



INSTITUTIONEN FÖR
SPRÅK OCH LITTERATURER

DU « FIKA » AU CAFÉ-CROISSANT

La culture alimentaire dans les manuels de FLE
utilisés au lycée suédois

Olivia Abrahamsson

Uppsats:	15 hp
Program och kurs:	Internationella språkprogrammet, FR1302
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2022
Handledare:	Britt-Marie Karlsson
Examinator:	Andreas Romeborn
Rapport nr:	xx (ifylles ej av studenten)

Résumé

Uppsats:	15 hp
Program och kurs:	Internationella språkprogrammet, FR1302
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2022
Handledare:	Britt-Marie Karlsson
Examinator:	Andreas Romeborn
Rapport nr:	xx (ifylles ej av studenten)
Nyckelord:	Franska, matkultur, språkundervisning, läroböcker, interkulturalitet

Ce mémoire traite de la culture alimentaire dans trois collections de manuels de FLE qui sont souvent utilisés au lycée suédois. Le but est d'étudier dans quelle mesure la culture alimentaire française, et celle d'autres pays francophones est représentée, et si la manière dont elle est présentée est suffisante pour que les élèves puissent atteindre les objectifs du programme d'enseignement des langues vivantes. Nous avons pour cette raison choisi d'analyser ces trois collections de manuels pour voir en quoi la représentation de la culture alimentaire diffère entre elles et pour discuter la façon dont elle peut influencer la perception de l'élève de la culture alimentaire francophone. Nous avons choisi de diviser les exemples de la culture alimentaire en six thèmes et six modes de représentation afin de mieux voir sa présence et l'étendue des sujets abordés. Les résultats montrent une présence de la culture alimentaire plus importante dans notre corpus que d'autres études, basées sur d'autres matériaux, ne l'ont montré. Outre le fait qu'il y a dans l'ensemble une représentation assez large de la culture alimentaire dans les manuels que nous avons examinés, notre étude montre que les perspectives sont souvent générales et favorisent la France dans la représentation. Nous pouvons également constater qu'une de ces collections a une très faible présence de la culture alimentaire, et de la culture en général.

Denna uppsats handlar om matkulturens närvaro i tre vanligt förekommande serier av franska läroböcker som riktar sig åt gymnasieelever. Syftet är att undersöka i vilken utsträckning Frankrikes, såväl som andra fransktalande länders, matkultur representeras och ifall förekomsten av matkultur är tillräcklig för att eleverna ska kunna uppnå kursmålen för Moderna språk gällande förståelsen för kulturella förhållanden. Jag har därför valt att undersöka hur läroböckernas representation av matkultur skiljer sig åt för att diskutera hur det kan påverka elevens uppfattning av matkulturen i Frankrike och i andra fransktalande länder. Jag har valt att dela in förekomsten av matkulturen i sex teman och sex representationssätt för att enklare kunna se dess närvaro och omfattningen av ämnen som tas upp. Resultaten visar att matkulturen finns i större utsträckning i de läroböcker jag analyserat än vad andra studier baserat på annat material visat. Förutom att det på det stora hela finns en ganska bred representation av matkultur i de läroböcker jag granskat, visar min studie att perspektiven ofta är generella och ofta gynnar Frankrike. Jag kan även konstatera att en av dessa serier har en väldigt låg närvaro av matkultur, och av kultur i allmänhet.

Table des matières

1. Introduction	1
1.1. But et questions de recherche	2
1.2. Matériaux et méthode	3
1.2.1. Matériaux	3
1.2.2. Méthode et organisation	4
1.2.3. Délimitations	5
2.1. Approches théoriques	6
2.2. Le programme d'enseignement des langues vivantes	7
2.3. Concepts clés	8
2.3.1. Culture alimentaire	8
2.3.2. Interculturalité	8
2.4. Recherches antérieures	9
3. Résultats	12
3.1. Aperçu de la répartition des thèmes et des modes	12
3.2. Les thèmes	15
3.2.1. Variation géographique	19
3.2.2. « Le français typique »	20
3.3. Les modes de représentation	21
3.3.1. La Recette	22
3.3.2. L'Encart sur la culture alimentaire	23
4. Discussion	25
5. Conclusion	29
Bibliographie	31
Sources primaires	31
Sources secondaires	31

1. Introduction

Le programme d'enseignement des langues vivantes de l'Agence nationale suédoise de l'enseignement (Skolverket, 2010) souligne que les cours de langues peuvent aider les élèves au lycée à s'adapter à un monde globalisé qui implique différentes interactions sociales et culturelles. Les cours peuvent, en plus des objectifs linguistiques, traiter des aspects du monde de la langue cible tels que la politique, la vie quotidienne et différentes perspectives de la culture.

Culture et identité vont de pair à plusieurs niveaux. La culture est un concept vaste et on continuera probablement indéfiniment à essayer de le définir, ce qui conduira à fournir des réponses différentes. Cependant, dans l'enseignement des langues, il est possible de diviser la culture en différentes parties qui comprennent souvent la littérature, la musique, l'art, le cinéma, les sports et le boire et le manger. En fonction de la langue et des pays concernés, ces parties peuvent être représentées à des degrés divers et de différentes manières. La France, qui reçoit le plus d'attention dans les manuels de FLE (français langue étrangère) comme le pays d'origine de la langue, est un pays qui a toujours été éminent pour sa culture ; de l'histoire de l'art, la littérature, l'architecture et le cinéma aux sports et événements sportifs comme le cyclisme (Tour de France) et les courses de trot (Prix d'Amérique), entre autres. Une autre chose pour laquelle le pays est mondialement connu est *la cuisine française* qui fait référence à une énorme quantité de fromages, de plats célèbres (comme le coq au vin et la bouillabaisse), de vins et de pains de toutes sortes, entre beaucoup d'autres choses. La France a une culture alimentaire forte, sans doute plus connue que celle d'autres pays francophones, comme en témoigne la façon dont le reste du monde essaie de copier le sentiment de luxe et d'élégance que respire la cuisine française. Dans le monde de la restauration en Suède, une collection de termes français de cuisine et de service est utilisée, nommée « köksfranska », qui également, sous d'autres noms, est utilisée dans d'autres parties du monde. Il y a bien sûr d'autres pays francophones qui ont des aspects culturels mondialement connus. Par exemple, le Canada est un pays très célèbre pour le hockey et sa nature, la Belgique pour de nombreux plats, sa bière et son chocolat et Haïti pour l'architecture (les maisons de pain d'épice) et une riche tradition folklorique.

Pour pouvoir interagir et être capable d'adapter sa langue à différentes situations, à différents objets et destinataires (un des objectifs visés dans le programme de l'enseignement des

langues vivantes), l'élève doit à notre avis, entre autres, comprendre la culture alimentaire francophone. Comme les manuels constituent une grande partie de l'enseignement de FLE au lycée suédois, il est essentiel qu'ils transmettent cette perspective de la culture de manière adéquate.

1.1. But et questions de recherche

Nous souhaitons pour cette raison étudier la présence et la manière dont la culture alimentaire est représentée dans les manuels de FLE utilisés au lycée suédois pour examiner dans quelle mesure cette représentation contribue aux objectifs du cours, qui visent entre autres à donner aux élèves la possibilité « de développer une compréhension des conditions de vie, des enjeux sociétaux et des conditions culturelles dans différents contextes et domaines où la langue est utilisée » (Skolverket, 2010, p. 1, notre traduction¹). L'enseignement des langues devrait également « stimuler la curiosité des élèves vis-à-vis des langues et de la culture et leur donner les conditions pour développer leur multilinguisme dans lequel les connaissances de différentes langues interagissent et se soutiennent mutuellement » (Skolverket, 2010, p. 1, notre traduction²). Nous voulons également tâcher d'établir si un thème alimentaire revient plus souvent que d'autres et si nous pouvons voir des ressemblances entre les manuels par rapport à cet aspect, ce qui pourrait indiquer qu'un thème semble être considéré comme plus pertinent. Nos questions de recherche sont alors les suivantes :

- Dans quelle mesure la culture alimentaire de France et d'autres pays francophones est-elle représentée dans les manuels de FLE de notre corpus ?
- Quel mode est le plus courant pour représenter la culture alimentaire ?
- Y a-t-il un thème qui revient plus souvent et est-ce qu'il est récurrent dans les collections de manuels examinés dans le contexte de la présente étude ?
- Dans quelle mesure la représentation de la culture alimentaire dans les manuels de cette étude contribue-t-elle aux objectifs établis par l'Agence nationale de l'enseignement (Skolverket) ?

Notre hypothèse est que la majorité des représentations de la culture alimentaire dans les manuels donne une image généralisante de cette culture et met l'accent sur le vocabulaire plutôt qu'en donner une image plus riche. Comme nous estimons que les manuels ont une

¹ « Eleverna ska ges möjlighet att utveckla förståelse av livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används ».

² « Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kultur samt ge dem förutsättningar att utveckla sin flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra ».

grande influence sur la compréhension culturelle de l'élève, nous voulons examiner dans quelle mesure les manuels contribuent à la connaissance de la culture alimentaire du monde francophone, car il est souhaitable que l'élève acquière autant de compréhension culturelle que possible pour pouvoir interagir dans l'environnement francophone, où la culture alimentaire a un rôle important.

1.2. Matériaux et méthode

1.2.1. Matériaux

Les matériaux de ce mémoire sont les trois collections de manuels de FLE suivantes : *Escalade 1-4*, *Mais oui 1-4* et *à vous 1-2*. Même si *Escalade* et *Mais oui* se composent de cinq manuels, nous avons choisi de n'utiliser que tome 1 à 4 et non le cinquième manuel des collections car, après nous être renseignée auprès des lycées, nous nous sommes rendu compte du fait que le cinquième tome de ces deux collections n'est guère utilisé. La plupart des enseignantes à qui nous avons parlé disent qu'elles utilisent deux manuels d'une collection et complètent l'enseignement par un ou deux d'une autre collection. Nous avons l'impression que ce sont ces trois collections qui sont utilisées le plus souvent dans l'enseignement au lycée.

