, la relation avec d'autres images ou les explications verbales donnent à l'image une signification. Dans d'autres cas, par contre, l'image ne nécessite ni de contexte ni d'explications verbales. (Ibid.) (Cf. ch. 3. La pédagogie par l'image).

Hannus (1996 : 32) souligne que le processus de compréhension du sujet d'apprentissage peut s'appuyer sur les images, ou bien interagir avec les parties textuelles du manuel. Carney et Levin (2002), de leur côté, affirment que les images bien construites et bien choisies en fonction des textes qu'elles accompagnent facilitent l'apprentissage du contenu des textes. Kridech (2008 : 107-108) avance même que l'utilisation des images dans la pédagogie crée l'apprentissage. Au sujet de l'image dans l'apprentissage de langues, Kridech (id. : 105) rappelle que l'image comme support didactique de la représentation culturelle existe depuis toujours dans les manuels scolaires. D'après l'auteur (id. : 107), l'image complète les textes quand il

s'agit de représenter la culture de l'apprenant et celle de la langue cible. Toujours selon Kridech (ibid.), les images des manuels ont donc un rapport explicite avec la signification des textes.

Laitala (2009), dans son mémoire de Master, s'intéresse au lien que les images ont ou non avec les parties textuelles des manuels de FLE *Voilà ! 2-6* (2005-2007). L'auteur se penche en particulier sur **le contenu culturel et la pertinence pédagogique des images**. D'après ses résultats, un peu plus de la moitié des images (106/198) ont un lien direct avec les parties textuelles. Laitala (2009) observe également que le reste des images ont un lien avec le thème en général. L'auteur (ibid.) ne précise pourtant pas de quelle manière le contenu culturel est visible dans les images de la série *Voilà!*, et à cause de cela, la pertinence pédagogique du contenu culturel des images reste flou. Malgré ceci, l'auteur fait observer que l'image sans lien avec le texte mais culturellement authentique peut mieux favoriser l'apprentissage qu'une image avec un lien direct avec le texte mais non-pertinent vis-à-vis de l'apprentissage de langue et de culture. De plus, selon l'auteur (id.), la fonction pédagogique de l'image ne se réalise pas s'il n'existe pas de lien direct avec le texte ou avec la culture. Hannus (1996), Carney et Levin (2002) et Kridech (2008) traitent le rapport de l'image avec les parties textuelles des manuels, mais Laitala (2009) est la seule à évoquer la légende. D'après l'auteur (ibid.), l'utilisation d'une légende peut faciliter de façon significative la compréhension du message de l'image durant l'apprentissage, si la légende amène l'apprenant à réfléchir plus sur le sujet, et à intégrer l'information fournie par l'image et le texte. Elle fait pourtant remarquer que les images de manuels sont rarement accompagnées de légendes. (Ibid.) Les rapports de la compréhension du sujet d'apprentissage, de l'image, du texte du manuel et de la légende sont présentés ci-dessous dans le tableau récapitulatif 3.

Tableau 3. Sujet d'apprentissage, image, texte, légende.

Hannus (1996)	Carney et Levin (2001)	Kridech (2008)	Laitala (2009)	
Processus de compréhension du sujet d'apprentissage peut s'appuyer sur les images		Utilisation des images dans la pédagogie crée l'apprentissage Image complète les textes quand il s'agit de représenter la culture	Image sans lien avec le texte mais culturellement authentique vs. image avec un lien avec le texte mais non-pertinent vis-à-vis de langue et de culture	Légende facilite de la compréhension du message de l'image
Processus de compréhension peut interagir avec les parties textuelles du manuel	Images bien construites et choisies en fonction des textes facilitent l'apprentissage du contenu des textes	Images des manuels ont un rapport explicite avec la signification des textes	Fonction pédagogique de l'image ne se réalise pas s'il n'existe pas de lien direct avec - le texte - la culture	Légende amène l'apprenant à - réfléchir plus sur le sujet - intégrer l'information fournie par l'image et le texte

Ainsi, nous pouvons déduire du tableau 3 que l'image peut servir de support d'apprentissage en soi (Hannus 1996), mais dans ce cas-là elle doit être culturellement authentique pour favoriser l'apprentissage, s'il s'agit d'apprentissage de langues (Laitala 2009). Dans beaucoup de cas l'image est un élément qui interagit (Hannus 1996), complète ou a un rapport explicite avec le texte du manuel (Kridech 2008). Elle facilite l'apprentissage du contenu du texte si elle est bien construite et bien choisie en fonction du texte (Carney et Levin 2002). Malgré le fait qu'une légende pourrait faciliter de façon significative la compréhension du message de l'image dans l'apprentissage, les images de manuels sont rarement accompagnées de légendes (Laitala 2009). En ce qui concerne la fonction pédagogique de l'image, elle peut se réaliser, d'après Laitala (ibid.) s'il existe un lien direct soit avec le texte, soit avec la culture.

Pour finir ce chapitre, nous remarquons que dans l'analyse de notre corpus, l'attention est portée sur les environnements visuels suivants : la peinture, le graphique, le dessin et la photographie, si ces catégories se trouvent parmi les images des manuels formant le corpus. Les images mouvantes sont laissées de côté, parce que nous n'incluons pas de supports électroniques dans notre corpus. La connaissance de différents environnements visuels nécessite donc préalablement de l'apprentissage

culturellement liée (Hannus : 1996 : 33-35). Autrement dit, l'image n'est pas un langage universel qui peut être comprise sans apprentissage (Dugand 2006 : 8). Avec les connaissances des environnements visuels, les apprenants et les enseignants arrivent plus facilement à évaluer les images utilisées dans les manuels, par rapport aux possibilités qu'offrent les différents milieux visuels (ibid.).

4 Diversité culturelle

Selon Lopez (2001 : 12), il est important que les apprenants et les enseignants soient amenés à prendre conscience des multiples facettes de la diversité culturelle et des façons dont les divers groupes cohabitent dans tel ou tel pays sont vus, par rapport à leurs mœurs, croyances et train de vie. Cette tâche n'implique pourtant pas uniquement l'enseignement, mais elle concerne toute la société, car il sera difficile d'enseigner aux apprenants la tolérance et le respect des autres si dans le quotidien ils sont confrontés aux conduites qui démentent l'enseignement (ibid.). Meunier (2007 : 13) traite le thème de la façon suivante : il existe une « pluralité des appartenances et la diversité culturelle et socioéconomique » aussi bien dans différentes sociétés que dans leurs façons de gérer le domaine éducatif. Les politiques éducatives variées, comme le « maintien des cultures d'origine, éducation civique, éducation à la diversité, à la solidarité, etc. » tentent de répondre à ce défi. Différents procédés pédagogiques liés à l'interculturel ou au multiculturel ont été mis en place selon le pays, la région, l'âge des apprenants, et ainsi de suite. (Ibid.) Nous en traitons quelques-uns dans le sous-chapitre suivant.

4.1 Quelques concepts centraux

Dans ce sous-chapitre, nous considérons d'abord les termes **culturel**, **multiculturel** et **interculturel**, tels qu'ils sont définis par Tournebise (2013) dans sa thèse. Après la définition de ces termes, nous présenterons les points principaux de **la nouvelle communication et éducation interculturelle**, expliqués par Dervin et Keihäs (2013).

Les termes culturel, multiculturel et interculturel ont alors été créés pour **le traitement de la diversité** dans différentes sociétés, en fonction des contextes historiques et sociopolitiques (Tournebise 2013 : 24). Le but de ces approches a été d'avouer l'existence de la diversité dans la société et l'obligation de fonder une société dans laquelle les individus ont des droits égaux, et d'encourager et de rétablir les interactions entre les ethnies (id. : 49).

Le culturalisme, qui était l'idéologie dominante la sociologie dans les années 1930-1950 aux Etats-Unis, présentait une façon de discerner la diversité (Tournebise, 2013 : 43). Selon le culturalisme, les faits culturels, les normes et les valeurs étaient vus comme collectifs, les membres de la communauté adoptant celles-ci d'une certaine façon. Les individus étaient considérés comme des produits de leur culture d'appartenance (id. : 44), ce qui donnait une image unifiée de la société, en véhiculant l'idée d'une culture et d'une identité nationale unique (id. : 47). Le culturalisme s'intéressait donc à un modèle type d'un groupe (id. : 45). Pour comprendre l'autre et une culture étrangère, il fallait se familiariser avec ses modes de fonctionnements, penser comme l'autre et situer la substance de la culture étrangère dans son propre environnement (id. : 47). Les informations fixes, collectées sur l'autre, négligait le fait que les sociétés et les individus sont en transformation permanente. L'un des problèmes de cette approche était de vouloir tout interpréter par la culture, les mœurs et les actions de la société, et d'oublier que les individus agissent aussi selon leurs plans personnels (id. : 46). De nos jours, un concept de culture unique ne correspond plus à la réalité des sociétés postmodernes et au globalisme (Ibid.).

D'après Tournebise (2013 : 28-29), **le multiculturalisme** a vu le jour vers les années 1960. Son but était de valoriser la diversité et la société composée de plusieurs groupes culturels, incluant, par exemple, les minorités ethniques, sexuelles et religieuses. Le multiculturalisme n'a pourtant pas apporté de solution pour que les différents groupes puissent bien s'entendre entre eux. Par la catégorisation, il a créé de la discrimination, ce qui est le contraire de son objectif de départ. Le multiculturalisme constatait alors la présence des différences, mais ne cherchait pas un dialogue entre les groupes. Il ne laissait pas non plus à l'individu la liberté d'explorer son identité, ou ses identités en dehors de son groupe initial, ni de chercher sa place dans le monde, dans d'autres

groupes ou cultures. Enfin, selon ce modèle, les cultures et les ethnies étaient vues sous une forme figée et invariable, même si la réalité est que la diversité change et évolue constamment. (Ibid.)

Le modèle interculturel est apparu en France quand la diversité culturelle est devenue d'actualité dans les années 1960-1970, suite à l'immigration des Algériens (Tournebise, 2013 : 49). Au départ, les « activités interculturelles » étaient introduites pour aider les enfants immigrés à s'acclimater dans le nouveau système scolaire, puis ces activités se sont étendues à tous les élèves. En principe, le but des activités interculturelles était d'améliorer la réussite des enfants immigrés qui étaient en échec scolaire, mais parallèlement, ces activités visaient à la valorisation des cultures d'origine des migrants. D'après Tournebise (ibid.), l'interculturel s'est depuis étendu dans des domaines très divers ; le journalisme, la politique, la recherche scientifique, l'éducation, le média et les entreprises. Effectivement, selon l'auteur (ibid.), il existe dans le monde entier des instituts internationaux fondés sur la communication interculturelle qui proposent des formations et des conférences sur l'éducation interculturelle, mais ces stages et formations se limitent souvent à un recensement d'informations sur les cultures étrangères et peuvent ainsi être comparés à « des grammaires culturelles ». Pour Tournebise (id. : 51), cela paraît être du

« culturalisme dissimulé sous l'appellation d'interculturel, alors que l'interculturel devrait permettre aux interlocuteurs de repérer le culturel dans les échanges langagiers ».

L'auteur (2013 : 51) fait remarquer que malgré le besoin et la demande, il n'existait pas en 2013, d'éducation universitaire spécialisée sur la manière d'enseigner la communication interculturelle.

Dervin et Keihäs (2013 : 14), de leur côté, préconisent l'utilisation de **la nouvelle communication et éducation interculturelle** (*New Intercultural Communication and Education*) pour aider à mieux percevoir et comprendre les rencontres interculturelles et la société qui se diversifie de plus en plus. Selon les auteurs (id. : 147), **la nouvelle interculturelité** s'est engagée à la solidarité sociétale et à l'opposition de la discrimination. D'après les mêmes auteurs (ibid.), quand nous comprenons que nous sommes tous polyphoniques et différents les uns des autres, nous arrivons à agir

ensemble sans complexes. Il n'est pas vraiment pertinent d'apprendre comment se comporter, par exemple au Japon, mais plutôt, il faut comprendre que partout il existe différentes cultures et que les codes de comportement varient toujours selon les situations et les individus. (Ibid.)

Après l'aperçu de ces quatre concepts de traitement de diversité dans la société, nous pouvons remarquer que les deux premiers, soit le culturalisme et le multiculturalisme, sont devenus obsolètes, et ainsi nous ne pouvons pas les utiliser dans le cadre de notre travail. Le troisième, c'est-à-dire l'approche interculturelle, continue à tenir sa place, mais nous pouvons néanmoins constater qu'il existe un changement de focus au niveau des programmes éducatifs. A savoir, dans le PSAL de 2004 (OPH 2004 : 96), l'objectif principal d'enseignement de langues était de développer les compétences de communication interculturelle, ainsi que les connaissances, la compréhension et la valorisation de la culture de la communauté ou de la région de la langue cible, ce qui, à notre avis ressemble à un mélange de culturalisme et de l'approche interculturelle. Dans le PSAL de 2015 (voir section 2.4), les objectifs principaux sont le développement du **plurilinguisme** et **des compétences liées à la diversité**, par exemple le développement en tant qu'acteur dans le monde et dans les réseaux culturellement, internationalement et linguistiquement diversifiés. Ceci dit, Castellotti et Louis (2018) plaident pour l'enseignement qui puisse inclure autant des formes d'éducation plurilingue qu'interculturelle.

Enfin, Dervin et Keihäs (2013 : 145) opinent qu'en parlant de l'éducation et de la formation interculturelle, plusieurs termes sont utilisés pour signifier d'à peu près le même concept et que la discussion au sein des différents termes inclut des thèmes très similaires. Ainsi, les auteurs (ibid.) recommandent qu'au lieu d'utiliser *l'éducation interculturelle* ou *pluriculturelle*, l'on pourrait parler de **l'éducation aux diversités** (*education for diversities*), c'est-à-dire de l'éducation qui vise à comprendre la diversité à l'intérieur de chaque individu. Pour nous, l'approche de Dervin et Keihäs (2013) est le mieux adaptée pour répondre au défi de multiples facettes de la diversité, et c'est pour cela que nous utilisons dans notre travail leur concept de nouvelle interculturalité et d'éducation aux diversités.

4.2 Education à la diversité ou aux diversités ?

Selon Crutzen & al. (2010 : 4), il faut continuer à lutter contre la discrimination et

« avoir une réflexion profonde sur l'intérêt de vivre ensemble, de cohabiter sur le même territoire de façon pacifique au regard de nos différences mais aussi de nos envies communes »

D'après les mêmes auteurs (ibid.), la gérance des diversités nécessite des concessions et de la créativité. Il sera nécessaire de tester de nouvelles idées, d'atténuer les représentations, de discuter et de se diriger vers un contexte qui puisse être satisfaisant pour tout le monde. Pour y arriver, Crutzen et al. (ibid.) recommandent **l'éducation à la diversité**. D'après les auteurs (2010 : 5), l'éducation à la diversité concerne tout le monde sans tenir compte de l'âge, et elle doit être enseignée et apprise pour acquérir des aptitudes indispensables pour s'acclimater aux situations multiculturelles. Selon les auteurs (ibid.), l'éducation à la diversité commence par identifier des stéréotypes, idées préconçues et ségrégations qui agissent au niveau de nos attitudes et nos schémas intérieurs. Toujours selon Crutzen et al. (ibid.), les apprenants doivent être amenés à se demander comment se créent les identités et les perceptions d'appartenance, et à réfléchir pourquoi l'on se sent en insécurité face à certaines dissimilarités. D'après Crutzen et al. (ibid.), il s'agit de l'éducation qui touche tous les domaines de la société, entre autres les associations, la vie professionnelle et l'enseignement, qui devraient mettre en place des « *plans diversité* » pour faire évoluer les attitudes et pour valoriser la diversité et les possibilités qu'elle représente. Mentionnons ici qu'à l'heure actuelle à Turku, il existe une variété d'organisations qui offrent des activités sous la nomination « pluriculturelle » (www9). Par exemple Luuppi, qui est l'unité pluriculturelle du Centre d'éducation d'adultes de Turku, organise des activités pour les immigrés et les étudiants internationaux (www10). Il s'agit, entre autres, des cours de gymnastique pluriculturels, des cours de yoga, des cours culturels, ou bien des cours de musique ou de choral (ibid.).

Godfroid (2010 : 9) présente un modèle pour gérer la diversité qui comprend de mêmes types de réflexions que ceux de Crutzen et al. (2010 : 4). Il s'agit d'un programme pédagogique appelée « EPTO » (*European Peer Training Organisation*), une méthode de lutte contre les préjugés qui se base sur l'éducation à la diversité et sur la formation

par les pairs (Godfroid, 2010 : 9). Ce programme pédagogique a pour but « une prise de conscience et une compréhension de sa propre identité culturelle » et ensuite une décentration, ce qui signifie qu'un individu est capable de prendre du recul et de saisir ses schémas de références, de pensées, de comportements, qu'ils soient conscients ou non. Cette méthode inclut des exercices comme « activités interactives, simulations, jeux de rôles, réflexions personnelles, discussions » et les apprenants

« sont d'abord amenés à faire référence à leur propre expérience (durant l'activité ou dans leur vie quotidienne), pour ensuite considérer l'expérience du groupe (de participants à l'atelier ou d'un groupe spécifique dans la société) et finalement transférer les implications de ce qu'ils ont appris à l'ensemble de la société. Cette exploration se fait dans un environnement sécurisant, inclusif, ouvert et tourné vers l'action, en collaboration avec les autres. » (Ibid.)

Les thèmes, tels que « origine ethnique, religion, genre, handicap, couleur de peau, âge, origine nationale, orientation sexuelle, statut socio-économique, etc. », sont traités durant les activités. Ils contribuent progressivement à mieux comprendre l'Autre et la discrimination au quotidien et au niveau institutionnelle. (Ibid.)

D'après Dervin et Keihäs (2013 : 143), pour promouvoir la nouvelle interculturalité et l'éducation aux diversités, il faut d'abord devenir responsable de ses propres actions au niveau individuel, et de tâcher d'agir de façon éthique et de s'opposer à toute forme de discrimination. Au niveau du système éducatif, selon les auteurs (id. : 144), le fonctionnement éthique signifie de la transition vers une *pédagogie de rencontre ouverte*. Selon les mêmes auteurs (ibid.), une journée de lutte contre le racisme par an ne suffit pas : au contraire, il est nécessaire de s'entraîner à rencontrer des différences et comment agir dans différents groupes, et il faudrait le faire systématiquement, tous les jours, et dans toutes les matières d'enseignement. D'après Dervin et Keihäs (id. : 145), il est en plus primordial d'enseigner le criticisme face aux généralisations que le média transmet sur le monde très diversifié et sur ses multiples cultures. Les auteurs (id. : 146-147) rappellent que dans les situations quotidiennes, il n'est pas toujours possible de contrôler ou d'éviter les stéréotypes, mais que les enseignants, les chercheurs, les politiciens et autres instances qui agissent publiquement, ont toujours la responsabilité éthique de ce qu'ils disent. Dervin et Keihäs (ibid.) définissent encore les compétences de la nouvelle interculturalité : il s'agit avant tout de l'apprentissage de la conscience et du comportement éthique et de l'apprentissage de la tolérance de

l'incertitude. Selon les auteurs (id. : 147.), nous ne pouvons pas savoir à l'avance comment ou à quoi l'autre pense, mais malgré cela nous pouvons essayer de le comprendre et de nous entendre avec lui. Comme il n'existe pas de manuscrit pour une rencontre réussie, il faut tenter de rencontrer l'autre sans idées préconçues, et apprendre à observer, demander et écouter. C'est ainsi que la perception de nous-mêmes et des autres née par interaction. La nouvelle interculturalité est donc attentive à la manière dont Soi et les autres sont définis et construits ensemble. (Ibid.) Dervin et Keihäs (2013 : 147) mettent en valeur le fait que chaque personne que nous rencontrons devrait être vue avant tout comme un individu, et non pas seulement comme un représentant d'une culture nationale. Enfin, il est à noter que les compétences interculturelles ne sont pas permanentes et que leur apprentissage ne s'arrête jamais (id. : 148). L'apprentissage des compétences interculturelles nécessite réellement de l'apprentissage tout le long de la vie, et ceci concerne nous tous (ibid.).

Le tableau 4 présente les objectifs de l'éducation à la diversité selon Crutzen & al. (2010), Godfroid (2010) et Dervin et Keihäs (2013).

Tableau 4. Education à la diversité.

Crutzen & al. (2010)	Godfroid : programme EPTO (2010)	Dervin & Keihäs (2013)
Identifier les stéréotypes, les préjugés, les discriminations au sein du comportement et des représentations	Identifier ses propres préjugés, stéréotypes et comportements discriminatoires	Identifier ses préjugés, apprendre à les mettre en question
Examiner comment se construisent nos identités et sentiments d'appartenance	Prendre conscience de son identité socioculturelle	Comprendre que nous sommes tous polyphoniques et différents des un des autres
Réfléchir sur la façon dont l'on se sent menacés par des différences	Etre capable de reconnaître les préjugés et la discrimination sous toutes ses formes	Accoutumer à être critique face aux généralisations
Acquérir des compétences pour s'acclimater aux situations multiculturelles	Développer des compétences de <ul style="list-style-type: none"> - communication - gestion de conflits - médiation Développer un sens de l'empathie et aiguiser son esprit critique	Apprendre <ul style="list-style-type: none"> - de la communication ouverte - du comportement et de la conscience éthique - de la tolérance de l'incertitude
Mettre en place des « <i>plans diversité</i> » pour <ul style="list-style-type: none"> - faire évoluer les attitudes - valoriser la diversité et les possibilités qu'elle représente 	Comprendre les comportements et les processus <ul style="list-style-type: none"> - d'intégration - d'inclusion - d'exclusion Savoir créer un environnement inclusif au sein d'un groupe	S'entraîner systématiquement à <ul style="list-style-type: none"> - rencontrer des différences - agir dans différents groupes - rencontrer l'autre en tant qu'individu

Ce tableau résume les objectifs de l'éducation à la diversité ou aux diversités de la manière suivante : en premier lieu, il importe d'analyser et devenir conscient des préjugés et des comportements liés à ceux-ci, et ensuite il faut apprendre à les mettre en question. Ensuite, il faut examiner les identités et les sentiments d'appartenance et devenir conscient du fait que chacun de nous a une multitude d'appartenances et que nous sommes tous différents les un des autres. Encore, il est important de réfléchir pourquoi les différences sont interprétées comme étant menaçantes et d'apprendre à reconnaître les discriminations sous toutes ses formes, et qu'il faut s'accoutumer à être critique face aux généralisations, et ne pas croire tout ce que l'on voit dans le média social, par exemple. Puis, selon tous ces auteurs, il faut apprendre ou développer des compétences pour mieux pouvoir agir dans les situations pluriculturelles. D'après Godfroid (2010) et Dervin et Keihäs (2013), il est primordial de développer le sens de l'empathie et la conscience et le comportement éthique. Enfin, il est nécessaire de s'entraîner à agir dans différents groupes, en ensuite créer des groupes, espaces ou environnements inclusifs pour valoriser la diversité et les possibilités qu'elle représente. Godfroid (2010) met l'accent sur le fait qu'il faut également devenir conscient des processus d'inclusion et d'exclusion, ainsi que faire la différence entre l'intégration et l'inclusion. Pour finir, Dervin et Keihäs soulignent qu'il faut s'entraîner à rencontrer chaque personne en tant qu'individu, et ne pas comme un représentant d'un groupe, d'une culture ou d'une nation. En somme, tous ces auteurs poursuivent les mêmes objectifs, mais ils utilisent en partie des expressions ou termes un peu différents. Il est à noter que ces objectifs mentionnés sur le tableau 4 sont d'à peu près les mêmes que ceux inscrits dans le PSAL 2015 (Voir section 2.4).

Maintenant que nous avons donné un aperçu sur l'éducation à la diversité et sur ce que cette éducation devrait contenir, nous traiterons dans le sous-chapitre suivant le sujet du point de vue de l'enseignement de langues.

4.3 Diversité dans l'enseignement de langues

Pour commencer, nous devons remarquer qu'en évoquant **la diversité dans l'enseignement de langues**, l'on peut comprendre le concept de plusieurs façons. Entre autres, il peut s'agir de **la diversité des apprenants** au sein de la classe de langue,

ce qui en tant que question intéresse divers chercheurs (consulter par exemple : Collin & Lévesque, 2012 ; Debono, Huver & Peigné, 2013 ; Bonnet & Siemund, 2018). Ou bien, la diversité peut signifier l'usage de plusieurs langues dans la classe de langue, dans quel cas on réfère au **plurilinguisme en classe de langue** (voir Collin & Lévesque, 2012 ; Bonnet & Siemund, 2018). La diversité peut être également traitée sous l'angle de **la diversité des méthodes** utilisés dans l'enseignement de langues (voir Germain & Netten, 2004 ; Vélazquez, 2015). Enfin, la question peut être étudiée du point de vue de **diversité culturelle de la langue d'apprentissage** en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage (voir Benatti Rochebois, 2010 ; Dervin et Keihäs, 2013 ; Nguyen, 2013). C'est cette approche qui nous intéresse dans le cadre de notre étude, notamment comment la diversité culturelle de la langue d'apprentissage est abordée dans l'enseignement. En voici quelques points de vues.

Byram (2009 : 8-9) souligne le rôle des enseignants de langues comme médiateurs pour introduire les apprenants aux cultures des groupes qui parlent la langue en question. L'auteur précise que l'attention est portée sur les perspectives et les points de vue qui varient d'un groupe social et d'une société à l'autre. Byram (ibid.) rappelle aussi que les rencontres interculturelles des apprenants ne sont pas limitées qu'aux expériences d'altérité des cours de langues, car les expériences et rencontres avec l'Autre sont présentes dans toutes les rencontres basées sur une langue. Blanchet et Coste (2010 : 9), de leur côté, font remarquer que l'approche interculturelle, largement utilisée en France parmi les enseignants de langues, a malheureusement été réduite à « la connaissance de 'la' culture nationale cible ». Cette diminution met en avance un concept selon lequel il existerait des cultures unies, alors que l'idée originale de l'approche interculturelle est que l'altérité socioculturelle est présente dans tous les contacts interindividuels et dans toutes les formes d'altérités qui existent (id. : 9-11). De fait, Blanchet et Coste (id. : 10) recommandent l'utilisation d'une notion étendue *l'interculturalité des relations sociales* qui tient compte du rôle de la dimension sociale. Les auteurs (ibid.) constatent également qu'au lieu de continuer d'utiliser la notion de *didactique des langues-cultures*, qui selon eux considère les langues et les cultures comme des objets, il sera plus juste d'employer le terme *didactique de la pluralité linguistique et culturelle* qui inclut l'acquisition et l'emploi de celles-ci. Dervin et Keihäs (2013 : 39) font encore remarquer que l'altérité est

toujours présente dans l'enseignement de langues, dont le but, d'en plus d'acquérir une compétence langagière, est de familiariser les apprenants avec une culture étrangère et à la communication efficace avec les utilisateurs de langue natifs. Les auteurs (id. : 57) incitent à réfléchir sur les questions suivantes : qu'est-ce que c'est en fait qu'être Français ou Finlandais ? Qui en est représentant ou porte-parole ? Byram (2018 : 33), résume que puisque les populations et les langues d'Europe se diversifient constamment et puisque les systèmes éducatifs s'efforceront à participer à la création des sociétés inclusives plurilingues, l'enseignement de langues aura peut-être un rôle dans l'éducation civique.

