

Compétence culturelle en langues :
Dimension interculturelle dans les manuels de français
langue étrangère publiés en Estonie

Olga Borodankova
Doctorante en Sciences du Langage

Université Jean Monnet de Saint Etienne, France-Estonie

Résumé : *Un des rôles principaux de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est de favoriser et de faciliter les contacts entre les diverses langues, cultures et mentalités. Par conséquent, en enseignant et en apprenant une langue étrangère, on devrait accentuer l'acquisition de la compétence culturelle et notamment de sa composante interculturelle. Un des intermédiaires participant au développement de l'interculturalité est le manuel qui propose d'emblée une vision de la langue-culture cible ainsi que de celle des élèves. Dans le présent article, j'analyserai l'image que les manuels de français estoniens transmettent de l'Autre et de la culture locale et en tirerai des conclusions concernant le rôle de l'enseignant.*

Mots-clés : *langue- culture, compétence culturelle, interculturalité, représentations, manuel de langue.*

Abstract : *One of the main roles of foreign language teaching and learning is to facilitate contacts between different languages, cultures and mentalities. Thus, when teaching or learning a foreign language, one should emphasize the acquisition of a cultural competence, and especially its intercultural component. One of the facilitators to developing interculturality is language teaching textbooks. In this article, I will analyse the image that Estonian textbooks of French present of the Other and of the local culture. My articles finishes by drawing conclusions on the role of the teacher.*

Keywords: *language – culture, cultural competence, interculturality, representations, foreign language textbooks.*

I. Le français en contexte estonien

L'Estonie, qui a de nouveau accédé à l'indépendance en 1991, est devenue membre de l'Union européenne le 1er mai 2004. L'estonien, seule langue officielle du pays, ne compte qu'un million de locuteurs natifs dans le monde entier, tandis que la population du pays s'élève à 1 350 000 habitants. La politique éducative nationale a par conséquent toujours tendance à donner une grande priorité à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en favorisant certaines d'entre elles plus que d'autres. Le français commence à prendre de plus en plus activement sa place dans le système éducatif ainsi que dans la vie professionnelle vu qu'il a la qualité d'être l'une des langues de travail de l'Union européenne.

II. Présentation du contexte didactique

Selon le Cadre européen de référence, il est important que l'apprentissage d'une langue étrangère tienne compte de la grande nécessité de contacts culturels en Europe et dans le monde entier. Ainsi la conception de l'apprentissage et des emplois d'une langue s'inscrit dans une perspective actionnelle. Cela signifie que l'usage et l'apprentissage d'une langue sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment celle de communiquer langagièrement. Afin de faire de l'apprenant un co-acteur dans une situation de communication où plusieurs langues et cultures sont impliquées, un des buts principaux de l'enseignement des langues étrangères serait de développer toutes les dimensions de la compétence culturelle : les connaissances sur la culture, les représentations de l'Autre, de ses comportements et de ses valeurs. Dans cet article, j'aborderai la dimension interculturelle de la compétence culturelle dans les manuels de langues, c'est-à-dire le domaine des représentations.

L'apprentissage d'une langue ne commence jamais avec un esprit vierge de l'apprenant. Même si le débutant ne sait rien de la langue française, il a déjà des opinions sur la France et les Français, opinions qui sont le plus souvent de nature anecdotique et stéréotypée¹.

Elles sont le fruit de contacts antérieurs avec d'autres cultures, d'un processus issu de l'éducation familiale, de l'instruction scolaire, des images médiatiques ainsi que des représentations nationales sur le pays de la langue cible.

L'apprenant estonien ne fait pas exception. En effet, l'ouverture vers l'étranger en général, et vers l'Europe en particulier, n'a pas encore pu faire de la France, trop lointaine, un pays dont on peut dire qu'on en connaît bien les gens et leur vie quotidienne. La langue et la culture françaises demeurent exotiques vu les liens culturels et historiques assez faibles entre ces deux pays. Les connaissances sur la France se limitent souvent à la littérature classique, au monde de la mode et des parfums. En ce qui concerne la francophonie, les Estoniens sont rarement au courant de son existence.