Les tomes d'*Escalade* que nous utilisons viennent de différentes éditions et ont été publiés en 2012, 2013, 2013 et 2014 respectivement. Cette collection est publiée par la maison d'édition Liber et tous les auteurs des manuels sont des enseignants de la langue française. *Escalade 1* et *2* sont divisés en vingt courts chapitres thématiques qui sont tous constitués de textes et de faits de société concernant la France et le monde francophone. *Escalade 3* et *4* sont des « manuels tout-en-un³ », ce qui implique un seul manuel pour le texte, les exercices et la grammaire au lieu de deux manuels séparés (comme il est le cas d'*Escalade 1* et *2*). *Escalade 3* et *4* consistent pour cette raison en des chapitres thématiques un peu plus longs, qui se concentrent sur la musique et la poésie, où le collage d'images tient une place prépondérante et où les textes sont suivis des explications grammaticales et d'exercices de diverses formes.

Les tomes de *Mais oui* sont tous des premières éditions et sont parus en 2007, 2008, 2009 et 2011 respectivement. Cette collection est également publiée par Liber et tous les auteurs sont aussi des enseignants. Les tomes de *Mais oui* sont tous des manuels tout-en-un, se composant tous de huit « unités » (fonctionnant comme des chapitres) qui consistent en une description

³ En suédois : « Allt-i-ett-lärobok ».

de ce que l'élève est censé avoir appris après l'unité ainsi que deux textes de base, de nombreux exercices et une auto-évaluation où l'élève vérifie s'il a atteint les objectifs présentés au début. À la fin de chaque unité, il y a aussi une section appelée « Extra » qui consiste en des textes de différents types et degrés de difficulté, par exemple une lettre, des faits de société, de la poésie ou des chansons.

La collection *à vous* est, à la différence des autres collections, une collection de seulement deux manuels. Le premier tome que nous utilisons est de la deuxième édition publiée en 2020, et le deuxième est de la première édition publiée en 2017. Cette collection est publiée par Folkuniversitetets förlag et les auteurs ont à la fois une expérience de l'enseignement du français et de l'édition de manuels scolaires. Il n'est pas clairement indiqué qu'il s'agit d'un manuel tout-en-un, mais en consultant la préface et en observant la construction des manuels, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un manuel qui comprend des exercices ainsi qu'une recommandation récurrente à travers les livres d'utiliser une page web⁴ pour faire plus d'exercices.

Nous constatons ainsi que certains des manuels choisis ont été publiés à la fin des années 2000 ou au début des années 2010, mais comme nous les avons empruntés à des lycées, cela montre que ces manuels y sont utilisés et qu'ils sont par conséquent actuels.

1.2.2. Méthode et organisation

Notre méthode devient ainsi une analyse de contenu à la fois qualitative et quantitative où nous décomposons et catégorisons systématiquement les parties du contenu des manuels de FLE choisis pour notre analyse afin de pouvoir répondre à nos questions de recherche. Nous examinerons différentes perspectives sur la façon dont la culture alimentaire est représentée, ainsi que dans quelle mesure elle l'est, la variation géographique et les thèmes abordés, entre autres.

Pour faciliter notre analyse et obtenir des tableaux et des diagrammes plus faciles à comprendre de la représentation de la culture alimentaire, nous avons choisi de diviser cette représentation en quelques thèmes ainsi que quelques modes de représentation. Les thèmes que nous considérons comme les plus pertinents et qui captent l'essence de la culture alimentaire comme elle est représentée dans les manuels analysés sont les suivants : *Cantine, Cuisine, Habitudes, Restaurant/Café, Région spécifique*, et *Multi-description générale*. Alors

⁴ www.avous.nu

que les thèmes montrent ce qui est représenté, les modes de représentation concernent la manière dont ils sont représentés. Nous avons choisi de diviser également les modes de représentation en six groupes : *Récit/Dialogue*, *Vocabulaire*, *Encart sur la culture alimentaire*, *Exercice*, *Recette* et *Image*.

Le mémoire est organisé de telle manière que les résultats sont présentés en deux parties. La première consiste en la représentation des thèmes alimentaires, où nous avons choisi de développer davantage deux perspectives sur ceux-ci. La deuxième partie présente les modes de représentation, où nous avons choisi d'approfondir deux de ces modes et leur importance.

1.2.3. Délimitations

Pour avoir une image suffisamment large et fidèle de la représentation de la culture alimentaire dans les manuels de FLE, nous avons choisi d'utiliser les trois collections qui nous paraissent les plus courantes après consultation des enseignants de plusieurs lycées. Ces trois collections proviennent de deux maisons d'édition différentes, ce que nous trouvons également important, car il y a un risque, si nous n'utilisons que des manuels d'une seule maison d'édition, que le résultat soit le même pour les différentes collections. Puisque nous utilisons deux maisons d'édition différentes, nous espérons obtenir des résultats plus fiables, surtout s'il est possible d'observer des différences et des similitudes entre les collections. D'abord nous avons envisagé d'utiliser des manuels de trois maisons d'édition différentes, mais finalement nous avons considéré que ce fait n'était pas aussi important que d'utiliser les manuels les plus employés dans la pratique au lycée.

Dans certains manuels, il y a des informations qui incitent l'élève à discuter avec un camarade. Dans *à vous 2*, par exemple, les élèves doivent discuter de la question de savoir s'ils préfèrent les fromages français ou suédois, entre autres. De telles tâches liées à la nourriture ne sont pas incluses dans notre mémoire car il ne s'agit pas d'apprendre la culture alimentaire française, même si cela implique une discussion sur la nourriture.

Nous avons aussi décidé de délimiter nos exemples à ceux qui contiennent une description consistant en au moins deux phrases, car elle devient une représentation trop vague autrement.

2. Cadre théorique

2.1. Approches théoriques

Ce mémoire est en partie basé sur une perspective didactique car notre corpus est constitué de manuels de FLE au lycée et une partie de notre objectif est d'examiner si le contenu de la culture alimentaire aide l'élève à atteindre les objectifs énoncés dans le programme d'enseignement des langues vivantes. Les manuels représentent une grande partie de l'enseignement des langues dans les lycées suédois et une responsabilité importante incombe à l'enseignant lorsqu'il s'agit d'atteindre les objectifs du cours, surtout si la représentation culturelle des manuels n'est pas satisfaisante selon le programme d'enseignement des langues vivantes.

La seconde perspective qui s'impose dans le cas de l'enseignement des langues, ainsi que dans le cas de la culture alimentaire que ce mémoire met en évidence, est celle de l'interculturalité. L'interculturalité est aussi un concept complexe et large, tout comme celui de la culture. Bien que les détails diffèrent entre les définitions, l'explication récurrente est que l'interculturalité implique la rencontre entre des personnes de cultures différentes où les frontières culturelles sont dépassées. Comme Liu, Volčič & Gallois l'écrivent dans l'introduction de leur ouvrage *Introducing intercultural communication* (2019), ce concept ne signifie pas que les frontières culturelles soient aussi claires que celles entre les pays, les régions, les villes ou les maisons. Liu et al. (2019) soulignent le fait que la globalisation et la société mondiale sont deux phénomènes vraiment actuels et ils estiment qu'on a la tâche aujourd'hui de voir et d'utiliser les avantages de la communication interculturelle, car elle est inévitable et on doit pour cette raison essayer de réduire la tension entre les groupes culturels (Liu et al., 2019, p. 14). Il y a un très grand nombre d'aspects différents possibles de cette tâche, mais nous pensons que l'une des façons d'aborder cette problématique est l'enseignement des langues qui fournit une excellente occasion d'acquérir une compréhension de la culture ou des cultures liées à la langue cible.

Au cours des 50 dernières années, l'interculturalité a reçu de plus en plus d'attention dans l'enseignement, tant au niveau européen qu'en Suède, et maintenant les documents officiels de l'Agence nationale de l'enseignement (Skolverket) sont imprégnés de l'importance de comprendre la diversité culturelle afin de pouvoir communiquer dans un monde de plus en plus globalisé. Pirjo Lahdenperä (2018) souligne que les enseignants doivent être formés à l'enseignement interculturel car ils sont importants pour le développement des connaissances,

du multilinguisme et de l'identité des élèves. Les professeurs peuvent également fonctionner comme des « interprètes culturels » et ainsi élargir leurs horizons culturels et ceux des élèves (Lahdenperä, 2018, p. 7).

2.2. Le programme d'enseignement des langues vivantes

Dans ce mémoire nous parlons de FLE qui est une abréviation de « français langue étrangère » et fait référence à l'enseignement de la langue française dans un pays où elle n'est pas habituellement parlée ou dans un pays francophone lorsqu'on souhaite étudier la langue française comme langue étrangère. En Suède, l'étude du français comme langue étrangère est incluse dans les « langues modernes », un terme correspondant en principe au concept de « langues vivantes » en France. Les langues modernes sont principalement le français, l'allemand et l'espagnol, mais peuvent aussi dans certaines écoles signifier l'italien, l'arabe et le finnois, entre autres (Skolinspektionen, 2010, p. 12).