4.4 Diversité culturelle et sociale dans les manuels de FLE

Benatti Rochebois (2010 : 57), dans son article, porte intérêt sur trois manuels de FLE (*Connexions 1*, *Reflets 1* et *Francés*) utilisés par les apprenants universitaires entre 2007 et 2009 au Brésil. L'auteur s'intéresse à la question de savoir si les méthodes de FLE utilisés dans ces manuels aident les apprenants universitaires à acquérir une compétence pluriculturelle et si « la réalité française exposée dans le contenu des ces méthodes montre une France ouverte à d'autres cultures » (ibid.). D'après l'auteur, il existe un vrai besoin d'éduquer les citoyens à respecter la diversité culturelle, ce qui les aidera à avoir des contacts avec l'Autre. Ce besoin se voit aussi dans la discussion sur la culture ou les cultures dans la didactique des langues-cultures. Au lieu de signifier la multiplicité des pays, il s'agit de la diversité humaine. Benatti Rochebois (id. : 58) se penche alors sur la manière dont la culture française est traitée dans les manuels de FLE et insiste sur le fait que la culture se manifeste à travers les individus : il est donc primordial de comprendre qu'il existe une diversité de points de vues et d'interprétations au sein d'un ensemble culturel. Tout le monde est véhicule de culture, avec une histoire personnelle, un travail, l'âge, l'origine et une expérience de vie. (Ibid.) Le manuel étant parfois l'unique source de FLE pour les apprenants, il a un rôle important de catalyseur d'expériences (Filho 1994, cité dans Benatti Rochebois 2010 : 59). Il existe donc, selon Benatti Rochebois (2010 : 59), un vrai besoin de manuels traitant « la dimension culturelle comme un moyen d'intégration et de production d'un discours partagé », en complément d'autres matériaux flexibles qui donnent la

possibilité aux apprenants de voir et d'apprendre par leur propre expérience et en interaction avec les autres apprenants, ce qui, selon l'auteur (ibid.), crée un dialogue interculturel. Au cœur du problème se trouve, d'après le même auteur, les choix culturels que font les auteurs des manuels (id. : 60). Les éléments culturels font partie intégrante des manuels de FLE, mais ils se concentrent pour la plupart du temps sur les aspects culturels français, par exemple les coutumes et les mœurs, qui incluent souvent les représentations courantes de la France : la gastronomie, la mode, etc. Les contenus culturels survalorisent ou bien simplifient fréquemment la culture de la langue cible, et dans ces cas la réflexion interculturelle est diminuée. Benatti Rochebois (2010 : 60) affirme que dans l'infinité des diversités, ce sont les enseignants de FLE qui doivent donner aux apprenants les moyens de bâtir des « réseaux interculturels d'entente solidaire [...] à partir d'une sérieuse réflexion culturelle. »

Benatti Rochebois (ibid.) constate qu'un progrès réel s'est tout de même fait dans l'enseignement de la culture pendant les dernières décennies, mais malgré cela les manuels de FLE utilisés au Brésil entre 2007 et 2009 représentaient seulement partiellement les réalités françaises, montrant « une France *moyenne* » (id. : 61), où il n'existe pas de diversité ou de spécificités. La société française était encore présentée comme une unité presque homogène, sans divergences. Les éléments coutumiers et les endroits connus étaient accentués, mais

« les images de la diversité régionale dans l'Hexagone et aussi des pays francophones sont rares et la France de la mosaïque des cultures, du métissage culturel et social, la France des exclus et de la fracture sociale, est presque absente. » (Ibid.)

Pour revenir aux auteurs des manuels, Benatti Rochebois (2010 : 61) avance que ce que les auteurs publient dans les manuels de langue indique en fait leur propres interprétations de la culture, et même si les auteurs tiennent compte du public cible, de l'âge et du niveau de langue des apprenants, les contenus culturels inclus dans un manuel révèlent que les auteurs généralisent les angles de vue, et ne prennent pas en compte les diverses identités culturelles de ceux pour qui les manuels sont conçus. (Ibid.)

Benatti Rochebois (2010 : 61), dans son article, s'intéresse alors à quelle manière le manuel de FLE fonctionne comme un portrait de la France et du monde francophone

dans toute sa diversité. Elle examine dans les manuels de FLE la présence des « origines ethniques dans leur diversité » et « les situations et la fréquence des références » (id. : 62). L'auteur (2010 : 62) divise ces divers groupes en :

- les Français appelés *de souche*
- les Français d'origine étrangère
- les populations immigrées : les Noirs, les Maghrébins et les Asiatiques

Selon les résultats de Benatti Rochebois (2010 : 63), dans les manuels qu'elle a analysés, les personnages référant aux Français *de souche* sont les plus utilisés au niveau des parties textuelles, des images et des dialogues. Les manuels ne montrent pas la diversité des identités françaises, ni au niveau de l'apparence physique, ni dans l'habillement, ni dans la façon de vivre. Ces personnages construisent des stéréotypes physiques des Français dans le monde. (Ibid.) Le manuel *Reflets* (2010 : 66) donne une vision assez large de la vie parisienne et

« une certaine diversité régionale française, exposant un peu le mélange d'origines étrangères aux Français, mais seulement par rapport aux Européens ».

Les personnages d'autres origines restent pourtant quasi inexistantes (id. : 66). D'après Benatti Rochebois (id. : 65), les discours des manuels minimisent la cohabitation avec l'Autre malgré le fait que la diversité culturelle et sociale en France comprend un nombre considérable d'immigrés et de *Français d'origine étrangère*. Toujours selon l'auteur (ibid.), les minorités « *visibles* », c'est-à-dire les Noirs, les Asiatiques et les Maghrébins sont présents dans la vie de tous les jours, la multitude des ethnies étonnant souvent les touristes qui viennent en France pour la première fois. Néanmoins, d'après Benatti Rochebois (ibid.), « quand l'apprenant "se promène" dans les pages des manuels, il ne verra rien de cela ». D'un autre côté, un effort de neutralité peut être détecté dans les manuels (id. : 65). Dans ce cas, l'apprenant n'a non plus la possibilité de construire une idée sur la diversité ethnique qu'existe en France et dans les régions francophones ; les discours neutres n'aident pas les apprenants à analyser ou à rectifier les idées. Enfin, il est à noter que les rares cas représentant des Français d'origine étrangère, montrent ces personnages dans un contexte où ils sont à l'aise, s'intégrant au paysage culturel. Pour les apprenants, ceci peut se montrer comme un exemple de diverses cultures cohabitant au quotidien en France. (Id. : 66.) Benatti Rochebois

(2010 : 63) rappelle également qu'en dehors des cours de langue, le média en tant que source d'information rivalise avec le discours des manuels et peut présenter une vision différente du français et des Français.

Pour finir, Benatti Rochebois (2010 : 66) constate que la diversité culturelle et sociale ne sont présentes dans les manuels analysés qu'occasionnellement ou de manière allusive. En effet, selon l'auteur, l'attention devrait être portée, non pas sur la reconnaissance de la diversité, mais plutôt sur les méthodes avec lesquelles la question est traitée. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, la marginalisation de la diversité n'est pas en ligne avec les objectifs culturels et communicatifs, surtout que dans les cours au Brésil, pays très diversifié, la diversité culturelle est présente quotidiennement par la diversité même des apprenants. (Ibid.)

Dervin et Keihäs (2013 : 39), de leur côté, traitent le cas de la Finlande, où l'Autre, différent de Nous, est de plus en plus visible de nos jours. Selon les auteurs (ibid.), la diversité culturelle se voit en Finlande dans les programmes de télévision, les articles de journaux et dans les cours d'écoles. Les enseignants de langues, comme les enseignants en général, doivent se pencher quotidiennement sur la question de comment parler de l'interculturalité (dans notre sens la diversité), et avant tout comment enseigner les apprenants à rencontrer la différence. C'est ici la question que Benatti Rochebois (2010 : 66) formulait « la question n'est pas tant sa reconnaissance, mais les modalités de son traitement par les méthodes ». D'après Dervin et Keihäs (2013 : 54), la façon dont l'interculturalité est montrée et traitée dans les manuels de FLE utilisés en Finlande, a changé des années 1980 aux années 2000 d'une manière qui reflète le développement général dans la société finlandaise : nous avons appris à voir la différence, mais pas encore vraiment à la rencontrer. Selon les auteurs (ibid.), les manuels des années 2000 tentent déjà de montrer que la hégémonie de la culture française est en train de se briser et qu'il n'existe pas une seule culture française. Malgré ceci, il est possible de détecter dans les textes des manuels la hiérarchie de la francophonie, qui est traitée principalement par la présentation des provinces françaises. Les auteurs (ibid.) rajoutent que la carte de la francophonie linguistique n'est souvent introduite qu'au mi-chemin des manuels, ou bien toute à la fin de ceux-ci. Selon Dervin et Keihäs (id. : 55) les manuels de FLE visent pour une éducation

internationale et interculturelle, mais continuent à souligner les différences culturelles et à donner une image exotique, homogène et stéréotypique de l'Autre. Ceci dit, remarquent les auteurs (ibid.), les manuels contiennent inévitablement des stéréotypes, naturelles pour la pensée humaine. Ce qui est important, d'après Dervin et Keihäs (ibid.), c'est comment l'enseignant traite l'interculturalité : en ignorant les stéréotypes ou bien en les analysant ensemble avec les apprenants en cours de langue.

Enfin, nous résumons : Benatti Rochebois (2010 : 62) examinait dans les manuels de FLE, utilisés au Brésil entre 2007 et 2009, la présence des « origines ethniques dans leur diversité » et « les situations et la fréquence des références », ce qui nous intéresse également dans notre mémoire. Nous nous pencherons sur les manuels de FLE édités en Finlande entre 2011 et 2017, et il sera intéressant de voir s'il est possible de détecter une évolution dans la manière et la fréquence de représenter la diversité culturelle, par rapport aux résultats de Benatti Rochebois. Par la suite, voyons plus en détail en quoi consiste notre corpus et notre méthode d'analyse.

5 Corpus et méthode d'analyse

Dans ce chapitre, nous présenterons en premier en quoi consiste notre corpus. Ensuite, nous définirons la méthode avec laquelle nous étudierons le matériau de recherche dans la partie analyse.

5.1 Description du corpus

Notre corpus se constitue de quatre manuels de FLE utilisés en Finlande, publiés par la maison d'édition Sanoma Pro. Nous prenons en compte seulement les manuels imprimés, les matériaux numériques étant en dehors du focus de ce travail. Le tableau 5 présente ces quatre manuels. Sur le tableau sont présentés les manuels, leurs auteurs, les années de publication respectives et les abréviations que nous utiliserons en parlant des manuels dans l'analyse.

Tableau 5. Les manuels *Escalier, ranskaa lukioon ja aikuisille 1-4*.

Manuel	<i>Escalier 1</i>	<i>Escalier 2</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>Escalier 4</i>
Auteurs	Granath, Laine & Penttilä	Altschuler, Granath, Laine & Penttilä	Altschuler, Dervin, Kemppainen, Laine, Mokhtari, Punkkinen & Tenhunen	Altschuler, Dervin, Kemppainen, Laine, Mokhtari, Punkkinen & Tenhunen
Année de publication	2011	2012	2017	2017
Abréviation	E1	E2	E3	E4

Nous avons choisi ce corpus parce qu’il est récent et en partie conçu pour les apprenants adultes. En consultant les pages web de plusieurs établissements d’éducation et de formation d’adultes, nous avons pourtant pu constater que les manuels *Escalier, ranskaa lukioon ja aikuisille 1-4* ne sont pas tant que cela utilisés dans les cours de FLE pour adultes. Par exemple, aux Instituts populaires de Helsinki et d’Espoo, et à l’Institut d’études d’adultes de Vantaa, les manuels *Escalier* sont en usage dans 7 cours FLE sur 25 ; au Centre d’éducation d’adultes de Turku, dans 2 cours sur 7 ; et à l’institut populaire de Tampere, seulement dans 1 cours sur 15. Selon ce que nous avons remarqué, les enseignants de ces mêmes établissements utilisent davantage, en ce moment, les manuels *Parfait !*⁴, *Chez Olivier*⁵ et *C’est parfait !*⁶, édités en finnois, et *Vite et bien*⁷, édité en français. En outre, les enseignants utilisent en partie leurs propres matériaux selon le thème du cours.

En ce qui concerne donc la série *Escalier, ranskaa lukioon ja aikuisille 1-4*, la description des manuels se trouve sur les pages web de l’éditeur (www11). Dans les manuels imprimés les préfaces ne sont pas utilisés. D’après la description, « la série *Escalier* construit un escalier pour rentrer dans la fascinante langue et la culture française » (notre traduction). Les données plus détaillées sont présentées dans le tableau 6 ci-dessous, pour obtenir une vision générale sur les quatre manuels. Le tableau indique le groupe cible des manuels, les niveaux de langue cible que

⁴ *Parfait !* <https://finnlectura.fi/oppimateriaalit/parfait>

⁵ *Chez Olivier*. <https://finnlectura.fi/oppimateriaalit/chez-olivier>

⁶ *C’est parfait !* <https://finnlectura.fi/oppimateriaalit/c-est-parfait>

⁷ *Vite et bien*. <https://www.cle-international.com/adolescents/vite-et-bien-1-niveaux-a-la2-livre-cd-2eme-edition-9782090385236.htm>

l'apprenant est supposé d'obtenir en étudiant tel ou tel manuel, la numérotation des cours inclus dans les manuels, et ensuite le Programme Scolaire pour le Lycée (PSL) qui a été pris en compte dans les ouvrages. Les manuels incluent les cours 1-8 définis dans le Programme Scolaire pour le Lycée (PSL), toujours deux cours par manuel. Les cours 5-6 et 7-8 des manuels *Escalier 3* et *4* sont conçus selon le nouveau PSL édité en 2015 (OPH 2015), ayant des objectifs pertinents par rapport à la globalisation, l'internationalisation et la diversification continuellement agrandissante de la société, ce qui est bien en ligne avec les questions qui nous intéressent dans notre étude.

Tableau 6. Description des manuels *Escalier 1-4*.

Manuel	<i>Escalier 1</i>	<i>Escalier 2</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>Escalier 4</i>
Groupe cible	B3 lycée / adultes collège	B3 lycée / adultes	B3 lycée	B3 lycée
Niveau	les bases	-	-	-
Niveau de langue cible	CECR A1 - débutant	CECR A1-A2 - débutant	-	CECR A2-B1 - débutant - indépendant
Cours	cours 1-2	cours 3-4	cours 5-6	cours 7-8
Programme Scolaire pour le Lycée	PSL 2003	PSL 2003	PSL 2015	PSL 2015

Pour *Escalier 1*, il est spécifié qu'il s'agit des bases de la langue, mais pour les manuels suivants le niveau n'est pas spécifié autrement qu'en utilisant les niveaux de compétence du CECR⁸. Pour *Escalier 3*, le niveau du CECR n'est pas mentionné non plus. Néanmoins, la supposition est que le niveau de langue d'apprentissage augmente quand l'apprenant avance dans les études. Les niveaux du CECR décrits par l'éditeur montrent que la compétence langagière évolue graduellement, à partir du niveau A1, soit de l'utilisateur de langue débutant pour *Escalier 1*, vers le niveau A1-A2 débutant pour *Escalier 2*. Pour le manuel *4*, le niveau défini par l'éditeur est A2-B1, c'est-à-dire que le niveau d'utilisation de la langue cible se situera quelque part entre l'utilisateur débutant et l'utilisateur indépendant. Selon le PSAL (OPH 2015 : 80), le niveau à atteindre pour les cours 1-8 de la langue B3 est A2.1, d'après l'échelle des niveaux

⁸ Niveaux de compétence du CECR 2001. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (OPH 2005 : 31-37), développée en Finlande à partir de CECR.

Il est à noter que les manuels suivent le Programme Scolaire pour le Lycée (PSL), qui n'est pas le même que le Programme Scolaire des Adultes pour le Lycée (PSAL). Néanmoins, après avoir consulté les deux, nous avons pu voir que les objectifs posés pour l'apprentissage de langues sont d'à peu près les mêmes, quoique pour les lycéens, le programme suggère, entre autres, l'utilisation des langues étrangères pendant le temps libre, ce qui n'est pas mentionné dans le programme des adultes. Les contenus et les objectifs d'apprentissages des cours 1-8 sont identiques dans le PSL 2015 et le PSAL 2015. Grâce à cette similitude, nous continuons à référer au PSAL dans ce qui suit (cf. ch. 2.5).

Dans ce corpus, nous nous intéresserons spécifiquement à la communication visuelle, c'est-à-dire aux images. Nous inclurons dans ce matériel les photos, les dessins, les consignes, les annonces, les affiches, les publicités, les plans et les cartes. Dans l'analyse, les images seront catégorisées selon les sous-thèmes des cours 1-8, par exemple « l'interaction dans les situations de tous les jours, stratégies de communication nécessaires et expressions de politesse ». Dans le sous chapitre suivant, nous traiterons plus en détail les méthodes avec lesquelles les analyses étaient effectuées.

5.2 Description de la méthode d'analyse

Suivant nos questions de recherche, nous analyserons notre corpus en trois étapes. Pour étudier la première problématique concernant **les objectifs d'apprentissage définis par la maison d'édition des manuels *Escalier* par rapport à ceux posés par le PSAL**, nous utiliserons **une méthode qualitative** et **comparative**. Nous tiendrons compte des objectifs définis dans le Programme Scolaire des Adultes pour le Lycée ou PSAL pour les langues B3, et plus spécifiquement nous analyserons les contenus des cours de langue 1-8. Nous comparerons ces contenus avec ceux qui sont définis sur les pages web de l'éditeur des manuels *Escalier*. Les contenus consistent en objectifs d'apprentissage, présentés sous forme de thèmes et de sous-thèmes, traités en détail

dans le chapitre 6.1. Nous les comparerons dans le but de définir si les objectifs sont similaires ou s'il existe des différences.

Quant à la deuxième problématique concernant **la valeur pédagogique des images** de notre corpus, nous utiliserons **une méthode qualitative** (chapitre 6.2). Dans le premier temps, nous examinerons les images du premier manuel en tenant compte des objectifs d'apprentissage posés pour les cours 1 et 2. Les objectifs étant présentes dans le PSAL sous forme de thèmes principaux et de sous-thèmes (cf. 6.2.1. tableau 8), nous avons choisi de classer les images selon les sous-thèmes pour pouvoir effectuer une analyse plus détaillée. Ensuite, nous étudierons de la même manière les images du deuxième manuel suivant les objectifs des cours 3 et 4, et ainsi de suite. Après avoir examiné les quatre manuels selon les cours 1-8 correspondants, nous classerons les images en fonction d'objectifs ou de thèmes auxquels elles correspondent. Certaines images peuvent probablement être incluses dans plusieurs thèmes, et dans ce cas, elles seront classées sous plusieurs thèmes et comptées plusieurs fois. Par exemple, l'image 1. ci-dessous correspond à tous les sous-thèmes suivants : la vie de tous les jours, les relations, les réseaux, les points d'intérêt, le temps libre et les loisirs.



Image 1. Avec un copain.

Il est à noter que nous avons nommé les images thématiquement, les noms des images ne sont donc pas tirés des manuels. Nous avons utilisé une numérotation continue avec les images; elle sont numérotées de 1 à 163, tout au long du travail. Les informations des droits d'auteur de toutes les images se trouvent dans l'Annexe 1. Les résultats de cette partie de l'analyse seront présentés sous forme de tableau et de chiffres, et de plus, elles seront analysées qualitativement. Cette première étape d'analyse nous

permettra d'indiquer si les images des manuels de notre corpus ont une valeur pédagogique ou s'il s'agit seulement d'images décoratives.

La troisième problématique concernant **la valeur pédagogique des images vis-à-vis de la diversité culturelle** sera également traitée avec **une méthode qualitative**. Nous analyserons les images de notre corpus une deuxième fois, cette fois-ci inspectant essentiellement si **la diversité des ethnies au sein du monde francophone est visible** dans les images de notre corpus, ou si les images montrent une France monolithique, sans diversité culturelle et ethnique. Pour le faire, nous emploierons une méthode inspirée de celle qu'a utilisée Benatti Rochebois (2010 : 62) pour étudier dans quelle mesure le manuel de FLE fonctionne comme un portrait de la France et du monde francophone dans toute sa diversité (cf. ch. 4.4). Benatti Rochebois (ibid.) examinait dans les manuels de FLE utilisés au Brésil entre 2007 et 2009 la présence des origines ethniques dans leur diversité et les situations et la fréquence des références en se concentrant sur les groupes suivants :

- les Français appelés *de souche* (italique dans l'original);
- les Français d'origine étrangère ;
- les populations immigrées : les Noirs, les Maghrébins et les Asiatiques.

En effectuant notre analyse, nous avons remarqué que « les Français d'origine étrangère », comme les appelle Benatti Rochebois (2010 : 66), étaient difficile à cerner. D'après Benatti Rochebois (ibid.), l'un des manuels qu'elle a analysé (*Reflets 1*) (cf. ch. 4.4) expose « un peu le mélange d'origines étrangères aux Français, mais seulement par rapport aux Européens ». Apparemment l'auteur a pu identifier « un mélange Européen-Français » en analysant les parties textuelles, les images et les dialogues qui peuvent donner des indices des origines étrangères des personnages. Nous, par contre, en analysant uniquement les images, n'avons pas pu identifier ledit « mélange Européen-Français », et ainsi, nous avons décidé de rajouter dans la catégorie des « Français d'origine étrangère » les personnages ayant une apparence « métissée ou exotique », n'appartenant ni à la catégorie de « Français *de souche* », ni à celle de « populations immigrées / minorités visibles ». Nous avons donc étudié et classé les images de notre corpus selon le regroupement utilisé par Benatti-Rochebois (2010 : 66), en rajoutant à la catégorie « les Français d'origine étrangère » la mention « ou ayant une apparence métissé / exotique ». Nous avons également rajouté à notre

analyse une nouvelle catégorie appelée « Francophonie hors Hexagone » car dans notre corpus les images correspondant à cette catégorie étaient nombreuses. Dans cette catégorie, nous avons classé des images contenant des gens et représentant ainsi, soit l'uniformité, soit la diversité des ethnies, mais de plus, nous avons inclus dans cette catégorie des images avec les contenus suivants, représentant la diversité culturelle au sein du monde francophone :

- Paysages, climat, végétation
- Aspects culturels, traditions
- Cartes, drapeaux
- Animaux, oiseaux, insectes
- Croyances

Le regroupement utilisé par Benatti-Rochebois (2010 : 66) et par nous-même est certes stéréotypique, mais en employant cette catégorisation pour classer les images de notre corpus, nous essayerons de répondre à notre question de recherche : de quelle façon les images des manuels aident-elles à prendre conscience de la diversité culturelle ? Les résultats de cette partie de l'analyse seront présentés d'abord sous forme de tableau et en chiffres, et ensuite les résultats seront analysées qualitativement. Une fois que toutes les différentes étapes de l'analyse seront effectuées, nous en tirerons des conclusions d'ensemble vis-à-vis de nos questions de recherche et du cadre théorique.

6 Analyse

Dans cette partie de notre travail, nous nous pencherons premièrement sur la question de savoir de quelle manière les objectifs d'apprentissage de la maison d'édition des manuels *Escalier* correspondent à ceux posés par le PSAL, pour voir s'il existe des similitudes et /ou des différences entre eux (cf. ch. 6.1.). Deuxièmement, nous étudierons si les images des manuels *Escalier, ranskaa lukioon ja aikuisille 1-4* constituant notre corpus ont de la valeur pédagogique, en classant les images des manuels selon les objectifs du niveau B3 des cours de langue étrangère, définis dans le PSAL, et selon les objectifs définis par l'éditeur des manuels (cf. ch. 6.2). Notons encore que toutes les images seront analysées sans contexte textuel et sans légendes. Troisièmement, nous nous concentrerons sur les images une deuxième fois, cette fois-ci pour étudier à quelle manière les images reflètent la diversité culturelle au sein de

la francophonie, avec le but de définir la valeur des images en tant que **moyen pédagogique de la diversité culturelle** dans les manuels *Escalier* (cf. ch. 6.3.).

Dans l'analyse, nous désignerons les manuels de notre corpus par « les manuels Escalier 1, 2, 3, 4 » ou par les codes abrégés E1, E2, E3, E4. En premier, sera alors analysé à quelle manière les objectifs d'apprentissage de la maison d'édition des manuels *Escalier* correspondent à ceux posés par le PSAL, pour voir s'il existe des similitudes et /ou des différences.

6.1 Les objectifs d'apprentissage des manuels *Escalier* vs. ceux du PSAL

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 5.1, le manuel *Escalier 1* est conçu aussi bien pour les apprenants adultes que pour les cours de langues étrangères du niveau B3 du lycée et pour le collège, tandis qu'*Escalier 2* est destiné seulement aux apprenants adultes et pour les cours B3 du lycée. Le groupe cible des manuels *Escalier 3* et *4* est mentionné d'être les cours de langue B3 du lycée, mais du nom des manuels nous pouvons déduire qu'ils sont appropriés pour l'enseignement des adultes et des lycéens. Comme mentionné dans la présentation du corpus (5.1.), les 8 cours définis par le PSAL pour les langues B3 sont divisés dans les quatre manuels du corpus en raison de deux cours par manuel. Voyons ci-dessous plus en détail le résumé d'objectifs de la maison d'édition et la pleine liste d'objectifs posé par le PSAL. Dans les deux cas il s'agit de nos traductions, la langue de départ étant le finnois.

Selon la maison d'édition (www12), dans *Escalier 1* (cours 1-2) l'attention est portée sur les situations et le vocabulaire du quotidien. Simultanément les connaissances culturelles et géographiques s'accroîtront de manière intéressante et diversifiée (Ibid.).

Les objectifs du PSAL pour les cours 1 et 2 sont bien correspondants :

1. Faire connaissance les uns des autres et de la nouvelle langue
On fait connaissance avec le statut de la langue d'apprentissage dans le monde et on devient conscient de la relation de la nouvelle langue avec les langues que les apprenants étudient ou connaissent déjà. On entraîne l'interaction dans les situations de tous les jours, et les stratégies de communication nécessaires. On apprend des expressions de politesse. (OPH 2015 : 89.)
2. Voyager dans le monde
On apprend comment se débrouiller dans différentes situations de rencontres sociales liées aux voyages et dans les situations quotidiennes. On apprend davantage

l'utilisation des moyens de compensation et d'autres stratégies de communication. (Ibid.)

D'après l'éditeur (www13), les parties culturelles d'*Escalier 2* (cours 3-4) incitent à faire la connaissance avec le monde francophone. Il est possible de trouver ce but dans les objectifs communicationnels du PSAL :

3. Choses importantes de la vie
On entraîne des compétences d'interaction en utilisant divers moyens de communication. Les thèmes sont liés à la vie de tous les jours des apprenants, aux relations et aux réseaux, aux points d'intérêt, au temps libre et aux loisirs. (OPH 2015 : 89.)
4. Vie dans sa diversité
On prête attention aux possibles différences des codes sociaux dans l'interaction. On entraîne la communication écrite. Les thèmes du cours sont liés à la communication dans les rencontres interculturelles en Finlande et à l'étranger. (Ibid.)

