



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in .

Citation for the original published paper (version of record):

Aronsson, M. (2019)

La littérature francophone dans les manuels suédois de FLE

*Nordic Journal of Francophone Studies/Revue nordique des études francophones*,

2(1): 49-62

<https://doi.org/DOI: 10.16993/rnef.26>

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-31184>



## RESEARCH

# La littérature francophone dans les manuels suédois de FLE

Mattias Aronsson

School of Humanities and Media Studies, Dalarna University, SE  
mar@du.se

Le système éducatif est une institution importante pour la circulation et la consécration de la littérature, car il s'agit d'une partie essentielle de la chaîne de réception littéraire. La présente étude porte sur les textes littéraires que l'apprenant de FLE (français langue étrangère) découvre au collège et au lycée suédois. À ce stade d'apprentissage, quand l'élève n'a acquis que des compétences élémentaires de la langue cible, le manuel scolaire reste l'outil d'enseignement par excellence. Le corpus de l'étude est composé de douze manuels créés pour l'enseignement du français dans le système éducatif suédois. Le but de l'étude est de répondre aux questions suivantes : Quels textes littéraires français et francophones figurent dans les manuels de FLE produits et utilisés en Suède ? La littérature du monde francophone est-elle aussi bien représentée que celle de la France métropolitaine dans ces manuels ?

Dans notre recensement des textes littéraires, nous incluons la chanson et les bandes dessinées, genres textuels souvent appelés paralittéraires et exclus du domaine de la « vraie » littérature dans la tradition française, à la différence de la Suède. Les résultats montrent que les manuels du corpus sont bien ancrés dans la tradition littéraire suédoise, car la paralittérature y occupe une place prépondérante. Qui plus est, la France métropolitaine domine largement sur le reste du monde francophone dans ces manuels. Cette domination reflète les relations de pouvoir restées asymétriques entre l'ancien colonisateur et les populations jadis colonisées, en même temps qu'elle révèle un eurocentrisme implicite dans les manuels recensés.

**Mots-clés** : enseignement du FLE; manuel scolaire; littérature du monde francophone; littérature française; paralittérature; didactique de la littérature

## Introduction

Quelles sont les conditions de circulation d'une œuvre littéraire au niveau mondial ? En premier lieu, la traduction est évidemment un facteur indispensable pour la mobilité de la littérature et pour la création d'une *World Literature* (Lindberg 2018: 63–64 ; Lindqvist 2018: 92), mais elle ne suffit pas à assurer la mobilité d'une œuvre. Cedergren et Modreanu (2016: 83–84) constatent que « médiation n'est pas que traduction » en affirmant qu'il y a beaucoup d'autres facteurs qui font partie de la « chaîne de réception » et qui contribuent à faire circuler une œuvre littéraire au niveau international. Le système éducatif est un tel facteur, car il s'agit d'un médiateur important entre culture source et culture cible.<sup>1</sup> Les choix que font les enseignants et autres dirigeants ne sont pas anodins, mais relèvent d'un système de relations complexes entre tradition et modernité, entre la volonté de présenter les œuvres consacrées (hypercanon) et des ouvrages plus iconoclastes (anticanon) représentant des littératures minoritaires et subalternes (Cedergren 2015: 87). Daunay (2007: 151–152) affirme que l'école est « le lieu institutionnel qui permet la 'définition' de la littérature » en se référant à Barthes pour illustrer la thèse : « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (Barthes 1971, cit. par Daunay 2007: 152). L'importance du système scolaire pour la consécration de

<sup>1</sup> Il faut mentionner également les critiques littéraires qui jouent, eux aussi, un rôle important de médiateur en rédigeant des comptes rendus qui sont publiés dans la presse papier ou dans la blogosphère. Cette réception de la littérature française et francophone en Suède a été étudiée par plusieurs chercheurs ces dernières années. Voir, à titre d'exemple, les contributions d'Aronsson (2016; 2018), Cedergren et Modreanu (2016) et Lindberg (2015; 2016).

la littérature est aussi soulignée par Viala (1992: 7), qui estime que « les classiques sont les auteurs qu'on étudie en classe ». Ainsi, une œuvre littéraire n'existe pas en tant que littérature consacrée, selon ces chercheurs, si elle n'est pas représentée dans le système éducatif.

Les choix des œuvres employées dans l'enseignement du français au niveau universitaire en Suède ont été étudiés par Cedergren. Elle constate que les ouvrages littéraires utilisés à l'Université de Stockholm forment « une littérature majoritairement franco-française et consacrée » (Cedergren 2015: 81). Cette image est cependant nuancée dans un autre article dans lequel Cedergren et Lindberg (2015: 231–243) identifient des tentatives de renouveler le canon littéraire utilisé dans l'enseignement supérieur.<sup>2</sup>

Dans le présent article, nous nous proposons de compléter les deux études susmentionnées par une analyse des textes littéraires que l'apprenant de FLE (français langue étrangère) découvre avant les études universitaires, c'est-à-dire au collège et au lycée. À ce stade d'apprentissage, quand l'élève n'a acquis que des compétences élémentaires du français, le manuel scolaire reste l'outil d'enseignement par excellence – avec ses dialogues et ses textes expressément adaptés au niveau de l'apprenant et au curriculum (*läroplan*) du système scolaire, sa focalisation sur un vocabulaire de base, ses glossaires bilingues et sa progression garantie. Même à l'ère numérique, quand l'enseignant a à sa disposition une multitude de nouvelles technologies de l'information et de la communication (les TIC), le manuel scolaire continue à jouer un rôle important dans le travail quotidien en classe, voir Vajta (2012), Buchart (2013: 60) et Meyer (2013: 6–10). Vajta (2012: 747–748) écrit :

Malgré les possibilités aujourd'hui offertes par les médias ou d'autres moyens pédagogiques (internet, films etc.), le manuel semble toujours constituer la charpente des cours de langue, ne serait-ce qu'en en [*sic*] étant le garant d'un continu, d'une structure et d'une progression. [...] Son influence semble difficile à remettre en question et son rôle est sans doute plus important qu'il n'y paraît au premier abord [...] [les manuels] font l'objet d'une reconnaissance et d'un consensus, ce qui les rend indispensables à l'explication des représentations d'identités collectives et nationales. Ils devraient par conséquent être considérés comme faisant partie d'un système de production et de reproduction du savoir.