Au cours de l'apprentissage, cette première image de la culture et de la langue cibles se complète, et les manuels de langues jouent un rôle important dans la construction de celle-ci, car ils donnent eux aussi un reflet de la société cible. C'est un reflet, bien évidemment, réduit qui contient des représentations, des stéréotypes, voire des préjugés sur une communauté culturelle. Ces représentations dépendent de celles qui sont transmises par la communauté de l'apprenant, mais aussi de la vision de l'auteur du manuel, de son identité nationale, culturelle et linguistique ainsi que de celle du public auquel il s'adresse. A priori, il devrait être possible, à travers le discours tenu, de cerner la personnalité de l'auteur et les apprenants qu'il vise. On peut donc supposer que, dans les méthodes, il soit possible de rencontrer deux types de représentations : celles de soi, dites « auto-représentations » et celles de l'Autre appelées « hétéro-représentations » (Boyer, 1999 : 8) que j'aborderai à travers la notion du statut de l'étranger et de sa langue et de celui de la culture locale. Nous avons également trouvé intéressant de voir si les concepteurs de manuels faisaient travailler la compétence interculturelle des apprenants à travers le contenu présenté.

III. Dimension interculturelle dans les manuels

Notre analyse sera fondée sur trois manuels de FLE utilisés en Estonie dont la référence apparaît à la fin de cet article. Ces manuels s'adressent aux débutants, adolescents ou jeunes adultes. Pour recueillir les informations issues de la dimension interculturelle, j'ai pris comme point de départ les titres des manuels, les thèmes abordés et je me suis penchée sur les textes ayant comme sujet la France, les Français, la langue française, etc. Je me suis appuyée également sur les dialogues, les sketches dont les personnages sont français et/ou francophones ou sont supposés l'être et j'ai retenu uniquement des personnages en contexte.

III.1. Statut de l'étranger

Quand il s'agit du statut de l'étranger, on a toujours affaire à des procédés de valorisation ou de dévalorisation de la culture étrangère. Ces procédés sont constitutifs de toute communauté qui produit un discours sur un autre groupe. Dans le cas des manuels de FLE en Estonie, on a généralement recours à la valorisation de la culture française, quoiqu'il y ait quelques incongruités dans les stéréotypes que nous présenterons par la suite. Le manuel présente volontiers l'espace français dans ses dimensions les plus avantageuses. On parle en priorité de ce que Galisson appelle la « culture maximaliste » (Galisson, 1991 : 114) : de « grandes » dates, de « grands » hommes, auteurs, créateurs, de « grands » textes du patrimoine culturel national, des célébrités du cinéma et de la musique, qui font partie de la culture générale, bref, il s'agit de la promotion des valeurs éternelles de la France, de la culture française et de la langue de l'élite. C'est le cas des trois manuels en question, l'un plus que les autres.

Dans les manuels, le pays est présenté de façon positive, principalement grâce au choix du cadre de l'action. Quand les personnages parlent de la France, ils n'éprouvent que des sentiments positifs : dans un dialogue, une touriste estonienne avoue qu'avant son voyage elle était francophile et qu'après elle est devenue « francofolle ». D'ailleurs, le décor est la plupart du temps placé à Paris et il découle de ce choix que la langue et la culture françaises ont pour étalon la Capitale, ce qui est discutable. Paris est vu comme « la plus belle ville du monde », « la ville qui a le plus de charme » où « tout le monde perd la tête ». Elle est montrée en tant que lieu réel que les élèves sont susceptibles de visiter et où il y a beaucoup de choses à faire et à voir : aller à l'Opéra ou à la Comédie française, manger Chez Maxim's ou au Fouquet's. Par ailleurs, l'auteur « savoure » l'image de la cuisine française avec des expressions recherchées : « Une nation qui produit de tels fromages ne peut pas être une nation sur son déclin », « Il n'y a pas de grande nation sans grande cuisine », etc. Les images de grenouilles apparaissent d'ailleurs assez souvent. Il en est de même pour le monde de la mode et les parfums : « Nos grands couturiers et nos grands parfumeurs sont les ambassadeurs de la France à l'étranger. » Certes, on ne peut pas nier l'importance de la France dans les domaines mentionnés, mais les phrases que les auteurs utilisent ne font, à mon sens, que renforcer l'avis du concepteur et sa volonté d'imposer les stéréotypes déjà présents, étant donné qu'il n'y a pas d'activités qui pourrait remettre en question ces stéréotypes.