D'après la maison d'édition (www14), dans *Escalier 3* (cours 5-6) on apprend de la coopération et des projets qui mènent à travailler avec la recherche d'information et le média numérique authentique. Le manuel contient abondamment d'exercices communicationnels qui aident les apprenants à formuler leurs opinions et à agir dans les situations quotidiennes. Les nouveaux textes culturels renforcent la compétence multilittéraire (*monilukutaito*), et la comparaison avec les autres langues développe la conscience linguistique. (Ibid.) Ces objectifs sont bien similaires à ceux définis pour les cours 5-6 dans le PSAL :

5. Bien-être et soins (*huolenpito*)
On apprend en utilisant divers moyens de communication comment discuter et écouter l'autre dans différentes situations d'interaction. On entraîne la capacité de formuler des opinions et comment avoir des conversations liées au quotidien. On fait connaissance des textes liés au bien-être, aux relations et aux phases de vie et on apprend à en discuter. On réfléchit aux changements et aux effets de la technologie et de la numérisation pour l'interaction et le bien-être. (OPH 2015 : 90.)
6. Culture et média
On renforce la compétence multilittéraire. On se familiarise avec les phénomènes culturels et le média des régions de la langue cible, des points de vues qui intéressent les apprenants. Les études, la vie professionnelle et les projets d'avenir. Les souhaits et les plans personnels. (Ibid.)

D'après l'éditeur (www15), *Escalier 4* (cours 7-8) contient également de la coopération et des projets qui mènent à travailler avec la recherche d'information et le média numérique authentique. Selon la description du page web, « les thèmes fraîches conduisent au fascinant voyage dans le monde francophone et auprès des thèmes du

futur global ». De plus, on s'entraîne à lire différents types de textes authentiques. Les textes culturels approfondissent la connaissance du pays. Beaucoup d'exercices oraux, différentes situations de communication sont entraînées systématiquement. (Ibid.) A notre avis, les objectifs communicationnels du PSAL ci-dessous (cours 7-8) correspondent bien aux buts d'apprentissage décrits pour le manuel 4, et les projets d'avenir peuvent également correspondre avec le futur global.

7. Etudes, travail et futur

On prête attention à la pertinence culturelle de la communication. Les thèmes sont liés à l'école, aux études ultérieures, au travail et aux projets d'avenir des apprenants. (OPH 2015 : 90.)

8. Notre Terre

On continue les exercices de conversation et on révise les connaissances de langue selon les besoins des apprenants. On fait connaissance avec les possibilités de participer à la coopération internationale. Les thèmes sont liés à la nature, aux différents milieux d'habitation et à la mode de vie durable. (Ibid.)

Par contre, du point de vue des apprenants adultes, à première vue ces thèmes semblent hors de leurs intérêts. Après réflexion, ces thèmes, souvent considérés comme appartenant à la jeunesse, sont tout à fait applicables dans les cours des apprenants adultes. C'est à l'enseignant de tenir compte de la manière dont les projets d'avenir, les études et le travail sont abordés en classe, selon l'âge et les points d'intérêt des apprenants adultes.

En résumé, les objectifs d'apprentissages définis par la maison d'édition des manuels *Escalier 1-4* correspondent essentiellement avec ceux posés par le PSAL. En tenant compte de cette liste d'objectifs et des thèmes d'apprentissage, nous nous pencherons sur les images incluses dans les manuels pour examiner à quelle manière les images correspondent à ces thèmes et objectifs définis par l'éditeur des manuels *Escalier* et par le PSAL.

6.2 Valeur pédagogique des images par rapport aux objectifs d'apprentissage

Dans ce chapitre, nous analyserons des images des manuels *Escalier 1-4* catégorisées par les sous-thèmes posés pour les cours 1-8 du niveau B3 des langues étrangères du PSAL. De plus, nous prendrons en compte les sous-thèmes définis par l'éditeur des

manuels. A la fin du chapitre (cf. 6.2.5), nous ferons un résumé des résultats en nous appuyant sur les points traités dans la partie théorique. Ci-dessous, le tableau 7 présente notre corpus en chiffres. Ces chiffres correspondent aux images classées selon les sous-thèmes des cours 1-8, présentés dans le sous chapitre précédent (6.1). (cf. aussi 5.2 Méthode d'analyse)

Tableau 7. La répartition d'images analysées.

Manuel	Nombre total d'images analysées	Images correspondant au PSAL	Images correspondant aux thèmes de l'éditeur	Images sans lien avec PSAL / l'éditeur
<i>Escalier 1</i>	121	65	49	7
<i>Escalier 2</i>	89	58	14	17
<i>Escalier 3</i>	155	141	0	14
<i>Escalier 4</i>	105	56	33	16
N	470	320	96	54

Comme il est possible de voir à partir du tableau, nous avons analysé 470 d'images au total dans les quatre manuels. La répartition d'images analysées par manuel était la suivante : *Escalier 1* : un total de 121 images analysées ; *Escalier 2* : 89 images ; *Escalier 3* : 155 images et *Escalier 4* : 105 images. Parmi les 470 images au total, 320 images correspondaient aux objectifs d'apprentissage présentés sous forme de sous-thèmes, définis dans le PSAL. De plus, parmi toutes les images analysées, 96 images représentaient les thèmes ou les sous-thèmes définis par l'éditeur de la série *Escalier*. Une totalité de 416 images sur 470 correspondaient alors aux objectifs d'apprentissage. Par contre, 54 images sur 470 ne correspondaient ni au PSAL ni aux objectifs de l'éditeur, étant ainsi des images décoratives sans valeur pédagogique (cf. aussi ch.6.2.5).

Dans ce qui suit, nous commencerons l'analyse détaillée des images par le manuel *Escalier 1*, et nous continuerons l'analyse dans l'ordre respectif des manuels. Après, dans le sous chapitre 6.3, nous continuerons l'analyse concernant la valeur pédagogique des images vis-à-vis de la diversité culturelle.

6.2.1 Escalier 1

Le tableau 8 ci-dessous présente les thèmes principaux et les sous-thèmes des cours 1 et 2 selon le PSAL, ainsi que les thèmes définis par l'éditeur pour *Escalier 1*. Pour

faciliter la catégorisation des images selon les thèmes de l'éditeur, nous avons nommé quatre sous-thèmes : « histoire et mode ; coutumes et nourriture ; culture de jeunes et Paris et autres lieux ». En haut à droite du tableau est indiqué le nombre total (= n) des images étudiées et classées dans *Escalier 1*. Le nombre d'images correspondant aux sous-thèmes respectifs est indiqué au paragraphe droit du tableau. Le tableau indique également le nombre d'images qui ne correspondaient ni aux sous-thèmes du PSAL, ni à ceux de l'éditeur, et qui étaient par ce fait des images décoratives sans valeur pédagogique (cf. ch. 3.3). Les tableaux 9, 10 et 11 (les cours 3-8) seront présentés sous la même forme.

Il est à noter que le sous-thème du cours 1 « interaction dans les situations de tous les jours » et celui du cours 2 « situations de rencontres sociales liées aux voyages et dans les situations quotidiennes » sont assez similaires, et de plus, leurs sous-catégories sont bien semblables. Pour cette raison, nous avons réuni toutes les images qui correspondaient à ces deux sous-thèmes et à leurs sous-catégories, et pour résultat, nous avons trouvé une totalité de 62 images. En plus de ces sous-thèmes, au sous-thème du cours 1 nommé « statut de la langue d'apprentissage dans le monde » correspondaient 3 images. Par contre, nous n'avons détecté aucune image qui aurait reflété le sous-thème du cours 1 « la relation de la nouvelle langue avec les langues que les apprenants étudient ou connaissent déjà », d'où la mention « 0 » sur le tableau ; le manuel *Escalier 1* traite probablement ce thème par d'autres moyens que par les images. Ainsi, un total de 65 images correspondaient aux sous-thèmes des cours 1 et 2.

Tableau 8. Nombre d'images par cours et par sous-thème dans Escalier 1, cours 1-2.

Escalier 1 (1-2)			
Thème des cours 1-2 selon PSAL	Sous-thèmes et sous-categories	Nombre d'images	n = 121
Cours 1. Faire connaissance les un des autres et de la nouvelle langue	- statut de la langue d'apprentissage dans le monde	3	65
	- relation de la nouvelle langue avec les langues que les apprenants étudient ou connaissent déjà	0	
- interaction dans les situations de tous les jours	62		
- stratégies de communication nécessaires			
	- expressions de politesse		
Cours 2. Voyager dans le monde	- situations de rencontres sociales liées aux voyages et dans les situations quotidiennes		
	- utilisation des moyens de compensation et d'autres stratégies de communication		

Les thèmes de l'éditeur : connaissances culturelles et géographiques	<ul style="list-style-type: none"> - histoire, mode - coutumes, nourriture - culture de jeunes - Paris, autres lieux, cartes 	7 7 1 34	49
Images sans lien avec les objectifs d'apprentissage = images décoratives		7	7

Comme nous pouvons voir à partir du tableau, sous-thèmes du PSAL correspondaient 65 images en tout, sur la totalité de 121 images étudiées. En ce qui concerne les sous-thèmes de l'éditeur, nous y avons classé une totalité de 49 images sur 121.

Sept images sur toutes les images analysées ne pouvaient être classées dans aucun des sous-thèmes. Ces images incluent, par exemple, une image avec une vue générale sur une ville inconnue, quelques portraits et une image de pétales de fleur accompagnant les paroles d'une chanson (n'ayant pas de lien avec les paroles). Ces images peuvent donc être catégorisées comme des images décoratives (cf. 3.3) sans lien avec les objectifs d'apprentissage du PSAL ou de l'éditeur du manuel. De plus, d'après Laitala (2009), l'image sans lien avec le texte mais culturellement authentique peut mieux favoriser l'apprentissage qu'une image avec un lien direct avec le texte mais non-pertinent vis-à-vis de l'apprentissage de langue et de culture. Selon l'auteur (ibid.), la fonction pédagogique de l'image ne se réalise pourtant pas s'il n'existe pas de lien direct avec le texte ou la culture, ce qui est le cas de ces 7 images détectées dans *Escalier 1*. Ces images seront exclues de l'analyse plus détaillée.

Dans ce qui suit, nous traiterons en premier les images qui correspondent aux sous-thèmes du PSAL (cf. 6.2.1.1). Ensuite, nous passerons aux thèmes de l'éditeur et aux images correspondantes (cf. 6.2.2.2). Pour faciliter la lecture, nous avons numéroté les images et nous les avons nommées thématiquement.

6.2.1.1 Images correspondant au PSAL

Pour commencer l'analyse plus détaillée, il ressort du tableau 8 que dans les cours 1 et 2, un nombre important de 62 images correspondaient aux sous-thèmes et aux sous-catégories concernant l'interaction dans les situations de tous les jours, les situations

de rencontres sociales liées aux voyages, les stratégies de communication, les moyens de compensation et les expressions de politesse. Voyons-en ci-dessous quelques exemples (images 2-6). (Image 1 se trouve dans le chapitre 5.2 Méthode d'analyse.)



Image 2. A Paris.



Image 3. A l'hôtel.

Sur l'image 2 une Finlandaise fait connaissance d'un Français, en demandant la route : l'image illustre bien une rencontre sociale liée au voyage où l'on a besoin de stratégies de communication et de moyens de compensation. Cependant, cette image est assez stéréotypique : le Français, à la peau claire, porte une moustache et une barbiche, et porte un béret et un T-shirt à rayures, le tout étant un cliché de la francité. De plus, il demande : « *Hein ???* », signifiant qu'il ne comprend pas ce que la touriste essaie de lui demander. La Finlandaise, quant à elle, est représentée comme étant une blonde, peut-être un peu timide ou intimidée par la situation, ne se débrouillant pas (encore) bien en langue étrangère. Cette image ne reflète pas la réalité, mais est plutôt une image stéréotypique des Français et des Finlandais. De son côté, l'image 3 montre une situation d'interaction à l'hôtel, liée aux voyages et probablement aux expressions de politesse. La politesse et l'interactions de voient aussi dans les images 4, 5 et 6.



Image 4. Politesse.



Image 5. Interaction dans le quotidien.



Image 6. Interaction.

L'image 4 illustre l'expression de politesse dans les rencontres de tous les jours en France. Sur l'image, l'on voit l'échange de bises sur une terrasse de café sur l'Avenue des Champs-Élysées. L'image 5 se compose d'une série d'images correspondant à l'interaction, aux stratégies de communication et aux expressions de politesse dans différentes situations quotidiennes (par exemple : expressions de faim, argumentation, commander au restaurant, choisir le repas). De son côté, l'image 6 montre une autre forme d'interaction, bien actuelle sur l'ordinateur, où les stratégies de communication, les expressions de politesse et les moyens de compensation sont également nécessaires. Pour voir davantage d'images qui correspondent à ces sous-thèmes (images 7-10), consulter la liste d'images avec les droits d'auteur (cf. Annexe 1).

En ce qui concerne le sous-thème « statut de la langue d'apprentissage dans le monde », il était représenté par 3 images (cf. tableau 8), dont en voici deux :



Image 11. Le monde francophone



Image 12. Terres Australes et Antarctiques françaises.

L'image 11 présente le monde francophone par la carte du monde dans lequel les régions francophones sont marquées en couleur verte. L'image indique ainsi le statut de la langue d'apprentissage dans le monde. L'image 12, quant à elle, continue à représenter le même thème, en montrant que le français est parlé même « aux Terres Australes et Antarctiques françaises », ce qui peut-être une surprise aux apprenants de langue.

6.2.1.2 Images correspondant aux thèmes de l'éditeur

Comme nous l'avons vu auparavant (cf. 5.2 ; 6.1), les thèmes définis sur les pages web de l'éditeur des manuels *Escalier* sont partiellement différents de ceux du PSAL. Pour faciliter la catégorisation des images, nous avons divisé les thèmes de l'éditeur pour les cours 1 et 2, nommés « Connaissances culturelles et géographiques », en quatre

sous-thèmes suivants : « histoire et mode ; coutumes et nourriture ; culture de jeunes et Paris et autres lieux ». Ces sous-thèmes étaient représentés par 49 images sur la totalité de 121 images analysées dans *Escalier 1* (cf. tableau 8). Passons maintenant en revue des exemples des sous-thèmes de l'éditeur : en premier, voyons 2 images correspondant à « histoire et mode » (images 13 et 14).



Image 13. Prise de la Bastille. Image 14. Marie-Antoinette.

Les images 13 et 14 ci-dessus illustrent bien le sous-thème « histoire et mode » en représentant un événement et un personnage historique bien connus, liés à la Révolution française de 1789-1799. De plus, sur l'image 14, Marie-Antoinette de Habsbourg-Lorraine (1755-1793) est une représentante d'une partie de l'histoire de la mode française qui influençait la mode de l'Europe entière de son époque.

Ensuite, les images 15, 16 et 17 ci-dessous correspondent au sous-thème « coutumes et nourriture ».



Image 15. Pétanque.

Image 16. Paul Bocuse. Image 17. Parkour.

L'image 15 illustre une famille qui joue à la pétanque ou « aux boules », un jeu très prisé en France. A l'arrière plan, nous voyons la Tour Eiffel et un bateau-mouche, indiquant que la famille est en train de passer du temps libre sur les quais de la Seine,

à Paris. Si l'on regarde de près, les tenues vestimentaires indiquent que la photo a été prise probablement dans les années 1950-1960. A notre avis, cette image est assez stéréotypique, mais d'un autre côté, elle pourrait bien représenter un après-midi d'une famille parisienne de l'époque. L'image 16 présente le chef de cuisine renommé Paul Bocuse et la gastronomie française, bien connue autour du monde. En dernier, l'image 17 représente « la culture de jeunes » de nos jours en illustrant deux jeunes faisant du parkour. Les images 15, 16 et 17 présentent donc toutes des activités ou des phénomènes qui ont été conçus en France (la pétanque, la gastronomie et le parkour). Il est à savoir que le parkour (PK), appelé aussi l'art du déplacement (ADD), est une discipline sportive acrobatique, développée au début des années 1990 par David Belle, dans une banlieue parisienne (www16).

Enfin, ci-dessous, les images 18, 19 et 20 représentent le sous-thème « Paris, autres lieux, cartes ».



Image 18. A la montagne.

Image 19. A la plage.

Image 20. Carte de France.

Les images 18 et 19 montrant la montagne et la mer donnent à l'apprenant un aperçu de la diversité géographique qui se trouve à l'intérieur de la France Hexagone. L'image 20 montre la carte de France avec ses régions, villes principales, fleuves, etc. Ainsi, nous avons traité les images correspondant aux thèmes et aux sous-thèmes des cours 1-2 du PSAL et à ceux définis par l'éditeur pour manuel *Escalier 1*.

6.2.2 Escalier 2

Passons ensuite au manuel *Escalier 2*. Voyons en premier le tableau récapitulatif 9 dans lequel sont présentés les thèmes principaux et les sous-thèmes des cours 3 et 4

selon le PSAL, ainsi que les thèmes définis par l'éditeur pour *Escalier 2*. Pour faciliter encore la catégorisation des images selon les thèmes de l'éditeur, nous avons nommé quatre sous-thèmes « histoire ; parfum ; paysages et villes ; une Finlandaise en France ».

Tableau 9. Nombre d'images par cours et par sous-thème dans Escalier 2, cours 3-4.

Escalier 2 (3-4)			
Thème des cours 3-4 selon PSAL	Sous-thèmes et sous-catégories	Nombre d'images	n = 89
Cours 3. Choses importantes de la vie	- compétences d'interaction	5	58
Cours 4. Vie dans sa diversité	- vie de tous les jours	12	
	- relations	6	
	- réseaux	3	
	- points d'intérêt/temps libre/loisirs	29	
Les thèmes de l'éditeur : Les parties culturelles, le monde francophone	- possibles différences des codes sociaux dans l'interaction / communication dans les rencontres interculturelles en Finlande et à l'étranger	2	
	- communication écrite	1	
	- histoire	3	
Images sans lien avec les objectifs d'apprentissage = images décoratives	- parfum	3	14
	- paysages et villes	7	
	- une Finlandaise en France	1	
		17	17

Il ressort du tableau que dans le manuel *Escalier 2* contenant les cours 3 et 4, nous avons étudié 89 images en tout. Parmi ces images, 58 correspondaient aux sous-thèmes du PSAL. En ce qui concerne les sous-thèmes de l'éditeur, nous y avons classé une totalité de 14 images. Aux sous-thèmes définis par le PSAL correspondaient alors 58 images sur 89, et à ceux de l'éditeur 14 images sur 89. Dix-sept images ne pouvaient être classées dans aucun des sous-thèmes. Ces images incluent, par exemple, plusieurs portraits, des personnages dessinés et des images liées aux exercices de grammaire.

6.2.2.1 Images correspondant au PSAL

Examinons maintenant plus en détail quelques images correspondant aux sous-thèmes du PSAL des cours 3-4, et après cela, passons aux images correspondant aux sous-thèmes de l'éditeur. Comme nous pouvons voir à partir du tableau 9, au sous-thème du cours 3 nommé « points d'intérêt / temps libre / loisirs » correspondaient une totalité de 29 images et à celui nommé « vie de tous les jours » 12 images. Voyons

d'abord des exemples du sous-thème « points d'intérêt / temps libre / loisirs » (images 21-24).

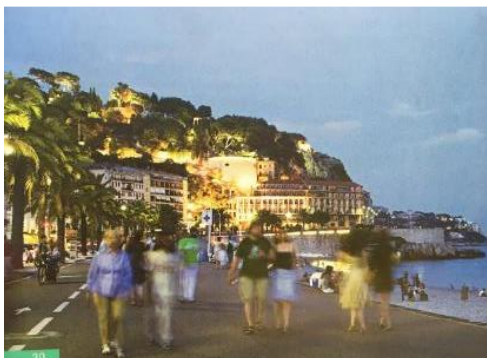


Image 21. Promenade.



Image 22. Lecture, jouer un instrument.



Image 23. Musique dans la rue.



Image 24. Natation

Sur l'image 21 nous pouvons voir quelques personnes se balader le soir, et d'autres sur la plage, sur la Promenade des Anglais, à Nice. L'image donne un exemple de ce que les gens aiment faire pendant leur temps libre. De son côté, l'image 22 montre deux personnes concentrées sur leurs loisirs ou points d'intérêt : lire ou jouer un instrument. Sur l'image 23 nous voyons une scène de rue pendant la fête de la musique, un événement qui s'organise chaque année en France, le 21 juin. En dernier, l'image 24 présente les lunettes de natation et une serviette de bains, donc une activité sportive qui peut représenter, par exemple, un loisir relaxant pendant le temps libre, ou bien un point d'intérêt compétitif. En bref, les 29 images correspondant à ce sous-thème représentaient principalement différentes activités sportives, créatives et culturelles, correspondant bien au « points d'intérêt , temps libre et loisirs ».

Passons ensuite aux images correspondant au sous-thème du PSAL « vie de tous les jours », incluant 12 images. En voici deux exemples (images 25 et 26).



Image 25. Au cour d'école.



Image 26. Concierge.

L'image 25 correspond à la « vie de tous les jours » en montrant un cour d'école où les élèves passent la récréation. De son côté, l'image 26 représente un autre côté de la vie quotidienne française en montrant à l'usager du manuel *une concierge*, un métier plutôt inconnu dans le quotidien des Finlandais. Cette image apporte probablement un nouveau point de vue à l'apprenant de langue, par rapport à ce qui est à l'usage en France. Voyons encore brièvement les autres sous-thèmes du cours 3. Aux « compétences d'interaction » correspondaient 5 images ; aux « relations » 6 images et aux « réseaux » 3 images. En voici comme exemples les images 27, 28 et 29.



Image 27. Opinions.



Image 28. Relations.



Image 29. Réseaux sociaux.

Les images 27, 28 et 29 peuvent toutes être catégorisées dans les sous-thèmes « compétences d'interaction ». L'image 27, plus particulièrement, représente la capacité de formuler des opinions, tandis que l'image 28 montre une situation dans laquelle les personnages ont besoin des compétences d'interaction, par exemple, pour exprimer leur point de vue et pour négocier. Elle peut également être classée dans le

sous-thème « relations », par exemple amicales ou amoureuses. L'image 29, quant à elle, représente une situation de conversation entre deux personnes d'âges différents, qui semblent bien s'entendre entre elles, malgré leur différence d'âge. Elle peut aussi représenter « les relations » : les deux femmes de la photo peuvent être, par exemple, de la famille ou bien des voisines. Enfin, les images 28 et 29 représentent également « les réseaux », montrant l'importance des réseaux sociaux des êtres humains.

Concernant les images qui correspondent aux sous-thèmes du cours 4, nous en avons détecté uniquement 3. Deux images représentaient les « possibles différences des codes sociaux dans l'interaction » et la « communication dans les rencontres interculturelles en Finlande et à l'étranger » (images 30 et 31), et une (image 32) correspondait à « la communication écrite ». Voyons ci-dessous les 3 images classés selon les sous-thèmes du cours 4.



Image 30. Faire les bises.



Image 31. Serrer la main.

Les images 30 et 31 représentent « les possibles différences des codes sociaux dans l'interaction » et la « communication dans les rencontres interculturelles en Finlande et à l'étranger ». Sur l'image 30 nous pouvons voir deux personnes en faisant les bises, ce qui est bien coutumier en France et dans les pays francophones, tandis que sur l'image 31, nous voyons deux personnes qui se serrent la main, ce qui est en usage autant en France qu'en Finlande, dépendant de la situation. Ici, à notre avis, le rôle de l'enseignant de langue devient important, pour éviter de tirer des conclusions hâtives en disant que les bises se font en France et le serrement de main en Finlande. En classe, il serait bien de réfléchir aux situations, tant en Finlande qu'à l'étranger, dans lesquelles les apprenants eux-mêmes serrent la main, et dans quelles autres ils embrassent quelqu'un ou prennent quelqu'un dans les bras, par exemple leurs amis, conjoint ou parents.

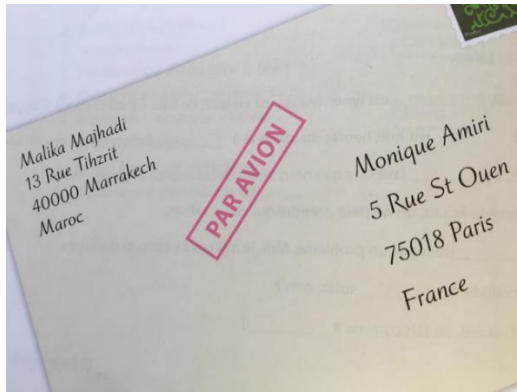


Image 32. Une lettre.

En dernier, l'image 32 présente le sous-thème « communication écrite ». Il s'agit d'une photo d'une enveloppe avec le nom et l'adresse du récepteur et de l'expéditeur, impliquant qu'il contient une lettre personnelle. Avec cette image, les apprenants voient la façon d'indiquer l'adresse en France, et peuvent analyser la différence avec la Finlande, par exemple.

6.2.2.2 Images correspondant aux thèmes de d'éditeur

Les objectifs d'apprentissage que l'éditeur a défini pour les cours 3-4 (cf. 6.1 ; tableau 9) sont présentés sous forme de thème : « les parties culturelles incitant à faire la connaissance avec le monde francophone ». Comme mentionné au début de ce chapitre (6.2.2), nous avons divisé ce thème en quatre sous-thèmes et nous les avons nommé « histoire ; parfum ; paysages et villes ; une Finlandaise en France », pour faciliter la catégorisation des images. Le nombre d'images correspondant à ces quatre sous-thèmes était de 14 sur la totalité de 89 images analysées dans *Escalier 2*, et elles se sont réparties de la façon suivante : au sous-thème « histoire » correspondaient 3 images ; au « parfum » 3 images ; aux « paysages et villes » 7 images et au sous-thème « une Finlandaise en France » 1 image. Voyons-en des exemples (images 33-36).



Image 33. Rallye en 1935.



Image 34. Fabrication du parfum.



Image 35. Une vue à ville de Annecy.



Image 36. L'œuvre de Kira Poutanen.

L'image 33 ci-dessus représente le sous-thème « histoire », en montrant une automobile de rallye à Monte-Carlo, en 1935. Cette compétition automobile s'est déroulée pour la première fois en 1911, et le *Rallye Automobile Monte-Carlo*, devenu une tradition prestigieuse annuelle, continue toujours de nos jours. (www17.) L'image 34, quant à elle, représente le sous-thème « parfum ». Sur l'image nous voyons deux personnes versant des pétales de fleurs dans un conteneur, pour une étape de la fabrication d'un parfum. Ensuite, l'image 35 correspond au sous-thème « paysages et villes » avec une vue sur le canal d'Annecy, une ville pittoresque située dans les Rhône-Alpes, en France. En dernier, l'image 36 représente le sous-thème « une Finlandaise en France », en montrant l'œuvre de Kira Poutanen, appelé *Rakkautta au lait*. Il s'agit d'une écrivaine, traductrice et actrice finlandaise qui vit à Paris depuis 1997. Tous ces sous-thèmes présentés par les images 33-36 peuvent alors être inclus dans le thème de l'éditeur « les parties culturelles incitent à faire la connaissance avec le monde francophone ».

6.2.3 Escalier 3

Traisons ensuite le manuel *Escalier 3*. Pour commencer, le tableau récapitulatif 10 présente les thèmes principaux des cours 5 et 6 avec leurs sous-thèmes et le nombre d'images correspondant à ceux-ci. Il est à noter que dans l'analyse, nous n'avons pas pris en compte le sous-thème « renforcer la compétence multilittéraire » appartenant au cours 6, (indiqué (-) dans le tableau). Pour être plus claire : le terme « compétence multilittéraire » peut avoir de multiples définitions et interprétations, par exemple, il peut signifier la compétence de lecture et de compréhension d'une image représentant des données statistiques ou des symboles, ou bien cette compétence peut référer, entre autres, à la capacité de compréhension de la diversité, à l'ouverture d'esprit, ou à la capacité d'agir de manière responsable dans le monde où nous vivons (www18). De ce fait, il sera difficile de différencier ce genre de notions au niveau des images et c'est pour cela que nous ne nous pencherons pas d'avantage sur ce sous-thème.