Nous partageons l'avis exprimé par Vajta et les autres chercheurs en ce qui concerne l'importance des manuels scolaires pour l'enseignement des langues étrangères à l'école et, pour cette raison, nous proposons ici un recensement et une analyse des textes littéraires que les collégiens et les lycéens scolarisés en Suède découvrent dans quelques manuels de FLE disponibles sur le marché. Le but de l'étude est de répondre aux questions suivantes : Quels textes littéraires français et francophones figurent dans les manuels de FLE produits et utilisés en Suède ? La littérature du monde francophone est-elle aussi bien représentée que celle de la France métropolitaine dans ces manuels ?<sup>3</sup>

### Qu'entendons-nous par *texte littéraire* dans les manuels scolaires ?

La plupart des textes figurant dans les manuels de FLE produits en Suède ne sont pas des textes authentiques, car ils ont été adaptés ou même rédigés expressément pour la publication dans le manuel. Ils répondent souvent à des buts didactiques précis, et l'apprenant suédois est lui-même le lecteur implicite de ces textes (cf. Lundahl 1998: 59–62).<sup>4</sup> Au niveau débutant, il s'agit souvent d'entraîner l'élève à se présenter dans la langue cible et parler des intérêts personnels, des situations quotidiennes et des sujets bien connus.<sup>5</sup> À un niveau plus avancé, le texte peut illustrer, par exemple, la conjugaison des verbes réguliers au passé composé ou la comparaison de l'adjectif en français. Un autre genre textuel fréquemment proposé

<sup>2</sup> Il s'agit en l'occurrence des œuvres littéraires proposées par *Högskolan Dalarna*, où les enseignants ont choisi d'incorporer des ouvrages appartenant à l'anticanon, tels que des romans de Faïza Guène et Fatou Diome (Cedergren & Lindberg 2015: 237). Voir aussi Premat (2011: 45) qui identifie « un intérêt grandissant pour la francophonie à l'Université », en se référant à des thèses de doctorat présentées en Suède et portant sur les littératures québécoise et marocaine.

<sup>3</sup> Ainsi, les termes « littérature francophone » et « littérature du monde francophone » seront utilisés ici dans un sens qui exclut la littérature provenant de la France métropolitaine afin de mieux comparer la France hexagonale avec le reste du monde francophone.

<sup>4</sup> Voir aussi Buchart (2013: 62) qui affirme que, malgré un discours officiel qui prône l'utilisation des textes authentiques « les documents présents dans les manuels sont le plus souvent semi-authentiques qu'authentiques : ces contenus sont élaborés artificiellement, préfabriqués pour rendre compte d'une réalité culturelle et s'adapter à différents niveaux de français 'non langue maternelle' ».

<sup>5</sup> Cf. le programme pour l'enseignement des langues étrangères (*kursplan för moderna språk*) dans le système scolaire en Suède qui stipule que le contenu essentiel de la communication (*centralt innehåll, kommunikationens innehåll*) inclut : « Ämnesområden som är välbekanta för eleverna » et « Intressen, vardagliga situationer, personer, platser » (Skolverket 2018: 66).

dans le manuel de FLE est le texte informatif et descriptif, qui présente des informations portant sur, par exemple, le système politique en France ou les principales régions du pays. Ces textes non-littéraires et non-authentiques ne sont pas inclus dans notre étude, car c'est la présence de *la littérature* qui nous intéresse ici.

Or, à côté des genres textuels susmentionnés, il existe aussi dans les manuels de FLE un certain nombre de textes authentiques, c'est-à-dire créés pour un contexte qui n'est pas celui du manuel scolaire suédois. Ces textes ont ainsi été rédigés pour un lecteur implicite qui n'est pas, *a priori*, l'élève suédois apprenant le français en tant que langue étrangère. Parfois, il s'agit de textes non-littéraires (par exemple faits divers, petites annonces et autres textes issus de la presse) mais bien souvent il s'agit, en effet, de textes que l'on peut qualifier de *littéraires*. Par exemple en se référant à la définition proposée par *Le Grand Robert* :<sup>6</sup>

Les œuvres écrites, dans la mesure où elles portent la marque de préoccupations esthétiques reconnues pour telles dans le milieu social où elles circulent ; les connaissances, les activités qui s'y rapportent (*Le Grand Robert*, s.i., entrée « littérature », sens II).

On notera donc que *Le Grand Robert* définit *littérature* en termes d'« œuvres écrites »<sup>7</sup> dont l'aspect esthétique est reconnu dans le milieu cible. Le fait de centrer la définition sur la dimension esthétique de la littérature rapproche celle-ci des *belles-lettres*, terme qui veut dire, toujours selon *Le Grand Robert* (s.i., entrée « belles-lettres ») : « La littérature, envisagée du point de vue esthétique ». Or, en Suède on a l'habitude d'inclure aussi une tradition principalement orale comme les paroles des chansons dans la définition de la littérature – même dans les contextes les plus prestigieux.<sup>8</sup> En d'autres mots : il est question d'une acceptation large du terme *littérature* dans la tradition suédoise, et d'une acceptation plus restreinte dans la tradition française. On peut illustrer le phénomène par un exemple concret : les histoires de la littérature nationale. Dans ces ouvrages de référence, qui sont en même temps des exemples de la consécration littéraire,<sup>9</sup> les paroles des chansons (en suédois *sånglyrik*) sont toujours incluses en Suède et elles y sont généralement bien représentées (Aronsson, à paraître). Cependant, dans la tradition française la chanson est le plus souvent exclue des histoires de la littérature ou, dans les rares cas où ce genre textuel y figure, la place qu'il occupe est minime. Il est, dans ces cas, introduit à la fin de l'ouvrage, sous une rubrique distinctive et révélatrice telle que « Autour de la littérature » (Deshusses & Karlson 1994: 564–568), ou « Une autre littérature » (Brunel, Bellenger, Couty, Sellier & Truffet 1996: 757–758) (voir Aronsson, à paraître). On établit ainsi, dans la tradition française, une distinction entre les expressions culturelles consacrées et soutenues par les arbitres du bon goût (*highbrow culture*) et les expressions culturelles populaires (*lowbrow culture*).<sup>10</sup> Il s'agit d'une hiérarchie où certains genres textuels (roman, poésie écrite, théâtre) sont considérés supérieurs aux autres genres. Par conséquent, on a tendance à accorder moins d'importance et moins de valeur à ces autres genres. Le défi de la chanson, nous semble-t-il, n'est pas seulement qu'il s'agit d'une tradition orale qui ne donne pas toujours lieu à une œuvre écrite, car plusieurs autres genres textuels tels que la bande dessinée et le roman policier sont aussi stigmatisés dans ce contexte. Pour exemplifier la tradition française de partir d'une acceptation restreinte de la littérature, citons Brée (1978: 131–132) qui estime que ces genres manquent de « littérarité ». Sous la rubrique « La paralittérature » elle écrit :