Prenons un autre exemple concernant les stéréotypes. Ainsi, sur la couverture du manuel C, nous voyons un « personnage hybride » franco-estonien portant un drapeau français à côté duquel on reconnaît une grenouille qui serait un symbole-stéréotype sur les Français. En même temps, ce personnage tient un poisson, une allusion à l'Estonien-type². On met donc en parallèle des images de Français « stéréotypés » avec celles d'Estoniens « stéréotypés ».



Approche des stéréotypes

Listra, L., Jürjo, A. (1996), *Le français ? – Et pourquoi pas ?*

Avita, Tallinn, p. de couverture.

Toutefois il n'y a pas de tentative de la part du concepteur du manuel de tirer de ces images une leçon interculturelle. Il appartient donc au professeur d'inciter les apprenants à réfléchir sur cette image, car cela pourrait leur montrer que toute personne peut se faire une image symbolique d'une nation et que tout étranger, pour qui l'Estonie est inconnue, risque d'avoir une image stéréotypée et généralisée du pays ainsi que de ses habitants.

Tout au long du manuel A, l'impression globale qui se dégage est que les voyages en France sont comparables à « la visite d'un souverain : en effet, il est légitime de penser que seule la visite d'un monarque se déroulerait avec aussi peu de heurts et sans que s'y mêlent des traits moins attirants et plus prosaïques de la vie en France » (Byram, 1992 : 165). Quand les personnages des manuels parlent de la France et de leurs voyages, ils n'éprouvent que des sentiments positifs : « Que de merveilles! », « Voir tant de beauté à la fois, ça fait tourner la tête! » ; ou avec des réactions plus modérées : « Je suis touriste, tous les monuments à Paris sont intéressants pour moi » ou « J'aime bien la cuisine française ».

Certains passages essaient de briser le stéréotype classique de la ville-lumière et parfois on voit apparaître des « faits de société » et cela dans le manuel B dont le public est pourtant le plus jeune.

Les Parisiens. Paris est une ville cosmopolite. Il y a peu de Parisiens nés à Paris. La plupart des Parisiens viennent de la province ou de l'étranger. Les jeunes viennent pour apprendre le français. Beaucoup d'étrangers arrivent pour chercher du travail. Toutes les races, toutes les religions, toutes les cuisines se rencontrent à Paris. Les Parisiens sont fiers de leur ville. (B1 : 102)

J'habite Paris mais je ne suis pas Parisien. Je suis Bourguignon. C'est à cause du travail que j'habite ici. (B1 : 103)

La valorisation de l'étranger se fait non seulement par celle du cadre de l'action, mais aussi par la valorisation des habitants du pays. Dans le dialogue appelé « Les Français » (A : 234), on trouve un discours explicite à propos du caractère de l'Autre, donnant une description de son caractère vu par l'auteur, mais qui est aussi une image stéréotypée assez répandue que les étrangers se font des Français. Il est intéressant de constater le fait que, d'un côté, toutes les qualités négatives que les étrangers attribuent aux Français sont remises en question par les participants qui sont censés être Estoniens, et que, de l'autre côté, ces derniers soulignent les qualités positives perçues comme vraies :

- Aimez-vous les Français ?
- Ah oui, je les aime beaucoup. Ils sont très gentils, toujours polis et gais.
- Mais ne les trouvez-vous pas étourdis ?
- D'habitude, ce défaut leur est reconnu un peu partout dans le monde, mais à mon avis ce n'est pas tout à fait juste.
- Ce sont les Allemands qui l'affirment. [...]
- Il y en a d'autres qui prétendent que les Français sont vaniteux et capricieux.
- Peut-être. Mais en revanche, ils ont du goût et ne sont jamais ennuyeux.
- C'est ça. Les Français sont très spirituels et toujours de bonne humeur. (A : 234)