Le programme d'enseignement des langues vivantes ⁵ a été mis à jour en 2010 par l'Agence nationale de l'enseignement (Skolverket) et décrit plusieurs objectifs et finalités de la matière concernant la culture. Le programme encourage la connaissance de plusieurs langues pour plusieurs raisons, par exemple pour comprendre d'autres modes de vie et parce que cela profite aux études et au travail futurs des élèves, pour lesquels la compétence culturelle joue un rôle important. L'Agence nationale de l'enseignement énumère quatre connaissances générales que l'élève devrait avoir l'occasion de développer à l'aide des cours des langues modernes, la quatrième d'entre elles étant la « compréhension des conditions culturelles et sociales dans différents contextes et domaines où la langue est utilisée » (Skolverket, 2010, pp. 1–2, notre traduction⁶). Le programme d'enseignement de chaque étape des langues vivantes contient une partie appelée *le contenu de communication*. Les étapes 1 et 2 ne mentionnent pas dans cette section la culture comme le font les étapes 3 à 7, mais nous pouvons supposer que la culture fasse partie de la vie quotidienne et du mode de vie dans différents contextes et domaines où la langue est parlée (Skolverket, 2010, pp. 2, 5.). À l'étape 3, les représentations culturelles sont quelque chose que les élèves doivent comprendre, et à l'étape 4, les traditions sont mentionnées comme importantes à comprendre et faisant partie du cours. Le point commun aux étapes 3 à 7 est que l'élève doit comparer ce qui précède avec ses propres expériences et connaissances, ce qui se passe soit en classe, soit

⁵ Ämnesplan för moderna språk.

⁶ « Förståelse av kulturella och sociala förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används ».

par le biais de devoirs dans les manuels. À part ces parties, la perspective culturelle de l'enseignement des langues au lycée est décrite de manière très générale. L'un des objectifs des étapes 2 et 5 est précisément de connaître la position et l'extension de la langue cible dans le monde (Skolverket, 2010, pp. 5, 13), un aspect que nous évoquerons dans ce mémoire par rapport à la culture alimentaire.

2.3. Concepts clés

2.3.1. Culture alimentaire

La culture alimentaire ne concerne pas seulement ce qu'on mange, mais aussi la façon dont la nourriture est préparée ainsi que d'autres habitudes sociales autour de l'alimentation, telles que l'attitude, le nombre de repas, les heures de repas et les interdictions entre autres. Ce dernier point souligne la « forte charge symbolique » que la culture alimentaire peut avoir selon ce qu'affirme Munzele (2013, p. 6) dans son article « L'alimentation comme fondement de l'identité culturelle ». L'alimentation devient automatiquement une question de culture car « chaque groupement humain élabore son alimentation en fonction de son environnement et des possibilités combinatoires qu'il se crée avec les condiments piochés dans cet environnement » (Munzele, 2013, p. 7). Pour cette raison, il peut être difficile de comprendre une culture si on ne connaît pas le lien entre celle-ci et les habitudes culinaires.

Ferguson souligne dans l'article « Identité et culture : la gastronomie en France » (2015) que la France est depuis longtemps le symbole de la gastronomie mais que cela ne s'est pas fait aussi vite ou facilement que beaucoup pourraient le penser. La grande cuisine élégante est ce qu'est ce pays et ce qui reflète son âme (Ferguson, 2015, p. 15). L'auteure reprend les mots de Marcel Rouff de 1924, en affirmant que « [...] partout ailleurs, on se nourrit; en France seulement, on sait manger » (Ferguson, 2015, p. 15) et avec cet exemple elle souhaite affirmer que le nationalisme culinaire⁷ est à son comble dans ce pays.

2.3.2. Interculturalité

Comme déjà décrit dans l'introduction, l'interculturalité signifie la rencontre entre des personnes de cultures différentes où ces différences culturelles sont perçues de manières diverses. La première moitié du mot, *inter*, signifie selon *Le Robert* (s.v. « inter ») un espace entre deux (ou plusieurs) unités et nous pouvons alors comprendre que l'interculturalité fait

⁷ Le fait qu'ils peuvent utiliser l'histoire, la consommation et le statut de l'alimentation pour promouvoir l'identité nationale et qui peut créer des discussions fortes ; à la fois entre Français mais aussi avec des personnes d'autres nationalités).

ainsi référence à une rencontre entre diverses cultures. Dans le contexte de ce mémoire, nous nous référons au moment où l'élève découvre une nouvelle culture dans l'enseignement d'une langue, ce qui lui permettra d'utiliser ces connaissances lorsqu'il entre en contact avec la culture cible. Ce dialogue interculturel implique alors un échange entre les cultures en question (*Larousse*, s.v. « interculturel » ; *Le Robert*, s.v. « interculturel »). Nous pouvons comparer le concept d'interculturalité à deux autres concepts apparentés : la multiculturalité et la transculturalité. La multiculturalité fait référence à une société où plusieurs cultures cohabitent ou à des situations impliquant plusieurs cultures (*Larousse*, s.v. « multiculturalisme »). Comme l'écrit Wolfgang Welsch dans l'anthologie *Spaces of Culture : City, Nation, World* (1999, p. 196), l'interculturalité et la multiculturalité sont deux concepts proches l'un de l'autre. Alors que l'interculturalité signifie que les cultures (que Welsch décrit comme des sphères) se heurtent plus rarement, la multiculturalité fait référence au moment où ces sphères culturelles se rencontrent plus souvent parce qu'elles existent côte à côte dans une société. Pour rendre les choses encore plus claires, comparons avec le troisième concept de la transculturalité. *Le Robert* écrit que « trans » désigne des éléments qui se traversent et qui « marquent le passage ou le changement » (*Le Robert*, s.v. « trans »). Ainsi, la transculturalité est « un phénomène social qui concerne plusieurs cultures, plusieurs civilisations différentes » (*Larousse*, s.v. « transculturel ») où les cultures traversent les frontières de l'autre et s'influencent mutuellement pour changer. Aujourd'hui, comme le souligne Welsch, la transculturalité est presque inévitable et repose sur la perception que les cultures telles de sphères ou des îles isolées ne sont plus une réalité (Welsch, 1999, p. 197). La transculturalité peut être pertinente lorsque, par exemple, une personne suédoise s'installe en France ou un autre pays francophone et au fil du temps s'intègre à cette nouvelle culture tout en restant fidèle à son ancienne et en partageant celle-ci avec des personnes du nouvelle culture. Finalement, c'est pourtant l'interculturalité qui est la plus actuelle dans le contexte de ce mémoire car il s'agit d'un échange de différentes facettes culturelles dans l'enseignement de FLE, impliquant principalement deux langues et la culture liée à celles-ci.

2.4. Recherches antérieures

À notre connaissance, il n'y a pas d'études spécifiquement sur la culture alimentaire dans les manuels de FLE dans un contexte suédois, mais il existe plusieurs études sur les représentations culturelles dans les manuels concernant d'autres perspectives et d'autres langues. Le sujet semble être étudié principalement au niveau de la maîtrise. Jon Jonsson

(2021) étudie dans son mémoire de maîtrise les manuels d'espagnol utilisés aux collèges en Suède. Il veut savoir si les manuels remplissent l'objectif culturel et social du programme d'enseignement des langues vivantes. Selon ses calculs basés sur deux collections de manuels, la nourriture est, avec la société, l'un des thèmes les moins représentés dans la collection *Mucho más* (MM). Dans la collection *¡Qué bien!* (QB), la présence de la culture est encore plus faible, la nourriture n'étant mentionnée que quatre fois, toutes les occurrences se trouvant dans l'un des trois manuels, tandis que deux manuels sur trois de cette collection ne mentionnent pas la nourriture du tout. La géographie est le thème le plus représenté dans les deux collections, très supérieur dans QB, et l'auteur du mémoire ne trouve pas ce déséquilibre motivé par rapport à la finalité culturelle et sociale du programme car rien ne dit que le thème de la géographie aide l'élève plus que d'autres thèmes à atteindre les objectifs du cours.

Les matériaux utilisés par Karin Valfridsson (2012) dans son mémoire de maîtrise sont des manuels de français, tout comme pour le nôtre. Il s'agit cependant de manuels destinés aux collégiens et elle écrit sur la transmission de la francité et d'une certaine culture française où elle s'attarde ensuite plus en détail sur trois choses : l'aspect politesse, les artefacts culturels (surtout « le pain blanc ») et l'aspect géographique. Elle arrive à la conclusion que la vie dans une culture française est uniformément représentée dans les manuels et que la « culture de la boulangerie » est une représentation commune de la création identitaire. Une autre chose que Valfridsson a découverte à l'aide de son analyse est que la variation géographique est faible. Les histoires et les présentations dans les manuels représentent rarement des territoires hors de France, voire hors de Paris, et quand d'autres pays francophones sont mentionnés, il s'agit souvent d'une référence à un ami d'un personnage français. L'auteure pense néanmoins que cela peut être une stratégie qui favorise l'utilisation de contextes que l'élève suédois connaît, et que les pays francophones d'Europe pour cette raison peuvent être plus courants dans les manuels (Valfridsson, 2012, p. 26).

