

L'enseignement de la francophonie dans le système
scolaire finlandais selon des étudiants de
l'université

Jutta Pohjala

Mémoire de master

Formation d'apprentissage et d'enseignement de langue, département de français

Institut de langues et de traduction

Université de Turku

Octobre 2020

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

POHJALA, JUTTA PAULIINA : L'enseignement de la francophonie dans le système scolaire finlandais selon des étudiants de l'université

Mémoire de master, p. 49, (p. 12 en annexes)

Département du français, parcours d'apprentissage et d'enseignement des langues

Octobre 2020

Dans ce mémoire de master nous étudions l'apprentissage des langues étrangères, plus précisément l'apprentissage des cultures étrangères. Le sujet est comment des pays francophones dans les cours de français dans le système scolaire finlandais. Le sujet était examiné sous la forme d'un questionnaire sur un outil en ligne Webropol. Les personnes ayant répondu au questionnaire étaient des étudiants du français à l'université de Turku.

Dans le questionnaire nous avons voulu savoir si les autres pays francophones que la France sont traités dans l'enseignement du français. De plus, un des intérêts était si l'enseignement de la culture francophone reçu à l'école est suffisant pour pouvoir continuer des études en langue française en niveau universitaire, ainsi que quels thèmes de francophonie sont intéressants selon les étudiants.

Pour analyser les réponses de nos 22 participants, comme outil analytique nous avons choisi la théorisation ancrée. Pour pouvoir voir si l'enseignement de la francophonie a atteint les buts des programmes d'enseignement, nous avons mis les parties de ces documents liés à l'enseignement culturel des langues étrangères dans cette recherche.

En analysant les résultats, nous pouvons constater que les étudiants apprennent la francophonie à l'aide des thèmes comme la culture, la géographie et les locuteurs. Les étudiants estiment que leurs savoirs sur la francophonie sont suffisants pour poursuivre leurs études, ainsi que les buts des programmes d'enseignement sont atteints.

Mots-clés : francophonie, langue française, enseignement de langue, enseignement de culture, programme d'enseignement

Table des matières

1 Introduction	1
2 Théorie	4
2.1 L'histoire et la diffusion de la langue française	4
2.2 La francophonie	8
2.3 Les programmes d'enseignement	12
2.3.1 POPS, le programme d'enseignement pour le niveau primaire	12
2.3.1 LOPS, le programme d'enseignement pour le lycée	14
2.4 Les études antérieures	17
3 Corpus et méthode	20
3.1 Le questionnaire	20
3.3 La méthode	23
3.3 La collecte des données	26
4 Analyse	27
4.1 Les connaissances obtenues à l'école	27
4.2 La définition de la notion	32
4.3 Les savoirs des étudiants et leurs attentes	34
4.3.1 Les étudiants, savent-ils suffisamment ?	34
4.3.2 Les attentes des étudiants	35
4.4 Les objectifs des programmes d'enseignement	39
5 Conclusion	44
Bibliographie	47
Annexe 1	50
Annexe 2	51
Annexe 3 Résumé en finnois	53

Les cartes

Carte 1. Les 88 pays et gouvernements de l'OIF.....	11
---	----

Les diagrammes

Diagramme 1. Les thèmes mentionnés pas les participants.....	31
--	----

Les exemples

Exemple 1. Notre outil pour trouver des thèmes.....	28
---	----

Les tableaux

Tableau 1. L'exemple sur l'analyse du contenu.....	24
--	----

Tableau 2. Les matières principales des participants.....	26
---	----

Tableau 3. Les thèmes trouvés dans les réponses.....	29
--	----

Tableau 4. Les thèmes que les participants attendent.....	37
---	----

1 Introduction

Pour étudier la langue française – ou d’autres langues – au niveau académique dans les universités finlandaises, il faut souvent avoir quelques compétences langagières déjà obtenues avant que les études ne commencent. C’est-à-dire, l’université n’est pas destinée à faire apprendre une langue mais à apporter des connaissances supérieures de cette langue et à former des experts de cette langue (Pirilä 2012, p. 17). Notant ce fait, la plupart des étudiants qui commencent à étudier une langue à l’université ont déjà appris cette langue au collège et/ou au lycée, sauf dans le cas du latin ou du chinois, par exemple, qu’on commence de zéro.

Dans cette étude, nous voulons savoir ce que les étudiants de la langue française venant à l’université de Turku pour leur première année académique pensent qu’ils savent sur la francophonie. Comme il est assez compliqué de savoir combien il y a des connaissances, nous examinerons plus précisément quel type de connaissances sur la francophonie ils ont acquis en cours de leur apprentissage du français langue étrangère aux niveaux scolaires précédents. De plus, nous nous intéressons au fait si les étudiants sont contents avec le niveau des connaissances qu’ils ont appris avant le début de leurs études universitaires, en autres mots, s’ils pensent que leurs connaissances sont suffisantes. Également, lié à cette question, nous voulons savoir ce que les étudiants attendent qu’ils apprennent sur la francophonie pendant leurs études académiques. Finalement, comme les programmes d’enseignement finlandais donnent des indications à ce qu’on devrait enseigner dans chaque matière en chaque niveau scolaire, nous tenterons d’étudier si les objectifs des programmes d’enseignement du collège et du lycée ont été atteints.

Pour reformuler les motivations derrière notre étude, nous avons créé trois questions de recherche, qui sont les suivantes :

1. Quelles sont les connaissances sur la francophonie que les étudiants de première année ont obtenues à l’école ?
2. Comment ces étudiants évaluent-ils leurs connaissances sur la francophonie ? Quelles sont leurs attentes quant aux études universitaires ?

3. Les buts des programmes d'enseignement donnés par le ministère de l'Éducation et de la Culture finlandais, sont-ils atteints ?

Dans cette étude nous trouverons les réponses à ces questions, mais, au début, il faut avoir des hypothèses. Comme hypothèses nous avons listé nos propres suppositions dans le même ordre que les questions de recherche sont présentées ci-dessus. À cause de la nature qualitative de notre étude, les hypothèses ne sont pas détaillées en forme numérique, mais cette forme ne sera pas présente dans nos résultats non plus.

Les hypothèses à nos questions de recherche :

1. Les connaissances que les étudiants ont obtenues au cours de leurs années scolaires couvrent les thèmes comme les habitants des pays francophones, la géographie de ces pays ainsi que la multitude des cultures francophones.
2. Les étudiants sont incertains s'ils ont suffisamment des connaissances. Les attentes qu'ils ont sont légèrement irréalistes et trop détaillées.
3. Les buts des programmes d'enseignement se sont atteints, mais il y a des différences entre des étudiants.

Notre étude donne un point de vue des étudiants Finlandais sur la manière à laquelle on traite la notion *francophonie* au cours de l'enseignement du FLE (*français langue étrangère*), un sujet qui n'a pas été examiné à l'aide des étudiants. Ce point de vue peut aider le personnel du département de la langue française dans la planification des cours, plus spécifiquement celui de Variation langagière. Ainsi, notre étude peut également être utile aux enseignants de français, surtout ceux travaillant aux lycées, pour leur donner des informations si les étudiants trouvent que la francophonie a été suffisamment traitée dans les classes de français.

Ce type de sujet n'a pas été recherché dans le cadre des mémoires de maîtrise des étudiants de la langue française dans les universités finlandaises, et même comme le thème la francophonie est parmi des sujets peu recherchés (Dervin & Johansson 2011, p.38). Par exemple, dans les mémoires de maîtrise à l'Université de Turku acceptés entre 2000 et 2009 les thèmes *francophonie* était présent, mais du point de vue de la politique langagière, de la littérature ou des manuels scolaires (Johansson & Suomela-Salmi 2010, p. 3-5).

Pourtant, il faut noter que cette étude est fortement qualitative, car l'échantillon se contient seulement des réponses de 22 étudiants, qui représentent des expériences personnelles de ces participants. Pour aller plus loin, il faut souligner le fait que cette étude ne donne pas une image détaillée sur la situation de l'enseignement du FLE dans toute la Finlande, voire elle ne montre pas ce que tous les lycéens pensent sur ces choses. Plus précisément, comme la plupart des lycéens qui étudient le français ne poursuivent pas les études de cette langue au niveau universitaire, nous pouvons supposer que les personnes ayant participé à notre recherche sont celles qui ont bien aimé à étudier la langue française au lycée et qui n'ont pas affronter des problèmes en l'étudiant. Notant ces faits, notre étude ne montre pas l'expérience d'un lycéen/collégien moyenne, mais celle des élèves avancés.

Dans ce qui suit, nous présenterons l'ordre de notre travail. Pour commencer cette étude, nous avons une introduction (chapitre 1) dans laquelle nous présenterons le sujet choisi à cette étude, ainsi que nos questions de recherche et leurs hypothèses. Puis, il y a une partie théorique (chapitre 2) dans laquelle nous nous intéressons aux termes importants pour notre étude, par exemple la langue française, la francophonie et les programmes d'enseignement finlandais. Également dans cette partie, nous montrons ainsi quelques études antérieures liées au même sujet que le nôtre. Puis, nous présenterons notre corpus (chapitre 3.1), c'est-à-dire le questionnaire, ainsi que les participants qui y ont répondu, et la méthode (chapitre 3.2) que nous utilisons pour analyser les données pour que nous ayons les réponses à nos questions de recherche.

Par la suite, dans la partie analytique (chapitre 4) nous nous intéresserons à ce que les étudiants pensent d'avoir appris sur la francophonie, ainsi que leur avis sur si c'est suffisant à savoir. Pour se plonger dans le thème plus profondément, nous jetterons le regard à l'avenir en examinant ce que les étudiants veulent apprendre à la francophonie au cours de leurs études académiques. De plus, nous nous intéressons au fait si les buts des programmes d'enseignement se sont atteints. Pour terminer ce mémoire, nous avons une conclusion (chapitre 5) dans laquelle nous présenterons les résultats.

2 Théorie

Comme le thème le plus central pour notre recherche est la notion « francophonie », il faut la décrire. Pour que nous puissions comprendre ce dont il s'agit, il faut se plonger brièvement dans l'histoire de la langue française ainsi que de sa diffusion mondiale. Puis, nous nous concentrerons attentivement sur la francophonie, depuis sa naissance vers son utilisation actuelle parmi des œuvres centrales datant des époques différentes.

2.1 L'histoire et la diffusion de la langue française

Après avoir conquis la Gaule quelques décennies avant l'ère commune, les Romains y importent leur langue, plus spécifiquement sa version parlée par des soldats et des commerçants, dite *latin vulgaire*, qui est loin du latin classique littéraire (Phan et al. 2011, p. 39). Avant la pénétration des Romains, le peuple parlait le gaulois (*ibid.*). Le latin avait lentement commencé à être parlé par des paysans, quand la Gaule subit des invasions germaniques du IV^e au V^e siècle. Par conséquent, les langues germaniques ont influencé le latin que les Gaulois étaient en train d'adopter. Pour leur part, les Francs ont emporté leur langue dans les territoires faisant actuellement partie de la Belgique, du Luxembourg et de la Suisse française à partir du V^e siècle (Langenbacher-Lieb Gott 2014, p.454, 456, 459) Un siècle plus tard, les Francs arrivent dans la Vallée d'Aoste qui devient définitivement francophone bien qu'elle soit actuellement une région autonome appartenant à l'Italie (*id.* p. 460-461).

Les invasions germaniques se sont situées plutôt au Nord de la France actuelle, ainsi créant le phénomène où le latin vulgaire évolue en deux langues différentes : la *langue d'oc* naît au nord, la *langue d'oïl* au sud. Les nominations de ces langues sont dérivées du mot correspondant au mot *oui*. La langue du sud, *langue d'oïl*, est devenue la langue gagnante tandis que l'ancien mot *oïl* trouve sa forme actuelle *oui*. (Braudel 1986, p. 85-86 ; Huchon 2002, p.53 ; Phan et al. 2011, p. 40).

Les plus vieux documents écrits qui ont survécu à nos jours et dont la langue diffère du latin sont les *Serments de Strasbourg* qui datent de 842. Il s'agit d'une alliance de deux petits-fils de Charlemagne contre leur frère aîné. (Huchon 2002, p.27-28 ; Phan et al. 2011, p.41). L'époque de l'*ancien français* commence en ce moment et elle continuera jusqu'au XIII^e siècle. Puis, après quelques reformulations morphosyntaxiques, par exemple la différenciation du masculin et du féminin par la présence d'un –e et la

séquence sujet-verbe, la langue française devient de plus en plus représentée, on commence à l'appeler le *moyen français*. (Huchon 2002, p.125).

C'est en 1635 que la langue française vit sa troisième phase : elle devient le *français moderne*. L'année est remarquable car c'est le moment où l'*Académie Française* est fondée par Richelieu (Huchon 2002, p.175). L'Académie Française a comme but de rendre la langue claire, de fixer son usage et de créer des règles pour « sa beauté naturelle » (Vaugelas, cité dans Huchon 2002, p.175) pour qu'elle soit capable de traiter les sciences. La variante de la langue qui a été choisie comme la version officielle est celle de la cour et de la haute-classe, et ainsi, cette variété de la langue n'était parlée que par une toute petite minorité, environ 5% de la population. (Phan et al. 2011, p. 47). Le reste du pays parlait des patois dont on a pu compter 30, d'après l'Abbé Grégoire encore en 1790. Bien encore, presque chaque patois était divisé en plusieurs dialectes, qui ont beaucoup changé même dans une ville ou entre des villages voisins (Braudel 1986, p.92-93 ; Huchon 2002, p.206).

Avec l'Académie Française, ainsi qu'avec l'influence que le règne absolu du Roi de Soleil porte sur l'Europe, et peu après celle de la philosophie des Lumières, le français est devenu la langue de la diplomatie en remplaçant le latin dans cette position (Phan et al., 2011, p.88). La langue française vit ses jours de gloire, elle est utilisée dans presque toutes les cours de l'Europe (Huchon 2002, p.176), les hommes français possèdent des statuts notables dans ces cours en tant qu'ingénieurs, ministres, etc. (Phan et al., p.47).

Bien que les premières colonies soient fondées sur le territoire actuellement canadien au XVI^e siècle, en réalité, le temps des expéditions françaises d'outre-mer ne commence qu'au XVII^e siècle (Pöll 2014, p.470). Au tout début, les destinations étaient de l'autre côté de l'Océan Atlantique, aux Antilles et sur quelques côtes africaines, celles de l'Algérie, du Sénégal et du Madagascar actuels (Phan et al. 2011, p.100).

En plus d'être la langue de la diplomatie, le français devient ainsi la langue de la culture en remplaçant l'italien, qui avait mérité son statut grâce à la Renaissance. Ce phénomène a eu comme conséquence qu'un aristocrate ou un noble qui se respectait devrait parler français au XVIII^e siècle. Pour donner un point de vue supplémentaire, le

français était utilisé dans les correspondances de la haute-classe, par exemple Frédéric II de Prusse et Catherine II de Russie écrivaient un « français excellent » (Phan et al. 2011, p.47). L'influence du français était grande, ce qui a eu comme effet que par exemple le suédois a reçu plusieurs mots empruntés du français au cours des temps francophones (Premat 2011, p.62). Une anecdote pour pouvoir imaginer l'impact du français et de la France à l'époque : en Angleterre, on a inventé le mot *gallomanie* pour décrire la « tendance à admirer aveuglement tout ce qui est français » (Phan et al. 2011, p.62).