Le statut des étrangers se manifeste également par les rôles sociaux attribués dans des situations de communication à des personnages dits « Français » et « Estoniens » mis en contexte ensemble dans les buts d'apprentissage interculturel et de construction identitaire de l'apprenant. La plupart du temps les « Français » ont le rôle d'instructeurs à la vie française pour les « Estoniens », et leur propos, conseils et les dialogues en

général pourront servir ainsi de référence langagière et comportementale. Par exemple, un Français qui connaît les habitudes estoniennes donne des conseils à son ami estonien dans un restaurant à Paris :

M. Vignoble : Un apéritif ? [...]

Jaen : Une liqueur.

M. Vignoble : Excuse-moi, mais en France, les liqueurs, c'est des digestifs.

Jaen : Ah bon. Pas de chance. Alors, rien. Merci. (C : 86)

Ou un autre exemple où une jeune fille estonienne se retrouve en tant que fille au pair dans une famille française :

[Elisabeth] aime bien le petit déjeuner français mais elle rêve du pain noir et des tartines avec du saucisson et du jambon. [...] Elisabeth apprend vite à faire la cuisine à la française. Mme Duroc [son employeur] est contente [...] Elle apprend le français et elle va au cinéma avec ses copains. (B2 : 23)

Ici, nous voyons que l'on souligne ce qu'un Estonien devrait faire pour s'intégrer (apprécier la cuisine française, apprendre la langue) et la réaction positive de la part de l'Autre vis-à-vis de son intégration.

Cependant, on trouve également des représentations délicates ambiguës par rapport aux Français. Ainsi, si l'on en croit le manuel A, « en France on est toujours très attentif et aimable envers les femmes »; de plus, les Français seraient « jaloux de leurs maîtresses et jamais de leurs femmes ».

Il faut noter aussi que le sujet concernant l'amour apparaît dans le manuel d'une manière abusive dès les premières pages du livre, sans oublier que l'amour est également un des stéréotypes les plus répandus sur les Français. En parlant d'eux en tant que « nation frivole », l'auteur considère ce sujet « coquin » sans se moquer et sans trop critiquer l'Autre. Mais comme ce sujet est délicat, il pourrait être interprété de différentes manières, et, en fonction des valeurs personnelles de l'apprenant, contribuer à l'augmentation ou à la dégradation du statut de la France à ses yeux.

Quant à l'image négative, il y a une phrase de Schopenhauer qui caractérise les Français de la manière suivante : « Si les autres parties du monde ont des singes, l'Europe a des Français. Cela se compense » (A : 234). Comme cette vision est plutôt négative, elle est tout de suite contestée par le fait que ce sont les Allemands qui ont cette opinion. Quoique cette phrase soit authentique par sa source, il serait souhaitable qu'elle soit suivie d'une activité et d'une analyse interculturelle impliquant, par exemple, un point de vue des Français sur les Allemands.

Malgré tout, en règle générale, l'image de la France reste positive. Comme le signale Byram, « une des conséquences de cette image est que, bien que la France soit présentée de façon positive, elle ne contribue guère à une meilleure compréhension des Français » (Byram, 1992 : 165). Certes, l'image que l'on donne de la France dans le manuel A développe un intérêt envers ce pays et l'envie d'y aller, ce qui est certainement un des buts des cours de langue ainsi que des outils d'apprentissage. Néanmoins, la probabilité que la réalité, qui est loin de la représentation idéale à laquelle on a affaire, déçoive les apprenants, est très forte. Il est possible qu'après avoir étudié le français d'après ce manuel, un Estonien qui arrive en France s'attende, par exemple, à ne voir que des endroits toujours beaux et des bourgeois toujours aisés. Il est évident qu'il sera déçu de ne pas pouvoir aller manger Chez Maxim's à cause du prix élevé. Il sera étonné de ne pas entendre les chansons de Charles Aznavour et d'apprendre qu'Alain Delon dont on évoque le sourire, est de moins en moins considéré comme l'étalon de la beauté masculine pour la nouvelle génération. Cela ne sera certainement pas le cas des personnes

apprenant le français selon les manuels B et C, qui donnent une image moins positive de la France, même s'ils escamotent les réalités peu reluisantes du pays (immigration, pauvreté, criminalité). À tout le moins, ces manuels épargneront-ils aux apprenants une profonde déception, voire un choc culturel.