Dans un article publié dans *Journal of the Science of Food and Agriculture*, Bessiere & Tibere (2013) présentent une étude qui porte sur le rôle de la culture alimentaire et de la gastronomie dans l'expérience touristique de la France en milieu rural, ce qui est pertinent pour souligner à quel point la culture culinaire du pays peut déjà être vécue en tant que touriste. L'étude a été menée dans quatre régions rurales du sud-ouest de la France visitées pour leur potentiel gastronomique d'un point de vue touristique. Les auteures décrivent comment la consommation d'aliments locaux et de spécialités gastronomiques, ainsi que les

manières de se tenir à la table et les habitudes alimentaires que cela implique, aident le touriste à comprendre et à apprendre les pratiques culturelles et les goûts que la région offre (Bessiere & Tibere, 2013, p. 3422). Leur étude montre également que les restaurants jouent un rôle important dans la recherche gastronomique de vacances du touriste (Bessiere & Tibere, 2013, p. 3423). Les chercheurs soulignent que la rencontre avec une autre culture alimentaire amène à s'interroger et à réfléchir sur sa propre culture alimentaire et ses frontières (Bessiere & Tibere, 2013, p. 3423). Des expériences culinaires comme celles-ci initient le touriste à l'univers social et culturel de la France et lui apprennent beaucoup sur cette culture alimentaire. Bessiere et Tibere terminent en affirmant que la consommation alimentaire et les expériences alimentaires symbolisent la France et/ou les régions visitées et comment les expériences de la culture alimentaire sont traduites en codes, que le touriste continue ensuite à comprendre et à utiliser. Ces chercheurs constatent également que l'objectif du voyage des touristes interviewés est principalement de vivre une expérience culinaire et culturelle en quête de développement identitaire.

3. Résultats

Dans cette partie de l'analyse, nous donnerons d'abord une vue d'ensemble de la présence de la culture alimentaire dans notre corpus à l'aide d'un tableau, qui montre les chiffres en fonction de thèmes et de modes de représentation. Nous avons divisé les exemples trouvés sous six thèmes que nous jugeons les plus pertinents par rapport à nos matériaux : Cantine, Cuisine, Habitudes, Restaurant/Café, Région spécifique, et Multi-description générale. Nous nous intéressons ensuite à leur mode de représentation, qui peut se composer d'un seul mode de représentation ou bien d'une combinaison de deux modes. Nous discuterons aussi de la fonction que le mode peut avoir dans l'apprentissage de la culture alimentaire francophone. Les modes sont également divisés en six, à savoir : Récit/Dialogue, Vocabulaire, Encart sur la culture alimentaire, Exercice, Recette et Image. Ensuite, nous allons soulever quelques traits qui ressortent de notre analyse sur la variation géographique, le manque relatif de thème de la culture alimentaire dans la collection *à vous*, la tendance à présenter la culture alimentaire comme « typiquement française » et la fonction du thème de la Recette et du mode de l'Encart.

3.1. Aperçu de la répartition des thèmes et des modes

Le Tableau 1 montre combien de fois les thèmes alimentaires et les modes de représentation apparaissent dans chaque manuel analysé.

Manuel	Nombre d'occurrences de la culture alimentaire	Nombre de modes liés aux occurrences
<i>Escalade 1</i>	5	8
<i>Escalade 2</i>	7	9
<i>Escalade 3</i>	6	8
<i>Escalade 4</i>	4	5
Total Escalade	22	30
<i>à vous 1</i>	5	8
<i>à vous 2</i>	4	4
Total à vous	9	12
<i>Mais oui 1</i>	3	6
<i>Mais oui 2</i>	3	3
<i>Mais oui 3</i>	5	8
<i>Mais oui 4</i>	3	4
Total Mais oui	14	21

Tableau 1. La représentation de la culture alimentaire francophone dans les manuels analysés

La collection *Escalade* présente la plus forte représentation de notre corpus de la culture alimentaire francophone. Étant donné que la collection *à vous* compte deux fois moins de manuels, il semble juste que sa représentation soit de près de 50 % de celle d'*Escalade*. Cependant, cela n'explique pas pourquoi la collection *Mais oui* a un chiffre nettement inférieur à *Escalade*. Néanmoins, il convient de noter que la collection *à vous* manque de représentation de trois thèmes : Cantine, Cuisine et Région spécifique.

Une autre perspective à garder à l'esprit concernant la répartition inégale entre les manuels est celle du nombre total de pages. D'abord, ces trois collections ont des mises en page et des structures différentes.

Escalade 1 et *2* sont des manuels solitaires ; ils ont des livres d'exercices séparés qui ne sont pas inclus dans notre analyse, tandis qu'*Escalade 3* et *4* sont des manuels dits tout-en-un, le manuel se terminant par une partie appelée « mini-grammaire » qui comprend des éléments grammaticaux aussi bien que des listes de vocabulaire. Les quatre manuels de la collection *Mais oui* sont des manuels tout-en-un où la mini-grammaire représente environ 1/4 du

nombre total de pages du manuel. Les deux manuels de la collection *à vous* sont des manuels tout-en-un (ce qui n'est pourtant pas indiqué) puisqu'ils ont également fait place à une mini-grammaire à la fin des manuels. Tableau 2 présente les différents nombre de pages des manuels, car il est important de le savoir lorsque nous discutons de la répartition de la culture alimentaire des collections, comme cela diffère et doit être mis en perspective avec le nombre de pages.

Manuel	Nombre total de pages (mini-grammaire et/ou liste de vocabulaire inclus ⁸)
<i>Escalade 1</i>	72 (118)
<i>Escalade 2</i>	86 (151)
<i>Escalade 3</i>	192 (267)* ⁹
<i>Escalade 4</i>	189 (263)*
<i>à vous 1</i>	73 (150)*
<i>à vous 2</i>	121 (197)*
<i>Mais oui 1</i>	150 (192)*
<i>Mais oui 2</i>	152 (190)*
<i>Mais oui 3</i>	182 (236)*
<i>Mais oui 4</i>	195 (250)*

Tableau 2. Le nombre de pages total dans les manuels analysé

Le premier chiffre dans la colonne de droite du Tableau 2 est le total de pages pour le contenu principal, tandis que le chiffre entre parenthèses est le total pour l'ensemble du manuel, y compris la mini-grammaire (ou les listes de vocabulaire dans le cas d'*Escalade 1* et 2).

Nous pouvons constater qu'*Escalade 1* et 2 et *à vous 1* sont les trois manuels qui ont les chiffres les plus bas concernant le nombre de pages. *Escalade 3, 4* et *Mais oui 3* et 4 sont ceux qui ont le plus de pages. Cependant, si l'on compare avec le Tableau 1 ci-dessus, nous pouvons constater qu'il n'en est pas de même en ce qui concerne les occurrences de la culture alimentaire ; ces quatre manuels ne sont pas ceux qui ont le plus d'occurrences. *Mais oui 4* (avec *Mais oui 1* et 2) sont ceux qui ont le moins d'occurrences, plus précisément trois par

⁸ Escalade 1 et 2 ne sont pas des livres tout-en-un, mais ils ont également une liste de vocabulaire à la fin du manuel, qui est incluse dans le nombre total de pages entre parenthèses.

⁹ * = « manuel tout-en-un ».

manuel. Un autre chiffre intéressant est qu'*Escalade 2*, qui est l'un des trois manuels qui compte le nombre de pages le plus bas, est le manuel qui a le plus d'occurrences (7) de la culture alimentaire francophone.

3.2. Les thèmes

Diagramme 1 nous montre l'occurrence totale des thèmes dans les manuels analysés. La Cantine est celui qui a la plus faible représentation, ce à quoi nous nous attendions. Pourtant, nous avons choisi de l'inclure comme thème puisque c'est un aspect pertinent étant donné que les manuels sont destinés aux élèves au lycée et qu'il est intéressant pour un élève de comparer les routines qui ont lieu dans le monde scolaire quotidien, et parce que certains lycées organisent des études d'échange. À l'avant dernière place, nous trouvons le thème de la Multi-description générale qui comprend les représentations où plusieurs thèmes sont abordés ou dans lesquelles il y a une description générale et le contenu ne correspond par conséquent pas aux autres thèmes choisis.

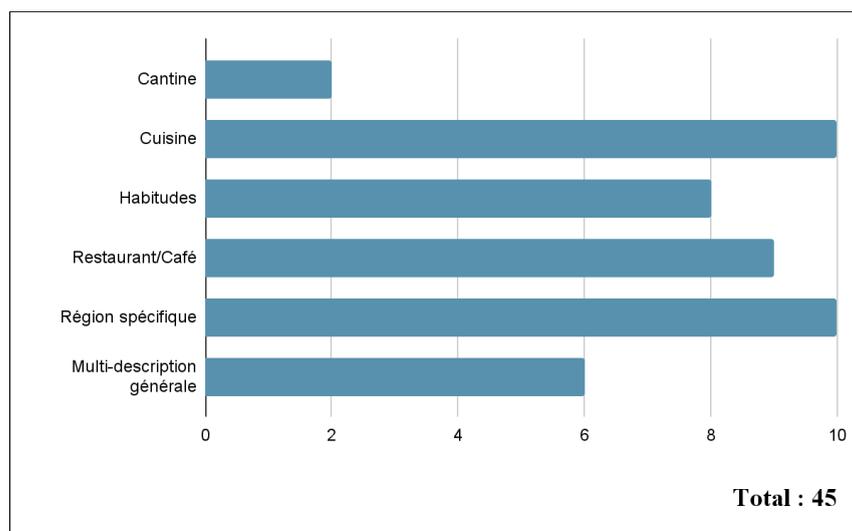


Diagramme 1. Les thèmes alimentaires présents dans les manuels analysés

Les thèmes les plus souvent utilisés pour présenter la culture alimentaire sont Cuisine et Région spécifique. Le thème Cuisine traite l'activité de faire la cuisine ou un scénario dans la cuisine. Un mode de représentation récurrent de ce thème est la Recette. Par le thème Région spécifique nous entendons quelque chose qui est lié à la nourriture ou à la culture alimentaire et qui concerne un lieu spécifique en France ou hors de France.

À l'exception du thème de la Cantine, les chiffres montrant la présence de chaque thème dans l'ensemble de notre corpus sont assez semblables. Le Diagramme 1 montre qu'il n'y a pas de

thème beaucoup plus représenté qu'un autre thème (à l'exception de la Cantine) si l'on considère les chiffres totaux des trois collections ensemble. Pourtant, il n'en va pas de même si l'on regarde chaque collection et chaque manuel séparément, ce qui est illustré par le Diagramme 2 pour la collection *Escalade*.