Bien que la noblesse de la France profitât de la grande appréciation des autres nations, la majorité du peuple n'était pas contente. Voici la cause principale à ce qui a suivi : la Révolution française. En réalité, elle avait plusieurs causes et conséquences, mais dans cette étude nous ne nous intéressons profondément qu'à celle qu'elle avait sur le rôle de la langue française : les aristocrates européens ont cessé d'admirer « tout ce qui est français ». Les jours de la grandeur immense de la langue française étaient finis (Huchon 2002, p.206).

Bien que le rôle du français dans la politique européenne diminuât considérablement, la Révolution lui donne le statut de langue nationale de l'État, même si environ une moitié du peuple était incapable de le parler (*ibid.*). Des mesures pour rendre le français accessible à tout le peuple ont été prises et, grâce à ces efforts, à la fin du Second Empire, en 1870, le français avait touché pratiquement toute la nation (Phan et al. 2011, p.49). Une grande importance de cette réalisation était le fait que l'enseignement du français était institutionnalisé (Braudel 1986, p.94-95). L'utilisation des langues régionales était interdite dans les écoles primaires qui étaient devenues laïques, gratuites et obligatoires à partir de 1882 par l'instauration de Jules Ferry (Huchon 2002, p.219).

Malgré tout cela, les patois continuent à rester comme langues maternelles pour presque la moitié du peuple jusqu'au début du XX^e siècle (Huchon 2002, p.235). Pendant ce siècle, le français obtient véritablement le rôle qu'il a couramment dans la société française : il devient la langue maternelle de la plupart de son peuple, ainsi que suite aux indépendances des pays antérieurement colonisés par la France, la majorité des

francophones ne sont plus des citoyens de l'Hexagone (Huchon 2002, p.235) et le français tient son rôle comme langue internationale (Phan et al. 2011, p.51).

Pour revenir à la diffusion de la langue française aux quatre coins du monde, ce n'était qu'au XIX^e siècle que l'expansion coloniale française – et belge – devient vraiment immense. À partir des années 1830, la présence militaire de la France en Algérie devient définitive, et les troupes continuent vers le sud. En conquérant des pays et des territoires africains, l'empire Français continue ses expansions pendant une centaine d'années : en 1939 l'Empire colonial français est à sa plus grande taille. À cette époque, l'empire colonial français couvre 12 millions de kilomètres carrés, ce qui correspond au territoire de l'ancienne Union des républiques socialistes soviétiques (Phan et al. 2011, p.79).

Actuellement, le français est une des six langues de travail des Nations Unies (*UNRIC, Centre régional d'information des Nations Unies pour l'Europe occidentale*) et une des trois langues du délibéré de la Commission Européenne avec l'anglais et l'allemand (*Mosaiikki ry, Projet de la communication du Parlement Européen*). Certes, il ne faut pas oublier qu'il est la langue officielle ou co-officielle dans 32 pays (Phan et al. 2011, p.57) ainsi qu'une langue que 300 millions de personnes autour du monde sont capables d'utiliser¹.

¹ <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/09/Francophones-Statistiques-par-pays.pdf>, statistiques de l'année 2018, visité le 14 mars 2020

2.2 La francophonie

Prenant en compte que la francophonie est fortement liée aux idées de la colonisation et de la puissance des Européens, ce n'est pas surprenant que le terme soi-même ait vu le jour à l'époque où la France pratiquait une politique très ambitieuse envers ses colonies (Borzeix 2007, p.499). Le terme francophonie a été inventé par le géographe Onésime Reclus en 1880 (Deniau 1983, p.7 ; Huchon 2002, p.277 ; Sanaker et al. 2006, p.162 ; Phan et al. 2011, p.13). Dans son œuvre *France, Algérie et colonies* il utilise le mot pour décrire l'ensemble des territoires qui étaient gouvernés par la France ainsi que des peuples qui étaient ou allaient être des « participants de notre langue » (Reclus, cité par Phan et al. 2011, p.13).

Bien que la notion *francophonie* fût née déjà en 1880, elle ne réapparaît qu'un demi-siècle plus tard en 1962 dans un numéro thématique de la revue *Esprit* traitant la situation de la langue française dans des pays récemment indépendants (Deniau 1983, p.9 ; Sanaker et al. 2006, p.12). Des intellectuels indigènes des pays nouveau-nés ont rapidement adopté le terme, car, pour eux, le français servait comme « un instrument de libération, de résistance à toutes les formes de domination et d'uniformisation du monde » (Borzeix, 2007, p.503).

Ce qui peut être surprenant, c'est que ces pays antérieurement colonisés n'ont pas de sentiments hostiles envers la France (sauf l'Algérie, la Guinée et l'Indochine), mais ils veulent s'engager à la coopération avec ce pays européen ainsi qu'avec les autres pays fraîchement indépendants (Sanaker et al. 2006, p.5, 12). La personne principale de ce processus est Léopold Sédar Senghor (1906-2001), un politicien et poète sénégalais qui est devenu le président de son pays. D'autres personnes à grande importance sont Aimé Césaire (écrivain et homme politique français, d'origine afro-caribéenne, Léon-Gontran Damas (poète et homme politique français, né à Cayenne), Hamani Diori (président du Niger), Habib Bourguiba (président de la Tunisie) et Norodom Sihanouk (chef de l'État du Cambodge) (Deniau 1983, p.9).

Après sa renaissance, le mot *francophonie* a été décrit de plusieurs manières. Dans une œuvre écrite peu après la réapparition du mot, celle de Auguste Viatte, il décrit le « bloc francophone » de l'Afrique avec les mots suivants : « pas d'hommes blonds ni jaunes,

mais toutes les nuances du brun et du noir, toutes les statures, du géant Tutsi au pygmée » (Viatte 1969, p.102). Dans ses mots nous pouvons encore voir des traces de l'idée que l'Europe était supérieure comparée aux autres continents et que les mots qu'il utilise pour décrire les Africains ont un peu de la connotation négative. Nous pourrions constater que, contrairement à ce qu'on pouvait penser dans la lumière de son époque, l'inventeur du mot *francophonie* ne caractérise pas les hommes selon la couleur de la peau ou selon l'ethnicité (Sanaker et al. 2006, p.11).

Environ un demi-siècle plus tard, l'œuvre *La Francophonie* par Xavier Deniau est parue en 1983. Celle-ci nous donne un point de vue un peu plus moderne et varié sur le mot qu'elle porte comme titre. Quatre sens sont indiqués, qui rendent la francophonie un mot complexe et diversifié. (Deniau 1983, p. 13-24). Nous présentons brièvement ces sens :

1. Un sens linguistique – tout simplement, cela veut dire les personnes parlant la langue française.
2. Un sens géographique – l'identité de la langue française des peuples forme un ensemble géographique.
3. Un sens spirituel et mystique – « le sentiment d'appartenir à une même communauté », les individus partagent des valeurs communes.
4. Un sens institutionnel – la coopération des associations et des organisations politiques, sociales et culturelles.

En nous rapprochant de notre époque, nous consultons l'œuvre de Sanaker et al. publiée en 2006 pour différencier la *francophonie* avec « f » minuscule et la *Francophonie* avec « F » majuscule. Celle-là décrit la francophonie linguistique et géographique tandis que celle-ci est utilisée pour parler de la francophonie politique et officielle (Sanaker et al. 2006, p.8). Cette division moderne est utilisée ainsi dans plusieurs autres ouvrages du XXI^e siècle, par exemple ceux de Phan et al. (2011, p.17), et de Dervin & Johansson (2011, p.12). Dans l'œuvre mentionnée dernièrement, les termes francophonie solide (celle avec « F » majuscule) et francophonie liquide (avec « f » minuscule) sont utilisés.

2.2.1 L'OIF, Organisation Internationale de la Francophonie

Car cette organisation a eu une très grande importance pour l'évolution et la distribution du terme *francophonie*, il nous semble qu'elle mérite d'avoir un propre chapitre pour l'expliquer. L'Organisation Internationale de la Francophonie fût établie le 20 mars 1970, donc, actuellement, elle fête ses 50 années d'activité. Dans les cours des années, l'organisation s'est appelée en plusieurs noms, elle était l'*Agence de coopération culturelle et technique* (ACCT) entre 1970 et 1997 et l'*Agence intergouvernemental de la francophonie* de 1998 à 2005.

En 1970 la création de cette organisation interculturelle est signée par des représentants de 21 pays à Niamey, la ville capitale du Niger. Parmi ces hommes étaient des figures de proue de la francophonie déjà mentionnés, c'est-à-dire les présidents Senghor, Diiori et Bourguiba. Au début, la coopération était liée uniquement à la culture et à la technique, mais à partir de l'an 1986 aussi la politique a fait partie aux thèmes en commun.

Actuellement, l'OIF explique que ses missions sont les suivantes :

- de promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique
- de promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme
- d'appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche
- de développer la coopération économique au service du développement durable

L'extrait tiré du page d'internet de l'OIF le 14 mars 2020

Pour faire le lecteur mieux comprendre ce que nous voulons et qu'on veut généralement dire avec des pays francophones, nous avons ajouté une carte des états et de gouvernements membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie sur la page suivante. Nous voulons souligner qu'il a y des nombreux de pays qui ne sont pas traditionnellement compris comme pays francophones, par exemple l'Albanie, la Grèce et la Mexique. Également, il faut noter qu'il n'est pas nécessaire qu'un état/gouvernement aie la langue française parmi leurs langues officielles, ce qui est le

2.3 Les programmes d'enseignement

Les établissements scolaires finlandais reçoivent des grandes lignes du ministère de l'Éducation et de la Culture (en finnois *Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM*) qui est responsable des thèmes comme l'éducation, la culture, la politique de la jeunesse, le sport et l'église. Également, la coopération internationale autour de ces sujets appartient au ministère.

Faisant partie du domaine de l'éducation, l'enseignement des langues est ainsi guidé par les consignes de ce ministère. Le ministère donne ses consignes sous la forme d'un programme national de l'enseignement pour deux premiers niveaux éducatifs : l'un pour l'école primaire et l'autre pour le lycée. Le premier s'appelle *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* puis appelé POPS (Les principes du programme d'enseignement pour le niveau primaire) et le deuxième *Lukion opetussuunnitelman perusteet* puis *LOPS* (Les principes du programme d'enseignement pour le lycée).

2.3.1 POPS, le programme d'enseignement pour le niveau primaire

Ce manuel a été rédigé pour la première fois en 1985 et, après cela, les principes sont modifiés tous les dix ans. Les principes qui sont utilisés actuellement sont écrits en 2014. Dans la version la plus moderne, l'élève devient actif et responsable de son propre apprentissage. Les thèmes soulignés dans les principes du programme d'enseignement sont polyvalents : par exemple, *la pensée et l'apprentissage, la connaissance culturelle, les connaissances utiles dans la vie de travail et la multialphabétisation* (Opetushallitus 2014), ce dernier renvoyant à la compétence de pouvoir acquérir, modifier, combiner et évaluer l'information sous différentes formes et avec différents outils (Kaartinen & Kaartinen 2015).

Comme le français n'est pas une langue obligatoire dans le système éducatif de Finlande, il n'a pas sa propre section dans les principes du programme d'enseignement, mais il est regroupé sous le nom « langues étrangères » avec les autres langues facultatives comme l'allemand, l'espagnol et le russe.

Dans le document, l'école primaire est organisée en trois sous-parties : les classes 1^e-2^e, les classes 3^e-6^e, et, finalement les classes 7^e-9^e. Étant indispensable pour notre étude, nous nous concentrons sur ce que le document dit sur l'enseignement des langues étrangères et plus spécifiquement sur les cultures différentes d'une langue ou des thèmes similaires liés à la francophonie. Pour les deux premières classes, le thème francophonie peut être vu dans les passages suivants : *réveiller l'intérêt des élèves envers la variété langagière et culturelle de la communauté scolaire ainsi que du monde environnant ; à l'école les élèves sont guidés à apprécier les différentes langues, leurs locuteurs et les cultures différentes* (Opetushallitus 2014 : 127, notre trad.).

Pour les quatre classes suivantes (3^e-6^e), les thèmes trouvés sont quasiment les mêmes. Pourtant, quelques autres phrases sont ajoutées pour ces classes : *on se familiarise avec la variété des langues et des cultures, la distribution géographique de la langue étudiée et ses variantes majeures si nécessaire ; les sujets importants sont [...] la vie dans l'environnement de la langue cible ; en choisissant des textes on prend en compte la distribution géographique de la langue étudiée et les modes de vie de la région langagière* (Opetushallitus 2014 : 225, notre trad.).

En arrivant au collège, ou aux classes 7.-9., nous voyons que la variété d'une langue devient un thème encore plus important. Il est mentionné dans les passages suivants : *la compréhension de la variété culturelle est approfondie en pensant aux phénomènes liés aux valeurs intégrées aux communautés langagières ; les élèves se familiarisent avec la polyglossie et la multiculturalité de la communauté enveloppée à l'aide de « l'internationalisation à maison » ; on construit la compréhension de la multi- ou diglossie du monde et des droits langagiers ; on examine les cultures et modes de vie des pays ou des territoires dans lesquels la langue étudiée est parlée ; on obtient l'information sur les variantes majeures de la langue en question si nécessaire ; en choisissant des contenus ensemble (l'enseignant et les élèves) on a comme point de vue l'activité d'un jeune en langue cible dans les différentes communautés et dans le monde ; on prend en compte la distribution géographique et le statut de la langue étudiée et les modes de vie de la communauté langagière* (Opetushallitus 2014 : 352-354, notre trad.).

Concernant les élèves qui ont commencé à étudier la langue au collège, donc qui ne sont pas très avancés, nous pouvons trouver ainsi des phrases liées à la francophonie : *on se familiarise avec les milieux d'utilisation de la langue et avec les avis les plus importants sur le mode de vie des pays dans lesquels la langue est parlée ; en choisissant des textes on tient en compte dans une certaine mesure la distribution géographique et le statut de la langue étudiée ; on examine l'origine de la distribution géographique de la langue étudiée ; concernant la culture et d'autres phénomènes du territoire langagier on cherche l'information à laquelle s'intéressent les élèves ; les sujets centraux sont [...] la vie dans le milieu de la langue cible* (Opetushallitus 2014 : 360-362, notre trad.).

En comparant les programmes d'enseignement finlandais et danois, nous pouvons trouver quelques différences dans ce que les programmes disent sur la francophonie. Un point remarquable qui différencie ces deux systèmes, c'est que dans le programme danois les langues étrangères sont mentionnées séparément, ainsi rendant possible que le terme francophonie soit utilisé dans des documents de chaque niveau éducationnel (Verstraete-Hansen 2011). Dans les programmes finlandais le terme n'est pas utilisé, car les langues étrangères sont présentées comme un ensemble.

Dans son article, Verstraete-Hansen a évoqué par exemple les paragraphes suivants du document : l'enseignement donne une image variée de la culture et de la civilisation des pays francophones ; l'enseignement se concentre sur la France mais il faut se familiariser ainsi avec les autres pays et territoires francophones ; l'élève doit expliquer les différences culturelles et sociologiques entre le Danemark et les pays francophones (2011).