Si nous laissons de côté la grande presse et la publicité, et pour le moment la radio et la télévision, la paralittérature sous sa forme livresque pose le problème de ce que la linguistique appelle la « littérarité ». Où commence, où finit le domaine du littéraire ? A quoi tient l'énorme succès de la *Série noire* (directeur Marcel Duhamel) lancée en 1945 ? Plus de cinq cent millions de volumes vendus, soixante-quinze pour cent traduits d'auteurs américains, et vendus en grande partie à un public d'intellectuels. Comment expliquer aussi la popularité plus récente du roman d'espionnage ? Pourquoi, à partir des années cinquante, le succès de la science-fiction de type américain ? Quelle

<sup>6</sup> Le choix d'utiliser *Le Grand Robert* comme dictionnaire de référence s'inspire de Fowler (1991: 7) qui, lui, part des définitions dans les dictionnaires généralistes anglophones du même type : *Collins Dictionary of the English Language* et *Oxford English Dictionary*.

<sup>7</sup> On voit d'ailleurs le même principe dans le *Dictionnaire de l'Académie française* (2000), cité par Riquois (2009: 320). Elle constate que « le mode scriptural [y est] présenté comme un élément indissociable de la littérature ».

<sup>8</sup> Citons, à titre d'exemple, l'encyclopédie nationale (*Nationalencyklopedin, NE*), qui déclare qu'il n'est guère possible de maintenir une distinction nette entre littérature écrite et littérature orale : « Någon principiell skillnad går knappast att upprätthålla mellan skriftlig och oral litteratur » (*NE*, s.i., entrée « litteratur »).

<sup>9</sup> Voir à ce sujet Ågerup (2018: 36) qui constate que les éditeurs de ces ouvrages « exercent une influence considérable sur le processus de canonisation ».

<sup>10</sup> Ces termes, introduits dans le monde académique par des chercheurs anglo-américains, sont parfois traduits par « culture d'en haut » et « culture d'en bas » en français, voir par exemple Levine (2010).

valeur donner aux bandes dessinées, sous leur forme actuelle venues elles aussi d'Amérique; et à ce genre populaire par excellence, les photo-romans, nés en Italie, dont se vendent cinq millions par mois ? Et la chanson que les disques multiplie à l'infini, ou encore les feuillets de la Télévision française ?

Riquois (2009: 4) évoque la même opposition en identifiant « une structuration binaire qui oppose la littérature à ce que nous nommerons la paralittérature ». Il s'agit plus précisément d'une opposition entre une « littérature de qualité » et une « production qui viserait avant tout le rapport immédiat avec le public le plus large possible » (Boyer 1992: 4, cit. par Riquois 2009: 4).<sup>11</sup> Nous constatons qu'il existe ici deux points de vue différents et que l'inclusion de certains genres textuels dans le domaine de la littérature, apparemment évidente dans une certaine sphère culturelle, ne l'est pas dans l'autre. Dans le cas du présent article, comme il s'agit d'une étude des manuels produits en Suède pour un public scolaire suédois, nous suivrons la tradition du pays cible en incluant ces sous-genres littéraires dans le corpus des textes étudiés.<sup>12</sup> Or, nous ferons une concession à la tradition française : nous catégoriserons nos résultats en deux groupes distincts. Dans le premier groupe (voir **Tableau 1** et annexes, rubrique *littérature [acceptation restreinte du terme]*) nous présenterons les textes reconnus comme littéraires aussi dans la tradition française et dans le second groupe (voir **Tableau 1** et annexes, rubrique *paralittérature*), seront présentées les chansons et les bandes dessinées, genres reconnus comme littéraires seulement dans la tradition suédoise. Au total, nous avons recensé 80 textes littéraires dans le corpus : 21 textes de la première catégorie et 59 du second groupe (**Tableau 1**).

## Corpus étudié

Le corpus de l'étude est composé de manuels créés pour l'enseignement du français au collège (classes 7–9 dans le système scolaire suédois) et au lycée (niveaux [suéd. *steg*] 1–3). Devant l'impossibilité d'étudier tous les manuels disponibles sur le marché suédois et utilisés dans les différents établissements scolaires de ce pays, il nous a fallu faire un choix. Nous avons ainsi choisi deux séries de manuels de FLE créées pour le collège (*Cascade* et *Chez nous*) et deux séries produites pour le lycée (*Escalade* et *Génial*).<sup>13</sup> Chaque série est constituée de trois livres de textes, soit un corpus composé de 12 manuels au total. Les séries *Cascade* et *Escalade* datent des années 2001–2005, mais ont connu de nombreuses réimpressions depuis la première édition ; les séries *Chez nous* et *Génial* ont été produites de 2011 à 2013 et ont aussi été réimprimées. Ces 12 manuels sont disponibles dans les librairies en ligne et commercialisés par les éditeurs en 2019, ce qui indique qu'ils sont toujours d'usage dans les établissements scolaires.

Les manuels étudiés sont publiés par des maisons d'édition locales dont les sièges sociaux se trouvent à Stockholm (*Natur & Kultur* pour *Cascade* et *Génial*, *Almqvist & Wiksell* pour *Escalade* et *Sanoma utbildning* pour *Chez nous*). Ils sont tous produits pour le marché suédois par des auteurs qui portent, pour la majorité, des noms de résonance suédoise. En effet, sur 18 individus indiqués comme auteurs de notre corpus, seulement trois personnes portent des patronymes ou prénoms de résonance française. Ces individus ont contribué à une des quatre séries.<sup>14</sup> Buchart (2013: 56) constate que « le manuel reflète, construit, révèle en réalité deux identités nationales : celle de *l'Autre*, le Français/francophone, mais aussi celle du *Même* [...] ce que Auger (2003: 39) appelle 'la dialectique du même et de l'autre' ». Par conséquent, à travers les présentations des cultures cibles, le manuel est susceptible de véhiculer aussi l'idéologie dominante dans le pays source, en l'occurrence la Suède.