Tableau 10. Nombre d'images par cours et par sous-thème dans Escalier 3, cours 5-6.

Escalier 3 (5-6)			
Thème des cours 5-6 selon PSAL	Sous-thèmes et sous-categories	Nombre d'images	n = 155
Cours 5. Bien-être et soins	- conversations liées au quotidien	15	141
	- comment discuter et écouter l'autre		
	- formuler des opinions		
	- relations	12	
	- phases de vie	10	
Cours 6. Culture et média	- changements et effets de la technologie et de la numérisation pour l'interaction et le bien-être	15	0
	- compétence multilittéraire	(-)	
	- phénomènes culturels des régions de la langue cible	48	
	- média des régions de la langue cible	8	
	- études et vie professionnelle	27	
Les thèmes de l'éditeur	- projets d'avenir, souhaits et plans personnels	6	0
	- coopération	0	
	- média numérique authentique	0	
Images sans lien avec les objectifs d'apprentissage = images décoratives	- comparaison avec les autres langues	0	14
		14	

Comme indiqué dans le tableau, dans le manuel *Escalier 3* nous avons analysé 155 images en tout. Parmi toutes les images analysées, 141 correspondaient aux sous-

thèmes définis par le PSAL et aucune image à ceux définis par l'éditeur. Quatorze (14) images ne pouvaient être classées ni dans les sous-thèmes du PSAL ni dans les thèmes de l'éditeur, il s'agit donc des images sans lien avec les objectifs d'apprentissage, soit des images décoratives (cf. ch. 3.3). Ci-dessous, nous traiterons les images correspondant au PSAL (cf. 6.2.3.1), d'abord celles représentant les sous-thèmes du cours 5, puis celles correspondant au cours 6.

6.2.3.1 Images correspondant au PSAL

Penchons-nous alors sur les sous-thèmes du cours 5 nommé « Bien-être et soins ». Le nombre le plus important d'images correspondaient aux sous-thèmes nommés « conversations liées au quotidien » (15 images) et « changements et effets de la technologie et de la numérisation pour l'interaction et le bien-être » (15 images) (cf. tableau 10.). Ensuite, le sous-thème « relations » était représenté par 12 images, puis « phases de vie » par 10 images. Voyons-en des exemples dans cet ordre. Commençons par les images 37-39.



Image 37. Conversation.



Image 38. Discuter et écouter.



Image 39. Formuler des opinions.

Ci-dessus, les images 37, 38 et 39 représentent le sous-thème « conversations liées au quotidien et ses sous-catégories « comment discuter et écouter l'autre dans différentes situations d'interaction » et « formuler des opinions ». Sur l'image 37 nous voyons une conversation effectuée via Internet, tandis que sur l'image 38 trois personnes discutent autour d'une table. Ces images présentent deux différentes situations d'interaction et de conversation. L'image 39, quant à elle, montre une situation dans laquelle les personnages donnent leur opinion respective sur un sujet, ce qui est une compétence langagière importante pour pouvoir participer à une conversation (cf. aussi Image 27).

Passons ensuite au sous-thème « changements et effets de la technologie et de la numérisation pour l'interaction et le bien-être » (images 40-41).



Images 40. Effets positifs de la numérisation.



Image 41. Effets négatifs de la numérisation.

L'image 40 présente les effets de la numérisation sous une lumière positive, montrant un jeune homme qui utilise simultanément un ordinateur portable et une tablette, par exemple pour travailler ou pour partager des photos avec sa famille ou ses amis. Il a une tasse de café à côté de lui et il a l'air content et décontracté. De son côté, l'image 41 montre des effets indésirables de la numérisation pour l'interaction et le bien-être. Le personnage de ce dessin a l'air soucieux et perplexe ; le fait de pouvoir se connecter et d'avoir de l'information à tout instant peut s'avérer stressant et épuisant.

Enfin, voyons ci-dessous des exemples des sous-thèmes « relations » (images 42 et 43), puis des « phases de vie » (images 44 et 45).



Image 42. Au café.



Image 43. Manif. contre le mariage égal.

Les images 42 et 43 représentent les « relations », chacune à sa façon. Sur l'image 42, deux personnes passent du temps ensemble sur une terrasse de café. Il peut s'agir, par exemple, d'une relation amicale ou d'une pause café entre collègues. De son côté, l'image 43 représente les « relations » en montrant une situation dans laquelle des manifestants dans la voiture protestent contre le droit de mariage égal pour tous, tandis que d'autres personnes manifestent dans la rue pour le mariage égal, brandissant les

drapeaux « arc-en-ciel ». Les manifestations ont leurs racines dans le syndicalisme français et dans le système de régulation conflictuelle des rapports sociaux par les grèves (Sirot, 2011).



Image 44. Maman et poussette. Image 45. Retraitée.

De leur côté, les images 44 et 45 illustrent différentes « phases de vie ». L'image 44 montre une maman ou une jeune femme avec une poussette ; l'image 45, quant à elle, montre une dame d'un certain âge avec le journal *Le Monde* dans la main et une tasse avec une boisson chaude à côté d'elle.

Ensuite, passons aux sous-thèmes du cours 6 nommé « Culture et média ». A son sous-thème « phénomènes culturels des régions de la langue cible » correspondaient une totalité de 48 images, tandis qu'au « média des régions de la langue cible » correspondaient seulement 8 images. Dans le sous-thème « études et vie professionnelle » nous avons classé 27 images et dans celui de « projets d'avenir, souhaits et plans personnels » 6 images. Tout d'abord, nous analyserons les images 46-50, correspondant aux « phénomènes culturels des régions de la langue cible ».



Image 46. Les Misérables.

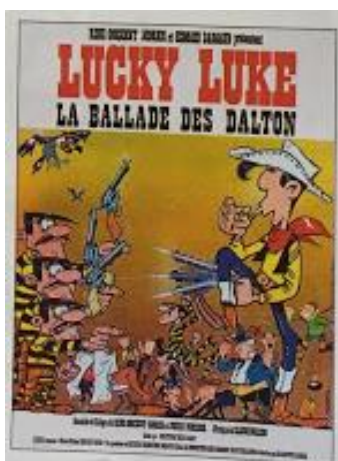


Image 47. Bande dessinée.



Image 48. Auteur d'Aya de Yopougon.



Image 49. Musique électronique.



Image 50. Festival du cinéma de Cannes.

Les images 46-50 illustrent différents phénomènes culturels des régions francophones, chacune à sa façon. Pour commencer, l'image 46 présente en même temps un roman mondialement connu *Les Misérables*, écrit par Victor Hugo en 1862, et l'adaptation cinématographique du roman, sortie en 2012. De son côté, l'image 47 représente la bande dessinée *Lucky Luke*, l'œuvre du dessinateur belge Morris. L'image 48, quant à elle, présente l'écrivaine, scénariste et réalisatrice ivoirienne Marguerite Abouet et son œuvre *Aya de Yopougon*. Ensuite, sur l'image 49 nous voyons Jean Michel Jarre, compositeur et producteur de musique électronique connu, entre autres, pour l'utilisation des lasers dans ses spectacles musicaux en plein air. Enfin, l'image 50 illustre le festival du cinéma de Cannes, l'événement international du cinéma organisé chaque année dans la ville de Cannes. Pour voir d'autres exemples correspondant à ce sous-thème (images 51-54), consulter la liste d'images avec les droits d'auteur (cf. Annexe 1).

Passons ensuite au sous-thème « média des régions de la langue cible » auquel correspondaient 8 images. Ici, par le terme "média" nous comprenons les moyens de communication de masse telles que la presse écrite, la radio et la télévision des régions de la langue cible, ainsi que les outils de communication comme l'Internet et les médias sociaux. Voyons ci-dessous, comme exemples, les images 55 et 56.



Image 55. Presse de la région de la langue cible.



Image 56. Médias sociaux.

Les images 55 et 56 illustrent toutes les deux « la média » ; l'image 55 représente la *presse écrite* et l'image 56 les *médias sociaux*. Sur l'image 55, nous voyons une jeune femme qui tient dans ses mains le journal *Libération*, dont la couverture est en couleurs arc-en-ciel pour soutenir le mariage égal à tous. Sur l'image 56, quant à elle, nous voyons une foule de gens qui prend des photos et des *selfies* devant la célèbre peinture *Mona Lisa* ou *La Joconde* de Leonardo da Vinci, exposée au musée de Louvre à Paris. Ces visiteurs du musée transmettent alors des connaissances culturelles à l'aide des photos et des *selfies*, par différents médias sociaux.

Ensuite, passons en revue quatre exemples du sous-thème « études et vie professionnelle », incluant 27 images au total. Ces 27 images concernent toutes la vie professionnelle car dans le manuel *Escalier 3*, nous n'avons pas détecté d'images traitant les études, malgré le titre de ce sous-thème. Par le fait que ce manuel se concentre plus sur la vie professionnelle que sur la vie étudiante, *Escalier 3* convient bien aux apprenants de langue adultes. Ci-dessous, voyons donc des exemples de « la vie professionnelle » (images 57-60).



Image 57. Cuisiniers au travail.



Image 58. Au bureau.

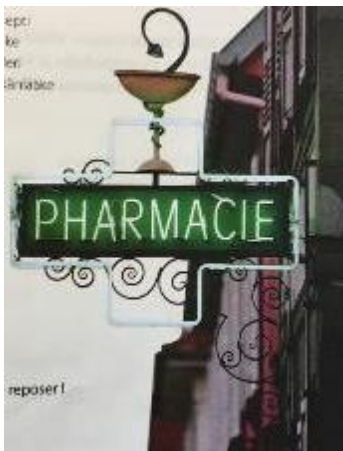


Image 59. Métier lié à la santé.



Image 60. Réceptionniste.

Les images 57-60 représentent « la vie professionnelle » en illustrant différents métiers : sur l'image 57 nous voyons des cuisiniers en train de travailler dans un événement en plein air, tandis que l'image 58 montre une femme dans son bureau, avec deux écrans d'ordinateur derrière elle. Cette image de bureau peut représenter beaucoup de métiers d'aujourd'hui, tels qu'enseignant, assistant, secrétaire, chercheur, designer graphique, développeur de formation, pour ne mentionner que quelques exemples. Ensuite, sur l'image 59 nous voyons la pancarte de pharmacie, représentant des métiers liés à la pharmaceutique ou à la santé. Quant à l'image 60, elle représente le métier de réceptionniste, par exemple dans un musée ou un hôtel.

Enfin, pour finir le cours 6, traitons son dernier sous-thème « projets d'avenir, souhaits et plans personnels » contenant 6 images, dont en voici deux (images 61 et 62).



Image 61. Voyage à La Mecque.



Image 62. Projets d'avenir.

Ci-dessus, les images 61 et 62 illustrent les « projets d'avenir, les souhaits et les plans personnels ». Sur l'image 61, le personnage tient Le Coran dans la main et regarde en souriant l'image qui probablement représente La Mécque. Nous avons interprété cette image comme un souhait ou un plan personnel de faire un jour le voyage à La Mécque. L'image 62, de son côté, représente un DJ et ses projets d'avenir, par exemple, un souhait de pouvoir jouer de la musique à Buddha Bar à Paris, d'avoir sa musique dans une publicité à la télévision, et d'aller travailler comme DJ dans l'Amérique du Sud.

Ainsi, nous avons fait le tour du manuel *Escalier 3*, concernant les images qui correspondent aux sous-thèmes des cours 5 et 6, définis dans le PSAL.

6.2.3.2 Images correspondant aux thèmes de l'éditeur

Comme mentionné auparavant (cf. 5.2 ; 6.1), les objectifs d'apprentissage définis par l'éditeur des manuels *Escalier* sont partiellement différents de ceux définis par le PSAL. Les objectifs de l'éditeur pour les cours 5 et 6 étaient les suivants : « coopération, projets et comparaison avec les autres langues » et « le média numérique authentique ». « La coopération » et « la comparaison avec les autres langues » n'étaient représentées par aucune image. « Le média numérique authentique » et « les projets », quant à eux, pouvaient être inclus dans les sous-thèmes semblables du PSAL « média des régions de la langue cible » et « projets d'avenir, souhaits et plans personnels », et ainsi nous ne les présentons pas de nouveau ici.

6.2.4 Escalier 4

Passons maintenant au manuel *Escalier 4*. Pour commencer, le tableau récapitulatif 11 ci-dessous présente les thèmes principaux des cours 7 et 8 sur le paragraphe de gauche, leurs sous-thèmes au paragraphe du milieu, et le nombre d'images correspondant aux sous-thèmes respectifs sur le paragraphe de droite. Il est à noter que le sous-thème du PSAL « projets d'avenir » (cours 7) et « futur global » de l'éditeur se juxtaposent et sont ainsi regroupés ensemble sur le tableau dans les sous-thèmes du cours 7. De même, nous avons placé le sous-thème « différents milieux d'habitation » (cours 8) dans le sous-thème de l'éditeur nommé « monde francophone » ; ainsi ces deux sous-thèmes seront analysés ensemble dans les sous-thèmes de l'éditeur.

Tableau 11. Nombre d'images par cours et par sous-thème dans Escalier 4, cours 7-8.

Escalier 4 (7-8)			
Thème des cours 7-8 selon PSAL	Sous-thèmes et sous-catégories	Nombre d'images	n = 105
Cours 7. Etudes, travail et futur	- école, études ultérieures, travail	18	56
	- projets d'avenir, futur global	2	
Cours 8. Notre terre	- pertinence culturelle de la communication	2	
	- nature, mode de vie durable	17	
	- différentes situations de communication	11	
	- exercices de conversation	3	
	- réviser les connaissances de langue	3	
Les thèmes de l'éditeur	- participer à la coopération internationale	0	
	- monde francophone, différents milieux d'habitation	23	33
	- approfondir les connaissances du pays	8	
	- recherche d'information	2	
- média numérique authentique	0		
Images sans lien avec les objectifs d'apprentissage = images décoratives		16	16

Il ressort du tableau 11 que de la totalité de 105 images étudiées dans le manuel *Escalier 4*, le nombre de 56 images correspondaient aux sous-thèmes du PSAL et 33 images à ceux de l'éditeur. De plus, 16 images sur la totalité de 105 analysées dans *Escalier 4* ne correspondaient à aucun des sous-thèmes posés par le PSAL ou par l'éditeur, ce qui nous semble un nombre assez important. Dans le contexte de notre travail, ces 16 images, sans lien avec les objectifs d'apprentissage, étaient des images décoratives (cf. ch. 3.3). Elles étaient, pour la plupart, des portraits de personnes (dessins ou photos), accompagnant le texte, ou bien des images liées aux exercices. Dans ce qui suit, nous analyserons d'abord quelques images représentant les sous-thèmes des cours 7 et 8 selon le PSAL, et ensuite nous nous pencherons sur des exemples d'images correspondant aux sous-thèmes de l'éditeur.

6.2.4.1 Images correspondant au PSAL

Commençons avec le cours 7 nommé « Etudes, travail et futur » (cf. tableau 11). Parmi les trois sous-thèmes du cours 7, nous avons catégorisé la plupart des images dans « école, études ultérieures, travail » (18 images), tandis que les deux autres sous-thèmes « projets d'avenir, futur global » et « pertinence culturelle de la

communication » avaient 2 images correspondantes, chacun. Voyons ci-dessous des exemples d'« école, études ultérieures, travail » (images 63-65) et de « projets d'avenir, futur global » (image 66).



Image 63. Ecole.



Image 64. Etudes ultérieures



Image 65. Travail.



Image 66. Projet d'avenir.

Les images 63, 65 et 65 illustrent bien le sous-thème en question : sur l'image 63 nous voyons des élèves et leur professeur en classe d'école ; l'image 64, quant à elle, représente des étudiants universitaires en train d'étudier dans une salle de lecture. L'image 65, pour sa part, représente un milieu de travail actuel, un bureau ouvert (*open office* en anglais) et des employés chez Google. Enfin, l'image 66 illustre les sous-thèmes « projet d'avenir » et « futur global » de l'humanité, montrant un espace écologique sous-marin.

Pour finir les sous-thèmes du cours 7, voyons encore deux images liées au sous-thème « prêter attention à la pertinence culturelle de la communication » (images 67 et 68).



Image 67. Manifestant.



Image 68. Communication par manifestation.

Les images 67 et 68 ci-dessus sont toutes les deux liées aux manifestations, illustrant la manière très française de communiquer et de montrer des opinions en descendant dans les rues (cf. aussi Image 43). Les manifestations ont leurs racines dans le syndicalisme français et dans le système de régulation conflictuelle des rapports sociaux par les grèves (Sirot, 2011).

Concernant le cours 8 et son thème principal « Notre terre », nous traiterons d'abord le sous-thème dans lequel nous avons trouvé le plus grand nombre d'images : « nature et mode de vie durable » (17 images). Ci-dessous, les images 69 et 70 correspondent à la « nature », et plus bas les images 71, 72 et 73 représentent « mode de vie durable ».



Image 69. Pro natura.



Image 70. Pour une forêt propre.

L'image 69 montre une dame interviewée qui plaide pour la protection de la nature, sa chemise indiquant « Pro Natura ». Sur l'image 70 la pancarte rappelle aux visiteurs de garder la forêt propre en emportant leurs déchets. Ci-dessous, les images 71, 72 et 73 représentent alors « mode de vie durable ».



Image 71. Au marché aux puces.



Image 72. En vélo.



Image 73. Recyclage.

L'image 71 illustre deux personnes regardant les disques au marché aux puces, ce qui est une forme de recyclage des biens. Quant à l'image 72, nous voyons une femme se déplacer en bicyclette, un moyen de transport bien écologique. Enfin, l'image 73 montre un costume de carnaval fait de bouteilles et de cannettes recyclées.

Le cours 8 inclut également les sous-thèmes « différentes situations de communication » (11 images correspondantes) ; « exercices de conversation » (3 images) ; « réviser les connaissances de langue » (3 images). Le sous-thème « participer à la coopération internationale » n'avait aucune image correspondante, car ce sous-thème était difficile à définir de manière claire au niveau des images et c'est pour cette raison que nous n'y avons pas classé d'images.

Passons alors en revue des exemples des trois autres sous-thèmes, d'abord celui de « différentes situations de communication », illustré par les images 74 et 75.



Image 74. A l'hôpital.



Image 75. Au salon du livre.

Ci-dessus, l'image 74 illustre une situation de communication de vie privée : un patient est au lit d'hôpital, avec de la famille ou des amis autour de lui, en train de chanter. Les visiteurs ont apportés un cadeau et un bouquet de fleurs, et les personnes ont l'air

d'être contentes. De son côté, l'image 75 illustre une situation de communication de vie publique : sur l'image, l'on peut voir beaucoup d'audience dans un salon du livre ; des enfants et des adultes en train d'écouter deux personnes qui parlent sur le podium.

Ensuite, les images 76 et 77 sont des exemples d'« exercices de conversation ».



Images 76. Pause café.



Image 77. A la caisse.

L'image 76 montre deux femmes en train de discuter, peut-être pendant leur pause café au travail. Cette image représente une situation relaxée dans laquelle il est possible d'exercer une conversation informelle. L'image 77, pour sa part, représente une situation de conversation plus formelle, dans laquelle la caissière informe la cliente et celle-ci répond. Les deux images peuvent aider à poser des questions et à formuler des opinions, la deuxième image nécessitant plus de formalité que la première.

Enfin, les images suivantes (78 et 79) représentent le dernier sous-thème du cours 8 : « réviser les connaissances de langue ».



Image 78. Réviser des prépositions.

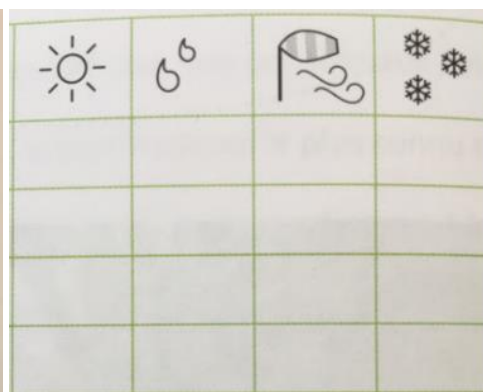


Image 79. Climat.

A l'aide des objets de l'image 78, l'on réviser des connaissances de langue : diverses prépositions. Avec l'image 79, l'on réviser différentes expressions liées à la météo.

6.2.4.2 Images correspondant aux thèmes de d'éditeur

Traisons ensuite les sous-thèmes définis par l'éditeur pour le manuel *Escalier 4*, auxquels correspondaient 33 images sur la totalité de 105 images analysées (cf. tableau 11). En premier, le sous-thème « monde francophone, différents milieux d'habitation » était largement présenté dans le manuel *Escalier 4* : une totalité de 23 images donnaient des aperçus des différents régions de la francophonie. Voyons-en des exemples (images 80-84).



Image 80. Au Kongo.



Image 81. Au Québec.

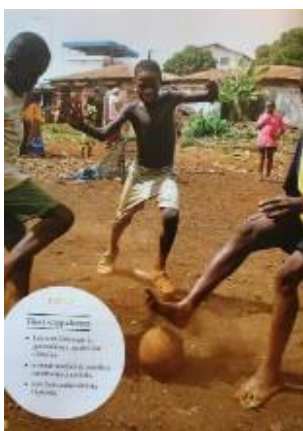


Image 82. En Guinée.



Image 83. En Guyane.



Image 84. En Tunisie.

Sur les images 80-84 il est possible de voir différents paysages, modes de vies et milieux d'habitation au sein de la francophonie : au Kongo (image 80) ; au Québec (image 81) ; en Guinée (image 82) ; en Guyane (image 83) et en Tunisie (image 84). Comme l'on peut voir sur ces cinq images, le monde francophone se compose des endroits géographiquement, climatiquement et culturellement bien divers, repartis dans chaque continent (cf. images 11-12 *Escalier 1*).

Ensuite, voyons le sous-thème de l'éditeur « approfondir les connaissances du pays », représenté par 8 images. En voici deux exemples (images 85 et 86) qui permettent d'approfondir les connaissances culturelles des apprenants de langue.



Image 85. Anna Sam et son œuvre.

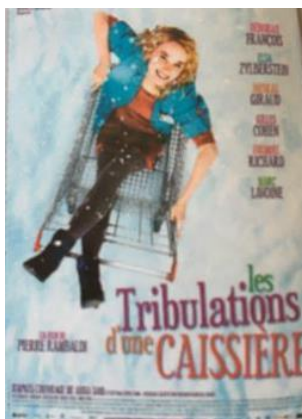


Image 86. Cinéma français.

L'image 85 ci-dessus présente l'écrivain français Anna Sam et son œuvre *Les tribulations d'une caissière*, traduite en plusieurs langues. De son côté, l'image 86 présente le film du même nom fait d'après le livre (cf. aussi images 46-54, *Escalier 3*).

En dernier point, le sous-thème de l'éditeur « recherche d'information » était présente dans 2 images. Par contre, « le média numérique authentique » n'était présent dans aucune image. Voyons ci-dessous les deux images (87 et 88) représentant « la recherche d'information ».



Image 87. Travail informatique.



Image 88. Recherche d'information.

Sur l'image 87, un homme travaille sur l'ordinateur, probablement dans un bureau. Il peut s'agir de la recherche d'information dans le cadre de la vie professionnelle, ou d'une autre forme de travail informatique. En ce qui concerne l'image 88, nous pouvons voir deux personnes regardant quelque chose sur l'écran d'ordinateur. Il peut s'agir de la recherche d'information liée à la vie personnelle, par exemple, d'un achat sur ligne, ou peut-être ils sont en train de planifier un voyage.

Maintenant que nous avons catégorisé et analysé les images des manuels *Escalier 1-4* selon sous-thèmes des cours 1-8 définis par le PSAL et par l'éditeur, nous ferons un résumé d'ensemble de cette analyse dans le sous chapitre suivant.

6.2.5 Résumé de la valeur pédagogique

Après avoir classé et analysé les images des manuels *Escalier 1-4*, nous pourrions examiner les résultats de notre analyse au niveau des chiffres. Pour rappeler, reprenons le tableau 7 (cf. chapitre 6.2).

Tableau 7. La répartition d'images analysées.

Manuel	Nombre total d'images analysées	Images correspondant au PSAL	Images correspondant aux thèmes de l'éditeur	Images sans lien avec PSAL / l'éditeur
<i>Escalier 1</i>	121	65	49	7
<i>Escalier 2</i>	89	58	14	17
<i>Escalier 3</i>	155	141	0	14
<i>Escalier 4</i>	105	56	33	16
n	470	320	96	54
%	100	68,1 %	20,4 %	11,5 %

Comme il est possible de voir à partir du tableau, nous avons analysé 470 d'images au total dans les quatre manuels. La répartition d'images analysées par manuel était la suivante : *Escalier 1* : 121 images analysées ; *Escalier 2* : 89 images ; *Escalier 3* : 155 images et *Escalier 4* : 105 images. Parmi les 470 images au total, 320 images, soit 68,1 %, correspondaient aux objectifs d'apprentissage présentés sous forme de sous-thèmes, définis dans le PSAL. De plus, parmi toutes les images analysées, 96 images, soit 20,4 % représentaient les thèmes ou les sous-thèmes définis par l'éditeur de la série *Escalier*. Une totalité de 416 images sur 470, soit 88,5 % correspondaient alors aux objectifs d'apprentissage. En nous appuyant sur ces résultats, nous pouvons constater que la plupart des images analysées correspondent aux objectifs et aux sous-thèmes définis par le PSAL pour les cours 1-8 de langues étrangères B3 et aux objectifs définis par l'éditeur des manuels. De ce fait, ces images ont une valeur pédagogique même sans considération des textes ou de légendes. Par contre, 54 images sur 470, soit 11,5 % ne pouvaient être catégorisées dans aucun des sous-thèmes du PSAL ou de l'éditeur, et de ce fait ces images ne correspondaient ni aux objectifs d'apprentissage du

PSAL ni à ceux de l'éditeur. Ainsi, dans le cadre de notre étude, ces images ont une valeur décorative plutôt que pédagogique.

Si nous comparons nos résultats avec les observations de Hannus (1996) et d'Aaltonen (2018) (cf. ch. 3.3), la différence est considérable ; parmi les images analysées dans le cadre de notre étude dans la série *Escalier*, la plupart d'entre elles avaient une valeur pédagogique, contrairement aux observations de Hannus et d'Aaltonen. Effectivement, d'après Hannus (1996 : 33-35), les manuels datant d'une vingtaine d'années contenaient beaucoup d'images qui avaient pour fonction de remplir les pages. Aaltonen (2018 : 45), dans son mémoire de Master récent, a analysé les images des manuels de FLE *Voilà 2-5* (2005-2007) et *J'aime 2 et 3* (2016 et 2017) et les considère, au moins dans le contexte de sa recherche, comme un élément complémentaire qui n'a pas de lien direct avec l'apprentissage. Ainsi, même dans les manuels plus récents des images ou des illustrations, selon Aaltonen (2018 : 45-46), sont utilisées dans le but de remplissage. En comparaison, les résultats de notre analyse montrent que la plupart des images analysées dans la série *Escalier* ont un lien direct avec les objectifs d'apprentissage du PSAL ou de l'éditeur des manuels, le nombre d'images dites complémentaires n'étant qu'à peu près un dixième de la totalité d'images analysées. Ainsi, à notre avis, l'utilisation des images dans les manuels *Escalier* est adéquate car comme constate Hannus (1996 : 33), la communication visuelle dans un manuel ne devrait pas être une fin en soi, mais il devrait avoir un lien naturel avec les buts et les pratiques pédagogiques. Les images utilisées comme une fin en soi augmentent la charge cognitive et peuvent gêner l'apprentissage. (Ibid.)