2.3.1 LOPS, le programme d'enseignement pour le lycée

Comme à la fin du lycée il faut passer les examens du Baccalauréat pour obtenir le diplôme, l'enseignement de ce niveau est assez concentré sur ces examens. Le ministère de l'Éducation et de la Culture donne des consignes pour organiser l'enseignement à ce niveau ainsi. De plus, il gouverne la Commission du Diplôme de Baccalauréat (en finnois *Ylioppilastutkintolautakunta YTL*) qui compose les examens et a un grand rôle dans la planification de l'enseignement pour ce niveau.

Toutefois, le ministère de l'Éducation et de la Culture donne des conseils sous la forme de *Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS, Les principes du programme d'enseignement pour le lycée)*. La version la plus récente de ce document date de 2015. Comme dans le document de l'école primaire, dans ce document concernant le lycée le français n'existe pas non plus seul, mais il est regroupé avec d'autres langues facultatives sous le nom « langues étrangères ». Les langues sont divisées en quatre parties selon l'âge auquel les étudiants ont commencé à étudier la langue. Les parties sont les suivantes :

1. L'apprentissage de la langue A commence au début de l'école primaire, A1 étant obligatoire (normalement l'anglais), A2 étant facultative.
2. L'apprentissage de la langue B1 commence en sixième classe (normalement le suédois) et elle est obligatoire.
3. L'apprentissage de la langue B2 commence au collège et elle est facultative.
4. L'apprentissage de la langue B3 commence au lycée et elle est facultative.

(Opetushallitus 2015, notre trad.)

Comme la langue A premièrement mentionnée commence plus tôt que les autres, il faut noter que ses objectifs sont plus élevés que ceux des autres langues. D'ailleurs, les parties sont divisées à leur tour en sous-parties selon les cours. Ils ont une structure, des thèmes et des objectifs similaires en chaque langue. Dans le document, nous avons trouvé les passages suivants faisant référence à la variété d'une langue ou aux endroits dans lesquels la langue est parlée. Comme nous avons déjà mentionné auparavant dans le texte, le terme « francophonie » n'est pas utilisé dans le programme d'enseignement car les langues étrangères (c'est-à-dire, des autres langues que le suédois et l'anglais) sont unies sous le nom « langues étrangères ». Néanmoins, nous pouvons supposer que les parties que nous citons ci-dessous concernent aussi la francophonie : *dans le cours on examine la variété langagière du monde et les connaissances langagières comme un outil pour augmenter la compétence culturelle ; on se familiarise avec les phénomènes culturels et médiatiques du territoire langagier d'un point de vue actuel et intéressant pour les jeunes ; comme sujets, il y a l'environnement avec des cultures diverse ; on fait connaissance avec les phénomènes culturels et les médiatiques de la langue cible dans son/ses territoire(s)* (Opetushallitus 2015 : 111-118, notre trad.).

Comme nous pouvons le voir, dans le document destiné à l'école primaire, la variété culturelle et géographique dans une langue est plus soulignée que dans le document destiné au lycée.

Toutefois, il faut noter que la majorité des participants de notre recherche ont fait leurs études avant la parution de ces documents les plus récents, c'est-à-dire quand l'enseignement dans le système scolaire était basé sur les versions précédentes de ces documents. En outre, il est possible que certains participants soient plus âgés et les versions plus vieilles ont été utilisées quand ils étaient à l'école. Malgré tout, nous pouvons utiliser les documents actuels en examinant les sentiments des participants et pour estimer si le rôle de la francophonie dans l'enseignement du français langue étrangère deviendra plus important à l'avenir.

2.4 Les études antérieures

Bien que nous n'ayons pas trouvé des recherches antérieures liées exactement aux mêmes thèmes que le nôtre, nous avons néanmoins pu découvrir quelques études légèrement liées à notre sujet. Dans ce qui suit, nous examinons ces études en quelques mots pour être capable de justifier leur rôle pour notre recherche. Pour commencer, nous traitons quelques mémoires de la langue française qui nous donnent des résultats pour justifier notre intérêt et probablement même nos résultats. Ensuite, nous dirons quelques mots sur des mémoires anglais qui ont des points intéressants pour notre étude.

Premièrement, nous présenterons une mémoire de master de Jenni Kallio (2004), qui traite la quantité des représentations de l'Afrique francophone dans les manuels de FLE (*français langue étrangère*) destinés aux Finlandais. Bien que son étude ne traite que l'Afrique francophone et qu'elle ne soit pas très actuelle, nous pouvons supposer que les manuels similaires ont été utilisés à l'école par les étudiants auxquels notre questionnaire est destiné. Les résultats de Kallio montrent qu'il y a beaucoup de variation entre les différentes séries de manuels, le pourcentage des chapitres traitant des pays africains francophones varie de 2,3% à 11,5% (Kallio 2004, p. 38). En tout cas, la grande majorité des textes traite la France.

Dans un autre mémoire plus récent, celui écrit par Sirja Vepsä en 2013, en comparant deux séries de manuels, on constate que la situation des pays francophones est devenue plus présente dans l'enseignement du FLE. Bien que l'Hexagone tienne encore le rôle majeur, tous les manuels traitent des thèmes francophones (Vepsä 2013, p.62). Malgré un changement vers l'égalité des pays qui est fait, il reste encore des choses et des attitudes à améliorer : les pays européens sont montrés d'un point de vue positif, mais les représentations des pays francophones hors d'Europe sont soit inférieures (dans la série des manuels plus vieille), soit « trop » neutres (dans la série plus récente) par comparaison avec les représentations des pays européens (*id.* p. 63).

Le troisième mémoire de master ayant comme sujet l'analyse comparative des manuels scolaires montre des résultats similaires : pendant les dernières décennies la multiculturalité de la France et des francophones est devenue une partie plus intégrante

des manuels (Saavalainen 2010, p.66). Selon elle, la manière dont la richesse culturelle du français est traitée suit son temps : par exemple, dans un manuel imprimé en 1965 (*id.* p.12) les Algériens sont vus comme des « ennemis », ce qui était acceptable dans le contexte de son temps car ce n'était pas trop longtemps après la Guerre d'Algérie (*id.* p.54). Également, quand la France est devenue un pays aux cultures multiples, aussi l'image d'un Français est devenue plus variée (*id.* p.66).

Dans ce qui suit, nous présentons très brièvement quelques mémoires de master qui ont des petits morceaux auxquels nous nous intéressons. Ils traitent des attitudes des Finlandais envers des locuteurs des différentes variétés de l'anglais. On peut présumer que ces résultats peuvent dans une certaine mesure être similaires au cas du français. Une variante d'une langue qui est plus familière est vue plus positivement qu'une variante plus inconnue, et pour cela on devrait enseigner aux apprenants d'une langue à comprendre les différents variétés et accents (Nurmi 2012, p.104-105). L'Inde est considérée comme un pays anglophone, mais la langue varie énormément dans le pays, mais il existe bien des caractéristiques langagières qui ne sont pas fautives tout en n'étant pas similaires à celles de l'anglais britannique (Kivirauma 2013).

Miettinen (2001, p.57) présente dans son mémoire des résultats qui montrent que les deux cultures les plus familières du monde anglophone sont celles de la Grande-Bretagne et des Etats-Unis, selon les apprenants Finlandais. Par exemple, les cultures de l'Afrique du Sud, de l'Irlande et de la Jamaïque ne sont mentionnées que par un ou deux élèves chacune. Miettinen constate que des grandes différences de la familiarité des cultures peuvent être provoquées par les grands rôles que les deux pays premièrement mentionnés jouent dans les domaines politique et médiatique. (*id.* p. 42-43, 50-51).

Dans une publication de l'Université de Turku, deux professeurs étudient la manière dont les cultures espagnoles sont traitées dans les manuels. Quoiqu'il existe plusieurs cultures espagnoles, les manuels scolaires se concentrent traditionnellement sur la culture de l'Espagne (Maijala 2009, p.41). Selon eux, il a une place essentielle pour la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Comme objectif, elle veut donner l'information à l'apprenant afin qu'il puisse changer ses propres représentations

mentales sur la culture-cible, qu'il puisse comprendre des personnes des cultures étrangères et qu'il peut devenir conscient de sa propre culture (*id.* p.39).

3 Corpus et méthode

3.1 Le questionnaire

Pour pouvoir répondre à nos questions de recherche, nous avons créé un questionnaire en ligne destiné aux étudiants de première année. Notre questionnaire se trouve dans Webropol, qui est un outil électronique. Le questionnaire est en finnois parce que les niveaux langagiers des étudiants de première année sont différents et, à cause de cela, nous avons voulu obtenir des réponses non-limitées par les compétences langagières du répondant.

Notre questionnaire comprend 16 questions divisées sur quatre pages. Avant d'être envoyé aux participants par mél, le questionnaire a été testé par quelques étudiants plus avancés pour voir si les questions étaient compréhensibles (Vilkka, 2009, p.88). La plupart des questions étaient des questions ouvertes pour avoir des avis spontanés et peu limités (*id.* p.86). Comme thèmes des questions ont les suivants : la relation personnelle entre le participant et la francophonie, l'enseignement de la francophonie et les questions de base. Plus précisément dit, il y a des questions comme "Est-ce que vous regardez des films francophones ?" et "combien de temps avez-vous étudié le français ?" Les 6 questions du premier page traitent les bases de données des participants. Dans ce qui suit, nous traiterons les réponses à ces premières questions pour avoir l'image de ceux qui ont participé à notre recherche. Cependant, il faut noter que nous ayons décidé de montrer les réponses en forme littéraire au lieu d'un tableau, car nous avons 22 participants, et avec cette quantité le tableau serait trop long. Donc, pour faire la lecture plus agréable, nous présenterons les informations concernant les participants dans les paragraphes ci-dessous. Le reste des questions sera traité ultérieurement dans la partie d'analyse (chapitre 4).

Les personnes qui ont répondu au questionnaire sont toutes des étudiants qui viennent de commencer leurs études universitaires en langue française. Il y a des étudiants de matière principale ainsi que ceux de matière secondaire. Par hasard, une moitié (11 personnes) des participants avait la langue française comme leur matière principale, et

l'autre moitié (11 personnes) l'avait comme matière secondaire. Entre ceux qui n'ont pas mentionné le français comme leur matière principale huit personnes avaient l'anglais comme leur matière principale et les trois étudiants ont eu les mathématiques, l'espagnol et la pédagogie en tant que leur matière principale.

En total, 22 personnes ont répondu à notre questionnaire en trois occasions pendant les premiers mois de l'année 2019. La plupart des réponses ont été données lors d'un cours magistral obligatoire aux étudiants de première année. Ils ont passé entre 10 à 25 minutes pour répondre aux questions. La variation entre les temps qu'ils ont passé sur le questionnaire variait beaucoup, mais dans cette recherche, nous ne ferons pas attention à cette variation personnelle.

L'âge moyen des participants était 23,5 ans, mais il faut noter que la grande majorité des participants étaient jeunes de 19 à 25 ans, et seulement deux participants avaient environ cinquante ans. Comme la plupart des participants sont assez jeunes, ils ont fait leurs études du lycée et du collège il y a relativement peu de temps, et alors, ils peuvent nous donner un vu contemporain sur l'enseignement du lycée et du collège. Comme presque tous les participants ont fait leurs études au lycée et au collège récemment, ils ont suivi les versions les plus actuelles des programmes d'enseignement datés en 2014 (le collège) et en 2016 (le lycée) (*cf.* 2.3.1 et 2.3.2.)

Entre les 22 participants, 15 personnes étaient femmes et 5 hommes. En plus, il y avait 2 personnes, qui n'ont pas voulu dire leur sexe. Comme le sexe des participants n'est pas significatif à nos résultats, nous ferons référence aux tous les participants avec le pronom masculin pour des raisons de clarté.

Comme notre questionnaire était destiné aux étudiants qui viennent de commencer leurs études universitaires, il n'est pas surprenant que 12 étudiants aient commencé leurs études à l'université de Turku en 2018. Puisque nous avons obtenu les réponses au début de l'année 2019, la plupart des participants avait étudié six mois au moment où ils ont répondu. Cinq personnes ont dit l'avoir commencé en 2017, deux en 2016. Les années 2015, 2011 et 1986 sont chacune mentionnées une fois.

La majorité des participants ont dit qu'ils ont étudié le français au collège et au lycée avant l'université, par conséquent, le nombre d'ans qu'ils ont étudié le FLE était 5 ou 5,5 ans (nous supposons que la différence est causée par les logiques différentes des étudiants ; certains ont compte le semestre d'automne à l'université et certains ne l'ont pas fait). Dans le système scolaire finlandaise, les élèves doivent choisir deux ou trois matières optionnelles quand ils sont en huitième. Alors, en ce moment-là, la plupart de nos participants ont choisi une langue facultative, le français. Ce qui est intéressant à savoir, contrairement à ce qu'on pourrait penser, c'est que la longueur des études du français n'influence que peu la motivation des étudiants, selon une étude menée dans une université mexicaine (Zaragoza & Barbier 2016, p.88).

Après avoir étudié la langue française au collège et au lycée, certains participants l'ont continué dans un institut ouvrier ou dans le centre des langues de l'université. Evidemment, cela ne concerne pas les étudiants qui viennent de commencer leurs études académiques l'automne précédent. De plus, il y avait quelques étudiants, qui ont commencé le français à l'école primaire et bien encore une personne, qui a été en contact avec la langue dès le jardin d'enfants.

Ce qui est la chose la plus importante et signifiante à notre recherche, c'est que la majorité des participants n'ont pas été en contact avec le français qu'à l'école, ou au moins ils n'ont pas passé le temps aux pays francophones que brièvement pendant les vacances. Cette chose nous permet vraiment d'avoir les réponses sur ce qu'on peut apprendre sur la francophonie presque uniquement à l'école et sur ce que les étudiants eux-mêmes pensent sur cela. Comme tous les élèves n'ont pas des possibilités à voyager à l'étranger par exemple avec leur famille, il est important qu'un certain niveau des compétences culturelles (au moins ce qui est mentionné dans le programme d'enseignement *cf.* 2.3.1 et 2.3.2) puisse être obtenu même uniquement à l'aide des cours des langues.

3.3 La méthode

Pour pouvoir obtenir des données et des résultats à traiter, il faut analyser les réponses obtenues à l'aide du notre questionnaire. Comme méthode nous nous basons sur une sous-catégorie de l'analyse du contenu, c'est-à-dire celle basée sur le matériau, en d'autres mots théorisation ancrée. Nous avons trouvé la théorie de notre méthode dans des ouvrages de Ryan & Bernard (2000, 769-793), de Couture (2003), de Metsämuuronen (2008), de Vilkkä (2009, p.140), de Hirsjärvi et ses collègues (2009, p.160, 164), de Salo (2015, p. 169-172) ainsi que de Tuomi et Sarajärvi (2018, p.122-127). Comme la plupart des œuvres que nous utilisons pour définir notre propre méthode sont écrites en finnois, il nous semble important de mentionner que le terme en finnois s'appelle *aineistolähtöinen sisällönanalyysi*.