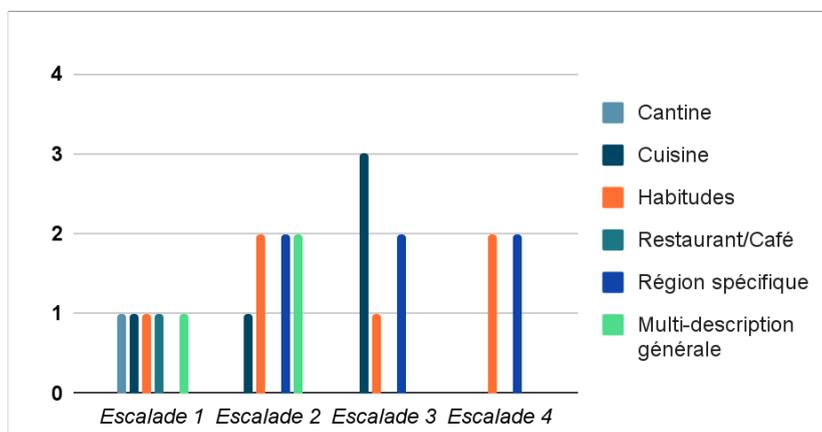


Diagramme 2. Les occurrences de la culture alimentaire réparties en thèmes dans *Escalade 1-4*

Il n'existe pas de manuel parmi ceux que nous avons analysés qui contienne tous les six thèmes. Pourtant le Diagramme 2 montre comment *Escalade 1* s'en rapproche avec ses cinq thèmes représentés sur six. Nous pouvons en observant le Diagramme 2 constater que chaque thème est présent au moins une fois dans l'un des quatre manuels d'*Escalade*.

La collection *Escalade* présente la culture alimentaire francophone d'une manière claire et facile à comprendre. L'élève peut s'y connaître en différentes habitudes et parties importantes de la vie française (et parfois de la vie d'autres régions francophones) d'une perspective culinaire. L'emploi de l'Encart sur la culture alimentaire est le mode le plus courant et souvent le plus net. Dans *Escalade 1*, le premier exemple du thème de la culture alimentaire est sous le mode d'un tel encart, nommé « Les appareils », dans lequel l'auteure affirme que les Français aiment le « fait maison », et qu'ils utilisent de nombreux appareils électroménagers dans leurs habitudes culinaires quotidiennes (Tillman, 2012, p. 22). Une constatation intéressante est qu'il y a de moins en moins de thèmes pour chaque manuel dans la collection *Escalade*. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les manuels comportent de moins en moins de chapitres (20, 20, 12, 11 respectivement) et que les possibilités d'aborder de nouveaux thèmes sont plus réduites. D'un autre côté, le nombre total de pages de chaque livre contredit en partie cette explication car *Escalade 3* et *4* ont plus de pages et par conséquent plus d'espace et de possibilités de mettre les thèmes en évidence.

Dans le Diagramme 3, nous pouvons voir combien de fois un thème alimentaire apparaît dans la collection de *Mais Oui*.

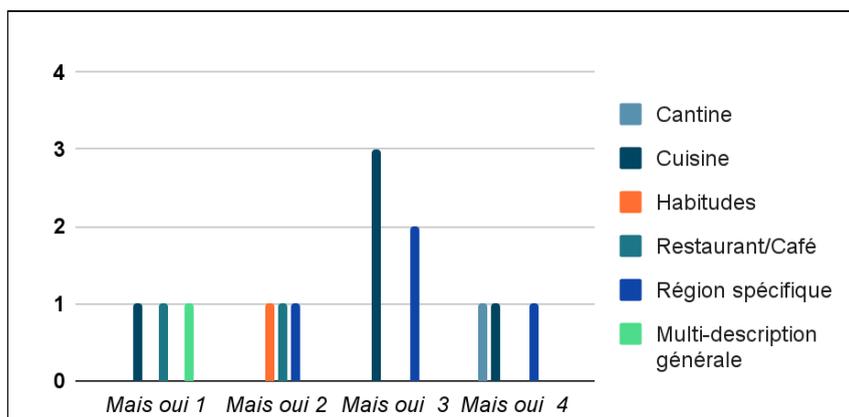


Diagramme 3. Les occurrences de la culture alimentaire réparties en thèmes dans *Mais Oui 1-4*

Mais oui affiche un chiffre assez bas de représentation thématique alimentaire en général. Dans *Mais oui 3* nous voyons cependant apparaître cinq fois un thème de culture alimentaire, ce qui est un chiffre assez élevé. Pourtant, seulement deux thèmes sont représentés (d'ailleurs les mêmes qui figurent dans *Escalade 4* et *à vous 1*). Ce chiffre est le plus bas de notre corpus.

Comme nous l'avons mentionné dans le commentaire du Tableau 2, *Mais oui* a des nombres de pages élevés pour le contenu principal des manuels, mais pas de nombres aussi élevés pour les occurrences de la culture alimentaire. Lorsque nous examinons quels aspects de la vie francophone ont été abordés dans cette collection outre la culture alimentaire, nous constatons que les mêmes sujets, en principe, sont abordés dans *Mais oui 1* à *4*, tels que les vacances, la météo, la géographie, l'école et le shopping. Il y a aussi d'autres aspects culturels présents dans la collection, comme ceux de l'art, de la politesse, de la littérature et de la musique.

Le Diagramme 4 présente l'occurrence de la culture alimentaire dans la collection *à vous*. Comme nous l'avons déjà mentionné, la présence de la culture alimentaire dans cette collection est la moitié par rapport à celle d'*Escalade*, ce qui semble logique par rapport au fait que la collection *à vous* ne se compose que de deux manuels au lieu de quatre.

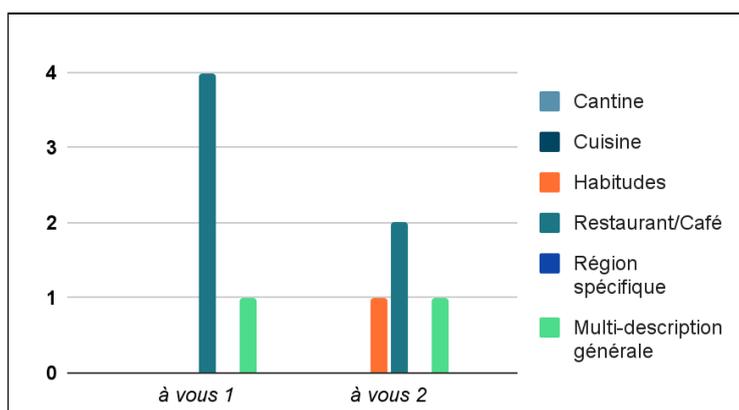


Diagramme 4. *Les occurrences de la culture alimentaire réparties en thèmes dans à vous 1-2*

Comme le montre le Diagramme 4, *à vous* n'a aucune représentation de la culture alimentaire d'une région spécifique, et par conséquent pas de celle se trouvant hors de France. Lorsque nous avons examiné *à vous 1* et *2* par rapport aux autres représentations francophones (c'est-à-dire pas du point de vue alimentaire), nous nous sommes rendus compte qu'il y avait une seule mention d'autres pays francophones. Elle figure dans *à vous 1* (Sages & Sassola, 2020, pp. 64–65) où l'élève découvre l'Organisation internationale de la francophonie et dans quels pays la langue française est parlée. Sinon, tous les autres lieux francophones mentionnés sont situés en France.

Comme la présence de la culture alimentaire n'est pas considérable dans cette collection, nous avons vérifié s'il en était de même pour d'autres aspects de la culture française (francophone) dans *à vous*. Il s'avère que la collection ne présente pas grand-chose sur la culture en général. Les auteurs semblent plutôt avoir choisi de se concentrer sur des situations de la vie quotidienne et sur le vocabulaire ainsi que la manière de s'exprimer dans ces situations¹⁰. Les aspects culturels présents dans la collection sont sous forme de courtes mentions et images de personnages historiques et d'autres célébrités, de photos et noms de certaines attractions touristiques culturelles, de mentions ou de très courtes présentations de quelques villes françaises. On obtient quelques petites présentations dans *à vous 1* du cinéma français, du Tour de France et de la chanson française (Sages & Sassola, 2020, pp. 72–73), et dans *à vous 2* il y a une scène abrégée de la pièce *Le Malade Imaginaire* (Molière, 1673) (Killander Cariboni & Sages, 2017, pp. 85–86).

¹⁰ Notez encore qu'il s'agit surtout des routines quotidiennes des Français et non des habitants d'autres pays francophones.

3.2.1. Variation géographique

Nous avons dans Tableau 3 rassemblé les occurrences du thème Région spécifique qui sont liées à des pays autres que la France.

Région/Pays	Sujet	Manuel
La Guadeloupe	Manger du requin et des fruits et légumes colorés et exotiques	<i>Escalade 2</i>
La Suisse	Le chocolat et le fromage.	<i>Escalade 2</i>
L'Afrique	Un roman où le personnage principal prépare des plats exotiques (crocodile, boa, antilope).	<i>Escalade 3</i>
Le Sénégal	Un exercice d'écoute qui traite les ingrédients classiques de la cuisine sénégalaise.	<i>Escalade 4</i>
Le Maghreb	Les marchés du Maghreb.	<i>Mais oui 2</i>

Tableau 3. *La culture alimentaire francophone de pays autres que la France*

L'occurrence totale dans notre corpus de ce thème est de dix, dont la moitié, cinq, renvoient à d'autres régions francophones ; un en Europe et quatre sur d'autres continents. Cela signifie que sur les 45 fois que la culture alimentaire francophone est incluse dans les manuels de notre corpus, seulement cinq d'entre ces exemples représentent des pays hors de France, ce qui correspond à un peu plus de 11 % des occurrences de la culture alimentaire.