Rajoutons encore que les résultats de Laitala (2009) se rapprochent plus des nôtres (cf. ch. 3.3). En effet, Laitala (2009), dans son mémoire de Master, s'intéressait à la pertinence pédagogique des images, et plus spécifiquement au lien que les images ont ou non avec les parties textuelles des manuels de FLE *Voilà ! 2-6* (2005-2007). Selon ses résultats, un peu plus de la moitié des images (106/198) avaient un lien direct avec les parties textuelles, la pertinence pédagogique étant ainsi « modérée » (*kohtuullinen* en finnois), selon les mots de l'auteur. Laitala (2009) observait également que le reste des images avaient un lien avec le thème en général, ce qui correspond aussi à nos résultats. Or, Laitala (ibid.) incluait *les légendes* dans les parties textuelles que nous

n'avons pas pris en compte dans notre travail. D'après l'auteur (ibid.), l'utilisation d'une légende peut faciliter de façon significative la compréhension du message de l'image durant l'apprentissage, si la légende amène l'apprenant à réfléchir plus sur le sujet, et à intégrer l'information fournie par l'image et le texte. Elle fait pourtant remarquer que les images de manuels sont rarement accompagnées de légendes. (Ibid.) Nous, dans notre recherche, nous avons donc tenté d'analyser les images des manuels *Escalier* sans prêter attention aux parties textuelles, ce qui n'a pas toujours été facile car les images se trouvent souvent à côté des textes ou des exercices, et quelques images sont effectivement accompagnées de légendes. Nous avons alors tâché de nous focaliser uniquement sur les contenus des images elles-mêmes, en y cherchant des éléments mentionnés dans les thématiques du PSAL et de l'éditeur.

6.3 Valeur pédagogique des images vis-à-vis de la diversité culturelle

Pour rappeler, dans cette partie de notre travail, nous analyserons les images des manuels *Escalier* une deuxième fois, cette fois-ci inspectant essentiellement si **la diversité des ethnies au sein du monde francophone est visible** dans les images, ou si les images montrent une France monolithique, sans diversité culturelle et ethnique. Pour le faire, nous classerons les images dans des catégories suivant celles données par Benatti Rochebois (2010) :

- les Français appelés *de souche* (italique dans l'original);
- les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissé / exotique ;
- les populations immigrées : les Noirs, les Maghrébins et les Asiatiques ;
- Francophonie hors Hexagone, incluant également les sous catégories suivants
 - Paysages, climat, végétation
 - Aspects culturels, traditions
 - Cartes, drapeaux
 - Animaux, oiseaux, insectes
 - Croyances

En employant cette catégorisation, nous essayerons de répondre à notre question de recherche : De quelle façon les images des manuels aident-elles à prendre conscience de la diversité culturelle ?

6.3.1 Escalier 1

Le tableau 12 ci-dessous présente en chiffres les résultats d'analyse d'images vis-à-vis de la diversité des origines ethniques et de la diversité du portrait du monde francophone dans le manuel *Escalier 1*. Le nombre d'images correspondantes est marqué sous chaque catégorie. Les tableaux 13, 14 et 15 concernant les résultats des manuels *Escalier 2, 3 et 4* seront présentés de la même façon.

Tableau 12. *Escalier 1*. La diversité en chiffres.

Manuel E1	les Français <i>de souche</i> (personnes à peau clair / cheveux clairs, châains, bruns)	les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique	les populations immigrées / <i>minorités visibles</i> : les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques	Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité	n =
Nombre d'images	138	3	5	14	160
	22				

Comme nous pouvons voir à partir du tableau, les Français appelés *de souche*, soit des personnes ayant une peau claire et les cheveux clairs, roux, châains ou bruns, étaient présentes dans une totalité de 138 images. Par contre, dans la catégorie appelée « les Français d'origine étrangère » nous avons pu classer uniquement 3 images. Concernant les « populations immigrées / minorités visibles », nous avons détecté 5 images. Enfin, dans la catégorie « Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité » nous avons classé 14 images. En tout, dans *Escalier 1*, nous avons analysé 160 images concernant la diversité des origines ethniques, et parmi ces images nous avons détecté 138 images véhiculant l'idée uniformisante de « Français *de souche* ». Sur la totalité de 160 images, seulement 22 représentaient une diversité ethnique ou culturelle au sein de la francophonie.

Dans ce qui suit, nous analyserons plus en détail quelques exemples d'images correspondant aux catégories mentionnées. Voyons d'abord des images correspondant aux « Français *de souche* » (images 89-93).



Image 89. Jeunes Français.



Image 90. Une famille.



Image 91. Représentants de métiers.



Image 92. Description de personnes.



Image 93. Dans un café.

Sur les images 89-93 ci-dessus, nous voyons des personnes ou des personnages qui ont tous une peau claire et les cheveux blonds, roux, châtain ou bruns (cf. aussi les images 37-39, 41-46, 49-50, 56-58, 60-62). L'image 89 présente deux jeunes Français, tandis que l'image 90 montre une famille à trois enfants. Les images 91 et 92, quant à elles, représentent plusieurs personnages dessinés. Les personnages de l'image 91 représentent différents métiers, et ceux de l'image 92 différents traits, par exemple les cheveux frisés, les lunettes, la barbe, et ainsi de suite. En dernier, l'image 93 représente la terrasse d'un café avec les clients.

Passons ensuite à la catégorie appelée « les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique », dans laquelle nous avons classé 3 images (images 94-96).



Image 94. Jeune couple.



Image 95. Une jeune femme.



Image 96. Un Français d'origine italienne.

Les images 94 et 95 ci-dessus correspondent à notre définition d'apparence métissée, avec des jeunes personnes ayant les cheveux noirs et frisés, et des traits de visage un peu « exotiques », peut-être à l'origine des Iles Caraïbes. L'image 96, quant à elle, pourrait représenter un Français d'origine italienne, ce qui est seulement une supposition de notre part, voir un stéréotype.

Ensuite, concernant la catégorie « populations immigrées ou les minorités visibles : les Noirs, les Maghrébins et les Asiatiques », nous avons trouvé six images, incluant sept références. Voyons-les ci-dessous (images 97-102).



Image 97. Carte de visite.



Image 98. Un garçon.



Image 99. Amis autour d'une table.

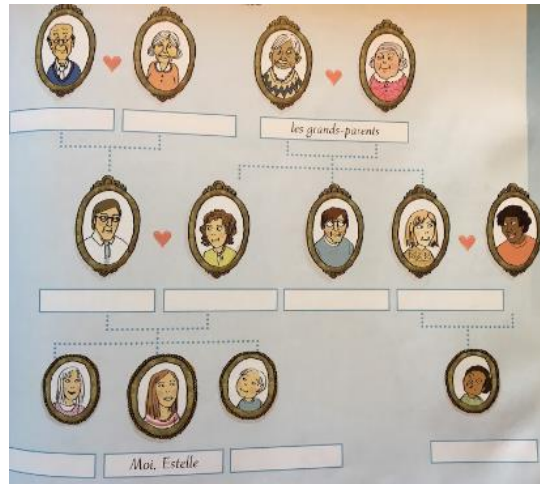


Image 100. L'arbre généalogique.

Ci-dessus, l'image 97 représente sous forme de carte de visite la seule référence aux Maghrébins dans tout le manuel *Escalier 1*. Les images 98-100, pour leur part, représentent les Noirs ; sur l'image 98 nous voyons un garçon aux cheveux frisés et à la peau noire, tandis que sur l'image 99 nous voyons trois personnes, dont deux « *de souche* » et une noire, autour d'une table, peut-être en train de prendre un apéritif. L'image 100, quant à elle, représente un arbre généalogique, dans lequel deux personnes (sur treize au total) appartiennent à la catégorie « les Noirs ». Il est à noter ici que les images 98-100 pourraient aussi bien appartenir à la catégorie « les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique », ce qui démontre qu'il n'est pas évident de faire ce genre de catégorisations.

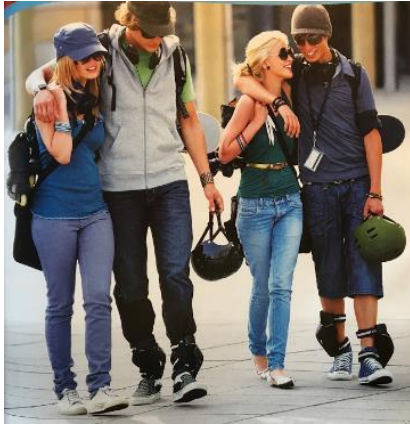


Image 101. Un jeune homme asiatique. Image 102. Une jeune femme asiatique-française.

Enfin, pour finir cette catégorie, les images 101 et 102 représentent « les Asiatiques », l'image 101 montre un jeune homme asiatique passant du temps libre avec ses amis, et l'image 102 présente une jeune femme, peut-être d'origine asiatique-française, regardant la télévision avec son compagnon.

Ensuite, traitons la catégorie appelée « Francophonie hors Hexagone » à laquelle correspondaient 14 images. Traitons quelques exemples de cette catégorie ci-dessous (images 103-109).



Image 103. Une Québécoise.

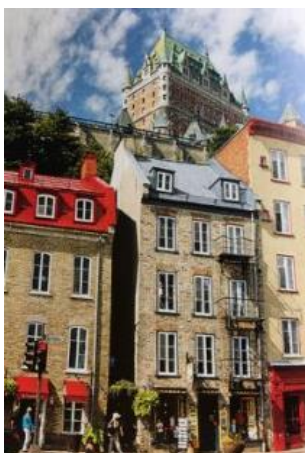


Image 104. Au Québec.



Image 105. Au Sénégal.

En premier, l'image 103 ci-dessus présente une Québécoise qui par son apparence physique représente plutôt la culture franco-française et « les Français *de souche* » que la diversité ethnique ou sociale. Simultanément, cette image représente une partie de la réalité de la « Francophonie hors Hexagone ». Concernant les images 104 et 105, l'image 104 présente une vue sur de vieilles maisons et sur un château, au Québec ; tandis que l'image 105 montre une sénégalaise marchant dans la rue, les couleurs vives des maisons du fond faisant un contraste exotique par rapport à l'image québécoise. Ce qui rend ces deux images intéressantes est le fait qu'elles se trouvent à la même page du manuel, côte à côte, montrant ainsi d'un seul coup d'œil la diversité au sein de la francophonie aux lecteurs du manuel. Pour continuer encore la catégorie « Francophonie hors Hexagone », les images 106-109 ci-dessous représentent la Réunion et les Terres australes et antarctiques françaises.

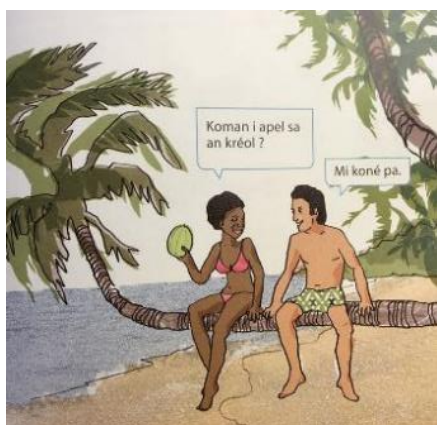


Image 106. A la Réunion.



Image 107. Culture réunionnaise.



Image 108. Terres Australes et Antarctiques Françaises.



Image 109. Faune et flore.

L'image 106 représente le climat tropical et la vie décontractée réunionnaise ; l'image 107, pour sa part, donne un aperçu de la culture réunionnaise, bien différente de celle que l'on associe habituellement à la langue et à la culture francophone. Pour finir cette dernière catégorie du manuel *Escalier 1* concernant la diversité, les images 108 et 109

permettent aux apprenants de langue de se rendre compte qu'au sein de la francophonie existe une réelle variété de régions et de climats, allant des régions tropicales aux cocotiers jusqu'aux terres antarctiques au climat très austère.

6.3.2 Escalier 2

Traitons maintenant le manuel *Escalier 2*. Le tableau 13 ci-dessous présente les résultats de notre analyse vis-à-vis de la diversité en chiffres. Dans ce manuel, nous n'avons pas détecté d'images qui auraient pu être classées dans la catégorie « les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique », ce qui est indiqué par zéro (0) dans le tableau.

Tableau 13. Escalier 2. La diversité en chiffres.

Manuel E2	les Français <i>de souche</i> (personnes à peau clair / cheveux clairs, châains, bruns)	les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique	les populations immigrées / <i>minorités visibles</i> : les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques	Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité	n=
Nombre d'images	65	0	7	35	107
		42			

Comme il est possible de voir à partir du tableau, « les Français *de souche* », sans diversité ethnique, étaient représentés par 65 images. Quant aux « populations immigrées / minorités visibles », nous avons détecté 7 images. Enfin, dans la catégorie « Francophonie hors Hexagone » nous avons classé 35 images. En tout, dans *Escalier 2*, nous avons analysé 107 images concernant la diversité. Sur la totalité de 107 images, 42 images représentaient une diversité ethnique ou culturelle au sein de la francophonie.

Dans ce qui suit, nous analyserons quelques exemples d'images correspondant aux catégories cités au dessus. Premièrement, nous traiterons des images correspondant aux « Français *de souche* » (images 111 et 112).

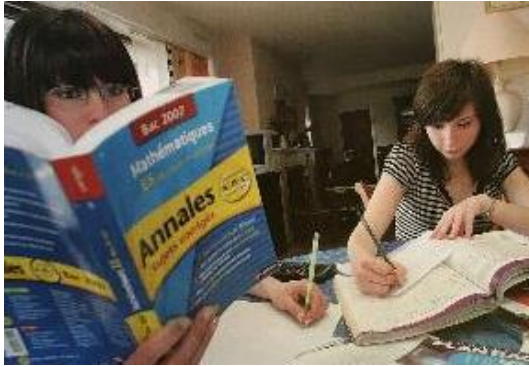


Image 110. Etudiantes au travail.



Image 111. Les footballeurs.

Nous prenons seulement deux exemples pour représenter « les Français *de souche* » car les images classées dans cette catégorie étaient assez similaires. L'image 110 montre des étudiantes ou peut-être des lycéennes en train de travailler. L'image 111, pour sa part, représente un jeune homme et un homme plus âgé, peut-être un fils et son père, passant du temps ensemble, jouant au football.

Ensuite, passons aux « populations immigrées / minorités visibles : les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques ». Dans cette catégorie, nous avons détecté 7 images, dont quelques exemples ci-dessous (images 112-115).



Image 112. Mère et enfant.



Image 113. Les Eurockéennes



Image 114. Entre amis.



Image 115. Au téléphone.

Les images 112 et 113 correspondent à la catégorie « les Noirs » ou bien à celle de « métissés ». Sur l'image 112 nous voyons une mère et son enfant, dans une scène très douce ; l'image 113, quant à elle, promeut l'un des plus grands festivals de rock organisés en France, appelé *les Eurockéennes*. Ensuite, sur l'image 114, les personnages dessinés discutent entre eux : il s'agit d'une Asiatique, d'un Noir ou métissé et d'un Blanc. Cette bande dessinée est située au Québec, correspondant en même temps à la diversité ethnique de la catégorie « populations immigrées, minorités visibles : les Noirs, les Asiatiques » et à la diversité de la catégorie « Francophonie hors Hexagone ». Enfin, l'image 115 représente un jeune homme asiatique tenant son téléphone portable à la main, peut-être envoyant ou recevant un texto.

Traitons ensuite la catégorie « Francophonie hors Hexagone » dans laquelle nous avons classé 35 images. Ces images peuvent être divisées en trois groupes, concernant

- le Maroc (17 images)
- la Suisse (8 images)
- le Québec (8 images).

Voyons-en des exemples dans ce même ordre (images 116-127).



Image 116. Thé à la menthe.



Image 117. Pays de Maghreb.



Image 118. Au marché.



Image 119. Famille marocaine-française.

Les images 116-119 se situent au Maroc, donnant aux lecteurs du manuel de français un aperçu de la vie marocaine (cf. aussi image 32.). Sur l'image 116 nous pouvons voir une grande place ou un square avec du monde, et au premier plan un plateau avec une théière et deux verres de thé à la menthe, servis à la marocaine. L'image 117, sous forme de plan de Maroc, d'Algérie et de Tunisie, permet de se rappeler, par exemple, où se situent encore les plus grandes villes de ces pays maghrébins. L'image 118, pour sa part, montre une scène de marché marocain et des gens passant leur temps libre, dégustant des nourritures locales. Enfn, l'image 119 représente un portrait d'une famille marocaine-française. Ensuite, pencherons-nous sur les images concernant la Suisse (images 120-123).

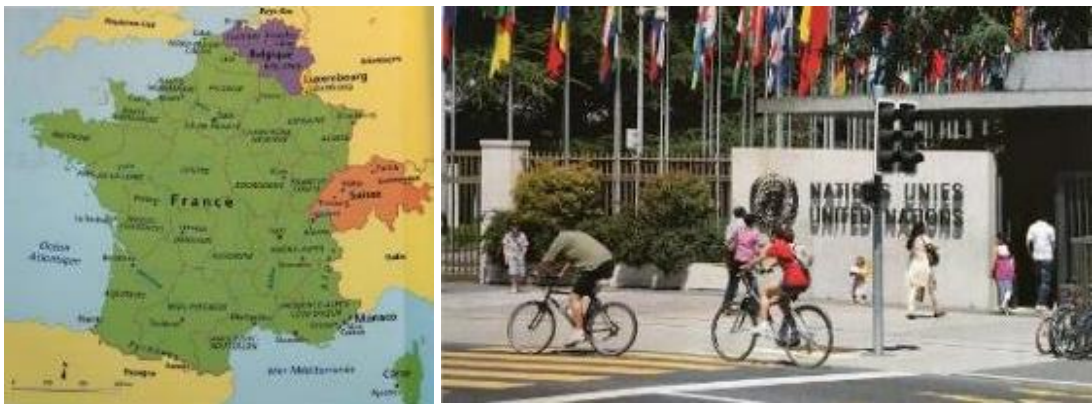


Image 120. La France, la Suisse et la Belgique. Image 121. En Suisse : Nations Unies.



Image 122. Le chemin du vignoble.

Image 123. Randonnée.

L'image 120, sous forme de plan, représente la France, la Suisse et la Belgique, en trois couleurs différentes. L'image 121, quant à elle, se situe à Genève, devant l'Office des Nations Unies. Les images 122 et 123, pour leur part, montrent toutes les deux le côté montagneux de la Suisse ; sur l'image 122 nous voyons un panneau indiquant « Chemin du vignoble » et un beau paysage donnant sur une vallée ; l'image 123, de son côté, présente des randonneurs à la montagne. En dernier, traitons quatre images concernant le Québec (images 124-127).



Image. 124. Le Québec.



Image 125. Drapeaux du Québec et du Canada.



Image 126. Maisons québécoises.



Image 127. Pêche sous la glace.

L'image 124 est encore sous forme de plan, cette fois-ci il s'agit du plan du Québec. L'image 125, quant à elle, présente les drapeaux du Québec et du Canada. Les images 126 et 127 montrent deux aperçus de la vie québécoise : sur l'image 126 nous voyons deux maisons en pierre typiques, à couleurs vives et aux balustrades en fer forgé ; sur l'image 127 est présenté un centre de pêche sous la glace, un passe-temps populaire au Québec. Ainsi, nous avons fait le tour de la catégorie de diversité « Francophonie hors Hexagone », et nous pouvons passer au manuel *Escalier 3*, dans le sous chapitre suivant.

6.3.3 Escalier 3

Ci-dessous, le tableau 14 présente les résultats d'analyse concernant la diversité ethnique ou culturelle au niveau des images du manuel *Escalier 3*.

Tableau 14. *Escalier 3*. La diversité en chiffres.

Manuel E3	les Français <i>de souche</i> (personnes à peau clair / cheveux clairs, châains, bruns)	les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique	les populations immigrées / <i>minorités visibles</i> : les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques	Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité	n=
Nombre d'images	83	6	23	9	121
		38			

Il ressort du tableau qu'à la catégorie « les Français *de souche* » correspondaient une totalité de 83 images, sans diversité ethnique ou culturelle. A la catégorie « les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée ou exotique » correspondaient 6 images ; aux « populations immigrées / minorités visibles: les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques » 23 images et à « Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité » 9 images. Le nombre d'images représentant l'uniformité était alors de 83 / 121 images, tandis que la diversité était visible seulement dans 38 / 121 images.

Commençons à voir des exemples par des « Français *de souche* » (images 128-130), présentés au total par 83 images.



Image 128. Papa et bébé.

Image 129. Tricoter.

Image 130. Cours de yoga.

Les images 128-130 montrent toutes des personnes à la peau claire et aux traits de visage que l'on peut interpréter appartenir aux « Français *de souche* », avec peu de diversité ethnique ou sociale. Sur ces images, l'on peut voir des gens dans leur quotidien. Puis, à la catégorie « les Français d'origine étrangère ou ayant une

apparence métissée ou exotique » correspondaient 6 images dont en voici quatre (images 131-134) (cf. aussi les images 40 et 42).



Image 131. Stromae.



Image 132. Natasha Atlas.

Sur l'image 131 et 132 ci-dessus nous voyons deux artistes belges d'origines étrangères : sur l'image 131 est présenté Stromae, du vrai nom Paul Van Haver. Il est chanteur francophone belge, d'origine flamande et rwandaise. L'image 132, quant à elle, présente Natacha Atlas, une chanteuse belge d'origine égypto-anglaise. Les images suivantes (133 et 134) présentent deux artistes français ayant une apparence métissée.



Image 133. Diam's.



Image 134. Gad Elmaleh.

L'image 133 ci-dessus présente Diam's, de son vrai nom Mélanie Georgiades. Elle est rappeuse et chanteuse française, d'origine grecque. L'image 134, de son côté, présente le comédien français d'origine marocaine, Gad Elmaleh.

Continuons ci-dessous avec la catégorie « populations immigrées / minorités visibles: les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques » à laquelle correspondaient 23 images. En voici des exemples (images 135-138).



Image 135. Souleymane.



Image 136. Aya de Yopougon



Image 137. Au cinéma.



Image 138. Représentants des ethnies.

Les images 135 et 136 ci-dessus représentent les Noirs : l'image 135 étant un portrait d'un homme noir (nommé Souleymane dans le manuel). L'image 136, quant à elle, est composée d'une bande dessinée qui se situe en Côte d'Ivoire (cf. image 48). Sur les images 137 et 138, nous voyons une personne dite *de souche*, aux cheveux longs et blonds ; puis deux personnes d'origine asiatique (un jeune homme et une jeune femme) ; et enfin deux hommes à une peau un peu foncée et aux traits de visage qui peuvent aussi bien être interprétés d'être Noirs, Maghrébins ou Métissés. (Cf. aussi les images 53 et 55.)

Ensuite, au lieu d'avoir classé les 9 images suivantes dans la catégorie « Francophonie hors Hexagone », nous les avons inclus dans « le portrait du monde francophone dans toute sa diversité ». Dans *Escalier 3*, ces images concernaient plutôt la diversité des croyances que la diversité en général au sein de la francophonie. Voyons-en 6 exemples (images 139-144).



Image 139. Religieuses.



Image 140. P. Juifs orthodoxes.



Image 141. Bouddhisme.



Image 142. Se convertir à l'islam.



Image 143. Laïcité.

Sur les images 139-143 il est possible de voir différentes croyances. L'image 139 présente deux religieuses qui regardent une vue à Montréal. L'image 140, de son côté, présente trois Juifs orthodoxes dans le quartier historique juif de Marais, à Paris. Sur l'image 141, un statue végétal bouddhiste montre la diversité des croyances et des religions, à sa façon. Puis, l'image 142 montre une jeune femme québécoise, convertie à l'islam, et habillée en tenue de femme musulmane (cf. aussi image 61). Enfin, sur l'image 143 nous voyons une femme qui porte sur son visage des dessins de différents symboles religieux, pour signifier la laïcité, le respect des autres et la tolérance (cf. image 38). Ci-dessous, voyons encore une image (144) qui peut être classée dans la catégorie de diversité.



Image 144. Nouveau modèle familial.

L'image 144 représente la diversité des opinions et le changement de climat envers le modèle familial traditionnel. Sur l'image, un manifestant tient une pancarte disant « Un mariage gay vaut mieux qu'un mariage triste » (cf. aussi les images 43, 55). Pencherons-nous ensuite sur le manuel *Escalier 4*, dans le sous chapitre suivant.

6.3.4 Escalier 4

Concernant le manuel *Escalier 4*, le tableau récapitulatif 15 ci-dessous présente les résultats de l'analyse d'images en chiffres.

Tableau 15. Escalier 4. La diversité en chiffres.

Manuel E4	les Français <i>de souche</i> (personnes à peau clair / cheveux clairs, châains, bruns)	les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique	les populations immigrées / <i>minorités visibles</i> : les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques	Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité	n=
Nombre d'images	54	1	16	29	100
		46			

Il ressort du tableau 15 que dans le manuel *Escalier 4*, nous avons trouvé 54 images correspondant à la catégorie « les Français *de souche* ». En revanche, nous n'avons trouvé qu'une image représentant « les Français d'origine étrangère ». La catégorie des « populations immigrées / minorités visibles : les Noirs, les Maghrébins et les Asiatiques » était présentée par 16 images et celle de « Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité » par 29 images. Dans *Escalier 4*, nous avons analysé 100 images en tout, dont 54 images représentaient l'uniformité et 46 images représentaient la diversité au sein de la francophonie.

En premier, examinons plus en détail deux exemples de la catégorie « les Français *de souche* » (images 145 et 146).



Image 145. Une étudiante.



Image 146. Un jardinier.

Les images 145 et 146 ci-dessus représentent toutes les deux cette catégorie, en montrant deux personnes blondes, à la peau claire (cf. aussi les images 63-65, 71-72, 74-77, 85-88). Ensuite, concernant « les Français d'origine étrangère », voyons ci-dessous la seule image correspondant à cette catégorie dans *Escalier 4* (image 147).



Image 147. Au restaurant.

Sur l'image 147, la serveuse a l'apparence métissée / exotique ; elle pourrait être d'origine indienne, par exemple. Pour continuer, à la catégorie « populations immigrées / minorités visibles : les Noirs, les Maghrébins et les Asiatiques » correspondaient 16 images. Prenons-en cinq exemples (images 148-152).



Image 148. Des étudiants.



Image 149. Interview.



Image 150. Portrait.



Image 151. Au marché aux puces.



Image 152. Footballeurs Cafu et Zidane.

Sur l'image 148 nous voyons trois étudiants, dont deux « *de souche* » et un représentant de Noirs. Sur l'image 149, de son côté, est présentée une famille noire ; le père et ses deux filles, qui sont interviewés. L'image 150, quant à elle, est un portrait d'un homme asiatique. Enfin, sur les images 151 et 152 sont présentés des Maghrébins : l'image 151 montre un jeune homme maghrébin passant du temps au marché aux puces, avec une amie ou peut-être sa petite amie ; sur l'image 152, quant à elle, nous voyons le footballeur brésilien, Cafu, à gauche et le footballeur français d'origine algérienne, Zinédine Zidane, à droite.