En utilisant cette méthode, le matériau qui peut être pratiquement n'importe quel document textuel, dans notre cas il s'agit bien du questionnaire, est examiné pour trouver une liste d'énoncés simplifiés. Puis, les énoncés sont analysés pour trouver des similitudes et des différences. Après cela, il faut créer des sous-catégories de ces énoncés simplifiés. Ensuite, les sous-catégories sont connectées l'une à l'autre pour obtenir des catégories et des sur-catégories. Finalement, l'objectif de cette méthode est de trouver des catégories uniformisées pour avoir une réponse commune pour les questions de recherche. (Vilkkä 2009, p.140 ; Tuomi & Sarajärvi 2018, p.122-127). Cependant, il faut noter que c'est un modèle théorique, et qu'en réalité les niveaux des catégories trouvées peuvent se différencier de ce modèle, car les matériaux de chaque étude sont uniques (Tuomi & Sarajärvi, 2018, p.127).

La première étape dans cette méthode est la réduction du matériel. En lisant le matériel le chercheur y élimine des parties qui ne sont pas essentielles. L'information peut être résumée. Les expressions essentielles pour l'étude tirées du matériel qui sont ensuite simplifiées sont codifiées par des propres mots du chercheur. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, p.109-110).

La seconde étape est le regroupement du matériel où les expressions codifiées sont lues attentivement et on cherche des similitudes et/ou des différences entre les expressions.

Les expressions ayant un objectif similaire sont regroupées comme une classe et celle-ci est nommée par une notion qui décrit le contenu du groupe. Ces classes sont des sous-classes. (*ibid.*).

La troisième et dernière étape est l'abstraction du matériel où les classes nommées par des notions sont regroupées encore avec des notions abstraites ou théorétiques. Cela peut être fait plusieurs fois selon le matériel utilisé. (*id.*, p. 111). Dans ce qui suit, nous donnons un exemple de ce processus triphasé tiré dans l'œuvre de Tuomi et Sarajärvi (2009). Pour mieux aller ensemble avec notre étude, nous avons combiné des informations exemplaires de plusieurs tableaux à un tableau. En outre, comme l'œuvre est en finnois, nous avons traduit les expressions.

Tableau 1. Exemple sur analyse du contenu.

Expressions originelles	Expression simplifiée	Sous-classe	Haute-classe	Classe-titre
« Ils ont donné des bons exemples sur comment ça s'était passé aux autres et comment les autres ont survécu des troubles des conduites alimentaires, ça m'a encouragé. »	Exemples de la survie	Consolidation de l'espoir	Encouragement vers l'avenir	Support émotionnel

Selon Metsämuuronen (2006, p. 124-125), l'analyse du contenu peut être simplifiée en faisant une carte heuristique ou une carte mentale. L'avantage de cette sorte de schéma est la visualisation ce que rend possible au chercheur de voir des choses essentielles et

non-essentiels, de percevoir un grand ensemble ainsi que ses composants en même temps et de rendre plus clair des relations entre des différentes parties. (*ibid.*).

Les points qui rendent notre recherche une recherche qualitative sont bien sûr le nombre limité des participants, mais il y en a d'autres points aussi. Le choix du groupe de recherche est intentionnel et ne se base pas sur un échantillon prélevé au hasard et qu'en acquérant des réponses nous avons utilisé des méthodes qualitatives et que nous donnons une possibilité à nos participants de s'exprimer leur propres pensées, voix et points de vue. (Hirsjärvi et al. 1997, p.164). Le point de vue que notre étude porte sur l'enseignement du français langue étrangère dans le système scolaire finlandaise est fortement subjectif. Nous donnons une voix aux expériences personnelles des étudiants, c'est-à-dire, l'acteur clé de notre étude est l'individu qui vit, observe et agit dans son monde d'expériences.

3.3 La collecte des données

Prochainement, nous racontons comment notre analyse est fait en pratique. Nous avons eu les réponses de 22 participants sur Webropol, ou ils se trouvent à la page nommé « Rapport de base ». Nous avons analysé toutes les questions et nous avons regroupé des participants selon les informations qu'ils ont données pour avoir un ensemble des participants. Ci-dessous nous montrons un exemple sur un regroupement que nous avons fait.

Tableau 2. Matières principales des participants.

Matière principale	Nombre
Français	11
Anglais	8
Espagnol	1
Mathématiques	1
Pédagogie	1

Puis, nous avons créé une grille avec les nombres des étudiants et les questions pour pouvoir y placer des réponses. Une fois fini, nous avons utilisé cette grille pour faire l'analyse selon les critères.

Au début, il faut prendre en compte que les cinq premières questions ne sont pas analysées car ils sont des questions de base, et nous avons déjà groupé les réponses à ces cinq questions auparavant dans cette étude (*cf.* 3.1). En tout cas, à partir de la question 6, nous avons lu attentivement toutes les réponses que les participants ont données à chaque question, et puis, nous les avons analysées pour trouver des points en commun et/ou des différences entre les réponses des personnes différentes. Nous avons les regroupées en s'adaptant aux théories des œuvres mentionnées auparavant dans ce chapitre.

4 Analyse

Dans cette partie de notre recherche, nous analyserons les réponses qui sont données dans notre questionnaire par les 22 étudiants étant au début de leurs études universitaires de la langue française.

Pour préparer le lecteur pour cette partie d'analyse, nous voulons clarifier que bien que le questionnaire ainsi que ses réponses étaient en finnois, nous les avons traduites ici en français pour rendre l'analyse accessible aussi aux lecteurs non-finnophones. Pour que le texte serait plus courant à lire, nous avons enlevé les expressions originaires finnoises, s'il n'y a pas de grande importance dans la manière exacte qu'elles sont exprimées.

4.1 Les connaissances obtenues à l'école

4.1.1. Les thèmes mentionnés par des participants

Pour pouvoir répondre à nos questions de recherche, nous avons analysé les réponses obtenues à l'aide du questionnaire. Pour rafraîchir la mémoire, notre première question de recherche est la suivante :

1. Quelles sont les connaissances sur la francophonie que les étudiants de première année ont obtenues à l'école ?

Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les participants mentionneraient des thèmes comme la géographie, la culture, les personnages francophones, etc. Nous étions vraiment contente de voir qu'en comparant les réponses à cela, notre hypothèse était assez proche à la vérité. Dans ce qui suit, nous donnons des calculs exactes thème par thème ainsi que nous expliquons en détail de quelle manière la classification ont été utilisées en faisant l'analyse. Puis, dans le sous-chapitre 4.2.1 nous nous intéressons au fait si les participants sont capables de définir la notion *francophonie*.

Comme déjà indique auparavant (*cf.* 3), nous avons lu toutes les réponses parmi lesquelles nous avons trouvé les extraits qui concernaient les connaissances sur la francophonie atteintes à l'école. Majoritairement, ces extraits étaient des réponses aux questions 6 *Raconte en tes propres mots, qu'est-ce que c'est la francophonie* et 7 *Repense aux leçons de français à l'école. Est-ce qu'on y a traité des autres pays*

francophones que la France ? (Par exemple, un personnage du manuel venait d'un pays, le sujet était la culture de musique, la cuisine ou la nature d'un pays, etc.)

Par la suite, nous avons créé un tableau sur lequel nous avons mis les codes des réponses sous la forme d'une colonne. Puis, nous avons mis les réponses convenables à côté de celle-ci et, finalement, nous avons placé les thèmes des connaissances trouvés dans les réponses à la troisième colonne. Voici un extrait de notre tableau (à noter : les réponses étaient données en finnois, donc, la traduction est la nôtre).

Exemple 1. Notre outil pour trouver des thèmes.

Code	Réponse	Thème de connaissances
P8, q. 7	Au lycée, par exemple l'Afrique et le Canada étaient bien traités.	Géographie
P15, q. 7	On a traité par exemple des personnages et des cultures marocain et québécois dans le manuel.	Locuteurs, culture.

Afin d'expliquer le tableau, il faut noter que la codification des étudiants soit la même qu'auparavant (*cf.* Chapitre 3), c'est-à-dire le P symbole le mot « participant » et le numéro après symbole le numéro personnel de chaque participant. La deuxième partie du code est formée par un « q. » qui est une abréviation du mot « question » suivi par le numéro de la question de quoi il s'agit. Ce qui est important à noter, c'est que les thèmes différents peuvent être présents dans une même réponse.

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats. Pour commencer, nous présenterons les thèmes dans un tableau pour montrer les quantités des mentions de chaque thème. Puis, nous les indiquerons dans la forme littéraire, et nous justifions nos choix en disant comment nous avons classifié les réponses. Puis, nous montrons les mêmes thèmes dans une forme d'un diagramme circulaire pour mieux percevoir les quantités.

Tableau 3. Les thèmes trouvés dans les réponses.

Thème	Nombre des mentions
Les locuteurs	13
La géographie	11
La culture	10
La musique	2
La culture	2
La diversité et la variation de la langue	2
La nature	1
Les rôles et les statuts de la langue	1
La collectivité de la francophonie	1
La religion	1
L'histoire	1

En commençant avec les thèmes plus répandus, le thème le plus représenté dans notre corpus est « les locuteurs ». Dans cette catégorie nous avons compté toutes les mentions sur les personnages clairement individuels qui font partie à la communauté francophone. Dans la plupart des cas, ce personnage était un des personnages du manuel scolaire. En total, le thème était trouvé dans 13 réponses.

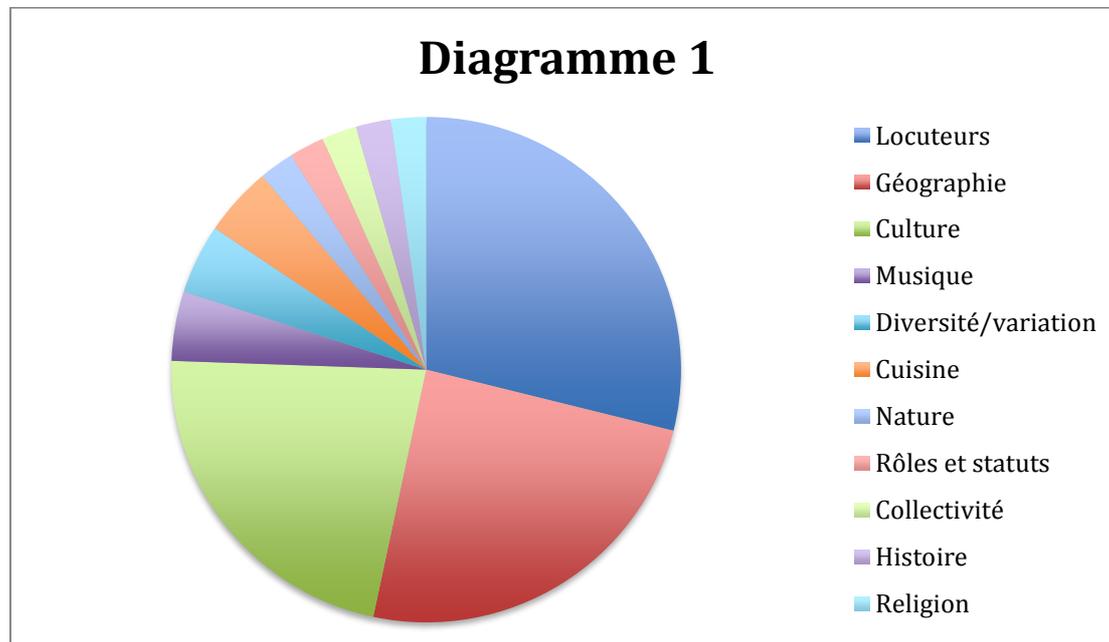
Avec 11 mentions trouvées dans le corpus, la deuxième place est donnée à « la géographie », où nous avons mis toutes les mentions dans lesquelles un pays ou une région est nommé. Bien évidemment, il est impossible de savoir, s'il s'agissait aussi des pays représentés par un personnage dans le manuel, mais que le participant n'a mis que le nom de pays dans sa réponse.

Également, la troisièmement grande catégorie est « la culture » avec ses 10 mentions. Dans cette catégorie sont classifiées toutes les mentions de la culture des pays francophones. Bien sûr, nous pouvons assumer que chaque étudiant a obtenu l'enseignement sur au moins la culture de la France métropole, mais quand même, ici sont comptées les réponses soulignant les cultures.

Ce qui est un peu surprenant, nous avons vu une grande différence dans les quantités entre ces thèmes cités au-dessus et le reste de thèmes qui n'ont qu'une ou deux mentions dans notre corpus. Les thèmes de connaissances qui ont deux mentions sont « la musique », « la cuisine » et « la diversité et la variation de la langue ». Les thèmes trouvés une fois sont « la nature », « les rôles et les statuts de la langue », « la collectivité de la francophonie », « la religion » et « l'histoire ». En ce qui concerne celle-ci, il faut prendre en compte qu'il y avait une réponse, dans laquelle il n'est pas clair s'il s'agit des expériences du participant au collège/lycée ou à l'université. À cause de cela, nous n'avons pas pu compter cette réponse, mais les thèmes y trouvés sont « l'histoire » et « l'actualité ».

Pour revenir aux thèmes de connaissances trouvés dans les réponses des étudiants participés à notre recherche, nous commençons en montrant ces thèmes sous la forme d'un diagramme. Ci-dessous, il est facilement en vue que les thèmes des connaissances les plus mentionnés couvrent trois quadrants, tandis que les thèmes moindres n'en couvrent qu'un.

Diagramme 1. Les thèmes mentionnés par les participants.



Pour donner une réponse exacte à notre première question de recherche, celle qui était : Quelles sont les connaissances sur la francophonie que les étudiants de première année ont obtenues à l'école ? Nous pouvons constater qu'à l'école, l'étudiant Finlandais

obtient des connaissances sur la francophonie liées surtout aux locuteurs, à la géographie et à la culture. En outre, les autres aspects (la musique, la diversité et la variation de la langue, la cuisine, la nature, les rôles et les statuts de la langue et la collectivité) sont parmi des connaissances qui sont enseignées à l'école.

Pour justifier que les réponses de notre questionnaire montrent clairement le rôle du système scolaire finlandais, il est important à noter que majoritairement les participants ont eu leurs connaissances liées à la francophonie presque uniquement parmi des leçons scolaires, et qu'ils n'ont pas eu des contacts remarquables avec des personnes francophones dans les activités extra-scolaires. Plus précisément dit, quatre personnes ont dit d'avoir eu des contacts intensifs avec les francophones dans les cadres scolaires, c'est-à-dire qu'ils ont fait des correspondances ou des voyages aux pays francophones avec leur classe de l'école. De plus, 13 participants sur 22 (c'est-à-dire, 59,5%) ont dit qu'ils ont eu des visiteurs francophones dans leurs leçons.

Bien qu'on puisse voir que la plupart des étudiants ont eu des contacts avec des francophones déjà à l'école, majoritairement il s'agit des cas où une ou plusieurs personnes font une visite à un cours du FLE pour raconter quelque chose sur leur vie. Selon les réponses, dans la plupart des cas, il était une leçon de temps en temps, voire une seule fois pendant toutes les années scolaires. Ainsi, nous pouvons supposer que ces visites n'ont pas pu influencer considérablement aux connaissances que les étudiants ont eu sur la francophonie.

De plus, quant à ces visiteurs francophones, il faut noter que majoritairement ces personnes étaient Français et que les voyages scolaires s'orientaient uniquement vers la France. Certainement, il faut ajouter qu'il serait plus coûteux et plus compliqué aux écoles d'aller aux pays plus lointains, mais dans ce cas, par exemple la Belgique et la Suisse seraient aussi accessibles que la France.