L'Organisation Internationale de la Francophonie (2022, p. 5) dit qu'il existe 36 pays francophones, un fait qui montre qu'il existe de nombreuses possibilités de représentation non française. Dans deux de ces cas il s'agit en plus d'une région très large (l'Afrique et le Maghreb ¹¹respectivement) bien qu'il soit possible d'être plus précis. Il faut remarquer que quatre occurrences figurent dans la collection *Escalade*, une dans *Mais oui* et aucune dans *à vous*.

L'encart sur la Suisse (Tillman, 2013, p. 67) ne mentionne que brièvement à l'aide d'une image et d'un petit texte que le chocolat (où spécifiquement le Toblerone est mentionné par son nom) et le fromage du pays sont vendus dans le monde entier. Cela donne une information brève mais correcte du pays. Par contre, lorsque la culture alimentaire de régions francophones hors Europe est décrite, la description se caractérise souvent par l'exotisme et un contenu alimentaire qui semble avoir été choisi en raison des différences qu'il reflète par rapport aux ingrédients alimentaires occidentaux. Comme le montre le Tableau 3, l'élève lit par exemple

¹¹ Nous sommes conscients que le Maghreb fait référence à une région d'Afrique du Nord, mais comme les manuels ont nommé ces chapitres « le Maghreb » et « l'Afrique », nous traitons ces deux régions comme deux régions différentes, et nous ne ressentons pas le besoin d'en discuter davantage.

que les Guadeloupéens mangent des requins et qu'en Afrique ils mangent des animaux comme le crocodile et le boa. Il s'agit d'une stratégie qui témoigne, peut-être sans en avoir l'intention, de l'eurocentrisme dans l'enseignement des langues.

L'information sur le Maghreb précise qu'il est commun d'avoir des marchés qui vendent de tout en matière de nourriture, mais il n'y a pas d'exemples de quoi. Le Maghreb est, tout comme l'Afrique, une région comprenant plusieurs pays, dont la culture alimentaire peut varier. C'est ainsi que l'élève n'apprend rien de ce qu'on mange réellement dans ce domaine très large.

3.2.2. « Le français typique »

Sous cette rubrique, nous nous sommes intéressées à la façon dont la culture alimentaire est souvent présentée comme typiquement française ou comme standard, d'une manière que nous n'avons pas observée dans les cas de la culture alimentaire dans les pays hors de France. Nous avons déjà constaté que la variation géographique hors de France est faible en ce qui concerne les représentations de la culture alimentaire dans notre corpus, mais nous avons aussi voulu examiner si l'emploi de certains mots suggère que la culture alimentaire de France soit privilégiée dans les manuels, non seulement par sa présence plus fréquente, mais aussi à cause de la manière dont elle est présentée. Pour cette raison, nous avons décidé de chercher notre corpus d'exemples d'expressions qui pourraient indiquer une telle distinction de la culture alimentaire française en comparaison d'autres pays ou régions francophones. Il convient de mentionner le fait que ces exemples avaient le plus souvent la forme de l'Encart.

Nous avons constaté qu'il s'agit souvent de routines quotidiennes chez les Français qui sont qualifiées de standard. Les deux exemples ci-après sont des phrases dans lesquelles le mot « souvent » est utilisé : « on trouve souvent une friteuse dans une cuisine française » (Tillman, 2012, p. 22) et « Les cuisinières électriques sont souvent équipées d'au moins un brûleur au gaz » (Tillman, 2012, p. 22). Les visites au café et à la boulangerie sont également incluses dans ces exemples : « Le Français va volontiers chez le boulanger deux fois par jour pour avoir du pain frais » (Tillman, 2013, p. 31) et « C'est toujours moins cher de prendre quelque [par exemple un café ou une bière] chose au comptoir » (Tillman, 2012, p. 53). L'emploi de ce genre de description n'est pas injustifié, mais nous ne retrouvons pas cet emploi dans la même mesure lorsqu'il s'agit d'autres pays que la France, ceci étant en partie dû au fait que de pays francophones ne sont pas représentés dans la même mesure.

Un autre angle intéressant est constitué par la description de la région de Champagne et du champagne dans *Mais oui* 3. On peut se demander si les informations fournies sont tout à fait objectives en ce qui concerne la position du vin français dans le monde, ce qui n'est pas inhabituel dans ce domaine. Observons la phrase suivante, qui est l'une des premières sur la boisson : « Cette boisson est le vin des vins, le meilleur du monde, symbole universel de luxe et de fête » (Rödemark, Waagaard & Vanäs Hedberg, 2009, pp. 182–183). Les pays qui sont connus pour des produits particuliers sont souvent d'avis que leur produit est le meilleur, ce qui s'applique généralement à tous les pays dont la production de vin est ancienne et appréciée. Cependant, cet exemple montre la manière dont la francité est favorisée, et l'absence de la même intensité dans le cas d'autres pays (ce qui bien sûr devient plus difficile, puisque d'autres pays et régions francophones ne sont pas mentionnés dans la même mesure). Il y a une exception possible, qui n'a pourtant rien à voir avec la nourriture, où un phénomène culturel/commercial est décrit à l'aide de termes très positifs et comparé au champagne : « Les montres [suisses] rapportent en effet plus à la Suisse que le vin à la France » (Tillman, 2013, p. 67).

3.3. Les modes de représentation

Le Diagramme 5 est une présentation des modes de représentation dans l'ensemble des manuels de notre corpus.

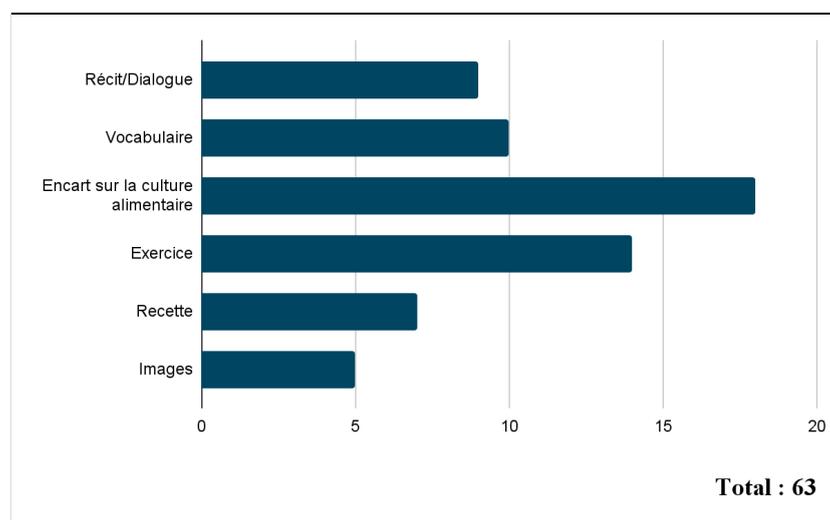


Diagramme 5. Les modes de représentation dans l'ensemble des manuels analysés

Le chiffre total des modes de représentation est plus élevé que celui pour les thèmes parce qu'un thème est parfois représenté en utilisant deux modes. Nous avons vérifié quelles combinaisons de modes étaient les plus courantes et nous avons ensuite trouvé une

connexion. Les deux combinaisons les plus courantes (cinq fois chacune) sont Exercice + Vocabulaire ainsi qu'Exercice + Recette. Cette dernière, qui est décrite dans le sous-chapitre suivant, survient lorsque l'élève doit traduire une recette et, le plus souvent, est invité à la préparer. La première, la combinaison d'Exercice et de Vocabulaire, a un point commun avec la dernière : il s'agit toujours de cuisine typiquement française – souvent les parties d'un repas français, ce que mangent les Français au petit-déjeuner, comment et quoi commander dans un bistrot français, et traduire un menu classique français, entre autres.

L'Exercice, représentant le deuxième plus grand chiffre des modes avec ses quatorze occurrences, est un mode bien adapté car il oblige l'élève à lire attentivement et à réfléchir, ce qui conduit souvent à ce que l'information reste plus facilement en mémoire. Nous pouvons voir une connexion entre tous les exercices : ils consistent en une présentation des routines alimentaires francophones et/ou un scénario où l'élève doit commander de la nourriture à partir d'un menu. Ces différents types d'exercices sont motivés car ils apprennent beaucoup à l'élève sur les habitudes alimentaires francophones et le préparent à de telles situations. La collection *Mais Oui* est celle qui utilise le plus l'Exercice, à la fois en termes de culture alimentaire mais aussi au-delà de cette perspective. Chaque histoire ou texte factuel est suivi d'exercices, sous forme de traduction, d'exercices d'écoute, ou de tâches où il s'agit de « compléter les phrases ».

Nous avons choisi de nous concentrer sur les deux modes Recette et Encart dans la présentation suivante. Les exemples de la Recette confirment la sous-représentation des pays francophones autres que la France. Il y a un exemple parmi eux qui à nos yeux contribue de manière pédagogique à l'apprentissage et à la compréhension de la culture alimentaire. En ce qui concerne l'Encart, ce mode a une place importante dans la représentation de la culture alimentaire dans notre corpus, étant celui qui est le plus utilisé.

3.3.1. La Recette

Dans le Tableau 4 nous pouvons voir les recettes utilisées dans le mode Recette présentes dans notre corpus, et dans quel manuel nous pouvons les trouver.