Ensuite, penchons-nous sur la catégorie « Francophonie hors Hexagone / un portrait de la France et du monde francophone dans toute sa diversité », laquelle était représenté par 29 images dans *Escalier 4*. Ces images pouvaient être divisées en quatre groupes qui concernent principalement

- la Guinée (8 images)
- la Guyane (4 images)
- le Congo (12 images)
- autres endroits, tels que le Kenya, l'Éthiopie et le Québec, pour en mentionner quelques-uns (5 images)

Nous prendrons quelques exemples de ces images pour une analyse plus détaillée. Nous commencerons par présenter quatre images concernant la Guinée (images 153-156), et nous continuerons dans l'ordre cité ci-dessus.



Image 153. La Guinée.



Image 154. Drapeau de la Guinée.



Image 155. Une Guinéenne.



Image 156. Panneau publicitaire Sur'Eau.

L'image 153 présente le plan de la Guinée, sous forme de dessin. Les palmiers dessinés sur le plan donnent un aperçu sur le climat du pays. L'image 154, de son côté, montre le drapeau de la Guinée. Sur les images 155 et 156, nous pouvons voir des Guinéens et un peu de végétation locale. L'image 155 présente une Guinéenne, tandis que sur l'image 156 nous voyons plusieurs personnes, des voitures, et un grand panneau publicitaire *Sur'Eau*, un produit qui a pour but d'améliorer la qualité de l'eau et la rendre potable.

Ensuite, passons aux images 157 et 158, concernant la Guyane.



Image 157. Sur une rivière.



Image 158. Cocoteraie.

Les images 157 et 158 ci-dessus représentent différents aspects de la nature en Guyane : l'image 157 montre une rivière et des forêts équatoriales autour, et une partie d'une barque ; tandis que l'image 158 présente un petit chemin de terre dans une cocoteraie, avec au fond une vue sur l'océan, dans les Caraïbes. Enfin, en dernier, traitons les images 159-163 ci-dessous, concernant le Congo.



Image 159. Le Congo.



Image 160. Drapeau du Congo.



Image 161. Gorilles.

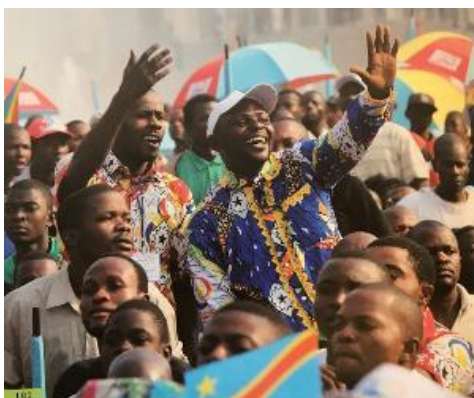


Image 162. Une foule.



Image 163. Congolaises avec leurs bébés.

L'image 159 ci-dessus, présente la carte du Congo, sous forme de dessin. En plus des noms des lieux, la carte illustre une montagne, des arbres et quelques animaux (un lion, deux gorilles et un éléphant). L'image 160, quant à elle, présente le drapeau du Congo. Sur l'image 161, nous voyons deux gorilles de montagne, l'espèce menacée, au Parc National des Virunga, au Congo. Les images 162 et 163, de leur côté, représentent des Congolais. Sur l'image 162, nous pouvons voir une foule de gens, en particulier des hommes, dans un événement en plein air, tandis que sur l'image 163, les femmes avec leurs bébés sont plus présentes.

Maintenant que nous avons classé et analysé les images des manuels *Escalier 1-4* selon les différentes catégories, pour y détecter la diversité (cf. ch. 5.2 ; 6.3), nous ferons un résumé d'ensemble de cette analyse dans le sous-chapitre suivant.

6.3.5 Résumé de la diversité culturelle

Nous avons donc analysé les images de notre corpus en gardant à l'esprit les questions suivantes :

- A quelle mesure les manuels de FLE *Escalier 1-4* fonctionnent comme un portrait de la France et du monde francophone dans toute sa diversité ?
- Est-il possible de voir sur les images la diversité des ethnies au sein du monde francophone ? A quelle manière les images reflètent la diversité culturelle au sein de la francophonie ? Les images montrent-elles une France monolithique, sans diversité culturelle et ethnique ?

Le but de cette analyse était de définir **la valeur des images** en tant que **moyen pédagogique de la diversité culturelle** dans les manuels *Escalier*. Examinons les résultats de notre analyse au niveau des chiffres, dans les tableaux 16 et 17.

Tableau 16. La répartition d'images analysées selon les catégories.

Manuel	Les Français <i>de souche</i>	La diversité			n =
	Personnes à peau clair / cheveux clairs, châains, bruns	Les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique	Les populations immigrées / <i>minorités visibles</i> : les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques	Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité	
E1	138	3	5	14	160
		22			
E2	65	0	7	35	107
		42			
E3	83	6	23	9	121
		38			
E4	54	1	16	29	100
		46			
n =	340	10	51	87	488
		148			
%	69,7 %	30,3 %			100 %

Tableau 17. La répartition d'images représentant l'uniformité et la diversité.

Manuel	Images analysées	Les Français <i>de souche</i>		La diversité		n =
E1	160	138	86,25 %	22	13,75 %	100 %
E2	107	65	60,7 %	42	39,3 %	
E3	121	83	68,6 %	38	31,4 %	
E4	100	54	54 %	46	46 %	
n =	488	340	69,7 %	148	30,3 %	

Comme il est possible de voir à partir du tableau 16, nous avons analysé 488 d'images au total dans les quatre manuels. La répartition d'images analysées par manuel était la suivante : *Escalier 1* : un total de 160 images analysées ; *Escalier 2* : 107 images ; *Escalier 3* : 121 images et *Escalier 4* : 100 images. Parmi les 488 images au total, 340 images, soit 69,7 %, correspondaient à la catégorie « les Français *de souche* - personnes à peau clair / cheveux clairs, châains, bruns ». Ici, il convient de rappeler que cette catégorie correspond aux images qui véhiculent l'idée d'une France monolithique, sans diversité ethnique ou culturelle. La diversité, pour sa part, représente donc l'idée d'une France et de la Francophonie culturellement et ethniquement diversifiée. A la notion de diversité, dans un sens large, correspondaient 148 images sur 488, soit 30,3 % des images. Déjà, ces chiffres nous montrent que plus de deux tiers des images (69,7 %) des manuels *Escalier 1-4* représentent l'uniformité de la France et de la Francophonie, tandis que la diversité se voit dans moins d'un tiers des images (30,3 %).

Nous pouvons pourtant voir que la quantité d'images représentant les « Français *de souche* » ou l'uniformité diminue quand la série de manuels avance (cf. tableaux 16 et 17). Pour être plus précise, dans *Escalier 1*, une totalité de 138 images sur 160 images analysées pouvaient être classées dans la catégorie « Les Français *de souche* », ce qui correspond à 86,25 % d'images. *Escalier 2*, de son côté, ne contient plus que 65 images sur 107 images analysées, soit 60,7 %. Dans *Escalier 3*, la quantité d'images de « Français *de souche* » augmente encore jusqu'à 83 images sur 121 au total (68,6 %), et dans *Escalier 4*, il n'y a plus que 54 images de cette catégorie sur la totalité de 100 images analysées (54 %). En autres mots, en consultant le tableau 17 et les années de publication des manuels (cf. tableau 5 ; ch. 5.1), nous voyons bien que parmi les quatre manuels, *Escalier 1* (publié en 2011), contient le moins d'images (seulement 13,25 %) représentant la diversité. En passant à *Escalier 2* (2012), la quantité augmente de façon

significative : de 13,75 % (E1) à 39,3 % (E2). Ce qui est intéressant, c'est le fait que la quantité d'images représentant la diversité diminue (31,4 %) dans *Escalier 3*, publié en 2017. Pourtant, l'on pourrait croire que dans un manuel plus récent (E3, 2017) la diversité serait plus représentée que dans E2, publié cinq ans plus tôt (2012). Enfin, dans *Escalier 4*, la quantité d'images concernant la diversité augmentent encore de façon importante, jusqu'à 46 %, ce qui signifie qu'un peu moins de la moitié d'images analysées dans E4 véhiculaient l'idée de la diversité au sein de la France et de la Francophonie. Il n'en reste que 54 % des images continuent de véhiculer l'image d'une France et d'un monde Francophone uniforme et assez homogène. Ces variations ne peuvent pas être complètement expliquées en consultant les objectifs et les thèmes définies par la maison d'édition des manuels et par le PSAL (2015) (cf. ch. 6.1). C'est-à-dire que selon l'éditeur, dans *Escalier 1*, « [...] les connaissances culturelles et géographiques s'accroîtront de manière intéressante et diversifiée », ce qui n'est pas le cas, selon nos résultats. Par contre, les définitions concernant *Escalier 2* et *4* sont plutôt justes : « les parties culturelles incitent à faire la connaissance avec le monde francophone » (E2) et « les thèmes fraîches conduisent au fascinant voyage dans le monde francophone » (E4).

Effectivement, nos résultats sont assez similaires de ceux de Benatti Rochebois (2010 : 60 ; 61 ; cf. ch. 4.4) qui constate qu'un progrès réel s'est fait dans l'enseignement de la culture pendant les dernières décennies, mais malgré cela, les manuels de FLE utilisés au Brésil entre 2007 et 2009, qu'elle a analysés, représentaient plutôt « une France moyenne », sans diversité ou spécificités. Selon les résultats de Benatti Rochebois (ibid.), la société française était présentée comme une unité presque homogène, sans divergences. De plus, selon l'auteur (2010 : 63 ; 66), les personnages référant aux Français *de souche* étaient les plus utilisés au niveau des parties textuelles, des images et des dialogues. Nos résultats se rapprochent également de ceux de Dervin et Keihäs (2013 : 54 ; cf. ch. 4.4). D'après les auteurs (ibid.), les manuels de FLE des années 2000 utilisés en Finlande tentent déjà de montrer que l'hégémonie de la culture française est en train de se briser et qu'il n'existe pas une seule culture française ; malgré ceci, il est possible de détecter dans les manuels la hiérarchie de la francophonie, ce qui est le cas dans notre corpus, aussi.

Passons ensuite aux résultats concernant la répartition d'images selon les catégories qui représentent la diversité. Rappelons ici que la catégorie appelée « Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité » contient des images représentant des personnes (37 images) et des images contenant d'autres aspects de la diversité (50 images) au sein de la Francophonie, soit 87 images en tout (cf. ch. 5.2). Nous avons alors divisée cette catégorie en deux parties : **la diversité ethnique** et **la diversité culturelle**, pour mieux résumer les résultats de notre analyse. Nous traiterons la diversité ethnique ci-dessous, dans le tableau 18, avec les deux autres catégories concernant la diversité des ethnies au sein de la Francophonie. La diversité culturelle sera traitée plus bas, dans le tableau 19.

Tableau 18. La répartition d'images représentant la diversité ethnique.

Manuels	La diversité ethnique			n =
	Les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique	Les populations immigrées / <i>minorités visibles</i> : les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques	Diversité ethnique hors Hexagone	
E1-E4	10	51	37	98
	10,2 %	52 %	37,8 %	100 %

A partir du tableau 18, nous voyons que seules 10 images sur 98, soit 10,2 %, représentaient « les Français d'origine étrangère ou ayant une apparence métissée / exotique ». Comme mentionné auparavant (cf. ch. 5.2), pour nous, « les Français d'origine étrangère », comme les appelle Benatti Rochebois (2010 : 66), étaient difficile à cerner dans notre corpus. Nous avons donc classé dans cette catégorie les images contenant des personnages ayant une apparence « métissée ou exotique », n'appartenant ni à la catégorie de « Français *de souche* », ni à celle de « populations immigrées / minorités visibles ». Ensuite, 51 images sur 98, soit 52 %, correspondaient aux « populations immigrées / *minorités visibles* : les Noirs, les Maghrébins, les Asiatiques ». Selon ce résultat, deux de ces minorités sont effectivement *visibles* dans les images, car cette catégorie consiste principalement d'images des Noirs et des Asiatiques. Par contre, il n'existe quasiment pas d'images des Maghrébins (cf. image 97). Les peu d'images utilisées présentaient des personnes soit habitant au Maroc, soit des personnes célèbres et connues comme le comédien Gad Elmaleh (image 134) ou

le footballeur Zinédine Zidane (image 152). Benatti-Rochebois (2010) a remarqué le même phénomène dans sa recherche : selon l'auteur (ibid.), les populations immigrées d'origine maghrébines, pourtant très visibles dans les rues de la capitale, sont quasi inexistantes lorsque l'apprenant de langue « se promène » dans les pages des manuels. Enfin, 37 images sur 98, soit 37,8 %, correspondaient à la catégorie « Diversité ethnique hors Hexagone ». Ici, nos résultats se différencient considérablement de ceux de Benatti Rochebois (2010), selon laquelle, dans sa recherche, les personnages d'autres origines étaient quasi inexistantes. Dans notre corpus, cette dernière catégorie représentait assez largement la diversité des ethnies au sein du monde francophone : des habitants de 11 différents pays étaient présentés dans les manuels *Escalier 1-4* : des Québécois, des Suisses, des Belges, des Marocains, des Guyanais, des Réunionnais, des Guinéens, des Congolais, des Ethiopiens, des Sénégalais et des Kenyans. A notre avis, la diversité des ethnies au sein du monde francophone était alors assez bien visible sur les 98 images contenant de la diversité ethnique, ce qui est une nette amélioration par rapport aux résultats de Benatti Rochebois (2010). Pourtant, si nous considérons la quantité de ces images (98) par rapport à la totalité d'images analysées (488), la diversité ethnique ne représente que 20 % parmi elles.

Selon les observations de Dervin et Keihäs (2013 : 55 ; cf. ch. 4.4), les manuels de FLE visent pour une éducation internationale et interculturelle (en notre sens : l'éducation à la diversité, cf. ch. 4.2), mais continuent à donner une image exotique, homogène et stéréotypique de l'Autre. Ceci dit, remarquent les auteurs (id. : 55), les manuels contiennent inévitablement des stéréotypes, naturelles pour la pensée humaine. Benatti Rochebois (2010 : 58), pour sa part, insiste sur le fait que la culture se manifeste à travers les individus. Selon l'auteur (ibid.), il existe une diversité de points de vues et d'interprétations au sein d'un ensemble culturel ; tout le monde est véhicule de culture. Benatti Rochebois (id. : 60) fait remarquer que malgré le fait que la culture / les cultures consistent en une infinité de diversités, les parties culturelles des manuels survalorisent ou bien simplifient fréquemment la culture de la langue cible. De plus, selon le même auteur (id. : 61),

« les images de la diversité régionale dans l'Hexagone et aussi des pays francophones sont rares et la France de la mosaïque des cultures, du métissage culturel et social [...] est presque absente. »

Nous sommes partiellement d'accord avec ces constats, car une partie des images de notre corpus véhiculait des idées stéréotypiques ou une image exotique de l'Autre (cf. les images 2 ; 96 ; 106 ; 107). D'un autre côté, à notre avis, la plupart des images de notre corpus représentaient l'Autre sous une lumière neutre, sans survalorisation ou simplification (cf., par exemple, les images 112-115 ; 135-138). De surplus, une partie des images représentait plusieurs pays francophones (12 pays, la France incluse), et certaines images véhiculaient l'ouverture d'esprit, l'écoute de l'Autre et l'acceptance de la diversité humaine (cf., par exemple, les images 38 ; 55 ; 143 ; 144).

Traisons ensuite la répartition d'images ayant un contenu qui correspond à **la diversité culturelle**, dans les sens où ces images ne représentent pas de personnes / gens. Ces images sont incluses dans la catégorie « Francophonie hors Hexagone : un portrait du monde francophone dans toute sa diversité ». Le tableau 19 ci-dessous présente plus en détail les contenus de ces images.

Tableau 19. La répartition d'images représentant la diversité culturelle.

Contenus	Nombre d'images	Pourcentages
Paysages, climat, végétation	14	28 %
Aspects culturels, traditions	13	26 %
Animaux, oiseaux, insectes	8	16 %
Cartes, drapeaux	8	16 %
Croyances	7	14 %
n =	50	100 %

A partir du tableau 19, nous pouvons voir que 50 images représentant **la diversité culturelle** au sein de la Francophonie, hors Hexagone. Elles sont réparties de la façon suivante : 14 images montrent aux apprenants de langue la diversité des paysages, des climats ou de végétation ; 13 images donnent des aperçus sur la diversité des aspects culturels ou des traditions ; sur 8 images, les apprenants de langue peuvent voir la diversité des animaux, des oiseaux ou des insectes ; 8 autres images présentent des cartes et des drapeaux des pays francophones. Enfin, en dernier lieu, sept images représentent la diversité des croyances, ce qui, précisons encore, inclut également la France et non seulement la Francophonie hors Hexagone. Il est bien clair que 50 images, réparties sur quatre manuels, ne donnent pas d'image très étendue de la

diversité culturelle au sein du monde francophone. Dans ce sens, les manuels *Escalier 1-4* ne fonctionnent que dans une mesure limitée comme un portrait de la France et du monde francophone dans toute sa diversité. Benatti Rochebois (2010 : 66) constate également que la diversité culturelle et sociale ne sont présentes dans les manuels analysés qu'occasionnellement ou de manière allusive. L'auteur (ibid.) rajoute que dans l'enseignement d'une langue étrangère, la marginalisation de la diversité n'est pas en ligne avec les objectifs culturels et communicatifs.

Du fait, rappelons que le but de cette analyse était de définir **la valeur des images** en tant que **moyen pédagogique de la diversité culturelle** dans les manuels *Escalier*. Revenons brièvement au *Programme Scolaire des Adultes pour le Lycée* ou le PSAL (OPH 2015) (cf. ch. 2.5), pour voir de quelle manière les images des manuels *Escalier* reflètent ces objectifs. Premièrement, d'après ce programme,

- l'enseignement encourage la coopération internationale et la citoyenneté du monde, et considère la diversité humaine et culturelle comme une richesse et une source de créativité (id. : 11-12).

Parmi les images analysées, ces premiers objectifs ne se voyaient pas spécifiquement. Ensuite, parmi les thèmes transversaux communs pour tous les établissements d'éducation des adultes et pour toutes les matières enseignées, se trouve le thème nommé « Connaissance de cultures et internationalité » (id. : 28), dont le but est

- d'enrichir les connaissances culturelles et le multilinguisme des apprenants ; de savoir réfléchir sur les patrimoines culturelles, les valeurs et autres faits sur lesquels les identités culturelles et les modes de vies se basent dans le monde ; d'apprendre à voir des choses d'un point de vue d'autres situations et conditions de vie ; de savoir agir dans les réseaux et les environnements culturellement diversifiés, en visant le respect mutuel et une réelle interaction (id. : 28).

Ces objectifs, concernant la « Connaissance de cultures et internationalité » n'étaient pas non plus vraiment visibles sur les images, à part le premier point « d'enrichir les connaissances culturelles », traité plus haut dans les tableaux 18 et 19, sous forme de diversité ethnique et diversité culturelle au sein du monde francophone. Enfin, concernant plus spécifiquement l'enseignement de langues étrangères (OPH, 2015 : 79) et les langues étrangères B3 en particulier (id. : 89), le PSAL considère que l'enseignement de langues a pour but, entre autres, de

- renforcer la volonté et la capacité d’agir dans les environnements et les occasions culturellement, internationalement et linguistiquement diversifiés ;
- se développer en tant qu’usager de la langue cible et en tant qu’acteur dans le monde culturellement diversifié, autant dans les communautés nationales, européennes que globales.

En tenant compte de tous les objectifs cités ci-dessus, il est difficile d’évaluer dans quelle mesure les images des manuels *Escalier* incitent à ce genre de réflexions, car d’autres facteurs, comme par exemple, le vécu de chaque apprenant de langue, différentes expériences de vie, etc. influencent considérablement la façon d’interpréter les images (cf. ch. 3) et de voir le monde.

Enfin, pour résumer nos réflexions sur **la valeur des images** en tant que **moyen pédagogique de la diversité culturelle** dans les manuels *Escalier*, nous pourrions dire que

- les images ne reflètent que peu les objectifs du PSAL (2015), cités dessus.
- si nous observons les chiffres (cf. tableau 16), seulement 30,3 % des images analysées (148 images sur 488) représentent la diversité ; 69,7 % véhiculent l’idée d’une France monolithique et uniforme, sans divergences ;
- les images classées dans les différentes catégories représentant la diversité soutiennent l’apprentissage, dans le sens où elles aident à susciter l’intérêt et la réflexion (Hannus 1996 ; cf. 3.2 ; tableau 2), à élaborer un modèle culturel et sociétal (Kridech 2008) et à refléter la réalité (Demougin 2012). Ces images aident donc à **prendre conscience de la diversité** en donnant aux apprenants de langue des aperçus de divers pays francophones et de leurs habitants, et quelques exemples des paysages, climats, etc. Certes, la réalité de la diversité ethnique et culturelle au sein de la Francophonie et du monde francophone est beaucoup plus vaste et complexe que les images des manuels peuvent montrer.

7 Conclusion

En somme, à notre avis, l’élaboration des manuels devrait être guidée par **la pédagogie de la diversité en plus du PSAL**, pour que les compétences des apprenants en la matière de diversité culturelle soient réellement développées. De plus, les auteurs des

manuels devraient mieux tenir compte des groupes cibles des manuels en choisissant les images, car les apprenants adultes diffèrent des apprenants jeunes, par exemple, par leur stratégies d'apprentissage (Cohen 1998) et leurs capacités cognitives, linguistiques et conceptuelles plus développées (Robinson 2005), qui devraient également être pris en compte au niveau des images. Effectivement, Hannus (1996 : 32) constatait déjà, il y a plus de vingt ans, que le but et le groupe cible déterminent les moyens de la communication visuelle qui sont judicieux à utiliser, et que le but, les moyens et les connaissances de l'apprenant devraient se correspondre, pour que l'utilisation de la communication visuelle soit profitable. Benatti Rochebois (2010 : 61), pour sa part, avance que ce que les auteurs publient dans les manuels de langue indique en fait leurs propres interprétations de la culture, et même si les auteurs tiennent compte du public cible, de l'âge et du niveau de langue des apprenants, les contenus culturels inclus dans un manuel révèlent que les auteurs généralisent les angles de vue, et ne prennent pas en compte les diverses identités culturelles de ceux pour qui les manuels sont conçus. D'après le même auteur (id. : 66), l'attention devrait être portée, non pas sur la reconnaissance de la diversité, mais plutôt sur les méthodes avec lesquelles la question est traitée.

Benatti Rochebois (2010 : 60) parle de **l'infinité des diversités**, ce qui nous fait demander comment un manuel ou une série de manuels de langue pourrait représenter une diversité infinie au sein du monde francophone. Quelle serait alors « une bonne quantité » d'images représentant la diversité ? Quels contenus devraient les images avoir pour ne pas véhiculer d'idées homogènes, uniformisantes, stéréotypiques ou survalorisantes ? D'un autre côté, Benatti Rochebois (2010 : 65) fait aussi remarquer que la neutralité des images peut empêcher les apprenants de construire une idée sur la diversité ethnique qu'existe en France et dans les régions francophones ; les discours neutres n'aident pas les apprenants à analyser ou à rectifier les idées. Le travail des auteurs des manuels est alors loin d'être évident quand ils sélectionnent des images représentatives du monde francophone, en plus tenant en compte le groupe cible des manuels. Dans le monde qui se globalise et se numérise de plus en plus (vite), les images des manuels imprimés risquent d'être tout le temps quelques pas en arrière et de ne pas représenter la réalité actuelle.

Pour revenir aux apprenants de langue adultes, nous considérons que le rôle de l'enseignant est d'accompagner les apprenants dans le processus d'apprentissage, et de ne pas être un sache-tout ou une figure d'autorité. Il est alors tout à fait judicieux de puiser de l'expérience de vie des apprenants adultes, car combiner ce qui est à apprendre à ce qui est déjà familier facilite la compréhension et la mémorisation et rend le matériau d'apprentissage plus intéressant qu'un sujet inconnu. Puis, nous sommes d'accord sur le fait qu'il est important de considérer les phases et les tâches développementales des apprenants, entre autres selon le groupe cible, l'âge des apprenants et le lieu d'enseignement, car, par exemple les jeunes étudiants sont souvent dans une situation de vie bien différente de celle des cinquanténaires ou des seniors. Pourtant, à notre avis, dans la société finlandaise actuelle les rôles sociaux et les tâches développementales que les individus sont supposés d'avoir, sont nettement plus floues que dans les années 1970, quand Knowles (1973) définissait les suppositions d'apprentissage d'andragogie. Enfin, il reste à réfléchir quels types de problématiques ou séries de problèmes consécutifs nous pourrions offrir, en tant qu'enseignante de langue, pour optimiser l'apprentissage des apprenants adultes.

Nous nous demandons alors quel genre d'images devraient contenir les manuels de FLE pour les apprenants adultes. Les connaissances des adultes diffèrent des générations plus jeunes, ce qui fait réfléchir quelle place tiennent les images « stéréotypiques », par exemple, celle de la Tour Eiffel, dans un manuel. L'on pourrait dire que la Tour Eiffel est « familière » à presque tout le monde, et en même temps son image peut être considérée comme stéréotypique dans un manuel, car elle représente **la culture française typique**. Si le matériau d'apprentissage familier facilite la compréhension et la mémorisation, quel genre d'images sont facilement reconnaissables, et quelle pourrait être la quantité raisonnable d'images représentant des sujets « familiers » ? Les images dites familières seraient-elles en contradiction avec les images qui représentent des contenus d'apprentissage plus inconnus, tels des régions, des aspects culturels ou des mœurs « exotiques » ? De quelle manière devrait se construire un manuel futur qui prendrait en considération la diversité culturelle et ethnique très étendue du monde francophone ?