Il faut quand même noter que parmi des participants il y avait huit personnes qui ont passé plus d'un mois dans un milieu francophone, pour la plupart de cas il s'agissait d'un travail d'au-pair de six mois, mais ces se situaient presque uniquement dans la Franco métropolitaine. Ainsi, plusieurs personnes ont mentionné ayant voyagé en France, mais ces voyages étaient majoritairement des vacances courtes avec la famille.

Ce qui est intéressant à savoir, c'est le fait que, selon une autre étude dirigée vers un groupe des étudiants similaires à le nôtre, plus exactement dit c'étaient les étudiants de première année universitaire, un séjour dans un milieu francophone augmente la motivation des étudiant quant à l'apprentissage du français (Zaragoza & Barbier 2016, p.89). De plus, l'étude montre que la motivation des étudiants qui ont passé plusieurs mois dans la culture cible sont encore plus motivés que ceux qui n'y ont passé qu'environ une semaine (*ibid.*) Voyant cela, bien que l'enseignement scolaire donne des bons moyens pour obtenir des connaissances, l'importance d'un séjour dans la culture cible est considérable.

4.2 La définition de la notion

Pour pouvoir bien avoir des connaissances sur la francophonie, il faut savoir se qu'on veut dire avec le terme en question. Pour examiner si les participants savent définir cette notion, nous nous sommes intéressée à la sixième question dans notre questionnaire, celle-là étant la suivante : *Racontez en vos propres mots, qu'est-ce que c'est la francophonie.* Donc, dans cette question le participant avait dû de définir la francophonie. Chaque participant était capable de faire le lien entre la francophonie et la langue française et/ou la France. Comme les mots ont une étymologie assez similaire et que la situation dans laquelle les questionnaires étaient remplis était le cours magistral du français, ce n'est pas très surprenant. Ce qui est plus intéressant, est le fait qu'entre les 22 étudiants 16 ont fait allusion à l'internationalité du terme.

Parmi les définitions, il y a, par exemple, des expressions suivantes : « une langue multiforme », « des cultures de ces pays », « l'utilisation de la langue française comme une langue officielle de la communication, comme une langue de l'enseignement ou comme une langue de la diplomatie », « tous les dialectes qui sont parlés autour du monde » et « *une communauté* ». Néanmoins, le sens du terme n'était pas clair à tout le monde ; aussi des réponses « langue française ? » et « quelque chose liée au français » étaient données. Sur les 22 participants, trois ont donné une définition vraiment ambiguë à la notion, donc, nous avons interprété qu'ils n'ont pas vraiment su de quoi il s'agit. Pour donner cette information en chiffres, nous pouvons dire que pour 13,6% des participants la définition de la notion *francophonie* n'était pas claire. Pourtant, 86,4% était capable à définir le mot dans une manière compréhensible et acceptée.

Selon les réponses, il est évident que la notion était connue à tous les participants, ou au moins ils ont pu faire le lien entre le mot et la langue française. Toutefois, il faut constater que la définition de la notion n'était pas claire à tout le monde. Naturellement, nous ne pouvons pas affirmer que dans les cours du FLE la notion n'a pas été décrite, mais nous pouvons constater que la définition de la notion n'était pas connue à chaque étudiant. Peut-être, il pourrait être un peu plus soulignée dans les cours.

De plus, il faut noter que l'échantillon dans notre étude représente un groupe limité de ceux qui ont étudié le français au lycée et/ou au collège. Par conséquent, il faut toujours noter que les résultats donnés par cette étude ne représentent pas ceux de la totalité des étudiants lycéens et/ou collégiens du FLE. Comme il est logique à penser que seulement ceux qui sont « bons » en français vont à l'université à l'étudier, nous pouvons constater qu'en réalité, la notion *francophonie* reste ambiguë pour encore plus grande partie des étudiants que nos résultats montrent.

4.3 Les savoirs des étudiants et leurs attentes

Dans cette partie, nous nous intéressons au fait que si les étudiants ont l'impression qu'ils savent suffisamment sur la francophonie pour pouvoir succéder dans leurs études, ainsi que ce qu'ils attendent à savoir plus sur le thème en cours de leurs études universitaires.

4.3.1 Les étudiants, savent-ils suffisamment ?

Après avoir traité les réponses à la première question de recherche, dans ce chapitre, nous voulons nous plonger à la deuxième question de recherche. Comme dans chapitre précédent, nous voudrions revitaliser la mémoire du lecteur en citant notre question de recherche numéro 2 :

Croyez-vous que vos connaissances sur la francophonie sont suffisantes ? Tes attentes concernant à ce que vous apprendrez sur la francophonie à l'université, comment sont-elles ?

Comme hypothèse à cette question de recherche nous avons pensé que la majorité des participants pensent qu'ils déjà savent suffisamment pour leurs études, mais qu'ils veulent vivement en savoir plus. Pourtant, nous supposons que les participants ne savent pas exactement ce que peut être enseigné à l'université, ce qui résulte aux faits qu'ils ont des attentes un peu irréalistes quant à ce qu'ils apprendront sur la francophonie à l'université.

Cette question de recherche se contient deux questions séparées dont une traite le moment présent et l'autre jette le regard à l'avenir. La raison que nous avons choisi celles comme nos questions de recherche c'est que nous avons voulu savoir si les étudiants sont contents avec la manière dont la francophonie a été traitée dans l'enseignement qu'ils ont eu dans les niveaux scolaires antérieurs. Également, nous nous sommes intéressée à ce que les étudiants attendent de leurs études académiques liées surtout au thème francophonie.

Comme notre deuxième question de recherche contient effectivement deux sous-questions, au début, nous analysons la première question, celle qui s'intéresse au moment actuel. Nous commençons le traitement en classifiant les réponses. C'est-à-

dire que nous avons classifié les réponses à la question « Est-ce que vous vous sentez savoir suffisamment sur la francophonie pour vos études ? Si oui, à quoi vous croyez que cela résulte ? Si non, pourquoi pas ? Combien est « suffisamment » des connaissances sur le thème ? » dans une manière modeste dans les catégories « oui » et « non ».

En examinant notre classification, nous avons trouvé 12 participants croyant qu'ils savent suffisamment et 10 participants qui croyaient le contraire. Donc, nous pouvons constater que la petite majorité (54%) des étudiants croit qu'ils savent suffisamment pour se réussir dans leurs études. Pourtant, le cas n'est pas aussi simple que cela. Il était visible dans les réponses que plusieurs participants se sont mis à penser au thème, et ils ont donné des réponses qui ont eu des points de vues différents. Par exemple, dans six réponses le participant a souligné l'importance des connaissances obtenues aux situations extra-scolaires, par exemple les actualités, les séjours à l'étranger, les amis francophones, la littérature francophone et le fait que le participant soi-même se familiarise avec le thème. Comme l'objet de notre étude est d'examiner le niveau que l'enseignement scolaire offre aux étudiants, nous ne nous intéressons pas plus profondément aux ces thèmes. Pourtant, il est nécessaire de noter que les activités et l'intérêt extra-scolaires jouent un grand rôle quant au fait que combien l'individu sait sur la culture francophone.

Également, nous avons trouvé dans plusieurs réponses que les participants pensent qu'ils savent suffisamment afin qu'ils puissent en savoir plus. En outre, parmi des participants qui ne savent pas suffisamment eux-mêmes, ils mentionnent dans plusieurs réponses qu'à l'école la France métropole était majoritairement traitée. Il est possible de constater que ce fait peut résulter à la situation dans laquelle les autres pays francophones sont moins traités à l'enseignement.

4.3.2 Les attentes des étudiants

Pour avancer à la deuxième partie de la question de recherche numéro 2, nous analyserons les réponses données particulièrement à la question 11 dans le questionnaire en ligne créé par nous pour trouver des réponses. Cette question est la suivante : *Est-ce que vous attendez une idée plus vaste sur la francophonie, sur les*

différences géographiques ou sur les pays francophones aux études de la langue française au niveau universitaire ? Qu'est-ce que vous voudriez en apprendre ?

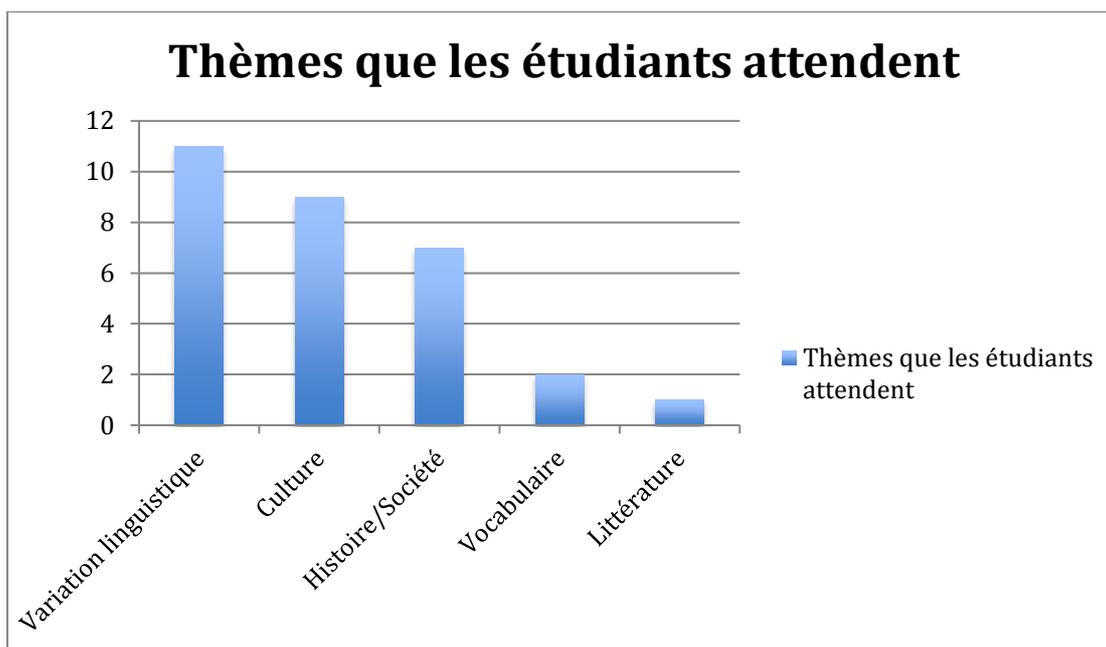
Selon les réponses qu'ils ont données à cette question, les participants sont majoritairement motivés à savoir plus sur la francophonie et sur les autres thèmes liés à celui-ci. Pour donner un exemple, nous avons trouvé intéressant que quatre participants (P4, P14, P19 et P22) aient utilisé le verbe « espérer » (en finnois *toivoa*), même si le verbe « attendre » (en finnois *odottaa*) était utilisé dans la question. Par exemple : « J'espère qu'on traiterait plus de la francophonie, je voudrais apprendre des dialectes et des idiomes locaux. » (P19). Puis, nous voulons constater qu'il nous semble que les étudiants sont si motivés et inspirés pour apprendre des nouvelles choses sur la francophonie qu'ils espèrent que les thèmes seront traités en cours des études.

Néanmoins, nous avons classifié les thèmes trouvés dans les réponses, et selon cette classification, le thème qui le plus intéressant selon les étudiants était la variation linguistiques/les différences langagières (11 mentions, « Je voudrais apprendre plus sur la variation de la langue française dans différentes cultures » (P21)). Les thèmes suivants étaient la culture (9 mentions, « -- de traiter la littérature des pays différents-- » (P1)) et l'histoire/la société (7 mentions « -- il faut comprendre l'histoire-- » (P22)). Puis, le vocabulaire était mentionné deux fois et la littérature une fois. Ici, nous pouvons voir qu'il existe plus des thèmes mentionnés qu'il y a des participants, mais c'est à cause de fait que dans la plupart des réponses la participant avait listé plusieurs thèmes auxquels il s'intéressait.

En regardant les résultats, nous pouvons constater que les étudiants sont bien conscients qu'il existe plusieurs variétés du français et qu'il a des différences entre les variétés du français qui sont parlées dans les lieux géographiques différents. Également, nous pouvons dire que les participants sont intéressés aux plusieurs thèmes et aspects de la francophonie.

Ci-dessus nous avons créé le tableau 4 pour montrer sous la forme figurative les thèmes sur lesquels les étudiants veulent savoir plus. Comme déjà cité auparavant, nous pouvons voir que les trois thèmes plus mentionnés sont véritablement plus grands que les deux derniers thèmes.

Tableau 4. Thèmes que les étudiants attendent



Puis, pour dire quelques mots sur le système de la catégorisation que nous avons utilisé, il faut noter que le thème « vocabulaire », ait pu être également compté sous le thème « variation linguistique/différences langagières ». Cela dit, elle étant un thème très large, nous avons décidé d'en faire un propre thème, car le vocabulaire était mentionné dans les réponses de deux participants.

Prochainement, comme déjà mentionné au-dessus, il faut noter que « la variation linguistique/différences langagières », « la culture » et « l'histoire/société » soient des thèmes riches et étendus et qu'il est impossible de tout savoir sur la culture de tous les pays francophones ou même sur celle d'un seul pays. De plus, tous ces thèmes sont plus ou moins liés l'un à l'autre, par exemple la compréhension de la langue et celle de la culture sont souvent liées l'un à l'autre. Ces deux thèmes sont souvent liés quand on parle de l'enseignement d'une langue étrangère (Hildén & Salo, 2011, p. 41 ; Pyykkö, 2014, p.189).

D'ailleurs, pour revenir aux réponses des participants, nous pouvons dire que les attentes qu'ils ont sont parfois légèrement trop irréalistes. En analysant les réponses en détail, nous avons tiré des exemples suivants : « À mon avis, il serait important d'apprendre le vocabulaire de *tous les pays* --- et se familiariser avec les dialectes différents » (P1) ; « je voudrais apprendre des dialectes et des *expressions locales* »

(P19). Surtout les parties en italique nous ont semblé problématiques, car on ne peut pas apprendre le vocabulaire de tous les pays francophones, ainsi que les expressions utilisées dans chaque pays.

Pourtant, nous pouvons constater que dans une certaine mesure aussi des petits détails peuvent être enseigné au cours des études universitaires. Pour donner un exemple, nous pouvons mentionner l'article de Blanka Volfová où elle raconte des stratégies qu'ils utilisent dans leur université pour enseigner des mots francophones aux étudiants. Dans son article, elle souligne l'importance de la variation géographique de la langue française, mais il faut prendre en compte que dans le cours qu'elle utilise comme exemple, ils ne se concentrent que les variétés parlées dans une situation où le français est une langue minoritaire d'un pays bilingue, c'est-à-dire, celle en Belgique, en Suisse et au Canada. (Volfová 2018).

Toutefois, dans la majorité des réponses les thèmes étaient exprimés dans une manière moins détaillée. Pour en donner des exemples, nous citons quelques réponses : « Plus aussi sur les différences langagières dans les régions » (P2) ; « Je voudrais apprendre de connaître mieux la culture des pays francophones différents » (P9) ; « Surtout la variation géographique m'intéresse » (P13). Ces réponses montrent que ce que ces participants attendent est un peu moins irréaliste, mais en tout cas les thèmes sont encore très larges. Ainsi, qu'il est possible que la réalité des études n'atteindre pas suffisamment à ces attentes.