Le statut de l'étranger est également exprimé par la vision de la langue, mais le discours sur le français n'est pas très courant dans les manuels quoiqu'il s'agisse avant tout de manuels de langue. Pourtant, les quelques informations que j'ai pu retenir peuvent sans doute donner une certaine image du statut de la langue apprise.

Nous pouvons souvent entendre, même de la part de gens qui n'ont jamais fait de français, que cette langue est « la plus belle langue du monde ». Une de mes recherches antérieures (Borodankova, 2001) a montré que 62% des Estoniens interrogés considèrent le français comme une langue musicale. Entre autres, cet aspect est souvent évoqué pour motiver le choix du français comme langue étrangère étudiée. Les personnages des manuels ne font pas exception : l'un d'entre eux dit que le français est « la plus belle langue du monde » et qu'il l'aime pour sa précision et sa clarté, car selon Rivarol, « ce qui n'est pas clair n'est pas français ». Cette phrase reste très stéréotypée et subjective, mais contribue malgré tout à renforcer le statut de cette langue aux yeux des apprenants.

Par contre, on occulte très souvent les vraies informations qui pourraient judicieusement augmenter le statut du français et par conséquent la motivation des apprenants. Il s'agit du fait que le français est une langue internationale. En effet, en règle générale, dans tous les manuels, on remarque surtout des tendances franco-centristes : souvent la langue française n'est attribuée qu'à la France, comme dans cet exercice où l'on doit compléter la phrase en donnant un seul pays : « Le pays où l'on parle français est ... » supposant bien sûr la France comme seule réponse possible.

Pourquoi la francophonie reste-t-elle si peu présente et pourquoi accorde-t-on si peu d'importance au statut du français dans le monde ? Il semble logique que le concepteur montre rapidement à l'apprenant l'aire géographique de référence de la langue enseignée. C'est apparemment pour cette raison que la francophonie, dont l'aire géographique est rarement considérée dans les manuels estoniens de FLE, semble davantage être abordée à la fin du manuel ou pas du tout au niveau débutant. Par ailleurs, est évoquée une image unilingue de la France : « Les Français habitent en France et ils parlent français ». Cette phrase nous montre que les Français ne parlent que français en occultant le contact du français avec d'autres langues parlées en France. Tout se passe comme si l'apprenant devait d'abord connaître les trois termes de l'identité sociolinguistique de l'Autre (langue, nationalité, pays) avant de comprendre qu'elle n'est pas fixe mais mouvante et d'accepter l'Autre dans son hétérogénéité quant au territoire, à la langue et à la nationalité.

La dimension interculturelle ne se limite pas uniquement aux rencontres franco-estoniennes. Dans les manuels, il est également possible de trouver d'autres pays dans leur relation avec les Français ou avec les Estoniens. Par exemple, on compare les Français aux Anglais et l'image de ces derniers est beaucoup moins positive :

[...] Les Français sont très spirituels et toujours de bonne humeur.

Tout au contraire des Anglais qui s'ennuient eux-mêmes et ennuient tout le monde (A : 235).

Plusieurs fois on peut rencontrer une image ridiculisée et stéréotypée des Américains. Premièrement, le personnage américain porte un T-shirt sur lequel il est écrit : « I love New York » ce qui fait allusion à son origine. Deuxièmement, les Américains ne parlent pas français tandis que les Estoniens le parlent (ce qui met en valeur l'apprenant). Troisièmement, ils sont vus comme des touristes visitant la France et ne respectant pas les habitudes du pays :

Bill est Américain, il ne parle pas français. Bill est pour la première fois à Paris. Il voyage seul. [...] Bill veut entrer dans la cathédrale mais un homme arrête Bill. « Mais Monsieur, vous êtes tout nu », dit l'homme à l'entrée de l'église (B1 : 96-97).