Bibliographie

- Aaltonen, K. (2018). *La valeur ajoutée de la numérisation. Analyse comparative des manuels numériques et imprimés J'aime et Voilà !* (Mémoire de Master inédit). Université de Turku. Disponible sur <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146104/KaroliinaAaltonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benatti Rochebois, C. (2010). La diversité sociale dans les méthodes de FLE. *Synergies Brésil*, 8, 57-67. Disponible sur https://gerflint.fr/Base/Bresil8/christiane_benatti.pdf
- Blanchet, P. & Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d'« interculturelité ». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Dans Blanchet, P. & Coste, D. (dir.), *Regards critiques sur la notion d' "interculturelité". Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. (p. 7-27). Paris : L'Harmattan.
- Bonnet, A. & Siemund, P. (2018). *Foreign language education in multilingual classrooms*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Byram, M. (2009). Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. Dans *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. Disponible sur <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a223c>
- Byram, M. (2018). Language education in and for a multilingual Europe. Dans A. Bonnet & P. Siemund (dir.), *Foreign language education in multilingual classrooms*. (p. 33-56). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Castellotti, V. & Louis, V. (2018). Introduction. Dans C. Eid, A. Englebert & G. Géron (dir.), *Français langue ardente: Volume V Le français pour et par la diversité et l'éducation plurilingue et interculturelle : Volume V Le français pour et par la diversité et l'éducation plurilingue et interculturelle* (Vol. 5, p. 73-84). (Actes du XIVe congrès mondial de la FIPF ; No. 5.) Fédération Internationale des professeurs de français, FIPP. Paris : Iggybook.
- Carney, R. & Levin, J. (2002). Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 5-26.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, U.K.: Longman.
- Collin, S. & Lévesque, M. (2012). Enseignement et diversité culturelle. *Québec français*, 167, 46-47.
- Crutzen, D. & al. (2010). L'éducation à la diversité pour les jeunes... par les jeunes ! *Diversités et citoyennetés. La lettre de l'IRFAM*. 23 III, 4-6. Disponible sur http://www.irfam.org/wp-content/uploads/e-journal/E-Journal_IRFAM_N_23_EPTO.pdf
- Debono, M., Huver, E. & Peigné, C. (2013). Figures et traitements de la diversité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 10 (3). Disponible sur <https://journals.openedition.org/rdlc/2570>
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. (Kasvatusalan tutkimuksia; Nro 63). Turku: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Demougin, F. (2012). Image en classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum arena*, 3, 103-115. Disponible sur <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>

- Dugand, P. (2000). *Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'enfant non francophone?*
http://www.acnancymetz.fr/casnav/primo/docs_primo/articles/memoirecafi_mf.pdf, visité le 10.1.2019
- Elinkeinoelämän keskusliitto (EK). (2014). Kielitaito on kilpailuetu.
<https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>
- Germain, C. & Netten, J. (2004). *La diversité des régimes pédagogiques du français langue seconde au Canada*. Colloque de la Fédération internationale des professeurs de français. Atlanta.
- Godfroid, J. (2010). Dossier : European Peer Training Organisation (EPTO). De jeunes Européens se forment avec leurs pairs contre les discriminations. *Diversités et citoyennetés. La lettre de l'IRFAM*. 23 III, 7-14.
- Hannus, M. (1996). *Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu*. (Thèse de doctorat). Turku : l'Université de Turku.
- Haukijärvi, I. & al. (2016). Esipuhe. Dans S. Sintonen (dir.) *@Floworks. Näkökulmia verkko-opetuksen laatuun ja kehittämiseen*. (p. 6-9). (Rapport no ISSN 1456-002X; 88.). Tampere : Tampereen ammattikorkeakoulu.
<http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/88-Floworks.pdf>
- Jaatinen, A. (2003). Kuinka opettaa englantia ikäihmisille? Toimintatutkimus opettajan oman työn kehittämisen välineenä. Dans J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (dir.). *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin - tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. (p. 188-204). Helsinki : Kansanvalistusseura.
- Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. American Society for Training and Development. Houston : Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ : Cambridge Adult Education.
- Kridech, A. (2008). Manuel de langue et représentations culturelles : L'image culturelle dans les manuels scolaires de FLE. Dans Kadi, L. (dir.) *Cahiers de langue et de littérature* 5 (p. 105-122). Mostaganem : Université de Mostaganem.
- Laitala, S. (2009). *La pertinence pédagogique du contenu culturel des illustrations dans les manuels de la série Voilà!*. (Mémoire de Master inédit). Université de Jyväskylä. Disponible sur
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21714/URN_NBN_fi_jyu-200908193626.pdf?sequence=1
- Lempinen, P. & S. Ågren. (2017). *Kielitaito on ammattitaitoa. Katsaus kielten opetukseen ja vieraskielisiin opiskelijoihin ammatillisessa koulutuksessa*. Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKE ry. Disponible sur
https://www.amke.fi/media/julkaisuja/kielitaito_on_ammattitaitoa_2017.pdf
- López, L.E. (2001). *Valeurs communes, diversité culturelle et éducation : apprendre quoi et comment ?* Conférence internationale de l'éducation, Atelier 3. Disponible sur
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE/pdf/pdfbg3f.pdf
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*. Dossier dans la série Les dossiers de la veille. Institut nationale de recherche pédagogique. Disponible sur http://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf
- Mytaloulis, K. (2015). L'enseignement du français et son histoire dans les manuels de FLE en Grèce : aspects culturels. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 54, 208-212.
- Nguyen, D.C. (2013). Cultural Diversity in English Language Teaching: Learners' Voices. *English Language Teaching*, 6 (4), 1-7. Canadian Center of Science and Education.

- OPH. (2004). *Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. (Programme Scolaire des Adultes pour le Lycée, PSAL.) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47348_aikuisten_perusopetuksen_ja_lukiokoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2004.pdf, visité le 30.3.2020
- OPH. (2015). *Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. (Programme Scolaire des Adultes pour le Lycée, PSAL.) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/175327_aikuisten_lukiokoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf, visité le 30.3.2020
- OPH. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Programme Scolaire pour le Lycée, PSL. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2015>, visité le 30.3.2020
- Rinne, R. (2003). Arjen, työn ja kulttuuristen merkitysten jäljillä: Haasteita 2000-luvun aikuiskoulutustutkimukselle. Dans J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (dir.). *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin - tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. (p. 9-40). Helsinki : Kansanvalistusseura.
- Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: A review studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43 (1), 1 – 33.
- Rönkkönen, K. & al. (2018). Digitaaliset työkalut – ratkaisu kielenopetuksen haasteisiin? *HAMK Unlimited Journal*. Disponible sur <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/digitaaliset-tyokalut-ratkaisu-kielenopetuksen-haasteisiin>
- Sajavaara, A. & M. Salo. (2007). Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Dans Pöyhönen, S. & M.-R. Luukka (dir.). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. (p. 233-249). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sartoneva, P. (2007). Aikuiskoulutuksen tarjoamista kielenopiskelumahdollisuuksista. Dans Pöyhönen, S. & M.-R. Luukka (dir.). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. (p. 221-232). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Siro, S. (2011). *Le syndicalisme, la politique et la grève: France et Europe, XIXe-XXIe siècles*. Nancy : Arbre bleu.
- Smith, A. F. V., & Strong, G. (dir.). (2009). *Adult Language Learners: Context and Innovation*. Alexandria, VA: Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL).
- Tournebise, C. (2013). *Enseigner l'interculturel dans le supérieur : quels discours et approches d'un concept ambigu à l'heure de l'internationalisation ? Le cas de la Finlande*. (Thèse de doctorat). Turku : Université de Turku. Disponible sur <https://www.utupub.fi/handle/10024/93866>
- Velázquez Herrera, A. (2015). Diversité pédagogique et culturelle en classe de FLE : Vers une intégration contextualisée de la compétence interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12 (1). Disponible sur <https://journals.openedition.org/rdlc/407>
- Zarifis, G. (2018). Renaissance d'une idée: la diversité culturelle - Changer le paradigme de l'éducation pour adultes aux profils « divers » en Europe (1). *Les rives de l'iriv : la revue électronique de l'Institut de recherche et d'information sur le volontariat*, 35. Disponible sur <https://www.benevolat.net/article.php?id=216>

Webographie

- www1. Tilastokeskus. Aikuiskoulutuksessa 18–64 -vuotiaista joka toinen. https://www.stat.fi/til/aku/2017/01/aku_2017_01_2018-01-12_tie_001.fi.html
- www2. Tilastokeskus. Aikuiskoulutuksessa opiskellaan liiketaloutta ja oikeustieteitä sekä palveluja, harrastuksia ja turvallisuusalaa. https://www.tilastokeskus.fi/til/aku/2017/03/aku_2017_03_2018-10-04_tie_001.fi.html
- www3. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Koulutus Suomessa. <https://www.oaj.fi/politiikassa/suomalainen-kasvatus-ja-koulutusjarjestelma/>
- www4. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Vapaa sivistystyö. <https://minedu.fi/vapaa-sivistystyo>
- www5. OPH. Aikuisten perusopetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-perusopetus>
- www6. OPH. Aikuisten lukiokoulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-lukiokoulutus>
- www7. Suomen kielenopettajien liitto, SUKOL. Kielivalinnat korkeakoulutuksessa. https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/erustietoa_kielivalinnoista/korkeakoulutuksessa
- www8. OPH. Tietoa kielitutkinnoista. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/tutkintoesite
- www9. Monikulttuuriset toimijat. Kulttuuri ja liikunta. Turku. <http://www.turku.fi/kulttuuri-ja-liikunta/kulttuuri/monikulttuurisuus/monikulttuuriset-toimijat>
- www10. Luuppi. Services for foreigners. <https://info.edu.turku.fi/tyovaenopisto/index.php/services-for-foreigners/luuppi>
- www11. Sanoma Pro. (2020). *Escalier*. <http://sanomapro.fi/escalier>
- www12. Sanoma Pro. (2020). *Escalier 1*. <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/lukio/ranska/escalier/bu525181-escalier-1.html#tab-label-additional>
- www13. Sanoma Pro. (2020). *Escalier 2*. <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/lukio/ranska/escalier/bu542210-escalier-2.html#tab-label-additional>
- www14. Sanoma Pro. (2020). *Escalier 3*. <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/lukio/ranska/escalier/bu570046-escalier-3-lops-2016.html>
- www15. Sanoma Pro. (2020). *Escalier 4*. <https://tuotteet.sanomapro.fi/tuotteet/lukio/ranska/escalier/bu571066-escalier-4-lops-2016.html>
- www16. Fédération de ParKour. Histoire du parkour. <https://www.fedeparkour.fr/historique>, visité le 1.4.2020
- www17. Automobile Club de Monaco. <https://acm.mc/edition/elegance-et-automobile-monte-carlo-edition-2019/lautomobile-club-de-monaco/>, visité le 1.4.2020
- www18. OPH. Monilukutaito ja mediakasvatus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukuliikkeen-materiaalipankki>

Matériaux de recherche

Altschuler, J. et al. 2012. *Escalier 2, ranskaa lukioon ja aikuisille*. Helsinki: Sanoma Pro.

Altschuler, J. et al. 2017. *Escalier 3, ranskaa lukioon ja aikuisille*. Helsinki: Sanoma Pro.

Altschuler, J. et al. 2017. *Escalier 4, ranskaa lukioon ja aikuisille*. Helsinki: Sanoma Pro.

Granath, M. et al. 2011. *Escalier 1, ranskaa lukioon ja aikuisille*. Helsinki: WSOYpro.

Annexe 1 Liste d'images avec les droits d'auteur

Autorisation d'utiliser les images selon les consignes :
<https://kopiraittila.fi/teosten-kaytto/kuvien-kaytto/>

Escalier 1

Image

1. Avec un copain. Escalier 2 p. 14. Rick Gomez/Corbis/Suomen kuvapalvelu
2. A Paris. Escalier 1 p. 12. Jenny Lucander-Holm
3. A l'hôtel. Escalier 1 p. 38. Jenny Lucander-Holm
4. Politesse. Escalier 1 p. 44. Travel Pix/Lehtikuva
5. Interaction dans le quotidien. Escalier 1 p. 111. Jenny Lucander-Holm
6. Interaction. Escalier 1 p. 173. Jenny Lucander-Holm



Image 7. Acheter un ticket de métro. Escalier 1 p. 64. Philippe Lesage/ELIPSA/Corbis/Belgium /Amsterdam



Image 8. Dans une boutique. Escalier 1 p. 82. Jenny Lucander-Holm



Image 9. Au restaurant. Escalier 1 p. 108. Paul Seheult/Eye Ubiquitous/Corbis/Belgium /Amsterdam



Image 10. Sur l'ordinateur. Escalier 1 p. 158. WSOYpro Oy

11. Le monde francophone. Escalier 1 couverture arrière intérieure.
12. Terres Australes et Antarctiques Françaises. Escalier 1 p. 256.
13. Prise de la Bastille. Escalier 1 p. 9. Jean-Pierre Lescouret/Corbis/Belgium /Amsterdam
14. Marie-Antoinette. Escalier 1 p. 94. PoodlesRock/Corbis/Belgium/Amsterdam
15. Pétanque. Escalier 1 p. 15. Paul Almasy/Corbis/Belgium/Amsterdam
16. Paul Bocuse. Escalier 1 p. 172. Sandro Vannini/Corbis/Belgium/Amsterdam
17. Parkour. Escalier 1 p. 15. Lee Vincent Grubb/CAMERA PRESS/SKOY
18. A la montagne. Escalier 1 p. 156. Scott Markewitz/Aurora Photos /Corbis/Belgium/Amsterdam
19. A la plage. Escalier 1 p. 156. PhoVoir/SLL Picture Portal
20. Carte de France. Escalier 1 couverture intérieur devant.

Escalier 2

Image

21. Promenade. Escalier 2 p. 30. Sandra Raccanello/SIME/Suomen kuvapalvelu
22. Lecture, jouer un instrument. Escalier 2 p. 77. Sandra Raccanello/SIME/Suomen kuvapalvelu
23. Musique dans la rue. Escalier 2 p. 88. Carlo Bollo/Alamy/Alloverpress
24. Natation. Escalier 2 p. 89. Panthermedia
25. Au cour d'école. Escalier 2 p. 70. Owen Franken/Corbis/Suomen kuvapalvelu
26. Concierge. Escalier 2 p. 134. Alastair Miller/Bloomberg/Getty Images/Alloverpress
27. Opinions. Escalier 2 p. 71. Nina Haiko
28. Relations. Escalier 2 p. 40. Nina Haiko
29. Réseaux sociaux. Escalier 2 p. 212. Helen King/Corbis/Suomen kuvapalvelu
30. Faire les bises. Escalier 2 p. 147. John Norman/Alamy/Alloverpress
31. Serrer la main. Escalier 2 p. 147. Sanoma Pro Oy
32. Une lettre. Escalier 2 p. 196. Nina Haiko
33. Rallye en 1935. Escalier 2 p. 6. Roger-Viollet/MVphotos
34. Fabrication du parfum. Escalier 2 p. 33. Huber-images/Photo de presse
35. Une vue à ville d'Annecy. Escalier 2 p. 55. Nir Alon/Demotix/Corbis/Suomen kuvapalvelu
36. L'œuvre de Kira Poutanen. Escalier 2 p. 164. Veikko Somerpuro

Escalier 3

Image

37. Conversation. Escalier 3 p. 40. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
38. Discuter et écouter. Escalier 3 p. 103. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
39. Formuler des opinions. Escalier 3 p. 43. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi

40. Effets positifs de la digitalisation. Escalier 3 p. 95. Shutterstock
41. Effets négatifs de la digitalisation. Escalier 3 p. 78. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
42. Au café. Escalier 3 p. 16. Betsie Van Der Meer/Getty Images
43. Manifestation contre le mariage égal. Escalier 3 p. 51. Remy Gabalda /AFP/Getty Images
44. Maman et poussette. Escalier 3 p. 40. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
45. Retraitée. Escalier 3 p. 11. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
46. Les Misérables. Escalier 3 p. 58. Target Press/MVphotos
47. Bande dessinée. Escalier 3 p. 158. Visual Movies/MVphotos
48. Auteur d'Aya Yopougon. Escalier 3 p. 143. AFP/MVphotos
49. Musique électronique. Escalier 3 p. 138. WENN/Alloverpress
50. Festival du cinéma de Cannes. Escalier 3 p. 207. Featureflash Photo Agency/Shutterstock



Image 51. Artiste de rue. Escalier 3 p. 114. Ernst Haas/Getty Images



Image 52. David Guetta, DJ et producteur de musique. Escalier 3 p. 123. Alamy/MVphotos



Image 53. Cinéma français. Escalier 3 p. 206. Jamy/Barcroft Media/All Over Press



Image 54. Gotan project, groupe franco-argentin. Escalier 3 p. 122. Morena Brengola/Getty Images

- 55. Presse de la région de la langue cible. Escalier 3 p. 33. MAXPP/MVphotos
- 56. Médias sociaux. Escalier 3 p. 77. Mostphotos.
- 57. Cuisiniers au travail. Escalier 3 p. 30. Jean-Pierre Muller/AFP/Getty Images
- 58. Au bureau. Escalier 3 p. 83. Corbis
- 59. Métier lié à la santé. Escalier 3 p. 87. MAXPP/
- 60. Réceptionniste. Escalier 3 p. 157. Myphotos
- 61. Voyage à Mecque. Escalier 3 p. 103. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
- 62. Projets d'avenir. Escalier 3 p. 128. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi

Escalier 4

Image

- 63. Ecole. Escalier 4 p. 16. The Image Bank/Getty Images
- 64. Etudes ultérieures. Escalier 4 p. 41. UIG/Getty Images
- 65. Travail. Escalier 4 p. 113. Alamy/MVphotos
- 66. Projet d'avenir. Escalier 4 p. 199. Newscom/MVphotos
- 67. Manifestant. Escalier 4 p. 158. AFP/MVphotos
- 68. Communication par manifestation. Escalier 4 p. 169. Getty Images/iStockphoto
- 69. Pro natura. Escalier 4 p. 129. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
- 70. Pour une forêt propre. Escalier 4 p. 127. iStockphoto
- 71. Au marché aux puces. Escalier 4 p. 24. Elena Dijour/Shutterstock.com
- 72. En vélo. Escalier 4 p. 125. Fabrice Lerouge/Onoky/Corbis
- 73. Recyclage. Escalier 4 p. 135. Ph. Giraud/Iconvalley/Getty Images
- 74. A l'hôpital. Escalier 4 p. 89. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
- 75. Au salon du livre. Escalier 4 p. 109. Stephane Laure
- 76. Pause café. Escalier 4 p. 39. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
- 77. A la caisse. Escalier 4 p. 95. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
- 78. Reviser des prépositions. Escalier 4 p. 174. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
- 79. Climat. Escalier 4 p. 194. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
- 80. Au Kongo. Escalier 4 couverture. Parc national de Virunga, République démocratique du Congo. Robert Harding World Imagery/Getty Images
- 81. Au Québec. Escalier 4 p. 20. Mostphotos
- 82. En Guinée. Escalier 4 p. 54. AP Photo/Ben Curtis/Image de presse
- 83. En Guyane. Escalier 4 p. 134. Jean-Marc Guyon/Panthermedia
- 84. En Tunisie. Escalier 4 p. 171. Fethi Belaid/AFP/Image de presse
- 85. Anna Sam et son œuvre. Escalier 4 p. 103. AFP Image Forum/MVphotos
- 86. Cinéma français. Escalier 4 p. 96. AFP Image Forum/Mvphotos
- 87. Travail informatique. Escalier 4 p. 37. Getty Images/iStockphoto
- 88. Recherche d'information. Escalier 4 p. 193. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi

Escalier 1 – diversité

Image

89. Jeunes Français. Escalier 1 p. 18. PhoVair/SLL Picture Portal
90. Une famille. Escalier 1 p. 54. Jenny Lucander-Holm
91. Représentants de métiers. Escalier 1 p. 29. Jenny Lucander-Holm
92. Description de personnes. Escalier 1 p. 216. Jenny Lucander-Holm
93. Dans un café. Escalier 1 p. 108. Paul Seheult/Eye Ubiquitous/Corbis/Belgium/Amsterdam
94. Jeune couple. Escalier 1 p. 17. Johnér.
95. Une jeune femme. Escalier 1 p. 18. PhoVair/SLL Picture Portal
96. Un Français d'origine italienne. Escalier 1 p. 52. Jenny Lucander-Holm
97. Carte de visite. Escalier 1 p. 42. Jenny Lucander-Holm
98. Un garçon. Escalier 1 p. 50. Jenny Lucander-Holm
99. Amis autour d'une table. Escalier 1 p. 106. Brooke Fasani/Corbis/Belgium/Amsterdam
100. L'arbre généalogique. Escalier 1 p. 157. Jenny Lucander-Holm
101. Un jeune homme asiatique. Escalier 1 p. 209. Matton.
102. Une jeune femme asiatique-française. Escalier 1 p. 226. Matton.
103. Une Québécoise. Escalier 1 p. 22. Jenny Lucander-Holm
104. Au Québec. Escalier 1 p. 62. William Manning/Corbis
105. Au Sénégal. Escalier 1 p. 62. Pavan Aldo/Sime/Suomen kuvapalvelu
106. A la Réunion. Escalier 1 p. 243. Jenny Lucander-Holm
107. Culture réunionnaise. Escalier 1 p. 244. Sylvain Grandadam/photo de presse
108. Terres Australes et Antarctiques Françaises. Escalier 1 p. 256. Terres Australes et Antarctiques Françaises
109. Faune et flore. Escalier 1 p. 257. Andre Fatras/Sygma/ Corbis/Belgium/Amsterdam

Escalier 2 – diversité

Image

110. Etudiantes au travail. Escalier 2 p. 59. Colourbox
111. Les footballeurs. Escalier 2 p. 60. Colourbox
112. Mère et enfant. Escalier 2 p. 138. Nina Haiko
113. Les Eurockéennes Escalier 2 p. 153. www.eurockeennes.fr
114. Entre amis. Escalier 2 p. 217. Nina Haiko
115. Au téléphone. Escalier 2 p. 232. Laura Doss/Corbis/Suomen kuvapalvelu
116. Thé à la menthe. Escalier 2 p. 165. Hervé Hughes/Hemis/Corbis/Suomen kuvapalvelu
117. Pays de Maghreb. Escalier 2 p. 198. Spatio Oy, Kauko Kyöstiö
118. Au marché. Escalier 2 p. 169. Rene Mattes/Hemis/Corbis/Suomen kuvapalvelu
119. Famille marocaine-française. Escalier 2 p. 185. Ale Ventura/6PA/MAXPPP/ MVphotos
120. La France, la Suisse et la Belgique. Escalier 2 couverture avant intérieur. Spatio Oy, Kauko Kyöstiö
121. En Suisse : Nations Unies. Escalier 2 p. 205. Art Directors & TRIP/Alamy/Alloverpress
122. Le chemin du vignoble. Escalier 2 p. 199. Grand Tour Collection/Corbis/Suomen kuvapalvelu
123. Randonnée. Escalier 2 p. 204. Yves Garneau/Moodboard/ Corbis/Suomen kuvapalvelu
124. Le Québec. Escalier 2 p. 234. Spatio Oy, Kauko Kyöstiö
125. Drapeaux du Québec et du Canada. Escalier 2 p. 234. Brooks Kraft/Sygma/Corbis/Suomen kuvapalvelu
126. Maisons québécoises. Escalier 2 p. 227. Megapress/Alamy/Alloverpress
127. Pêche sous la glace. Escalier 2 p. 126. Hervé Hughes/Hemis/Corbis/Suomen kuvapalvelu

Escalier 3 – diversité

Image

128. Papa et bébé. Escalier 3 p. 32. Directphptp.org/Alamy/Alloverpress
129. Tricoter. Escalier 3 p. 64. OEM Images
130. Cours de yoga. Escalier 3 p. 73. Shutterstock
131. Stromae. Escalier 3 p. 136. Alamy/MVphotos
132. Natacha Atlas. Escalier 3 p. 136. AFP/MVphotos
133. Diam's. Escalier 3 p. 134. Eric Fougere/VIP Images/Corbis/Getty Images
134. Gad Elmaleh. Escalier 3 p. 201. AFP/MVphotos
135. Souleymane. Escalier 3 p. 35. Frank Camhi/Alamy/Alloverpress
136. Aya de Yopougon. Escalier 3 p. 140. Marguerite Aboutet et Clément Oubrierie, *Aya de Yopougon 1* © Gallimard Jeunesse
137. Au cinéma. Escalier 3 p. 198. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
138. Représentants des ethnies. Escalier 3 p. 145. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
139. Religieuses. Escalier 3 p. 107. Angelo Cavalli/Getty Images
140. Juifs orthodoxes. Escalier 3 p. 109. Berndt Fischer/MVphotostock
141. Bouddhisme. Escalier 3 p. 106. Getty Images
142. Se convertir à l'islam. Escalier 3 p. 101. Maude Perrin
143. Laïcité. Escalier 3 p. 113. Mehdi Fedouach/AFP/MVphotos
144. Nouveau modèle familiale. Escalier 3 p. 50. Constancedecorde/Getty Images

Escalier 4 – diversité

Image

145. Une étudiante. Escalier 4 p. 86. Getty Images/iStockphoto
146. Un jardinier. Escalier 4 p. 116. Annette Birkenfeld/ iStockphoto
147. Au restaurant. Escalier 4 p. 33. Kumar Sriskandan/Alamy/Alloverpress
148. Des étudiants. Escalier 4 p. 27. Brand X/Getty Images
149. Interview. Escalier 4 p. 129. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
150. Portrait. Escalier 4 p. 92. Getty Images/iStockphoto
151. Au marché aux puces. Escalier 4 p. 24. Elena Dijour/Shutterstock.com
152. Footballeurs Cafu et Zidane. Escalier 4 p. 145. Antonio Scorza/Shutterstock
153. La Guinée. Escalier 4 p. 68. Spatio Oy, Kauko Kyöstiö
154. Drapeau de la Guinée. Escalier 4 p. 59. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
155. Une Guinéenne. Escalier 4 p. 66. Anna Diallo.
156. Panneau publicitaire Sur'Eau. Escalier 4 p. 57. Alamy/MVphotos
157. Sur une rivière. Escalier 4 p. 134. Robert Harding World Imagery/Getty Images
158. Cocoteraie. Escalier 4 p. 134. Jean-Marc Guyon/Panthermedia
159. Le Congo. Escalier 4 p. 180. Spatio Oy, Kauko Kyöstiö
160. Drapeau du Congo. Escalier 4 p. 238. Minna Alanko, Eili-Kaija Kuusniemi
161. Gorilles. Escalier 4 p. 193. Sanoma Pro Oy
162. Une foule. Escalier 4 p. 182. Mark Renders/iStockphoto
163. Congolaises avec leurs bébés. Escalier 4 p. 189. Giles Clarke/Getty Images

Annexe 2 Lyhennelmä

1. Johdanto

Kulttuurisesti monimuotoistuva yhteiskunta on ajankohtainen aihe opetuksessa, sillä globalisaatio, kansainvälistyminen ja uudet viestintäteknologiat edellyttävät uudenlaisten sosiaalisten taitojen omaksumista. Kulttuurinen, etninen ja kielellinen monimuotoisuus ovat enenevässä määrin osa arkea, ja tämä tulisi huomioida myös aikuiskoulutuksessa, johon osallistuu Suomessa vuosittain noin joka toinen aikuinen. Vuonna 2017 vieraita kieliä opiskeli 80 000 aikuisoppijaa. On siis huomionarvoista millaisia ovat aikuisille suunnatut kielten oppikirjat ja niiden sisällöt.

Tässä tutkimuksessa tutkin kulttuurisen monimuotoisuuden näkyvyyttä aikuisille suunnattujen ranskan kielen *Escalier*-oppikirjasarjan kuvissa ja näiden kuvien pedagogista arvoa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millä tavoin *Escalier* -oppikirjasarjan kustantajan määrittelemät tavoitteet vastaavat aikuisten lukion opetussuunnitelman tavoitteita?
2. Onko *Escalier, ranskaa lukioon ja aikuisille 1-4* -oppikirjojen kuvilla pedagogista arvoa?
3. Millä tavoin oppikirjojen kuvat auttavat tiedostamaan kulttuurista monimuotoisuutta?

Tavoitteenani on selvittää, millä tavoin kulttuurinen monimuotoisuus näkyy *Escalier, ranskaa lukioon ja aikuisille 1-4* -oppikirjojen kuvissa ja edustavatko kuvat Ranskan ja ranskankielisen maailman monimuotoisuutta vai kuvastavatko ne yksiulotteista, monoliittista Ranskaa. Hypoteesina oletan, että *Escalier* -oppikirjojen kuvat toimivat apuna kulttuurisen monimuotoisuuden tiedostamisessa. Hypoteesini pohjautuu Rinteen (2003) sekä Sajavaaran ja Salon (2007) tutkimuksiin, jotka painottavat mm. kasvavan kielitaidon tarvetta työelämässä sekä muiden kulttuureiden ja monimuotoisuuden tiedostamista yhteiskunnassa. Tavoitteenani on myös selvittää, tapahtuuko vuonna 2011-2017 julkaistuissa oppikirjoissa kehitystä kulttuurisen monimuotoisuuden esittelyssä ja onko aikuisoppijat huomioitu oppikirjan käyttäjinä.