4.4 Les objectifs des programmes d'enseignement

Comme troisième question de recherche nous avons choisi d'examiner comment les programmes d'enseignement ont atteint leurs buts. Pour trouver une réponse à cette question, nous nous sommes concentrée particulièrement à la question du questionnaire : *Repense aux leçons de français à l'école. Est-ce qu'on y a traité des autres pays francophones que la France ? (Par exemple, un personnage du manuel venait d'un pays, le sujet était la musique, la cuisine ou la nature d'un pays, etc.)*

Pour commencer, afin que nous puissions trouver une réponse exacte à notre troisième question de recherche, nous nous plongeons brièvement sur ce que les documents de programme d'enseignement se disent comme un but quant aux connaissances liées à l'internationalité d'une langue étrangère. Comme déjà listé plus attentivement dans les chapitres 2.3.1 et 2.3.2., nous avons analysé ce que les programmes d'enseignement finlandais pour le niveau primaire et pour le lycée disent sur les cultures différentes dans une seule langue.

Pourtant, comme nous avons évoqué dans les chapitres mentionnés ci-dessus, le français n'est pas une langue obligatoire dans le système scolaire finlandais. C'est-à-dire, dans les programmes d'enseignement il se situe dans une section nommée « langues étrangères », regroupé parmi des autres langues facultatives comme la russe, l'allemand et l'espagnol. Donc, il faut noter que le texte traite l'enseignement de toutes ces langues, et pas uniquement celui de la langue française. À cause de cela, il faut prendre en compte que dans chaque mention avec la multitude culturelle dans une langue, on veut dire aussi bien les pays hispanophones de l'Amérique du sud et les pays européens parlant allemand que les pays francophones.

Les versions les plus actuelles des programmes d'enseignement se datent de 2014 (école primaire et collège) et en 2015 (lycée). Comme le questionnaire est fait en 2019, la plupart des participants ont été lycéens pendant le temps que les versions récentes y ont été utilisées, mais qu'ils n'ont pas suivi très longtemps la version plus moderne déjà au collège. Cela résulte au fait que dans cette partie d'analyse nous nous concentrons sur les buts mentionnés par le programme d'enseignement pour le lycée.

Une analyse plus détaillée sur le contenu du programme d'enseignement se trouve dans le chapitre 2.3.2, donc ici nous n'y sommes revenue que légèrement. Dans le document, les thèmes soulignés sont variation langagière, cultures diverses et les phénomènes sur les territoires de langue cible. Tous ces thèmes font référence également à la francophonie mais sans utiliser la notion, car il s'agit des buts de l'enseignement de plusieurs langues étrangères.

Comme déjà évoqué ci-dessus, le rôle de la variété langagière fait partie aux objectifs de l'enseignement des langues dans le système scolaire finlandais (cf. 2.3.1 et 2.3.2). Voyant cela, nous pouvons bien constater que dans la plupart des cas l'enseignement du français atteint cet objectif, car, selon les réponses de 13 participants, les pays autres que la France fût traités dans les leçons.

Quand même, il y avait quatre participants qui ont dit que les autres pays n'avaient pas être traités du tout, voire très peu. Particulièrement, nous avons trouvé une réponse intéressante où le participant révèle que « Si je me rappelle bien, ils n'ont pas été traités ». D'un côté, nous pouvons assumer que cela peut bien être le cas, de l'autre, nous pouvons penser qu'il est possible que les pays ont été traités, mais dans une manière pédagogiquement si légère que le participant ne le rappelle pas.

Bien que les réponses de certains participants ne donnent pas une image positive sur le traitement des pays francophones, il y avait cinq réponses qui donne une image partiellement positive et partiellement négative. Parmi cette catégorie nous avons compté également les trois personnes qui ont souligné la manière dont le thème *francophonie* était traité au lycée. Ce choix est fait parce que, dans ces cas, nous pouvons assumer que le thème était relativement peu traité au collège. Toutefois, selon les réponses de quelques participants, on a eu l'impression que parfois, le thème *francophonie* ou des pays francophones n'étaient pas traités au collège, mais ils étaient parmi des sujets enseignés au lycée. Ces remarques nous ont fait penser que cette comparaison pourrait être à examiner dans les études suivantes.

Bien qu'il soit vraiment intéressant de savoir s'il existe des différences entre comment ces buts seront remplis au lycée et au collège, bien que nous n'ayons pas un matériau

convenable pour faire cette sorte de comparaison entre les deux niveaux scolaires. Cela est dû au fait que dans le questionnaire nous avons donné les questions ouvertes.

Toutefois, il est important de se rappeler que la plupart des participants donnaient une image positive sur les objectifs sont atteints dans l'enseignement du FLE. Pour arriver à cette conclusion, nous avons examiné les résultats donnés dans le chapitre 4.2 dont le matériau est tiré sur les réponses aux questions 6 et 7 (*Racontez en vos propres mots, qu'est-ce que c'est la francophonie et Repense aux leçons de français à l'école. Est-ce qu'on y a traité des autres pays francophones que la France ? (Par exemple, un personnage du manuel venait d'un pays, le sujet était la culture de musique, la cuisine ou la nature d'un pays, etc.)*).

Comme illustré dans le diagramme 1 (*cf.* Chapitre 4.1.1), les thèmes mentionnés plus souvent étaient « les locuteurs », « la géographie » et « la culture ». Plus au moins, tous ces thèmes sont présents aussi dans le programme d'enseignement, selon les termes « variation langagière », « cultures diverses » et « les territoires ». Évidemment, nous pourrions aller plus loin en comparant les définitions exactes de ces termes pour voir s'ils sont vraiment suffisamment proches à l'un à l'autre, mais ce bref résumé sur les deux types des données donne une réponse appropriée à notre question de recherche. De plus, il serait difficile d'aller plus loin, car les programmes d'enseignement ne donnent pas les buts ou les conditions détaillés pour l'enseignement, mais contrairement ils permettent aux enseignants d'être créatifs et uniques. À cause de cela, il est impossible de dire exactement si les buts de ces documents ont été atteints, selon les réponses que les participants de notre recherche ont données, les thèmes importants des documents ont été atteints plus ou moins au cours de l'enseignement du français langue étrangère.

Selon les résultats que nous avons eu en analysant les réponses du questionnaire, nous pouvons constater que selon la majorité des participants les buts du programme d'enseignement ont été atteints, car, selon 59,1% des participants les pays francophones autres que la France étaient traités aux leçons du FLE. 22,7% des participants ont mentionné des côtés positifs ainsi que négatifs. Pour reformuler, selon eux, les buts des programmes d'enseignement sont partiellement atteints. Finalement, seulement 18,2%

ont constaté que les buts des programmes d'enseignement n'ont pas été atteints à cause du manque des cultures hors de l'Hexagone.

Quoiqu'il ne fasse pas partie dans ce qui est essentiel pour répondre à notre troisième question de recherche, nous avons remarqué que les réponses liées aux matériaux utilisés dans les classes du FLE peuvent être analysées dans cette partie. Plus précisément, nous nous sommes concentrée à la huitième question du questionnaire, dans laquelle nous avons voulu savoir si les matériaux utilisés dans les cours de français se trouvaient dans les manuels scolaires ou s'ils étaient fabriqués par l'enseignant.

Nous avons pu voir que nul étudiant n'a dit que les matériaux utilisés étaient uniquement ceux rédigés par l'enseignant. Par contre, il y avait 14 étudiants (63,7%) dont les matériaux se trouvaient uniquement dans leurs manuels scolaires, et six personnes (27,3%) qui ont dit qu'ils ont eu tous les deux types de matériaux. Aussi, il y avait une réponse vide. En tout cas, nous pouvons voir que les objectifs sur la variété langagière des programmes d'enseignement sont pris en compte en produisant des manuels, car le thème *francophonie* y était plus ou moins présent dans la plupart des cas. En outre, il est positif de voir que presque un tiers des enseignants (plus spécifiquement 27,3%) utilise leurs propres matériaux ainsi que ceux produits par les manuels scolaires. Ainsi, nous pouvons dire que la plupart des manuels utilisés ont comme sujet le thème *francophonie*, donc, nous ont des résultats similaires à celles de Kallio (2004, p.57), de Saavalainen (2010, p.66) et de Vepsä (2013, p.62).

En tout cas, il faut souligner que bien que les manuels contiennent du thème *francophonie*, comme il est demandé dans les programmes d'enseignement, ils ne donnent pas forcément une image moderne sur la francophonie. Pour donner un exemple, la manière dont les personnes francophones peuvent être présentées dans les manuels scolaire peut être assez stéréotypée, selon la réponse d'un participant. Il a dit que « de temps en temps il y apparaît un personnage qui était par exemple africain sans spécification plus précise ». En faisant cela, le manuel ne met pas d'importance sur le fait qu'il existe une très grande variété parmi les personnes et les cultures francophones en Afrique. Toutefois, ce n'est pas uniquement négatif, car il paraît que plusieurs participants se rappellent les personnages venant à l'extérieur de l'Hexagone dans leurs

manuels scolaires. Mais, quand même, les manuels ne devraient pas souligner les stéréotypes.

5 Conclusion

Pour finir, dans cette recherche nous avons eu comme le but de savoir quel est niveau de l'enseignement des cultures françaises dans le système scolaire finlandais.

Comme des questions des recherche, nous avons les suivantes :

1. Quelles sont les connaissances sur la francophonie que les étudiants de première année ont obtenues à l'école ?
2. Comment ces étudiants évaluent-ils leurs connaissances sur la francophonie ? Quelles sont leurs attentes quant aux études universitaires ?
3. Les buts des programmes d'enseignement donnés par le ministère de l'Éducation et de la Culture finlandais, sont-ils atteints ?

Selon notre recherche nous pouvons dire que dans le système scolaire finlandais les étudiants apprennent la francophonie en forme de la culture, de la géographie et des locuteurs. Également, en arrivant à l'université ces étudiants considèrent qu'ils savent suffisamment sur la francophonie pour pouvoir continuer leurs études au niveau académique. De plus, selon notre étude, les buts donnés par le ministère de l'Éducation et de la Culture sont atteints.

Premièrement, nous avons choisi de l'examiner au point de vue des étudiants qui ont déjà parcouru leur chemin éducatif quant à l'école primaire, au collège et au lycée. Pour trouver des personnes remplissant ce critère, l'échantillon de cette étude se contient des étudiants de première année l'universitaire qui ont la langue française comme leur matière principale ou secondaire.

Deuxièmement, il existe plusieurs variétés des cultures françaises, nous avons choisi d'examiner la multitude des cultures au point de vue de la francophonie. C'est-à-dire, nous avons enlevé par exemple la variation sociolinguistique et les différences variétés qui existent dans un même pays. Donc, nous nous sommes concentrée aux pays comme des blocs similaires sans faire une analyse plus profonde sur les différences culturelles existant entre différentes parties d'un pays. En gros, en prenant compte la nature du questionnaire, seulement quelques pays sont mentionnés. Pour cette étude, il n'était pas essentiel de décrire ou mentionner chaque pays francophone.

Pour revenir à notre sujet, notre étude montre comment la francophonie est représentée dans l'enseignement du FLE selon des étudiants. Comme notre échantillon est assez réduit, il faut noter que cette étude ne donne pas une image étendue sur la situation actuelle sur le rôle de la francophonie à l'enseignement du FLE et que notre recherche est qualitative. Toutefois, nous espérons que cette étude peut donner des idées nouvelles aux enseignants du FLE, et qu'elle fait souligner le fait que majoritairement les étudiants sont contents au niveau des connaissances qu'ils ont obtenu sur la francophonie grâce aux leçons du français.

Dans ce qui suit, sont listés les questions de recherche ainsi avec les résultats :

Question de recherche 1: Quelles sont les connaissances sur la francophonie que les étudiants de première année ont obtenues à l'école ?

Comme hypothèse, nous avons supposé que parmi des thèmes souvent mentionnés seraient, par exemple, la culture et les personnages francophones. En ce qui concerne les résultats, nous avons pu observer que les trois thèmes mentionnés les plus souvent étaient les locuteurs, la géographie et la culture. Ainsi, la plupart des participants était capables de définir la notion *francophonie*. Donc, nous pouvons constater d'avoir eu raison avec notre hypothèse.

Question de recherche 2 : Croyez-vous que vos connaissances sur la francophonie sont suffisantes ? Quels sont tes attentes concernant à ce que vous apprendrez sur la francophonie à l'université, comment sont-elles ?

Ici, nous avons pour hypothèse que les étudiants sont un peu incertains s'ils savent suffisamment sur la francophonie pour succéder à leurs études et que les attentes des étudiants seraient un peu irréalistes. Comme résultats, nous avons pu compter 12 étudiants qui pensaient en savoir suffisamment, et 10 qui pensaient au contraire. Donc, 55,4% pensait que leurs connaissances étaient suffisantes. Comme c'est près d'une moitié, nous pouvons constater que les étudiants étaient assez incertains.

Quant à la deuxième partie de cette question, nous avons trouvé que partiellement les étudiants ont indiqué des attentes trop irréalistes, par exemple « apprendre le vocabulaire de tous les pays », ce qui impossible. Parmi des thèmes les plus nommés se trouvent la variation linguistique, la culture et l'histoire/la société. Ce qui été

positivement surprenant, c'était le fait que plusieurs participants ont utilisé le verbe *espérer* (en finnois *toivoa*) au lieu d'*attendre* (*odottaa*) qui était utilisé dans le questionnaire. Sur cela, nous pouvons estimer que les participants sont motivés à apprendre des nouvelles choses sur la francophonie à l'université.

Question de recherche 3 : Les buts des programmes d'enseignement, sont-ils atteints ? Comme hypothèse nous avons estimé que les buts sont atteints, et l'hypothèse était correcte. Selon les résultats de notre étude ces buts ont été atteints. Cependant, il faut noter qu'une réponse numériquement exacte ne peut pas être donnée à cette question, car les buts que les programmes d'enseignement décrivent ne sont pas très délimités. De plus, dans cette partie finale de l'analyse, nous nous sommes intéressée également aux matériaux utilisés lors des cours de français langue étrangère.

Car cette étude ne donne des réponses qu'à un cas spécifique, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'examiner le sujet ainsi du point de vue des enseignants du FLE. Également, un questionnaire similaire au nôtre pourrait être rempli par une plus grande quantité d'étudiants. Bien encore, des comparaisons entre des différentes parties de la Finlande pourraient donner des informations utiles et intéressantes aux enseignants. De plus, comme le français est regroupé avec des autres langues étrangères dans les programmes d'enseignement en Finlande, il pourrait être intéressant de savoir comment ces autres langues étrangères atteignent les objectifs de ces documents, et s'il y a des différences entre les langues.