Recette	Manuel
La mousse au chocolat	<i>Escalade 2</i>
Soupe Antoine le potelé	<i>Escalade 3</i>
Gâteau au chocolat	<i>Escalade 3</i>
La mousse au chocolat	<i>Mais oui 1</i>
Bœuf Bourguignon	<i>Mais oui 3</i>
Salade Niçoise	<i>Mais oui 3</i>
La galette du blé noir	<i>Mais oui 4</i>

Tableau 4. *Les recettes dans les manuels analysés*

Le thème de Cuisine revient dix fois dans ces trois collections, dont sept sous le mode de la Recette. Ce mode signifie qu'une recette doit être comprise, traduite et (de préférence) préparée. Il s'agit de plats typiquement français, à l'exception peut-être de la deuxième recette du Tableau 4 (Soupe Antoine le potelé), une soupe sur laquelle nous n'avons pas trouvé d'informations autres que celles qui se trouvent dans le manuel. Trois sur sept sont des recettes contenant du chocolat (la mousse ou gâteau au chocolat). Dans *Mais oui 3* (Rödemark et al., 2009, p. 40), nous trouvons une utilisation qui nous semble pédagogique du mode, sous la forme d'un exercice d'écoute où la recette entière n'est pas formulée mais où l'élève doit, en écoutant, compléter ce qui manque dans la recette. Cette utilisation du mode mène l'élève à tenir compte de la langue et de toutes ses perspectives, ce qui devient un peu plus clair si on compare avec les autres exemples de la Recette contenant une liste d'ingrédients suivie d'instructions, le tout en français, mais ne donnant pas suffisamment d'explications pour faciliter l'apprentissage.

3.3.2. L'Encart sur la culture alimentaire

L'Encart apparaît dix-neuf fois dans notre corpus et c'est le mode de représentation le plus courant. Ce mode peut varier un peu selon le sujet et le manuel, mais en général il s'agit d'un carreau contenant des faits sur un sujet particulier de la culture alimentaire du monde français ou francophone qui est factuel, ne faisant pas partie d'une histoire dans le manuel. L'Encart est un mode courant du thème de Région spécifique, puisqu'elle est utilisée 7 fois sur 10 pour décrire pourquoi ou comment cette région est connue pour sa culture culinaire. Par exemple, l'Alsace (Waagaard, Rödemark, Jonchère, & Sandberg, 2014, p. 79) et le Finistère

(Rödemark, Waagaard & Vanäs Hedberg, 2011, p. 114) sont décrits comme deux centres de gastronomie, les Alpes françaises (Rödemark et al., 2009, p. 24) comme connues en partie pour certains fromages, ainsi que d'autres exemples mentionnés dans chapitres précédents (sur la Suisse, l'Afrique, Le Maghreb, la Champagne).

La répartition de ce mode est relativement équitablement distribuée entre les collections de manuels, si l'on considère le nombre de pages et les manuels ; *Escalade* l'utilise huit fois, *Mais oui* sept fois et *à vous* quatre fois. L'Encart dans *Escalade* donne des informations très courtes et concises sur différentes parties de la société francophone, présentées dans un encart clairement défini, tandis que *Mais oui* a le double de pages d'informations plus complètes qui offre des perspectives culturelles outre celles de la culture alimentaire. Il est difficile de discerner le modèle typique de l'utilisation de l'Encart dans la collection *à vous* parce qu'il y a moins d'occurrences et parce qu'elles ont toutes une apparence différente. L'Encart est utilisé au moins une fois dans chaque manuel pour décrire la cuisine française ou la gastronomie en France, de manière générale et dans deux cas plus spécifiques concernant l'Alsace et le Finistère comme évoqué ci-dessus.

4. Discussion

Dans ce mémoire, nous avons examiné la représentation de la culture alimentaire francophone dans trois collections de manuels de FLE utilisés au lycée suédois pour comprendre à quoi pourrait ressembler cette perspective culturelle. L'accent principal a été mis sur les thèmes alimentaires que nous avons choisis, chaque thème représentant un aspect de la culture alimentaire à travers lequel les occurrences de la culture alimentaire sont mises en évidence. Nous avons également examiné l'emploi des modes de représentation, car cela pourrait nous permettre de comprendre dans quelle mesure les objectifs du programme d'enseignement des langues vivantes peuvent être atteints à l'aide des exemples des manuels.

La première question de recherche portait sur la mesure dans laquelle la culture alimentaire francophone est représentée dans les manuels analysés. Cette perspective spécifique de la culture n'en est qu'une petite partie car le domaine de la culture est vaste. Nous étions pour cette raison surprise qu'elle soit aussi présente dans les manuels de notre corpus que le montre notre analyse. Si nous comparons avec les résultats de Jonsson (2021), qui porte sur les manuels d'espagnol au collège suédois, nous constatons que notre analyse montre une représentation beaucoup plus importante de la culture alimentaire. Comme nous n'avons pas utilisé la même méthode ni la même division en thèmes, nos analyses ne sont pas tout à fait comparables. C'est pourtant intéressant que Jonsson (2021) ait trouvé que plusieurs de ses manuels analysés ne traitent pas du tout de la nourriture. Cela indique peut-être que les auteurs de manuels de FLE sont conscients de l'importance de la culture alimentaire pour l'identité française et qu'ils accordent pour cette raison cette place à la culture alimentaire. Cet argument peut aussi, selon nous, expliquer pourquoi les pays francophones autres que la France ne sont pas aussi présents dans les manuels ; autrement dit, c'est parce que leur culture alimentaire n'est peut-être pas aussi fortement liée à leur identité que celle des Français.

Valfridsson (2012) constate que son analyse des manuels de FLE pour les lycéens montre qu'une majorité des exemples témoigne de l'importance de la francité et de la culture de la boulangerie. Nous ne pensons pas avoir observé cela dans la même mesure qu'elle ; « le pain blanc » n'est mentionné que peu de fois et c'est à peine s'il figure sous forme d'image dans notre corpus. L'étude de Jonsson (2021) ainsi que celle de Valfridsson (2012) montrent que la variation géographique hors du pays d'origine de la langue (l'Espagne et la France, respectivement) est relativement faible, tout comme notre analyse le montre. Les deux auteurs défendent ce fait en affirmant que les auteurs des manuels ont probablement choisi

cette stratégie pour utiliser les contextes que l'élève suédois connaît le mieux. Nous ne trouvons pas que cette raison soit suffisante. Il n'y a aucune raison de supposer qu'un élève qui veut apprendre le français ne s'intéresse qu'à la France, alors qu'il y a beaucoup plus de pays où on parle la langue et que l'élève connaît. Déjà à ce niveau, nous pouvons voir une tendance à l'eurocentrisme dans la représentation de la culture dans les manuels de langues, tout comme nous l'avons mentionné au chapitre 3.2.2.. Les rares fois que d'autres pays francophones que la France sont mentionnés, notamment ceux hors d'Europe, la nourriture est décrite comme « exotique » ; un mot souvent utilisé pour déprécier une autre culture (bien que cela se produise souvent sans que nous en soyons conscients). Dans le cas de la Guadeloupe et l'Afrique, il s'agit d'une image assez généralisante et trompeuse de la culture alimentaire de ces régions et dont on a le sentiment qu'elle existe dans ces manuels en raison justement du facteur d'exotisme. Les plats ou ingrédients qui ne sont pas occidentaux ou européens ont tendance à être décrits avec ce mot. Parce qu'il existe une image préconçue si forte de la nourriture « ordinaire » en Europe, des éléments alimentaires inconnus sont immédiatement classés comme différents et parfois curieux. Un emploi récurrent du mot descriptif « exotique » peut aboutir à diminuer les traditions alimentaires des autres cultures, ce qui peut augmenter la xénophobie envers d'autres cultures et la distance entre elles.

La deuxième question de recherche portait sur le mode de représentation le plus courant dans les manuels de notre corpus. Notre analyse montre que l'Encart est le mode le plus courant, ce que nous trouvons naturel parce que nous pensons que c'est souvent le meilleur mode pour l'élève d'apprendre la culture alimentaire. Dans le cas de telles informations, au lieu de vocabulaire ou de grammaire, un encart factuel donne une présentation claire du sujet d'une manière pédagogique. Concernant cet aspect, nous pensons que l'approche d'*Escalade* est la meilleure lorsqu'il s'agit de textes distincts, courts et bien formulés.

Par la troisième question, nous avons voulu savoir si un thème était plus courant que les autres et s'il était récurrent dans les trois collections. Dans l'ensemble des collections, les thèmes qui reviennent le plus souvent sont Cuisine et Région spécifique. Mais si l'on regarde les collections séparément, les thèmes les plus courants sont Région spécifique et Habitudes pour *Escalade*, Cuisine pour *Mais oui* et Restaurant/Café pour *à vous*. Dans cette dernière collection, les thèmes Région spécifique et Cuisine ne figurent pas du tout. Nous aurions aimé qu'Habitudes (avec Région spécifique) soit le thème le plus courant parce que nous pensons que c'est quelque chose d'important dans la vie des Français et qu'il reflète une grande partie de leur culture alimentaire. Région spécifique est l'un des thèmes les plus

présents, cependant nous aurions préféré que le chiffre soit plus élevé et qu'on donne plus de place à la variation géographique en incluant plus souvent les pays francophones autre que la France. Nous trouvons justifiée que la France soit la plus représentée étant donné que c'est le pays d'origine de la langue, mais nous pensons pour cette raison qu'il est d'autant plus important que les parties concernant d'autres pays francophones soient présentées de manière assez précise et correcte au lieu d'en donner une présentation générale comme le souligne notre analyse dans les cas du Maghreb et de l'Afrique.