<sup>11</sup> Le projet didactique de Riquois nous semble progressiste, du moins d'un point de vue français – car elle s'oppose à cette tradition hiérarchique, préférant inclure toutes les littératures dans l'enseignement des langues étrangères. Elle écrit : « Afin d'étendre le corpus dit 'littéraire' et d'introduire dans la classe des documents motivants et présentant de nombreux avantages, nous proposons d'utiliser le terme 'littérature' au pluriel, incluant les paralittératures, la littérature francophone ou la littérature dite 'classique' » (Riquois 2009: 684). Le principe de Riquois nous semble louable. Il reste à déterminer, cependant, si cette attitude progressiste s'est répandue dans les salles de classe françaises.

<sup>12</sup> Ce principe est d'ailleurs tout à fait conforme au programme pour l'enseignement des langues étrangères (*kursplan för moderna språk*) en vigueur dans le système suédois. Celui-ci stipule explicitement que le contenu essentiel de la communication (*central innehåll, kommunikationens innehåll*) inclut la chanson, à côté des récits et autres types de fiction, aussi sous forme parlée et dramatique : « Berättelser och annan fiktion även i talad eller dramatiserad form samt sånger » (Skolverket 2018: 66).

<sup>13</sup> D'autres séries de manuels éditées dans les années 2000 et 2010 sont *À vous* (Folkuniversitetets förlag), *Allez hop !* (Bonnier Utbildning), *Contact* (Bonnier Utbildning), *Franska* (Studentlitteratur), *Le Manège* (Almqvist & Wiksell) et *Un air de...* (Gleerup). Les séries *Avec nous, français pour vous* (Gleerup), *C'est chouette* (Almqvist & Wiksell), *Esprit* (Bonnier Utbildning) et *Pont neuf* (Gleerup) datent des années 1990 et sont sans doute moins utilisées dans les salles de classe de nos jours, même si certaines de ces séries ont été rééditées dans les années 2000.

<sup>14</sup> Il s'agit de Véronique Lönnerblad et Sylvia Martin qui ont collaboré à *Escalade 1* (2001) et *Escalade 2* (2002) et de Nicolas Jonchère qui a contribué à *Grande escalade 3* (2003).



Normalement, les élèves qui choisissent le français comme seconde langue étrangère au collège suédois suivent les deux premiers niveaux (*steg* 1–2) avant de poursuivre les études au lycée. En théorie, les lycéens peuvent continuer leurs études de français jusqu'au niveau (*steg*) 7. Or, le prérequis pour faire des études universitaires est fixé au niveau 3 et c'est aussi la raison pour laquelle nous limitons notre étude pour n'y inclure que les manuels de FLE créés pour les niveaux 1–3. C'est le niveau minimum d'études préalables que le système scolaire suédois garantit chez les nouveaux inscrits aux études supérieures. Bien sûr, certains apprenants qui entament leurs études de français à l'université ont, pour diverses raisons personnelles, des connaissances et des compétences préalables bien supérieures au niveau 3, mais il n'y a rien dans le système qui le garantit.

## Méthode

Nous avons parcouru les douze manuels de notre corpus pour y recenser tous les textes littéraires. Pour chaque texte analysé, nous avons noté le sous-genre : *littérature* (acceptation restreinte du terme) ou *paralittérature* (par exemple chanson ou bande dessinée) et l'appartenance géographique (la France métropolitaine ou le monde francophone). Les résultats sont présentés dans la section « Recensement des textes littéraires dans les manuels de FLE » et dans le **Tableau 1**, ci-dessous. Le matériel du corpus est présenté dans son intégralité à la fin de l'article, dans les annexes 1–4. Pour établir la distinction entre « la France métropolitaine » et « le monde francophone » nous avons utilisé les informations dans le paratexte, par exemple les titres des chapitres et autres rubriques ou légendes ajoutées par l'éditeur. S'il y a, dans le paratexte du manuel, une référence au monde francophone, nous avons classifié le texte dans cette catégorie. Sans une telle indication, le texte a été classifié comme représentant la France métropolitaine. La raison en est la norme établie dans le système éducatif en Suède qui dit que l'enseignement du FLE est centré sur la France hexagonale. Nous pouvons voir par exemple l'affirmation de Vajta (2012: 757) à propos du « rayonnement de la France » dans les manuels de FLE suédois : « La France semble considérée comme le centre évident de l'apprentissage du français, à partir duquel vont rayonner la langue et la culture », ou encore Premat (2011: 42) qui estime qu'il y a une « méconnaissance de la francophonie » en Suède. (Pour d'autres exemples, voir la section « recherches antérieures », ci-dessous.)

Avant de présenter les résultats de notre recensement et l'analyse des données, nous allons, dans la section suivante, passer en revue quelques études antérieures portant sur les manuels de FLE utilisés en Suède.

## Recherches antérieures

Johansson et Ballin (2010) s'intéressent aux représentations culturelles dans les manuels de français et d'espagnol. Le corpus est constitué de manuels destinés au premier niveau (*steg* 1) au lycée suédois : *Au boulot 1*, *Un air de Paris* et *Escalade 1* pour le FLE. Les auteurs estiment que les représentations culturelles y sont très problématiques, car beaucoup de textes reproduisent des stéréotypes nationaux. Les généralisations et les propositions simplifiées concernant les identités nationales abondent dans ces manuels – ce qui exige beaucoup des enseignants qui doivent problématiser et travailler de manière active avec ces textes pour ne pas créer chez les élèves des préjugés culturels envers « l'Autre » (*ibid.*: 41–42).

Vajta (2012) s'intéresse aussi aux manuels de FLE produits en Suède. Elle se concentre sur le discours portant sur la France et, en particulier, sur la « communauté imaginaire » française qu'elle identifie dans les manuels. Son corpus couvre, en partie, le même territoire que le nôtre, car elle y inclut les séries conçues pour le lycée, *Escalade* et *Génial* (mais pas celles pour le collège). Son point de départ est cependant différent du nôtre : elle ne s'intéresse pas spécifiquement aux textes littéraires, ni au monde francophone en tant que tel.