Bibliographie

- Borzeix, J.-M. (2006). *Les carnets d'un francophone*. Saint-Pourçain-Sur-Sioule
Bleu autour.
- Braudel, F. (1986). *L'identité de la France. [1], espace et histoire*. Paris: Artaud-Flammarion.
- Couture, M. (2003). La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée. *Interactions*. Publié par Association for Computing Machinery, 127-133.
- Deniau, X. (1983). *La francophonie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dervin, F., & Johansson, M. (2011). Les études francophones en Finlande : Entre francophonie liquide et solide ? *Alternative Francophone*, 1(4), 30-41. doi:10.29173/af11026
- Hildén, R., & Salo, O. (2011). *Kielikasvatus tänään ja huomenna : Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15th ed.). Helsinki: Tammi.
- Huchon, M. (2002). *Histoire de la langue française*. Paris: Librairie Générale Française.
- Johansson, M., & Suomela-Salmi, E. (2010). *Regards croisés sur les études françaises* Turun yliopisto.
- Kaartinen, T., & Kaartinen, T. (2015). *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kallio, J. (2004). *L'Afrique francophone dans les manuels scolaires de français langue étrangère destinés pour les finlandais*. (Mémoire de master inédit.) Turku : Université de Turku.
- Kivirauma, O. (2013). *Indian english and challenges in its translation*. (Mémoire de master inédit.) Turku : Université de Turku.
- Langenbacher-Liebgoth, J. (2014). Le français en Europe. Dans l'oeuvre : Klump, A., Klump, A., Kramer, J., & Willems, A. (2014). *Manuel des langues romanes*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 447-468.
- Maijala, M. (2009). *Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin. turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta - perspectives on language learning in practice. university of turku language centre 30-year celebration* Kielikeskus, Turun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Monimuuttujamenetelmien perusteet* (2nd ed.). Helsinki: International Methelp.

- Miettinen, T. (2001). *Culture-oriented language learning : A useful way of learning?* (Mémoire de master inédit.) Turku : Université de Turku.
- Nurmi, I. (2012). *Attitudes towards six english accents in finnish schools : What the learners think about the different accents in english.* (Mémoire de master inédit.) Turku : Université de Turku.
- Opetushallitus. (2015). *LOPS Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.* Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.
- Phan, T. H. T., Guillou, M., Djistera, C., Toan, N. K., & Boukri, S. (2011). *Francophonie et mondialisation. : Histoire et institutions des origines à nos jours.* Paris: Belin.
- Pirilä, A. (2012). *Knowledge of english vocabulary at advanced levels : Vocabulary size and academic vocabulary knowledge of finnish 1st year university students and MA students of english*
- Premat, C. (2011). Déclin programmé ou changement de mentalité ? Les nouveaux défis de la promotion du français en Suède. *Synergies Pays Scandinaves*, (6), 61-70.
- Pyykkö, R. (2014). Kulttuuri kielenopetuksessa. Dans l'oeuvre : Lintunen, P., Veivo, O., Järvinen, H., Sundman, M., Niitemaa, M., Pyykkö, R., Pietilä, P. (2014). *Kuinka kieltä opitaan : Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle.* Helsinki: Gaudeamus.
- Pöll, B. (2014). 13.1.2 La francophonie en dehors de l'Europe. Dans l'oeuvre : Klump, A., Klump, A., Kramer, J., & Willems, A. (2014). *Manuel des langues romanes.* Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 469-490.
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2000). Data management and analysis methods. Dans l'oeuvre : Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks (Calif.): Sage, 769-820.
- Saavalainen, A. (2010). *La France, les Français et la rencontre de deux nations dans les manuels de français en Finlande.* (Mémoire de master inédit.) Tampere : Université de Tampere. Disponible sur : <http://tampub.uta.fi/handle/10024/81949> consulté le 27 janvier 2019.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Dans l'oeuvre : Aaltonen, S., & Högbacka, R. (2015). *Umpikujasta oivallukseen : Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa.* Tampere: Tampere University Press, 166-190.

- Sanaker, J. K., Holter, K., & Skattum, I. (2006). *La francophonie : Une introduction critique* (2. korr. oppl ed.). Oslo: Unipub.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos ed.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vepsä, S. (2013). *L'image de la France et des pays francophones dans deux séries de manuel de FLE en Finlande. Une étude diachronique.* (Mémoire de master inédit.) Tampere : Université de Tampere. Disponible sur : <http://tampub.uta.fi/handle/10024/85120> consulté le 27 janvier 2019.
- Verstraete-Hansen, L. (2011). L'image du français et le « fait francophone » dans l'enseignement supérieur au danemark. *Synergies Pays Scandinaves*, (6), 45-60.
- Viatte, A. (1969). *La francophonie*. Paris: Larousse.
- Vilkka, H. (2008). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Volfová, B. (2018). Faut-il intégrer les mots de la francophonie dans notre enseignement ? *Synergies Europe*, (13), 107-114.
- Zaragoza, E., & Barbier, A. (2016). La motivation d'apprenants de français dans une université mexicaine. *Synergies Mexique*, (6), 81-91

Annexe 2

1. Mitä frankofonia on sinun mielestäsi?
2. Kuinka kauan olet opiskellut ranskaa? Milla kouluasteilla? Oletko opiskellut itsenäisesti?
3. Muistele koulun ranskan tunteja. Käsiteltiinkö siellä Ranskan lisäksi muita ranskankielisiä maita? Esim. Kirjan hahmo oli tietystä maasta kotoisin, aiheena jonkun maan ruoka- tai musiikkikulttuuri, luonto, jne.
4. Jos tunneilla käsiteltiin frankofonisia maita, olivatko materiaalit kirjasta vai opettajan itse tekemiä, esim. matkakertomuksia?
5. Oletko koulun kautta saanut positiivisen vai negatiivisen käsityksen frankofonisista maista? Onko sinulla erilainen käsitys eri alueiden frankofonisista maista (esim. Belgia vs. Tsad)?
6. Koetko, että tietämyksesi ranskankielisistä maista on riittävä? Jos on, mistä arvelet tämän johtuvan? Jos ei, miksi?
7. Oletko asunut tai matkustanut jossain ranskankielisessä maassa? Missä maassa ja kuinka kauan? Minkä ikäinen olit? Mikä oli matkan syy (esim. vaihto-opiskelu, työ, perhesuhteet, loma)?
8. Jos olet ollut ranskankielisessä maassa, koetko sen lisännen tietämystäsi frankofoniasta?
9. Onko sinulla ystäviä/sukulaisia/naapureita/työkavereita/puoliso, jotka ovat kotoisin ranskankielisestä maasta? Oletko oppinut heidän kauttaan jotain näistä maista?
10. Katsotko ranskankielisistä maista kertovia elokuvia tai luetko aiheeseen liittyviä kirjoja? Onko mieleesi jäänyt jokin yksittäinen teos? Mistä maasta/minkä maalaisista henkilöistä se kertoi? Muuttiko se jotenkin ennakkokäsitystäsi maasta tai sen kansalaisista?
11. Seuraatko somessa jotain ranskankielistä henkilöä? Onko kyseessä urheilija, malli, vloggaaja vai joku muu? Millaisen kuvan hän antaa itsestään ja maastaan?
12. Ikäsi vuosina:
13. Sukupuolesi: mies/nainen/en halua sanoa
14. Minä vuonna aloitit ranskan opiskelun yliopistossa? :

15. Odotatko ranskan yliopisto-opinnoilta laajempaa käsitystä frankofoniasta, ranskan kielen alueellisista eroista tai ranskankielisistä maista? Mitä haluaisit oppia niistä?
16. Kuinka paljon seuraat maailman tapahtumia, esim. uutisista, lehdistä, somesta?
17. Seuraatko ranskankielisen maailman tapahtumia ja/tai kulttuuria? Esim. tv, elokuvat, radio, musiikki, some, matkailu, paikalliset ystävät.
18. Koetko, että sinun pitäisi itse aktiivisemmin seurata ranskankielisten maiden tapahtumia ja/tai kulttuurielämää?
19. Jos haluat, voi kirjoittaa tähän palautetta kyselystä.

Annexe 3 Résumé en finnois

1 Johdanto

Voidakseen opiskella pää- tai sivuaineena jotakin kieltä suomalaisessa yliopistossa on yleensä hallittava kieltä jonkin verran jo etukäteen. Kieltenopiskelijoilla on siis jo kokemusta kyseisen kielen opiskelusta, useimmiten yläkoulusta ja lukiosta. Tämän takia ranskan kielen opiskelijat oli helppo valita tutkimuskohteeksi, kun halusin pro gradu –työssäni perehtyä frankofonian rooliin kouluopetuksessa.

Frankofoniolla tarkoitetaan kaikkia maailman ranskaa puhuvia ihmisiä sekä maita, joissa ranskan kielellä on jonkinlainen yhteiskunnallinen rooli ja asema. Oppikirjoissa tuntuu monesti korostuvan manner-Ranskan merkitys, ja siksi halusinkin selvittää, miten paljon opiskelijat tietävät frankofoniasta, ja minkä verran ranskankielisiä maita on opetuksessa käsitelty heidän mielestään.

Tutkimuskysymyksiksi valitsin seuraavat:

1. Mitä ensimmäisen vuoden opiskelijat tietävät frankofoniasta aiempien kouluopintojensa perusteella?
2. Pitävätkö ensimmäisen vuoden opiskelijat frankofonian tietojaan riittävinä yliopisto-opinnoista selviytymistä varten? Mitä he odottavat oppivansa frankofoniasta yliopistossa?
3. Onko perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamat tavoitteet saavutettu?

Päädyin antamaan kysymyksiin seuraavat hypoteesit:

1. Koulussa saadut tiedot liittyvät frankofonisten maiden asukkaisiin, maiden maantietoon sekä ranskankielisten kulttuurien moninaisuuteen.
2. Opiskelijat ovat epävarmoja tietojensa riittävydestä. Heidän odotuksensa siitä, mitä yliopistossa voi oppia frankofoniasta, ovat hieman epärealistista ja liian yksityiskohtaista.
3. Opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteet on saavutettu, mutta opiskelijoiden välillä on eroavaisuuksia.

Tutkimukseni näyttää omalta osaltaan, millaista frankofonisten maiden käsittely on suomalaisessa vieraan kielen ranskan opetuksessa (*enseignement du français langue étrangère, FLE*) 22 entisen oppilaan näkökulmasta. Aihetta ei ole aiemmin tutkittu opiskelijoiden kokemuksiin perustuen, ja oikeastaan koko frankofonia on harvoin teemana ranskan kielen opinnäytetöiden aiheiden joukossa (Dervin & Johansson 2011, s.38). Esimerkiksi muutamassa Turun yliopistossa vuosien 2000 ja 2009 välillä hyväksytyssä pro gradu –tutkielmassa on aiheena frankofonia, mutta sitä käsitellään kielipolitiikan, kirjallisuuden tai oppimateriaalien analysoinnin kautta (Johansson & Suomela-Salmi 2010, s.3-5).

2 Teoria

2.1 Ranskan kielen historia ja levittäytyminen

Sysäys ranskan kielen kehitykselle oli vulgaarilatinan saapuminen Gallian alueelle roomalaisten sotilaiden mukana (Phan et al. 2011, s.39). Kansainvaellusten seurauksena tähän sekoittui germaani-kieliä, ja erityisesti frankkien merkitys kielen kehitykselle oli suuri. Germaani-invaasiot keskittyivät lähinnä Gallian pohjoisosiin, joten pohjoisen kieli sai niistä enemmän vaikutteita kuin eteläisempi versio. Näin vulgaarilatinasta kehittyi kahdeksi kieleksi; pohjoisen *langue d’ociksi* ja etelän *langue d’oiliksi*, sekä näiden kahden sekoitukseksi frankoprovensaaliksi.

Vanhin säilynyt asiakirja, joka on kirjoitettu selvästi latinasta eroavalla kielellä, on vuodelle 842 päivätty Strasbourgin valat, jossa kaksi Kaarle Suuren pojanpoikaa liittoutuu kolmatta veljeään vastaan (Huchon 2002, s.27-28 ; Phan et al. 2011, s.41). Tästä alkaa muinaisranskaksi (*ancien français*) kutsuttu aika, joka jatkuu 1200-luvulle saakka. Keskiranskan (*moyen français*) aika kestää vuoteen 1635 asti, jolloin Ranskan akatemia (*Académie Française*) aloittaa nykyranskan (*français moderne*) aikakauden, johon nykyhetki lukeutuu. Tähän aikaan sijoittuu myös ranskan kielen valta-asema Euroopassa, sillä Aurinkokuninkaan ja valistumisen myötä siitä tulee hallitseva diplomatian, kulttuurin, sivistyksen ja hovien kieli, jota käyttivät ”kaikki” itseään kunnioittavat aateliset (Huchon 2002, s.176). Vuoden 1789 vallankumous säikäyttää muut Euroopan hovit, ja ranskan kielen asema heikkenee.

Ranskan kielen loistosta huolimatta suurin osa kansalaisista puhui paikalliskieliä, kuten oksitaania tai jotakin ranskan lukuisista murteista. Ympäri Eurooppaa levinnyt ranska

perustuikin Pariisin alueen hovin puhetapaan, ja myöhemmin muita murteita alettiin pitää huonompina. Vähitellen ranska syrjäytti muut kielet, ja esimerkiksi vuonna 1882 kun peruskoulu tuli pakolliseksi alueellisten kielten käyttö kouluissa kiellettiin (Huchon 2002, s.219).

Ranskan levittäytyminen Euroopan ulkopuolelle alkaa varsinaisesti 1600-luvulla, ja ensimmäiset siirtokunnat syntyvät Atlantin toiselle puolelle, Antilleille ja Afrikkaan nykyisten Algerian, Senegalin ja Madagaskarin alueille. Vasta 1800-luvulla alkaa todellinen Ranskan (ja Belgian) koloniaalinen laajentuminen, ja vuonna 1939 Ranskan imperiumi kattaa suurimmillaan 12 miljoonaa neliökilometriä, mikä vastaa Neuvostoliiton pinta-alaa (Phan et al. 2011, s.79).

Nykyään ranska on yksi Yhdistyneiden kansakuntien ja Euroopan komission virallisista työskentelykielistä. Sen lisäksi se on yhteensä 32 maan virallinen kieli tai yksi niistä. Ranskaa puhuvia ja käyttäviä ihmisiä on yli 300 miljoonaa.

2.2. Frankofonia

Termi frankofonia esiintyy ensimmäisen kerran maantieteilijä Onésime Recluksen kirjassa *France, Algerie et colonies* vuonna 1880, jolloin sillä tarkoitetaan Ranskan hallitsemien alueiden kokonaisuutta. Tämän jälkeen termi jää hetkeksi unohduksiin, kunnes se ilmestyy lähes puoli vuosisataa myöhemmin Afrikan valtioiden itsenäistyessä Ranskasta. Juuri itsenäistyneiden maiden älymystä ottaa termin omakseen, sillä se kokee ranskan kielen mahdollistaneen itsenäistymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen muiden ranskan puhujien kanssa (Borzeix, 2007, s.503).

Suurin osa itsenäistyneistä maista halusi jatkaa yhteistyötä entisen emämaan ja muiden itsenäistyneiden maiden kanssa. Tämän yhteistyöprojektin keulakuva oli Léopold Sédar Senghor (1906-2001), senegalilainen runoilija ja poliitikko, josta myöhemmin tuli maansa presidentti. Muita merkittäviä henkilöitä olivat Aimé Césaire (alkuperältään afrokaribialainen ranskalainen poliitikko ja kirjailija), Léon-Gontran Damas (Cayennessa syntynyt poliitikko ja runoilija), Hamani Diori (Nigerin presidentti), Habib Bourguiba (Tunisian presidentti) et Norodom Sihanouk (Kambodžan valtionpäällikkö). (Deniau 1983, s.9).