Sept sur dix des occurrences du thème Cuisine ont la forme de la Recette, un mode qui domine par conséquent ce thème au détriment d'autres aspects possibles. Nous aurions aimé que la Recette soit combinée avec le mode Exercice parce que, comme nous l'avons affirmé au chapitre 3.3.1., nous pensons qu'elle profiterait dans ce cas plus à l'élève. Il existe plusieurs similitudes entre *Escalade* et *Mais oui* concernant les sujets de la culture alimentaire, ce qui, selon nous, peut s'expliquer en partie par le fait qu'ils ont le même éditeur et que les auteurs sont les mêmes dans plusieurs cas.

Notre dernière question de recherche était la suivante : Dans quelle mesure la représentation de la culture alimentaire dans les manuels de cette étude contribue-t-elle aux objectifs établis par l'Agence nationale de l'enseignement ? Le programme d'enseignement des langues vivantes établit que l'élève après chaque étape doit comprendre les conditions de vie et les conditions culturelles dans les régions où la langue cible est parlée. Nous avons déjà noté que la variation géographique dans les manuels par rapport aux pays francophones hors de France et d'Europe est faible, et nous considérons pour cette raison que cet objectif ne peut pas être atteint si l'enseignement est uniquement basé sur ces manuels. Il est alors important que l'enseignant soit conscient de ce fait car une grande responsabilité lui incombe. Un intérêt de la part de l'enseignant est également important pour voir ces tendances et ensuite intégrer plus de facettes de la culture alimentaire, entre autres, dans l'enseignement.

Dans l'introduction, nous avons décrit notre propre hypothèse selon laquelle la majorité des représentations de la culture alimentaire donne une image générale et met l'accent sur le vocabulaire et non une idée plus riche de ce phénomène. Après notre analyse, nous avons réalisé que ce n'est pas tout à fait vrai. Premièrement, Vocabulaire n'est pas le mode le plus utilisé, il est en troisième position et assez égal aux autres. En plus, neuf fois sur dix il est combiné avec un autre mode et la représentation se développe alors avec d'autres modes la plupart du temps. Les trois collections se complètent d'une certaine manière, mais cela n'a pas

d'importance car il est rare qu'un enseignant utilise les trois dans son enseignement au lycée. Si nous observons chaque collection séparément, nous pouvons voir qu'*à vous* a la plus faible représentation des thèmes de la culture alimentaire ; *à vous 1* contient seulement deux thèmes et *à vous 2* contient trois thèmes. Étant donné que le premier est généralement utilisé pendant la première année du lycée, et le second pendant les deux années restantes, cela signifie que de nombreuses informations sur la culture alimentaire peuvent être perdues si les matériaux pédagogiques supplémentaires ne sont pas choisis avec soin.

5. Conclusion

En résumé, nous pouvons constater que la représentation de la culture alimentaire en général est forte dans les collections analysées. Même si la perception que l'on en a est assez limitée, parfois généralisante et privilégie la France, le contenu reste large et aborde de nombreux aspects différents de la culture alimentaire, comme le montre la présence des thèmes et de leurs sujets. Les résultats d'*Escalade* sont meilleurs que ceux des deux autres collections car *Escalade* présente la meilleure répartition des thèmes et quatre sur cinq occurrences concernant une région francophone hors de France, un aspect important pour atteindre les objectifs du programme. *Escalade 1* est le manuel avec le nombre de thèmes par manuel le plus élevé (cinq sur six) et la collection en somme utilise le mode de l'Encart le plus fréquemment, et à notre avis de la meilleure façon, ce qui rend les informations plus efficaces et faciles à comprendre.

Si les enseignants utilisent la collection *à vous*, ils doivent être conscients de la faible représentation culturelle des pays francophones autres que la France car cela signifie qu'ils doivent compléter le matériel pédagogique pour amener l'élève à atteindre les objectifs de compréhension culturelle. L'utilisation fréquente d'exercices de la collection *Mais oui*, avec l'habitude de fournir des informations réparties sur une double page entier, en fait des manuels très utiles pour l'apprentissage des aspects grammaticaux et culturels, parce qu'il donne une vue d'ensemble plus large que les autres collections. Cependant, nous constatons qu'ils ne profitent pas de la possibilité d'informer les élèves de la culture alimentaire compte tenu du nombre de pages de ces livres, et que cet aspect pourrait être amélioré.

Comme l'affirment Bessiere et Tibere (2013), la rencontre avec la culture à travers l'enseignement des langues offre aux élèves la possibilité de comprendre leur propre culture et peut leur donner une idée plus claire de ce que le concept de culture peut signifier. Parce que la culture alimentaire française est si fortement vécue par les touristes selon l'étude de Bessiere & Tibere (2013), et que la gastronomie est l'une des raisons pour lesquelles les touristes visitent le pays, cela montre à quel point il peut être utile pour un élève en langues de se faire une idée de cette culture alimentaire avant de visiter le pays ou d'entrer en contact avec des personnes issues de cette culture.

Nous estimons qu'il serait fructueux de poursuivre les recherches sur la place de la culture alimentaire dans les manuels par rapport à d'autres perspectives de la culture, des aspects que

nous avons soulevés ici mais que nous n'avons pas eu la possibilité d'étudier nous-même dans le cadre de la présente étude. Une étude sur la compréhension des élèves de la culture alimentaire francophone au lycée serait également utile pour voir quelles perspectives doivent être améliorées afin d'atteindre les objectifs du cours. Le fait est que ce que l'élève apprend sur la culture alimentaire francophone à partir des manuels analysés constitue une image plutôt limitée et concentrée sur la France au lieu d'ouvrir la perspective à d'autres pays francophones, pour lesquels une grande partie des occurrences ne sont pas illustrées par des exemples, mais seulement à un niveau général.

Bibliographie

Sources primaires

- Killander Cariboni, C., & Sages, J. (2017). *à vous 2*. (1 éd.). Lund : Folkuniversitetets förlag.
- Pettersson, M., Waagaard, V., & Parmander, C. (2007). *Mais oui 1 Allt-i-ett-bok* (1 éd.). Stockholm : Liber.
- Pettersson, M., Waagaard, V., Parmander, C., & Vanäs Hedberg, M. (2008). *Mais oui 2 Allt-i-ett-bok* (1 éd.). Stockholm : Liber.
- Rödemark, M., Waagaard, V., & Vanäs Hedberg, M. (2009). *Mais Oui 3 Allt-i-ett-bok*. (1 éd.). Stockholm : Liber.
- Rödemark, M., Waagaard, V., & Vanäs Hedberg, M. (2011). *Mais Oui 4 Allt-i-ett-bok*. (1 éd.). Stockholm : Liber.
- Sages, J., & Sassola, P. (2020). *à vous 1*. (2 éd.). Lund : Folkuniversitetets förlag.
- Tillman, B. (2012). *Escalade 1 Textbok* (3 éd.). Stockholm : Liber.
- Tillman, B. (2013). *Escalade 2 Textbok* (3 éd.). Stockholm : Liber.
- Waagaard, V., Rödemark, M., Jonchère, N., & Sandberg, E. (2013). *Escalade 3 Allt-i-ett-bok* (2 éd.). Stockholm : Liber.
- Waagaard, V., Rödemark, M., Jonchère, N., & Sandberg, E. (2014). *Escalade 4 Allt-i-ett-bok* (2 éd.). Stockholm : Liber.

Sources secondaires

- Bessiere, J., & Tibere, L. (2013). Traditional food and tourism: French tourist experience and food heritage in rural spaces. *Journal of the Science of Food and Agriculture* 93(14), pp. 3420–3435. DOI : 10.1002/jsfa.6284.
- Beyala, C. (2000). *Comment cuisiner son mari à l'africaine / illustrations : Dominique Boll*. Paris: Albin Michel.
- Featherstone, M. & Lash, S. (éds.) (1999). *Spaces of culture: city, nation, world*. (1 éd.) London : SAGE.
- Ferguson, P. (2015). Identité et culture : la gastronomie en France. *Revue de la BNF*, 49, pp. 12-17. <https://doi.org/10.3917/rbnf.049.0012>.
- Jonsson, J. (2021). *Samhället i spanskaboken - En undersökning av läromedel i spanska och deras relation till kursplanens kulturella och sociala syfte* (Mémoire de master).

- Umeå : Lärarhögskolan, Umeå universitet. Disponible à :
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1634928/FULLTEXT01.pdf>.
- Lahdenperä, P. (2018). *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Skolverket. Repéré 2022-03-25 à [Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling](#).
- Larousse. Réperé 2022-05-06 <https://www.larousse.fr/>.
- Le Robert. Réperé 2022-04-25 à <https://dictionnaire.lerobert.com/>.
- Liu, S., Volčič, Z. & Gallois, C. (2019). *Introducing intercultural communication: global cultures and contexts*. (Third edition). London : SAGE.
- Munzele, J.-M. (2013). L'alimentation comme fondement de l'identité culturelle. *Mouvements et Enjeux sociaux*. 76, pp. 15–30.
- Organisation internationale de la Francophonie (OIF). (2022). *La langue française dans le monde 2022* [la synthèse]. Paris : Gallimard Éditions. Disponible à https://www.francophonie.org/sites/default/files/2022-03/Synth%C3%A8se_La_langue_fran%C3%A7aise_dans_le_monde_2022.pdf.
- Skolinspektionen. (2010). Kvalitetsgranskning – Moderna språk.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/moderna-sprak/slutrappport---moderna-sprak.pdf>.
- Skolverket. (2010). Ämnesplan för ämnet moderna språk i gymnasieskolan och inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå. Repéré à [Ämne - Moderna språk \(Gymnasieskolan\) - Skolverket](#) [pdf].
- Valfridsson, K. (2012). *Fransmännen och vi - olika som bär? En kritisk diskursanalys av läroböcker i franska och om förmedlingen av franskhets och en viss fransk kultur* (Mémoire de master). Uppsala : Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Disponible à :
<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:600158/FULLTEXT01.pdf>.