Meyer (2013) étudie la présence des pays cibles et l'image de « l'Autre » dans quelques manuels scolaires rédigés pour l'enseignement du français et de l'allemand (*Un air du monde français* ; *Esprit* ; *Génial* et *Mais oui* pour le FLE). Elle constate que la France métropolitaine domine nettement dans tous les manuels de FLE analysés et que cette nation sert, le plus souvent, de référence normative pour les représentations et comparaisons culturelles. Son analyse quantitative indique que 70% des textes se déroulent en France, parlent de ce pays ou d'une personne française. Lorsqu'une nation francophone extra-européenne est présentée, l'image dominante est celle d'un pays sous-développé qui a besoin de l'aide humanitaire de l'Europe (*ibid.*: 20, 29). Les manuels transmettent à l'élève l'image d'une hiérarchie des pays francophones, où la France métropolitaine domine et le reste du monde francophone paraît comme nettement moins important. À en croire l'auteure, l'eurocentrisme et l'image négative de « l'Autre » ne sont pas problématisés dans les manuels, ce qui va à l'encontre des normes et des valeurs (*värdegrund*) de l'école suédoise (*ibid.*: 35).

Karlsson Söderstrand (2019) fait une analyse critique (*critical text analysis*) d'une série de manuels conçus pour le lycée : *Escalade* (volumes 1–4). Sa base théorique est la critique postcoloniale et la branche de la

linguistique appelée SFL (*Systemic-Functional Linguistics*). Il constate que l'image du Maghrébin dominant dans les manuels est celle d'un immigrant en France. Les territoires français d'outre-mer (les DROM-COM) sont présentés comme des paradis exotiques explorés par les touristes métropolitains (*ibid.*: 31–36). La ville de Paris et la France hexagonale représentent le centre incontesté du monde francophone et les régions extra-européennes apparaissent comme périphériques. L'Afrique subsaharienne, en particulier, reste négligée par rapport à sa population francophone. Karlsson Söderstrand recense tous les textes présents dans les manuels (pas seulement les textes littéraires) et son analyse quantitative montre que trois textes sur quatre (75,4%) ont pour sujet la France métropolitaine (*ibid.*: 23–26).

Toutes les études citées ci-dessus portent, du moins en partie, sur les manuels de FLE utilisés dans le système éducatif en Suède. Or, aucun des chercheurs ne s'intéresse spécifiquement aux textes littéraires figurant dans les manuels. Pour cette raison, notre étude, dont l'objet porte précisément sur les textes littéraires, comble une lacune dans ce domaine de recherche.

Comme Vajta (2012: 747–748) a constaté, le manuel scolaire est un outil important que l'enseignant a à sa disposition pour planifier et structurer le travail didactique. Or, l'emploi d'un certain manuel ne donnera pas les mêmes résultats pour tous les élèves et dans toutes les salles de classe, car il y a de nombreux facteurs qui influent sur l'apprentissage des élèves. Par conséquent, la manière dont l'enseignant utilise *de facto* les textes littéraires en classe et comment ils sont reçus par les élèves est un champ de recherche de première importance, et il a été exploré par plusieurs chercheurs. Citons, à titre d'exemple, Johansson (2015) et Mokh (2017). Ce champ d'étude, limitrophe du nôtre, exige cependant des méthodes de recherche différentes (interviews, enquêtes ou observations directes) et nous n'entrerons pas dans ce domaine spécifique dans le cadre du présent article.

## Recensement des textes littéraires dans les manuels de FLE

Sous cette rubrique, nous présenterons d'abord les manuels conçus pour le collège (classes 7–9), à savoir les séries *Cascade* (C) et *Chez nous* (CN), pour passer ensuite aux séries rédigées pour le lycée : *Escalade – Grande escalade* (E, GE) et *Génial* (G).

### *Cascade 2-4*

La *paralittérature* (Brée 1978: 131–132 ; Riquois 2009: 4) est présente dès le premier manuel étudié, *Cascade 2*, sous forme de paroles de chansons. Les élèves de classe 7 dans le système suédois y découvrent la chanson française à travers France Gall et Joe Dassin et celle du monde francophone à travers Céline Dion (voir annexe 1).<sup>15</sup> La chanson de Dion est ici classifiée comme représentant le monde francophone, car la présentation accompagnant les paroles souligne les liens qui lient l'artiste et la chanson au Canada et à la Suisse.<sup>16</sup> Les paroles des chansons continuent à être présentes dans *Cascade 3* et *Cascade 4* pour les classes 8 et 9 respectivement. La chanson française domine mais trois artistes de la francophonie y figurent aussi avec des paroles de chansons : Roch Voisine (Québec), Amadou et Mariam (Mali) et Khaled (Algérie). On note toutefois que certains chanteurs et certaines œuvres qui pourraient, eux aussi, être liés au monde francophone sont présentés comme métropolitains. Jacques Brel est associé à Paris et à la France (C4: 34) et l'association belge est aussi effacée dans la présentation de « Tintin et son monde » (C4: 60–61). La *littérature* (selon l'acceptation restreinte du terme) est introduite à partir de la classe 8 (*Cascade 3*). Elle est exemplifiée par la littérature pour enfants (Sempé & Goscinny) et par quelques poèmes jugés accessibles pour les élèves au collège (Prévert, Verlaine, Apollinaire). Il y a aussi deux fables de La Fontaine et l'extrait d'une nouvelle de Maupassant. On notera également (annexe 1), la présence de deux extraits de l'œuvre de la romancière suédoise Astrid Lindgren (*Fifi Brindacier* et *Zozo la Tornade*), qui sont les seuls exemples de textes d'origine suédoise dans le corpus étudié.<sup>17</sup> Toutefois, il faut signaler une absence importante et significative : il n'y a aucun exemple d'une littérature du monde francophone (selon l'acceptation restreinte du terme) présente dans la série *Cascade* (annexe 1).

<sup>15</sup> Le premier manuel de la série, *Cascade 1*, est rédigé pour les élèves de la classe 6, qui entament leurs études de FLE déjà avant leur entrée au collège. Le système est identique pour *Chez nous*. Ces manuels pour les élèves débutants et très jeunes (C1, CN1) ne contiennent pas de textes littéraires et ils sont pour cette raison exclus de notre étude.