Qui plus est, les Français semblent ne pas aimer et même boycotter ce qui vient des États-Unis :

J'aime la limonade mais je n'aime pas le coca, parce que c'est américain. Et les McDo's, je les déteste car on y mange mal. J'aime la cuisine française (B2 : 37).

Cette attitude envers les Anglais et les Américains est plus que dangereuse, car elle impose un point de vue que l'on présente comme celui des Français alors qu'il est plutôt celui des auteurs estoniens. Par conséquent, cette attitude risque d'être mal interprétée par les apprenants.

III.2. Statut de la culture locale

Nous avons vu que l'attitude envers l'Autre est souvent positive ou négative. En ce qui concerne la culture locale, son évaluation est la plupart du temps positive. En effet, il est difficile d'imaginer le discours ridiculisant les Américains appliqué à la communauté linguistique et culturelle de l'apprenant.

La valorisation de la communauté de l'apprenant peut être exprimée de différentes manières. Premièrement, cela peut se faire par des personnages appartenant à cette même communauté ou par l'Autre. Par exemple, une Estonienne qui rentre « francofolle » après un voyage en France assure à son ami que « tout le monde aime son pays natal le mieux » et elle cite un dicton estonien : « Il fait bon à l'étranger, mais beaucoup mieux chez soi » (A : 303). Ici, nous avons affaire à une expression patriotique dans un manuel de langue.

La valorisation de la culture locale peut s'effectuer quand le décor est planté dans le pays de l'élève. Le fait que l'Autre se trouve sur le territoire de l'apprenant prouve qu'il est intéressé par ce pays. En faisant la démarche de se déplacer sur son territoire, l'Autre le valorise. Les personnages français, dans les manuels estoniens, peuvent valoriser l'Estonie d'une manière explicite comme dans l'exemple suivant : « Quelle belle vue sur la ville basse ! Que c'est joli ! » (A : 321)

En outre, en donnant l'avis d'un personnage français, l'auteur estonien essaie de faire disparaître les stéréotypes sur le caractère des Estoniens qui est dit « réservé, froid et peu accueillant » :

[...] j'ai été partout accueilli avec gentillesse et de bon cœur.

Etes-vous sûr que nous ne soyons pas hypocrites ?

N'exagérez pas. Tous les Estoniens que j'ai vus ont été très sincères envers moi (A : 316).

Ici, l'auteur utilise d'un côté beaucoup de stéréotypes sur les Français dans sa méthode, mais de l'autre n'ose pas en donner sur les Estoniens, car une image simplifiée et stéréotypée pourrait être mal acceptée par les apprenants. L'auteur du manuel est au service des intérêts identitaires nationaux de sa communauté et donc de celle des apprenants. En effet, selon G. Zarate, « la description du manuel dépend davantage du système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du (des) pays dont il témoigne » (1993 : 18).

Par ailleurs, l'évaluation positive peut se faire d'une manière implicite quand les personnages français montrent leurs connaissances de l'histoire de l'Estonie. De même, le fait que l'Autre apprenne la langue de l'apprenant est une marque d'intérêt du premier pour la communauté du second. La valorisation reste de l'ordre de l'implicite. Si un

individu choisit d'étudier une langue, c'est qu'il considère soit qu'elle lui est utile du point de vue pratique, soit qu'elle a un intérêt du point de vue esthétique. Par exemple, une jeune Française qui vient d'arriver à Tallinn achète son billet de tramway au kiosque et elle parle déjà un estonien correct ou encore un jeune Français, fils de diplomates, se retrouve à l'école estonienne et se met à apprendre l'estonien avec l'aide des professeurs et de toute la classe : « Nous devons aider Jean-Luc car il veut apprendre l'estonien » (B1 : 77-78).