Selvitän myös missä määrin *Escalier* -oppikirjojen kuvat vastaavat opetussuunnitelman tavoitteita, ja onko kuvilla näin ollen pedagogista arvoa, vai ovatko kuvat oppikirjoissa vain koristeena. Hypoteesini on, että kuvat ovat pedagogisesti relevantteja. Hypoteesini perustuu Hannuksen (1996) tutkimukseen, jonka mukaan kuva voi toimia apuna opittavan aineksen ymmärtämisprosessissa joko itsenäisesti, tai se voi toimia yhdessä oppikirjan tekstin kanssa. Hypoteesina oletan, että oppikirjan tekijät ovat valinneet kuvia, jotka optimoivat oppimista, myös ilman tekstien huomioimista.

Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessani ovat muun muassa aikuisoppijat, pedagoginen kuva ja kulttuurinen monimuotoisuus. Palaan näihin käsitteisiin teoriaosuudessa.

2. Teoria

2.1 Aikuiset kielenoppijat

Jo yli kymmenen vuotta sitten Sajavaara ja Salo (2007: 235-245) painottivat, että ammatillisen liikkuvuuden kasvaessa myös etninen, kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus lisääntyvät työpaikoilla, jolloin kulttuurien tuntemus ja hyvät viestintätaidot vierailta kielillä tulevat yhä tärkeämmäksi osaksi ammattitaitoa. Elinkeinoelämän keskusliiton (2014: 5-12) mukaan eri kieliä osaavia henkilöitä tarvitaan suomalaisessa työelämässä yhä enemmän, mm. kansainvälistyneen elinkeinoelämän ja työvoiman globaalin liikkuvuuden vuoksi. Elinkeinoelämän keskusliitto (mts.) arvioi, että vaikka englanti on edelleen käytetyin vieras kieli suomalaisessa työelämässä, kielitaidon tarve kasvaa edelleen tulevana vuosina; mm. ranskan kielen osaajien tarve nousee 16 %:iin sellaisissa yrityksissä, joissa ranskaa käytetään jo työkielenä.

Suomessa aikuisoppijat voivat opiskella vieraita kieliä esimerkiksi yleissivistävissä oppilaitoksissa (www4), kuten kansalais- ja työväenopistoissa, tai sitten kielten opiskelu voi olla osa tavoitteellisempaa opiskelua, kuten ammatillista (OPH 2018: 9) tai korkeakoulututkintoa (www7), joihin kaikkiin sisältyy pakollisia kieli- ja viestintäopintoja. On tärkeää huomata, että aikuiset kielenoppijat eroavat nuoremmista oppijoista mm. siinä, että heidän kognitiiviset, kielelliset ja käsitteelliset taitonsa ovat

kehittyneempiä (Robinson 2005), ja oppijoina he ovat kypsiä, taitavia ja kokeneita (Smith & Strong 2009: 1). Heidän opiskeluaan motivoi usein konkreettiset toiveet tai tarpeet, kuten hyvän kielitaidon saavuttaminen tai työelämätaitojen kohentaminen (mt.). Muita aikuisten kielenoppijoiden tunnusomaisia piirteitä ovat mm. itseluottamus, itsenäisyys, aktiivisuus, kriittisyys ja vastuullisuus (mts.: 2). Nämä seikat huomioon ottaen kieltenopettajilla pitäisi olla käytettävissään opetusmateriaaleja, jotka vastaavat aikuisten kielenoppijoiden erityistarpeisiin, niin vapaa-ajan kielten opiskelussa kuin työ- ja tutkintotavoitteiseen kielten opiskeluun liittyen (mts.: 4).

2.2 Pedagoginen kuva

Kuvia on käytetty opetuksellisiin tarkoituksiin jo ”suurten opettajien”, kuten Platonin, Rousseauin ja Montessorin aikaan (Dugand 2000: 6-7). Kuvan funktion opetuksessa voi karkeasti jakaa kahteen tavoitteeseen: joko **kuvan pedagogiikkaan** (*la pédagogie de l'image*) tai **kuvan avulla tapahtuvaan pedagogiikkaan** (*la pédagogie par l'image*) (mts.: 7-8). Kuvan pedagogiikassa tavoite on oppia, mikä on kuva, miten kuvien sanomaa voi lukea ja ymmärtää, miten kuvat rakentuvat kulttuurisesti, ja että kuvien tarkoitus on ilmaista tai kommunikoida jotakin. Kuvan avulla tapahtuvassa pedagogiikassa taas itse kuva ei ole oppimisen päämääränä, vaan sitä käytetään sen tuomien mahdollisuuksien vuoksi, oppimisalustana, jonka pohjalta voidaan esim. tehdä vieraan kielen keskusteluharjoituksia. Otan työssäni huomioon molemmat näkökulmat, sillä oppikirjoissa kuva toimii oppimisalustana, ja tutkin myös kuvien sisältöä, eli kulttuurista kontekstia ja sen tulkintaa analysoidessani kuvia.

Kielten opetuksessa ja oppimisessa kuvalla on useita rooleja. Kuvaa voidaan käyttää esim. huomion kohdentamiseen sekä kiinnostuksen herättämiseen ja aiheen pohdintaan, ja se voi auttaa pysymään aiheessa ja helpottaa muistamista (Hannus 1996: 50). Kuvat voivat myös helpottaa opeteltavan kielen yksikköjen ja uusien kielellisten ja sosiokulttuuristen viitteiden ymmärtämistä (Demougin 2012: 103-104). Kuva voi luoda kulttuurisen ja sosiaalisen mallin, muodostaa symbolisen kuvan jaetuista kulttuurisista piirteistä tai rakentaa jollekin yhteisölle merkityksellisen tunnuksen (Kridech 2008: 108), jolloin on hyvä muistaa, että kuva voi edustaa virallista kulttuuria ja kertoa yhteiskunnan tai yhteisön kulttuurisista toimintatavoista, mutta se voi myös

ilmentää legendoja ja stereotypioita (Demougin 2012: 103-104).

Oppikirjaviestinnässä kuvien ja tekstien tarkoitus on välittää oppijoille strukturoituja opetussisältöjä tavoilla, jotka vastaavat heidän tieto- ja taitotasoaan (Hannus 1996: 13-19). Rajoitetun kokoisiksi opetussisällöiksi supistetut laajat teemat muokataan visuaalisiksi ja verbaalisiksi sisällöiksi, joiden avulla oppijat analysoivat tietoa ja voivat edistyä kohti tietojen syvempää ymmärtämistä (mt.). Opittavan ainekset ymmärtämisprosessi voi perustua vain kuviin, tai se voi toimia yhdessä oppikirjan tekstien kanssa (Hannus 1996: 32). Kuva voi siis yksinään toimia oppimisen tukena (mt.), mutta siinä tapauksessa sen olisi oltava kulttuurisesti autenttinen, jotta se edesauttaisi oppimista, etenkin jos kyse on kielten oppimisesta (Laitala 2009). Usein kuva toimii vuorovaikutuksessa tekstien kanssa (Hannus 1996), tai se täydentää oppikirjan tekstiä tai on suorassa yhteydessä siihen (Kridech 2008). Kuva helpottaa tekstin sisällön ymmärtämistä, jos se on hyvin rakennettu ja hyvin valittu tekstin mukaan (Carney & Levin 2002). Lisäksi kuvatekstien käyttö helpottaisi merkittävästi kuvien viestin ymmärtämistä oppimisprosessissa, mutta oppikirjoissa kuvatekstejä esiintyy vain harvoin (Laitala 2009). Kuvan pedagoginen funktio voi toteutua, jos kuvalla on suora yhteys joko tekstiin tai kulttuuriin (mt.).

2.3 Kulttuurinen monimuotoisuus

Vieraiden kielten opetusohjelmien sisällöissä fokus on viime vuosina siirtynyt mm. kohdekielen kulttuurin tuntemuksen ja kommunikaation painottamisesta (OPH 2004: 96) kohti monikielisyyttä ja kohti sellaisten taitojen kehittämistä, jotka tukevat **kulttuurisen ja kielellisen monimuotoisuuden oppimista** (OPH 2015). Dervin ja Keihäs (2013) ehdottavat käytettäväksi termiä **monimuotoisuuskasvatus** (*Education for diversities*), jonka tavoitteena on mm. ymmärtää jokaisen yksilön ainutlaatuisuutta ja monimuotoisuutta. Monimuotoisuuskasvatuksen tai monimuotoisuuden opettamisen tavoitteina ovat ensinnäkin ennakkokäsitysten ja niihin liittyvien käytösmallien tiedostaminen ja analysointi, sekä näiden käsitysten ja mallien kyseenalaistaminen (Crutzen ym. 2010; Godfroid 2010; Dervin ja Keihäs 2013). On tutkittava identiteettejä ja erilaisiin ryhmiin identifioitumista, jotta oppijoiden on mahdollista tiedostaa, että jokainen meistä kuuluu lukuisiin ”ryhmiin”, ja että olemme

kaikki toinen toisistamme erilaisia. On myös tärkeää pohtia, miksi eriävyydet koetaan uhkana, oppia tunnistamaan syrjinnän eri muotoja, totuttautua olemaan kriittinen yleistyksiä kohtaan ja oppia kyseenalaistamaan, mitä nähdään esim. sosiaalisessa mediassa. Tämän kaiken jälkeen on ensiarvoista oppia kehittämään taitoja, joiden avulla voidaan toimia monikulttuurisissa tilanteissa. (Mt.) Esim. empatiakyvyn ja eettisen käyttäytymisen ja tietoisuuden kehittäminen on olennaista. (Godfroid 2010; Dervin ja Keihäs 2013). On myös välttämätöntä harjoitella erilaisissa ryhmissä toimimista ja luoda inklusiivisia ryhmiä, tiloja tai ympäristöjä, joissa monimuotoisuutta ja sen sisältämiä mahdollisuuksia arvostetaan (mt.). Dervin ja Keihäs (2013) korostavat lisäksi, että on harjoiteltava kohtaamaan jokainen henkilö yksilönä, ei vain jonkun ryhmän, kulttuurin tai kansallisuuden edustajana.

Tarkasteltaessa kulttuurista monimuotoisuutta vieraiden kielten opetukseen ja oppimiseen kuuluvana osa-alueena (ks. Benatti Rochebois 2010; Dervin ja Keihäs 2013; Nguyen 2013), opettajilla on tärkeä rooli välittäjinä heidän esitellessään oppijoille kohdekieltä puhuvien ryhmien kulttuureja (Byram 2009: 8-9). Huomiota on kiinnitettävä erityisesti siihen, että näkemykset ja näkökulmat vaihtelevat sosiaalisesta ryhmästä ja yhteiskunnasta toiseen, ja että **toiseutta** ja siihen liittyviä kokemuksia kohdataan kaikissa tilanteissa, joissa käytetään kieltä (mt.). Vieraiden kielten opetuksessa Blanchet ja Coste (2010: 10) ehdottavat käytettäväksi termiä **sosiaalisen kanssakäymisen kulttuurienvälisyys** (ranskaksi *l'interculturalité des relations sociales*), joka sisältää ajatuksen, että sosiaalinen toiseus kaikessa monimuotoisuudessaan on aina läsnä yksilöiden välisessä kanssakäymisessä. Blanchet ja Coste (mt.) ehdottavat myös käsitettä **kulttuurisen ja kielellisen monimuotoisuuden didaktiikka** (*la didactique de la pluralité linguistique et culturelle*), jossa kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta myös opitaan ja käytetään.

Kulttuurista ja sosiaalista monimuotoisuutta ranskan kielen oppikirjoissa on tutkinut mm. Benatti Rochebois (2010). Hän tutki brasilialaisten yliopisto-opiskelijoiden vuosina 2007-2009 käyttämiä ranskan kielen oppikirjoja *Connexions 1, Reflets 1* et *Francés*. Benatti Rochebois (2010) perehtyi metodeihin, joita oppikirjoissa käytettiin monikulttuuristen taitojen saavuttamiseksi, ja siihen, näyttävätkö näiden metodien sisältämä ”ranskalainen todellisuus” muille kulttuureille avoimena Ranskana. Tutkija

(mt.) painottaa, että yksilöt ilmentävät kulttuuria: kyse ei siis ole maiden moninaisuudesta, vaan ihmisyyden ja ihmiskunnan monimuotoisuudesta. Tämän vuoksi - Benatti Rochebois'n (2010: 59) mukaan - on todellista tarvetta oppikirjoille, jotka käsittelevät kulttuurista monimuotoisuutta integraation ja yhteisen diskurssin luomisen muotona. Hänen (mt.) mukaansa ongelman ytimessä ovat oppikirjojen tekijöiden kulttuuriset valinnat, vaikka niissä onkin tapahtunut kehitystä viime vuosikymmeninä. Benatti Rochebois'n (mts.: 61) tutkima aineisto kuvasi vain osittain ranskalaista todellisuutta, ilmentäen hänen sanojensa mukaan ”*perus Ranskaa*”: tarkoittaen tällä yksilöteistä, melkein homogeenista Ranskaa ilman eroavaisuuksia ja monimuotoisuutta. Hänen (mt.) tutkimusaineistossaan kuvat ranskankielisistä maista olivat harvinaisia ja kulttuurisesti ja sosiaalisesti monimuotoinen Ranska ei näkynyt lähes lainkaan; niihin viitattiin vain paikoittain ja silloinkin epämääräisesti.

3. Aineisto ja tutkimusmenetelmä

Tutkimusmateriaalina ovat seuraavat oppikirjat:

- *Escalier 1, ranskaa lukioon ja aikuisille* (E1) (Granath, Laine & Penttilä, 2011), kurssit 1-2;
- *Escalier 2, ranskaa lukioon ja aikuisille* (E2) (Altschuler, Granath, Laine & Penttilä, 2012), kurssit 3-4;
- *Escalier 3, ranskaa lukioon ja aikuisille* (E3) (Altschuler, Dervin, Kemppainen, Laine, Mokhtari, Punkkinen & Tenhunen, 2017), kurssit 5-6;
- *Escalier 4, ranskaa lukioon ja aikuisille* (E4) (Altschuler, Dervin, Kemppainen, Laine, Mokhtari, Punkkinen & Tenhunen, 2017), kurssit 7-8.

Kirjat ovat kustannusosakeyhtiö Sanoma Pron kirjoja ja vastaavat B3-kielen kursseja 1-8. Tutkimuksessani otan huomioon vain painetut oppikirjat, en digioppikirjoja. Valitsin tutkimukseeni *Escalier* -oppikirjasarjan, sillä se on uudehko, ja osittain tarkoitettu myös aikuisoppijoille. Oppikirjat E1 ja E2 noudattavat vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmaa (LOPS2003), E3 ja E4 puolestaan uusia lukion opetussuunnitelman perusteita (LOPS2015). LOPS (2015) eroaa hyvin vähän aikuisten lukion opetussuunnitelmien perusteista (2015), jonka tavoitteet liittyvät mm. kansainvälistymiseen, globalisaatioon sekä yhteiskunnan monimuotoistumiseen, toisin sanoen aiheisiin, jotka ovat työni keskiössä. Keskityn erityisesti aineistoni

kuvamateriaaliin, johon sisältyvät valokuvat, piirrookset, kyltit, ilmoitukset, julisteet, mainokset, kartat ja kortit.

Tutkimusmenetelmä on ensimmäisen analyysin osalta kvalitatiivinen (sisällönanalyysi) ja vertaileva. Tämä analyysi kattaa aikuisten opetussuunnitelmien perusteisiin (2015) sisältyvän B3 vieraan kielen kurssien 1-8 tavoitteiden ja oppikirjojen kustantajan määrittelemien tavoitteiden sisällöllisen ja vertailevan analyysin. Selvitän opetussuunnitelman ja kustantajan asettamien tavoitteiden mahdolliset erot ja yhteneväisyydet. Analyysin toisessa osiossa tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen. Analyysi kattaa oppikirjojen E1-E4 kuvien sisällöllisen analyysin, jossa luokittelen kuvat eri kategorioihin, aikuisten lukion opetussuunnitelman (2015) B3 vieraan kielen kursseihin 1-8 sisältyvien alateemojen mukaan. Luokittelun avulla selvitän, vastaavatko oppikirjojen kuvat opetussuunnitelman tavoitteita ja onko kuvilla näin ollen pedagogista arvoa, vai ovatko kuvat oppikirjoissa vain koristeina. Analyysin kolmannessa osiossa tutkimusmenetelmä on myös kvalitatiivinen. Tässä analyysissä tutkin kuvien pedagogista arvoa kulttuurisen monimuotoisuuden opetusmuotona. Analyysi kattaa edelleen oppikirjojen E1-E4 kuvien sisällön analyysin, jossa kuvat luokitellaan ennalta määriteltyihin kategorioihin, joiden on tarkoitus kuvastaa Ranskan ja ranskankielisen maailman kulttuurista ja etnistä yksiulotteisuutta tai monimuotoisuutta. Nämä kategoriat pohjautuvat osittain luokitteluun, jota Benatti Rochebois (2010) käytti tutkimuksessaan. Luokittelu sisältää alla olevat kategoriat.

1. Kulttuurinen yksiulotteisuus:

- Ns. ”keskiverto ranskalaiset” (vaaleaihoiset henkilöt / vaaleat, ruskeat tai tummat hiukset)

2. Kulttuurinen monimuotoisuus:

- Ulkomaalaistaustaiset ranskalaiset tai eksoottisen näköiset henkilöt
- Maahanmuuttajat: tummaihoiset, Pohjois-Afrikkalaiset ja aasialaiset
- Ranskan ulkopuolinen ranskankielinen maailma, jossa henkilöiden lisäksi
 - Maisemat, ilmasto, kasvillisuus
 - Kulttuuriset aspektit, traditiot
 - Kartat, liput
 - Eläimet, linnut, hyönteiset
 - Uskomukset

Luokittelu on kiistämättä stereotyyppinen, mutta sitä käyttämällä pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni: Millä tavoin *Escalier 1-4* -oppikirjojen kuvat auttavat tiedostamaan kulttuurista monimuotoisuutta?

4. Analyysi, tulokset ja johtopäätökset

Ensimmäisessä analyysiosiossa vertasin sisällöllisesti *Escalier 1-4* -oppikirjojen kustantajan määrittelemiä oppimistavoitteita aikuisten lukion opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2015) määrittelemiin B3 vieraan kielen tavoitteisiin. Kustantajan asettamat tavoitteet vastasivat pääasiallisesti opetussuunnitelman tavoitteita.

Analyysin toisessa osiossa analysoin sisällöllisesti *Escalier 1-4* oppikirjojen kuvia ja luokittelin kuvat opetussuunnitelman ja kustantajan asettamien oppimistavoitteiden mukaisiin teemoihin ja alateemoihin, saadakseni selville vastaavatko oppikirjoissa käytetyt kuvat em. oppimistavoitteita, ja onko kuvilla näin ollen pedagogista arvoa, vai ovatko kuvat kirjoissa vain koristeena. Tutkimustulokseni osoittavat, että 470 tutkitusta kuvasta 416 vastasi asetettuja oppimistavoitteita, toisin sanoen 88,5 % kuvista oli pedagogisesti relevantteja. Kaikista 470 analysoidusta kuvasta, 54 kuvaa ei vastannut yhtään teemaa tai alateemaa: toisin sanoen 11,5 % kuvista oli oppikirjoissa vain koristeena, ilman pedagogista funktiota.

Jos tuloksiani verrataan Hannuksen (1996) ja Aaltosen (2018) tuloksiin, ero on huomattava. Hannuksen (1996: 33-35) mukaan parikymmentä vuotta vanhat oppikirjat sisälsivät paljon kuvia, joiden tehtävä oli pääasiassa sivujen täyttäminen. Aaltonen (2018: 45) puolestaan toteaa vuoden 2018 pro gradu -tutkielmassaan kuvien olevan hänen tutkimusmateriaalissaan (ranskan kielen oppikirjat *Voilà 2-5*, 2005-2007 ja *J'aime 2-3*, 2016-2017) täytemateriaalina käytetty lisäelementti, jolla ei ole suoraa yhteyttä oppimiseen. Tutkimissani *Escalier* -oppikirjoissa taas kuvien käyttö on tutkimustulosteni perusteella pedagogisesti relevanttia, sillä Hannuksen (1996: 33) mukaan visuaalisen oppikirjaviestinnän ei tule olla itsetarkoituksellista, vaan kuvilla pitäisi olla luonnollinen side pedagogisiin tavoitteisiin ja käytänteisiin. Samansuuntaisia tuloksia sai Laitala (2009) pro gradu -tutkielmassaan, jossa 106/198

kuvaa vastasi tutkittujen oppikirjojen (*Voilà! 2-6, 2005-2007*) tekstiosioita, ja loppuilla kuvilla oli yleisesti ottaen yhteys teemoihin.

Analyysini kolmannessa ja viimeisessä osiossa analysoin ja luokittelin kuvat uudelleen, tällä kertaa pohjautuen osittain luokitteluun, jota Benatti Rochebois (2010) käytti tutkimuksessaan. Tarkoitukseni oli tutkia kuvien pedagogista arvoa kulttuurisen monimuotoisuuden oppimisessa ja opettamisessa. Tämän analyysiosion tulosten mukaan *Escalier 1-4* -oppikirjojen kuvat ilmentävät vain vähän aikuisten lukion opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2015: 28) yleistä teemaa ”Kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys”. Tutkimustulosteni lukujen tarkastelu osoittaa, että vain 30,3 % analysoiduista kuvista (148/488) ilmentävät Ranskan ja ranskankielisen maailman monimuotoisuutta sen eri muodoissa, kun taas 69,7 % kuvista (340/488) luovat kuvaa monoliittisestä, yksiulotteisesta Ranskasta, jossa ei ole monimuotoisuutta eikä eriyvyyksiä. Kuitenkin ne kuvat (148/488), jotka luokittelin monimuotoisuutta ilmentäviin kategorioihin, tukevat oppimista, ja ovat näin pedagogisesti relevantteja, sillä ne auttavat

- herättämään mielenkiintoa ja pohdintaa opittavaa ainesta kohtaan (Hannus 1996);
- luomaan kulttuurista ja sosiaalista mallia (Kridech 2008) ja
- kuvaamaan todellisuutta (Demougin 2012).

Nämä kuvat auttavat siis tiedostamaan monimuotoisuutta antamalla kielen oppijoille pieniä katsauksia eri ranskankielisiin maihin ja niiden asukkaisiin, ja lisäksi ne antavat joitakin esimerkkejä maisemista, ilmastosta, jne. Ranskankielisen maailman kulttuurinen ja etninen monimuotoisuus on tietenkin todellisuudessa paljon laajempi ja monipuolisempi kuin mitä oppikirjan kuvat voivat ilmentää.

5. Loppusanat

Yhteenvedon totean, että voimassa olevan opetussuunnitelman lisäksi oppikirjojen suunnittelussa pitäisi ottaa huomioon monimuotoisuuden pedagogiikka, jotta oppijoiden taidot kulttuurisen monimuotoisuuden suhteen voisivat todella kehittyä. Oppikirjojen tekijöiden tulisi paremmin huomioida kirjojen kohderyhmät valitessaan kirjoissa käytettäviä kuvia, sillä aikuisoppijat eroavat nuoremmista oppijoista mm.

oppimisstrategioiden osalta (Cohen 1998), ja lisäksi heidän kognitiiviset, kielelliset ja käsitteelliset kykynsä ovat kehittyneemmät (Robinson 2005), mikä tulisi myös huomioida kuvamateriaaleissa. Hannus (1996) totesi jo parikymmentä vuotta sitten, että tavoite ja kohderyhmä määrittävät ne visuaalisen kommunikaation (kuvan) keinot, joita kannattaa käyttää, ja että tavoitteen, keinojen ja oppijan tietojen pitäisi täsmätä, jotta visuaalisen kommunikaation käytöstä olisi hyötyä. Benatti Rochebois (2010) toteaa, että se, mitä oppikirjoissa esitetään, kertoo oppikirjan tekijöiden omista kulttuurisista tulkinnoista. Tutkijan (mt.) mukaan oppikirjan tekijät ottavat huomioon kirjojen kohdeyleisön, heidän ikänsä ja kielitaitonsa tason, mutta samalla oppikirjojen kulttuuriset sisällöt ovat yleistäviä, jättäen huomiotta kirjojen käyttäjien moninaiset kulttuuriset identiteetit. Näin ollen, Benatti Rochebois'n (2010: 66) mukaan, huomiota olisi kiinnitettävä nimenomaan keinoihin, joiden avulla oppikirjoissa käsitellään ja opetetaan monimuotoisuutta.

Benatti Rochebois (2010) puhuu ”moninaisuuksien rajattomuudesta” (ranskaksi *l'infinité des diversités*), joka saa minut pohtimaan, miten oppikirja tai oppikirjasarja voi ylipäättään ilmentää rajatonta moninaisuutta ranskankielisen maailman sisällä. Mikä olisi siis moninaisuutta kuvastavien kuvien ”hyvä määrä”? Millaisia sisältöjä kuvissa pitäisi olla, jotta ne eivät viestittäisi yksinkertaistavia, yleistäviä, stereotyyppisiä tai yliarvostavia ideoita? Kuvien neutraalius voi myös estää kielenoppijoita rakentamasta kuvaa Ranskan ja ranskankielisen maailman etnisestä monimuotoisuudesta; neutraalit kuvat eivät auta oppijoita analysoimaan tai oikaisemaan käsityksiä (Benatti Rochebois (2010: 65). Oppikirjojen tekijöiden työ ei siis ole lainkaan helppoa, kun he valitsevat ranskankielistä maailmaa ilmentäviä kuvia, ja pitävät samalla mielessä kirjojen kohderyhmän. Tämän lisäksi jatkuvasti kansainvälistyvässä ja digitalisoituvassa maailmassa painettujen oppikirjojen kuvat jäävät helposti jälkeen, eivätkä näin ollen kuvasta meneillään olevaa todellisuutta.

Mitä tulee aikuisiin kielenoppijiin, olen sitä mieltä, että opettajan rooli on ohjata oppijoita oppimisprosessin aikana, ei olla kaikkietävä tai auktoriteettinen hahmo. Aikuisten opetuksessa on järkevää ammentaa heidän elämäkokemuksestaan ja yhdistää opittavaa ainesta jo tuttuun ainekseen, mikä myös helpottaa ymmärtämistä ja muistiin painamista. Pohdin tämän pohjalta, millaisia kuvia aikuisille kielenoppijoille

suunnattujen ranskan oppikirjojen pitäisi sisältää. Aikuisten tiedot eroavat nuoremmista sukupolvista, ja mietin, mikä paikka oppikirjoissa on stereotyyppisillä kuvilla, esim. Eiffel-tornin kuvalla. Eiffel-torni on lähes jokaiselle ”tuttu”, mutta samalla kuva siitä ranskan kielen oppikirjassa voidaan tulkita stereotyyppiseksi, koska se kuvastaa ”tyypillistä ranskalaista kulttuuria”. Jos tuttu oppimateriaali helpottaa ymmärtämistä ja muistiin painamista, millaiset kuvat ovat helposti tunnistettavissa ja mikä määrä niitä olisi oppikirjassa kohtuullinen? Ovatko ns. tuttuja kohteita ilmentävät kuvat ristiriidassa tuntemattomampia oppisisältöjä, kuten eri alueita, kulttuuria aspekteja tai eksoottisia traditioita, sisältävien kuvien kanssa? Millä tavoin tulisi koostaa tulevaisuuden oppikirja, jossa otettaisiin huomioon koko laaja ranskankielisen maailman kulttuurinen ja etninen monimuotoisuus?