<sup>16</sup> « Den här sången sjöng Céline Dion 1988, då hon tävlade för Schweiz och vann schlagerfestivalen. Céline Dion kommer från Kanada » (C2: 106).

<sup>17</sup> Les textes de Lindgren ne seront pas inclus dans la présente étude, car nous nous intéressons uniquement à la littérature française et francophone.

### **Chez nous 2-4**

En commençant les études de FLE au collège suédois, les élèves de la classe 7 peuvent ouvrir le manuel *Chez nous 2* et faire la connaissance de trois personnages fictifs sous forme d'images et de courts textes informatifs. Il s'agit de l'éléphant Babar et du rat nommé Rémy (du dessin animé *Ratatouille*), que nous qualifions de français car aucune identification du contraire n'est fournie, et Milou (le chien de Tintin) que nous considérons comme représentant le monde francophone, car un texte accompagnant précise : « J'habite en Belgique » (CN2: 22). L'année suivante, dans *Chez nous 3*, les élèves goûteront à la poésie française (Prévert) et étudieront les paroles de la chanson française des années 2000 (Abd Malik, Carla Bruni, Alizée et Yannick Noah). La musique du monde francophone y est absente mais elle sera, en revanche, bien représentée dans le dernier manuel de la série, *Chez nous 4*, conçu pour la classe 9 dans le système suédois. Là, sous la rubrique « Le français dans le monde » les élèves feront connaissance d'artistes et de chansons représentant le Québec, la Côte d'Ivoire, le Maroc et la Guadeloupe (annexe 2).<sup>18</sup> Or, la colonne *littérature* (selon la définition étroite, qui exclut la *paralittérature*) du monde francophone est vide aussi pour la série *Chez nous* (annexe 2). Les exemples littéraires repérés concernent uniquement la France hexagonale : il s'agit d'un extrait du *Petit Nicolas* de Sempé et Goscinny (CN4: 78) et d'un extrait de *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène (CN4: 79). Ce dernier exemple est intéressant et mérite, à notre avis, une discussion plus approfondie. Pourquoi classons-nous *Kiffe kiffe demain* – un roman *keur*, avec de nombreuses connotations et références maghrébines – dans la catégorie de la France métropolitaine ? La raison en est le *paratexte* présent dans le manuel.<sup>19</sup> Dans un court commentaire accompagnant l'extrait du roman, l'auteure est présentée ainsi :

Faïza Guène est née en 1985 de parents algériens. En 2004 elle publie son roman *Kiffe kiffe demain* dans lequel elle raconte l'histoire d'une jeune Française, Doria, d'origine marocaine. Doria, quinze ans, habite seule avec sa mère dans la banlieue parisienne. Le livre a eu un succès énorme. (CN4: 79)

Nous estimons que la perspective ici est métropolitaine. Le lecteur apprend que la narratrice, Doria, est « une jeune Française » qui habite « dans la banlieue parisienne ». Il est évident que l'image de la France transmise est celle de la France moderne – une terre d'accueil, un pays d'immigration, pluraliste et multiculturel : l'auteure est née « de parents algériens » et le personnage principal est une jeune Française « d'origine marocaine ». Or, il n'y a rien dans le paratexte qui lie le roman au Maghreb ou au monde francophone en tant que tel. Il est présenté sous la rubrique « Pause lecture », la même rubrique que pour *Le Petit Nicolas*, et la focalisation reste centrée sur Paris et la France hexagonale. L'eurocentrisme régnant dans les manuels (voir **Tableau 1**, ci-dessous) est ainsi maintenu, même si la présentation insiste dans ce cas précis sur l'image de la France multiethnique du XXI<sup>e</sup> siècle, qui diffère des images les plus stéréotypées et traditionalistes du pays.

### **Escalade 1-2 ; Grande escalade 3**

Même si la série *Escalade* est conçue pour le lycée et l'enseignement pour adultes elle présente la même structure que celles rédigées pour le collège. La *paralittérature* domine, surtout sous forme de paroles de chansons. Dans *Escalade 1*, la chanson « La gourmandise » du groupe *La Compagnie créole* (dont les membres viennent de la Martinique, la Guadeloupe et la Guyane française) est présentée, mais sans aucune information dans le paratexte portant sur le groupe, sans photo et sans mention d'une possible association au monde francophone (E1: 25). Les paroles paraissent sous la rubrique « La tarte », accompagnant un texte qui a pour thématique l'art de cuisiner. Par conséquent, nous classifions cet exemple dans le groupe de paralittérature de la France métropolitaine (annexe 3). Arrivé au niveau (*steg*) 2, l'élève découvrira dans *Escalade 2* trois autres chansons, dont deux partagent une thématique métropolitaine : « Paris s'éveille » de Jacques Dutronc et « C'est ça la France » de Marc Lavoine. La troisième chanson est de Serge Gainsbourg : « Des laids, des laids ». Il n'y a aucun exemple représentant ou illustrant le monde francophone.<sup>20</sup>

Dans *Grande escalade 3* (pour le niveau 3 dans le système suédois), la paralittérature continue à affirmer sa présence : l'apprenant y découvre des paroles chantées par Céline Dion, Patricia Kaas et le groupe *Les*

<sup>18</sup> La Guadeloupe est, en effet, illustrée par la chanson « Kolé seré » (CN4: 77) écrite et interprétée par deux artistes de la Martinique (Philippe Lavil et Jocelyne Béroard).

<sup>19</sup> Ou, pour être plus précis, il s'agit de la variante du paratexte que Genette (1987: 21–40) appelle *péritexte éditorial*.

<sup>20</sup> À la différence des volumes 1 et 2 de la série *Escalade*, qui présentent uniquement des textes à étudier (*textbok*), le volume *Grande escalade 3* inclut aussi des exercices et il est commercialisé comme un manuel qui répond à tous les besoins de l'enseignement (*allt-i-ett-bok*). Le titre *Grande escalade* est sans doute choisi pour expliciter le fait qu'il n'existe pas de livre d'exercices séparé à ce niveau.