Le fait que les quatre manuels attribuent un rôle important à la valorisation de la culture locale ne fait que confirmer l'expression de G. Zarate sur l'identité du pays d'origine de l'apprenant : « C'est dans les pays qui bénéficient d'une faible reconnaissance internationale que l'affirmation identitaire tend à être explicite dans les manuels » (idem). En effet, l'Estonie est un nouvel État qui reste inconnu au niveau international, et les auteurs des manuels sont obligés de le valoriser pour qu'il soit à la hauteur à côté du pays de l'Autre qui, dans notre cas, est la France, une des puissances mondiales. Comme dans le cas du statut de l'Autre, il serait intéressant de travailler avec les apprenants ce côté interculturel des manuels, de relativiser les « auto-représentations », mais les manuels omettent cette démarche.

En guise de conclusion, il convient de dire que la composante interculturelle de la compétence communicative prônée par les méthodes communicatives et éclectiques, suppose le développement chez l'apprenant des savoir-faire et des savoir-être qui lui permettront de mieux saisir l'altérité, de découvrir l'Autre, d'adopter ainsi un regard plus distancié sur soi-même et en fin de compte de dépasser les effets de l'ethnocentrisme. Il serait difficile d'affirmer que les manuels analysés puissent pleinement répondre à ce besoin. En effet, dans la plupart des cas, une véritable connaissance, non réductrice, non stéréotypée de la culture et de la société cible n'est pas proposée dans les manuels et la société étrangère y est réduite à un ensemble fini d'images et de discours. En outre, l'apprenant reste souvent sans droit d'exprimer son avis sur des pratiques culturelles et/ou interculturelles, il n'y a presque pas de réflexion sur l'altérité. Au contraire, parfois l'auteur se permet de donner son avis « d'expert » sur l'étranger, son pays et sa langue. Pour toutes ces raisons, à mon grand regret, nous ne pouvons pas parler d'une vraie démarche en matière d'éducation interculturelle dans les manuels estoniens. Je peux donc supposer que c'est au professeur de devenir l'initiateur de cette éducation et de prendre le rôle de guide, d'informateur, mais surtout de médiateur interculturel en classe de langue.

Bibliographie

- Borodankova, O. 2001. « *Enquête sur l'image de la langue française en Estonie* » dans Actes du colloque sur le français langue internationale 14-15 septembre 2001 Tallinn (Estonie), Bibliothèque Nationale d'Estonie, Tallinn.
- Borodankova, O. 2003. *Piétinements conceptuels en matière d'enseignement-apprentissage de la langue-culture française. Le cas de l'Estonie*, mémoire de D.E.A., Université de Rouen.
- Boyer, H. 1999. « *L'imaginaire ethno-socioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation* » dans Travaux de didactique du français langue étrangère, N° 39, I.E.F.E., Université Paul-Valéry, Montpellier.
- Cortès, J. 1987. *Une introduction à la recherche scientifique en DLE*, Didier- CREDIF, coll. Essais, Paris
- Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier, Paris.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*, CLE International (coll. DLE), Paris.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

Corpus de l'analyse

- Leesi, L. 1999. *Prantsuse keele õpik algajale (Manuel de français pour débutants)*, Valgus, Tallinn (manuel A).
- Jürjo, A. et Listra, L. 1994. *Le français... Et pourquoi pas !* Koolibri, Tallinn (manuel B1).
- Jürjo, A. et Listra, L. 1996. *Le français ? – Et pourquoi pas !* Avita, Tallinn (manuel B2).
- Darabos, Z. et Kripkó, E. 2002. *Bonjour Paris !* TEA, Tallinn (manuel C).

Notes

¹ Cf Cortès, 1987, p.21 « Avant tout apprentissage, un individu donné – à l'exception des bilingues précoces – dispose d'un appareillage mental lié aux situations d'apprentissage antérieurement vécues pour l'appropriation de sa langue maternelle. Pour parler comme Wallon, ce n'est pas « une cire vierge »

² Je laisse de côté le costume du personnage qui fait irrésistiblement penser au très nationaliste « Oncle Sam » agitant régulièrement le drapeau « stars and stripes ». Ici le drapeau est tricolore, mais l'influence américaine semble avoir curieusement inspiré l'auteur du dessin.