Frankofoniaa on vuosien varrella kuvailtu eri tavoin, ja tutkimuksessani keskityn tarkemmin kolmeen eri vuosikymmeniltä peräisin oleviin kuvauksiin. 1960-luvulla kuvaus oli vielä selvästi sidoksissa ajatukseen ihmisrotujen olemassaolosta, sillä kirjassaan Auguste Viatte kuvaa Afrikan frankofonian koostuvan ”ei vaaleista tai keltaisista ihmisistä, vaan kaikista ruskean ja mustan sävyistä, kaikista ruumiinrakenteista jättiläismäisistä tutseista pygmeihin” (Viatte 1969, s.102, oma käännös). Vuonna 1983 frankofoniale annettiin jo nelikulotteinen määritelmä, johon kuului kielellinen, maantieteellinen, henkinen ja instituutiollinen puoli (Deniau 1983, s.13-24). Nykyään frankofoniasta puhuttaessa erotetaan toisistaan frankofonia pienellä kirjoitettuna, joka edustaa kielellistä ja alueellista frankofoniaa, sekä Frankofonia isolla alkukirjaimella, jota käytetään poliittisesta ja virallisesta frankofoniasta puhuttaessa (Sanaker et al. 2006, s.8).

2.2.1 OIF, Organisation Internationale de la Francophonie

Kansainvälinen Frankofonian Järjestö perustettiin 20.3.1970 Niameyn kaupungissa Nigerissä kun 21 maan edustajat allekirjoittivat perustamisasiakirjan. Alun perin maiden välinen yhteistyö perustui kulttuurin ja tekniikan osa-alueille, mutta vuodesta 1986 alkaen organisaation tehtävänä on ollut myös poliittinen yhteistyö. Nykyään järjestöön kuuluu 54 täysivaltaista jäsenvaltiota tai -aluetta (esim. Ranska ja Mali), 7 yhteistyövaltiota (kuten Qatar ja Kypros) ja 27 tarkkailijajäsentä (esim. Argentiina ja Ukraina). Kuten esimerkeistä voi huomata, OIF:n liittyminen ei edellytä, että ranska olisi virallisen kielen asemassa.

2.3 Opetussuunnitelmat

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemat opetussuunnitelmien perusteet luovat pohjan ja ohjenuorat kaikelle suomalaisissa peruskoulujen ja lukioiden koulutyöskentelylle.

2.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opetussuunnitelman uusin versio on vuodelta 2014, ja siinä ranska kuuluu kategoriaan ”vieraat kielet” yhdessä muiden valinnaisten kielten, kuten venäjän ja saksan, kanssa. Varsinaisesti siis frankofoniaa ei mainita, mutta esimerkiksi alkuopetuksen osiossa siihen voidaan laskea liittyvän esimerkiksi tavoitteen ”Koulussa ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita” (s.127). Alakoulun ylemmillä luokilla

tavoitteisiin kuuluu mm. ”otetaan huomioon opiskeltavan kielen maantieteellinen levinneisyys” (s.225).

Yläkoulun puolella tavoitteet laajenevat mm. seuraavasti: ”otetaan selkoa niiden maiden tai alueiden kulttuureista ja elämänmuodoista, joissa opiskeltavaa kieltä puhutaan” (s.353) ja ”kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä syvennetään” (s.356).

2.3.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet

Lukion opetussuunnitelman tavoitteet ovat vahvasti kytköksissä ylioppilaskirjoituksiin. Kuten yllä, myös lukion opetussuunnitelmassa vuodelta 2015 ranska kuuluu ”vieraisiin kieliin”, eikä tässäkään dokumentissa erikseen mainita frankofoniaa. Tavoitteista löytyy kuitenkin kulttuurisen moninaisuuden korostaminen, esimerkiksi ”Tutustutaan kohdekielisen kielialueen tai alueiden kulttuuri-ilmiöihin ja medioihin ” ja ”Kurssilla pohditaan maailman kielellistä monimuotoisuutta ”.

2.4 Aiempi tutkimus

Vaikka en löytänyt lähteitä, joissa olisi tutkittu samaa aihetta, on kuitenkin joitakin pro gradu –opinnäytteitä, joissa sivuttiin samaa teemaa esimerkiksi oppikirja-analyysien avulla. 2000-luvun alussa Afrikan frankofonisia maita käsittelevien oppikirjan kappaleiden osuus vaihteli eri kirjasarjojen välillä 2,3 %-11,5 %, joten erosta huolimatta suurin osa kappaleista käsitteli Ranskaa ((Kallio 2004, s. 38). Hieman tuoreemman tutkimuksen mukaan frankofoninen teema näkyi oppikirjoissa selvemmin, mutta edelleen on parantamisen varaa: eurooppalaiset maat esitettiin positiivisesta näkökulmasta, mutta Euroopan ulkopuoliset maat esitettiin joko neutraaleina tai eurooppalaisia alempiarvoisesta näkökulmasta (Vepsä 2013, s. 62-63). Tämä on nähtävissä myös oppikirjojen historiallisen vertailun kautta; vuoden 1965 oppikirja näytti algerialaiset « vihollisina », mutta Ranskan muuttuessa monikulttuurisemmaksi myös oppikirjojen siitä antama kuva on muuttunut (Saavalainen 2010, s. 65-66).

Muita Euroopasta ympäri maailmaa levinneitä kieliä tutkittaessa on huomattu, että tutuimmat kielen variantit nähdään positiivisempina, niiden puhujat miellyttävämpinä. Englannin ollessa kyseessä tutuimmat variantit ovat Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa puhuttava kielen muoto (Miettinen 2001, s.57 ; Nurmi 2012, s.104-105 ; Kivirauma

2013). Myös espanjan oppikirjoissa eniten näkyy Espanjassa puhuttava variantti (Maijala 2009, s.41).

3 Korpus ja metodi

3.1 Korpus

Tutkimusaineistoni koostui 22 yliopisto-opiskelijan Webropol-kyselyyn antamista vastauksista. Kysymyksiä oli neljälle sivulle jaettuna yhteensä 16, joista suurin osa oli avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastanneet opiskelijat suorittivat yliopiston ranskan kielen perusopintoja, ja heistä puolet oli pääaineopiskelijoita ja puolet sivuaineopiskelijoita, joiden pääaineet olivat englanti, matematiikka, espanja tai kasvatustiede. Suurin osa vastaajista oli nuoria (19-25 –vuotiaita), joten he ovat käyneet vähintään lukionsa uuden opetussuunnitelman aikana. Yli puolet oli aloittanut yliopisto-opintonsa vuonna 2018, joten kyselyhetkellä alkuvuodesta 2019 he olivat opiskelleen noin puoli vuotta. Tutkimuksen kannalta oleellista on, että suurin osa vastaajista ei ollut ollut tekemisissä ranskankielisten kanssa juurikaan koulun ulkopuolella, joten heidän tietonsa frankofoniasta ovat vahvasti kouluopetuksesta lähtöisin.

3.2. Metodi

Tutkimusmetodina käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa luokitellaan vastauksia kategorioihin annettujen vastausten mukaan. Päälähdeteoksena käytin Tuomen ja Sarajärven tutkimusta, jossa analyysi puretaan osiin: aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja aineiston abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 109-111).

4 Analyysi

4.1 Koulussa saadut tiedot

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, mitä ovat opiskelijoiden kouluopetuksessa saamat tiedot frankofoniasta. Tämän kysymyksen vastaukset olivat enimmäkseen kyselyn kysymyksiin 6 ja 7 annettuja vastauksia, joista koostin taulukon, ja tiivistin annetut vastaukset yhden tai useamman teeman mukaan. Näin sain tulokseksi, että tutuimpia teemoja olivat ”puhujat” (13 mainintaa), ”maantiede” (11 mainintaa) ja ”kulttuuri” (10 mainintaa). Hieman yllättävästi kaikki muut teemat esiintyivät harvoin, sillä kahdesti mainintoja saivat ”musiikki”, ”ruokakulttuuri”,

”monimuotoisuus ja kielen variaatio”, sekä kerran mainittuja teemoja olivat ”luonto”, ”kielen roolit ja statukset”, ”frankofonian yhteisö”, ”uskonto” ja ”historia”.

Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä voi päätellä, että kouluissa opitaan frankofoniasta lähinnä puhujien, maantiedon ja kulttuurin kautta. Tutkimuksessani koulun rooli on suuri, sillä suurella osalla vastaajista ei ollut juurikaan koulun ulkopuolisia kontakteja ranskankielisiin henkilöihin.

Kyselyni kuudennessa kysymyksessä pyydettiin vastaajaa kertomaan omin sanoin, mitä on frankofonia. Kaikki opiskelijat pystyivät liittävään termin ranskan kieleen, mikä ei sinänsä ole yllättävää, kun kyselyyn vastataan ranskan luennolla, ja lisäksi sana on etymologisesti hyvin lähellä ranskaa (*français*). Tärkeämpi huomio oli, että 22 vastaajasta 16 mainitsi kansainvälisyyden määrittelyssään. Termi ei kuitenkaan ollut kaikille tuttu, sillä kolme vastaajaa (13,6 %) antoi hyvin lavean kuvauksen, mikä antaa ymmärtää, etteivät he olleet juurikaan kuulleet sanaa aiemmin.

4.2 Opiskelijoiden riittävät tiedot ja odotukset opinnoista

22 vastaajasta 12 (54%) arveli frankofonian tietojensa olevan opinnoissa tarvittavalla tasolla. Niistä opiskelijoista, joilla ei mielestään ollut tarvittavia tietoja (54%), moni korosti koulun oppitunneilla käsitellyn pääasiassa Ranskaa.

Kyselyn perusteella sekä opiskelijat, jotka mielestään tiesivät tarpeeksi, että ne, joilla oli mielestään puutteita, olivat innokkaita oppimaan lisää frankofoniasta. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että aihetta käsittelevässä kysymyksessä käytettiin verbiä *odottaa*, neljä opiskelijaa kertoi vastauksessaan mitä *toivoisi* oppivansa.

Eniten kiinnostusta herättävät teemat olivat ”kieellinen variaatio/kielen eroavaisuudet” (11 mainintaa), ”kulttuuri” (9 mainintaa) ja ”historia/yhteiskunta” (7 mainintaa). Lisäksi sanasto mainittiin kahdesti ja kirjallisuus yhden kerran. Osa vastaajien odotuksista oli hieman epärealistisia, sillä esimerkiksi haluttiin oppia paikallisia ilmaisia tai tutustua kaikkien maiden sanastoihin, mikä on mahdotonta järjestää ainakaan perinteisen opetuksen puitteissa.

4.3 Opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteet

Suurin osa kyselyyni vastaajista on suorittanut lukionsa niin sanotun ”uuden OPSin” aikana, mutta heidän ollessaan peruskoulussa se ei välttämättä ole ollut vielä käytössä, joten keskityn tässä lähinnä lukion opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Suurin osa ranskan opetuksesta saavuttaa opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet, sillä yhteensä 13 opiskelijan mukaan oppitunneilla käsiteltiin muita ranskankielisiä maita Ranskan lisäksi. On mielenkiintoista, että viiden opiskelijan vastauksissa korostui lukion aiheisiin kuuluneen frankofonian, joten voi olettaa, ettei peruskoulun opetuksessa juuri käsitelty näitä muita maita. On mahdollista, että lukion oppitunnit vain ovat tuoreemmin mielessä.

Kuten tutkimuskysymyksessä 1 eniten mainintoja saivat teemat ”puhujat”, ”maantiede” ja ”kulttuuri”, voidaan pääasiassa opetussuunnitelmien tavoitteiden täyttyneen, sillä tavoitteisiin on listattuna esimerkiksi ”kielellinen variaatio”, ”erilaiset kulttuurit” sekä ”alueet”.

5 Loppupäätelmä

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, millainen rooli erilaisilla ranskankielisillä kulttuureilla on suomalaisessa kouluopetuksessa. Koska aihe on varsin laaja, päätin rajata aineistoa tarkastelemalla aihetta opiskelijoiden näkökulmasta, jolloin sain materiaalia jo perus- ja toiseen asteen opintonsa päättäneiltä vastaajilta.

Ranskankielisiin kulttuureihin kuuluu laajasti erilaisia kulttuureja, joten tässä opinnäytteessä keskityin frankofonisiin kulttuureihin, ja jätin huomioimatta esimerkiksi maiden sisäisen alueellisen ja sosiaalisen variaation. Lisäksi tutkimuksessa frankofonisia maita käsiteltiin kokonaisuutena, eikä vastausten kannalta ollut olennaista tarkastella jokaista tai joitain maita yksittäin.

Koska vastaajien määrä on melko pieni (22 opiskelijaa), kyseessä on laadullinen tutkimus, eikä siitä saatuja tuloksia voida yleistää koko Suomen kielenopetukseen. Lisäksi on huomioitava, että ne oppijat, jotka jatkavat ranskan opiskelua yliopistossa, ovat yleensä olleet kohtuullisen taitavia ja motivoituneita opiskelijoita jo lukiossa, joten

kyselyni vastaajat edustavat vain tiettyä joukkoa kaikista ranskan valinnaisaineeksi valinneista.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli sitä, mitä tietoja frankofoniasta opiskelijat saavat kouluopetuksessa. Hypoteesini mukaisesti opiskelijoiden useimmin mainitsevat teemat olivat ranskankieliset henkilöt, kulttuuri ja maantiede. Suurin osa vastaajista pystyi määrittelemään frankofonia-termin.

Toisessa tutkimuskysymyksessä halusin selvittää, tietävätkö opiskelijat mielestään tarpeeksi frankofoniasta opinnoissa menestymistä varten, ja mitä he haluaisivat oppia lisää frankofoniasta. Vain hieman yli puolet (54%) vastaajista koki tietävänsä riittävästi opintojaan varten, joten oli havaittavissa lievää epävarmuutta oman osaamisen riittävydestä. Opiskelijat olivat motivoituneita oppimaan lisää frankofoniasta.

Kolmannessa ja viimeisessä kysymyksessä tarkastelin, onko opetussuunnitelmien asettamat tavoitteet saavutettu opiskelijoiden kertoman perusteella. Tähän kysymykseen ei voi antaa kovin tarkkaa vastausta, sillä opetussuunnitelmien perusteissa esitellyt tavoitteet eivät ole kovin yksityiskohtaisia. Lisäksi ne käsittelevät kaikkien vieraiden kielten tavoitteita, mutta arvioni mukaan opiskelijoiden vastauksista saa sen käsityksen, että heidän kohdallaan opetussuunnitelmien asettamat tavoitteet on saavutettu.

Toivon, että tämän opinnäytteen tulokset antavat tietoa erityisesti lukion ranskan kielen opettajille siitä, miten opiskelijat ovat kokeneet ranskankielisiä maita käsittelevän opetuksen. Mikäli tätä aihetta haluaisi tutkia lisää, voisi kyselyn toteuttaa suuremmalla määrällä opiskelijoita, tai esimerkiksi jo lukion loppuvaiheen opiskelijoiden kanssa. Silloin saataisiin vastaukset myös niiltä oppijoilta, jotka eivät siirry yliopistoon tai eivät siellä valitse ranskaa pää- tai sivuaineekseen. Lisäksi voisi olla mielenkiintoista, selvittää, millainen rooli muilla kuin ”emämaalla” on muiden vieraiden kielten, esimerkiksi espanjan, opetuksessa, ja onko kielten välillä eroavaisuuksia.