Négresses vertes. Or, aucune mention du monde francophone n'est faite quand la chanson « Petit Papa Noël » de Dion paraît dans une section vouée à la thématique de Noël (GE: 96–97). Par contre, le principe est différent pour la bande dessinée *Gaston Lagaffe* (créée par l'auteur belge André Franquin). Un extrait de cette BD est placé juste après un texte descriptif présentant la Belgique et un autre texte non-authentique mettant en scène une jeune femme belge qui quitte la campagne wallonne pour s'installer à Bruxelles (GE3: 72–73). La *littérature* (acceptation restreinte) est ici présente sous la rubrique « Trois auteurs français contemporains qui ont le vent en poupe » (GE3: 83–85). Il s'agit de Camille Laurens, Catherine Cusset et Michel Houellebecq, qui ont droit à une courte présentation et d'un extrait de roman chacun. Le XIX<sup>e</sup> siècle y figure aussi, représenté par Victor Hugo : il y a un résumé de *Notre Dame de Paris*, une présentation de la vie de l'auteur et un exemple de sa poésie (GE3: 146–147; 154–157). C'est aussi dans *Grande escalade 3* que nous découvrons l'unique exemple d'une *littérature* (acceptation restreinte du terme) du monde francophone dans le corpus étudié. Un texte intitulé « Connaissez-vous Calixthe Beyala » (GE3: 46–47) introduit une jeune étudiante du nom d'*Imana*, originaire de la Côte d'Ivoire, qui s'est installée en France pour préparer une licence à l'Université de Toulouse. Son mémoire porte sur « la littérature féminine de trois pays africains : le Cameroun, le Sénégal et la Côte-d'Ivoire » (GE3: 46).<sup>21</sup> On note qu'il s'agit ici du seul cas repéré dans les douze manuels où l'élève apprend l'existence d'un roman qui n'est pas associé directement à la France métropolitaine. Or, force est de constater que l'eurocentrisme présent ailleurs dans le corpus persiste dans la présentation de Beyala. L'élève apprendra que la romancière « vit en France depuis l'âge de 17 ans » et qu'elle lutte pour « l'intégration des Noirs dans les médias et les institutions françaises ». Imana conclut son discours en affirmant que la littérature francophone de l'Afrique est très riche, mais : « Malheureusement, peu la connaissent en Europe » (GE3: 46–47). Ensuite, deux courts extraits d'ouvrages de Beyala sont présentés. Il s'agit d'un texte sans connotations géographiques précises, à l'exception du titre *Comment cuisiner son mari à l'africaine* (GE3: 58), et d'un autre texte centré sur le problème du racisme, et de l'hypocrisie antiraciste, en France métropolitaine : *Lettre d'une Afro-française à ses compatriotes* (GE3: 59).

### Génial 1-3

Comme *Escalade*, la série *Génial* est rédigée pour le lycée et pour l'enseignement des adultes. Elle est structurée de la même manière que les autres manuels étudiés : les paroles de chansons (c'est-à-dire la *paralittérature*) y dominent. Dans *Génial 1*, l'élève est d'abord confronté à des chansons traditionnelles (« Frère Jacques », « Sur le pont d'Avignon », « La Marseillaise », « Joyeux anniversaire », « Vent frais, vent du matin ») et des chansons de Noël (« Douce nuit, sainte nuit », « Mon beau sapin ») et il y a aussi une chanson célébrant la vie parisienne : « Aux Champs-Élysées » interprétée par Joe Dassin. *Génial 2* et *Génial 3* continuent à accorder une place importante à ce genre textuel en présentant la rubrique récurrente « Une chanson », sous laquelle sont présentées des paroles de Céline Dion et du groupe *La Compagnie créole* (encore une fois sans associations au monde francophone). De nombreuses chansons d'artistes français (Michel Sardou, Camille Dalmay, Françoise Hardy, Tino Rossi, Helmut Fritz [pseudonyme pour Eric Greff], Grand corps malade, Georges Brassens et les groupes *Louise Attaque* et *Massila Sound System*) y figurent aussi, de même que des chansons traditionnelles (« Auprès de ma blonde », « Savez-vous planter les choux ? », « Aux marches du palais » et « Chevaliers de la table ronde ») (annexe 4). Une chanson en provençal (« Nouvé dai cirpicieu ») renforce la perspective de la France métropolitaine, mais deux artistes représentant le monde francophone y sont également inclus. Les paroles d'« Aïcha » de Khaled (G2: 204) accompagnent un bouquet de textes non-littéraires relatifs à l'Algérie et celles de « J'hais l'hiver, vive l'été » d'Etienne Drapeau (G3: 86) sont présentées dans le contexte d'une section portant sur le Québec et le Canada. La *paralittérature*, sous forme de chansons, domine ainsi presque complètement la série *Génial*, mais les rares exceptions à la règle présentent la *littérature* (dans l'acceptation restreinte du terme) de la métropole. Il s'agit alors de poèmes de Jacques Prévert et Jean Tardieu. Aucun exemple d'une *littérature* (acceptation restreinte du terme) du monde francophone n'est inclus dans la série *Génial* (annexe 4).

### Analyse et discussion des résultats

Le système éducatif est une institution importante pour la circulation et la consécration de la littérature (Cedergren 2015; Cedergren & Lindberg 2015), car il s'agit d'une partie essentielle de la « chaîne de réception » littéraire (Cedergren & Modreanu 2016). Dans le présent article, nous avons recensé les textes littéraires que les apprenants de FLE découvrent dans quelques manuels scolaires utilisés au collège et au lycée en

<sup>21</sup> Il n'est pas clair s'il s'agit ici d'une personne réelle qui a été interviewée, ou d'un personnage fictif inventé par les auteurs du manuel. Aucune photo ou autre indice n'est fourni.

Suède. Nous avons opté pour une étude des manuels de FLE car, même à l'ère numérique, ceux-ci restent un outil indispensable pour le travail en classe de langue (Vajta 2012 ; Buchart 2013 ; Meyer 2013). Dans ces manuels, nous avons repéré (voir annexes 1–4) plusieurs exemples d'une littérature déjà consacrée (La Fontaine, Hugo, Verlaine, Apollinaire, Maupassant, Prévert) mais aussi des cas d'auteurs plus contemporains, pour qui la question de consécration est en train de se jouer à l'époque actuelle (Houellebecq, Laurens, Cusset, Guène).

La domination de la France métropolitaine sur le reste du monde francophone est un phénomène bien établi dans l'enseignement du FLE en Suède. Premat (2011: 47) affirme : « L'influence de la langue française est certaine en Suède, mais la francophonie en tant que promotion de la diversité culturelle autour de la langue française reste mal connue ». Ce phénomène a aussi été identifié dans les études antérieures portant sur les manuels de FLE suédois. Meyer (2013: 20) a calculé une proportion de textes portant sur la France hexagonale dans les manuels de FLE qui s'élevait à 70%. Karlsson Söderstrand (2019: 23) présente un chiffre à peu près semblable : 75% de textes portant sur la métropole dans son corpus. Or, cette domination de la France hexagonale va à l'encontre de l'image officielle que les maisons d'édition veulent communiquer au public. La présentation sur le site internet de la série *Chez nous*, par exemple, insiste explicitement sur la présence du monde francophone dans ces manuels.<sup>22</sup> Pour la série *Génial*, l'éditeur insiste aussi sur la représentation de phénomènes culturels, de traditions et de conditions de vie dans le monde francophone.<sup>23</sup> Ces présentations des manuels en ligne, ainsi que les textes commerciaux imprimés sur la quatrième de couverture, les préfaces, les supports pédagogiques destinés aux professeurs (*lärrarhandledningar*), etc., ne font pas partie de la présente étude mais ils restent un domaine intéressant à explorer dans l'avenir.

Le **Tableau 1**, ci-dessous, synthétise les résultats chiffrés des annexes 1–4.

Le **Tableau 1** ci-dessus montre que parmi les 80 textes littéraires recensés dans notre corpus,<sup>24</sup> 67 (20+47) sont relatifs à la France métropolitaine, soit 84%. Le lecteur notera que ce pourcentage est encore plus élevé que ceux calculés par Meyer (2013) et Karlsson Söderstrand (2019).<sup>25</sup> Par conséquent, seulement 16% des textes de notre corpus sont classifiés dans la catégorie du monde francophone. Ces chiffres incluent tous les textes littéraires, selon l'acceptation large du terme. Or, si l'on sépare la paralittérature de la « vraie » littérature, on remarque que la part occupée par la France métropolitaine s'élève à 80% pour la *paralittérature* (47 textes sur 59) et pour la *littérature* (acceptation restreinte du terme) la domination de la France hexagonale sur le monde francophone est presque totale : 95% (20 textes sur 21). Cette relation très inégale

**Tableau 1:** Nombre de textes littéraires trouvés dans les manuels recensés.

	Littérature (acceptation restreinte du terme)		Paralittérature (=chansons et BD)	
	La France métropolitaine	Le monde francophone	La France métropolitaine	Le monde francophone
<b>Collège</b>				
<i>Cascade 2–4</i> (2003–2005)	10	0	11	4
<i>Chez nous 2–4</i> (2011–2013)	3	0	6	5
<b>Lycée</b>				
<i>Escalade 1–2; Grande Escalade 3</i> (2001–2003)	4	1	7	1
<i>Génial 1–3</i> (2011–2012)	3	0	23	2
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>47</b>	<b>12</b>

<sup>22</sup> « *Chez nous* är en läromedelsserie som bjuder in eleven till det franska språket och *den fransktalande världen* » (c'est nous qui soulignons) (*Sanoma utbildning*, s.i.).

<sup>23</sup> « [...] levnadsvillkor, traditioner och kulturella företeelser i *den fransktalande världen* » (c'est nous qui soulignons) (*Natur & Kultur*, s.i.).

<sup>24</sup> On arrive à la somme 80 en additionnant les chiffres des quatre colonnes du tableau (20+1+47+12 = 80).

<sup>25</sup> La raison est sans doute que la présente étude porte uniquement sur les *textes littéraires*, alors que Meyer et Karlsson Söderstrand incluent également tous les textes *informatifs* et *descriptifs* présents dans les manuels. Et il existe effectivement dans cette catégorie un certain nombre de textes relatifs au monde francophone. Citons les exemples suivants, tirés des manuels étudiés : « Le Québec », « Le Maroc », La Martinique », « La Nouvelle-Calédonie », « La Côte d'Ivoire » et « La Réunion » (C3: 148–153) ; « Le Canada et le Québec » (CN4: 18–19) ; « Les francophones » (E2: 8) et « En Algérie » (G2: 198).

entre le centre et la périphérie révèle une idéologie eurocentriste et hiérarchique des manuels, où la France métropolitaine est considérée plus importante que les autres aires francophones. Citons Buchart (2013: 61) qui affirme :

Le manuel véhicule en effet une certaine idéologie éducative et ses contenus peuvent nous aider à comprendre les positionnements idéologiques des auteurs [...] analyser les manuels produits dans une société donnée permet de tracer le portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former.

De toute évidence, l'élève que l'on veut former ici est un apprenant qui se familiarise d'abord et surtout avec la culture de la France métropolitaine. La relation inégale rappelle aussi l'observation que fait Casanova dans son étude portant sur la république mondiale des lettres :

Paris ne s'est jamais intéressé aux écrivains issus de ses territoires coloniaux ; mieux, il les a longtemps méprisés et (mal)traités comme des sortes de provinciaux aggravés, trop proches pour que leurs différences puissent être reconnues ou célébrées, mais trop lointains pour être seulement perceptibles. [...] Les rares prix littéraires nationaux qui ont été décernés à des écrivains issus de l'Ex-Empire français ou des marges de l'aire linguistique ont bénéficié de considérations néo-coloniales évidentes. (Casanova 1999: 174)

Nous constatons que le manque d'intérêt montré pour la littérature (acceptation restreinte du terme) du monde francophone dans les manuels de FLE suédois reflète l'attitude condescendante de la France envers les écrivains des anciennes colonies identifiée par Casanova. Ceci montre un certain eurocentrisme de la part des auteurs de ces manuels scolaires, qui présentent Paris et la France métropolitaine comme le centre et le point de départ incontestés des études de la langue française. Il y a, bien sûr, des raisons historiques qui expliquent ce phénomène : la région parisienne étant le berceau de la langue française, l'expansion coloniale de la France du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle permettant l'exportation de cette langue à travers le monde, mais aussi créant l'oppression des peuples colonisés et des relations problématiques de dominant – dominé. On peut se demander, toutefois, si le fait que la grande majorité de francophones vivent aujourd'hui en Afrique ne devrait pas influencer davantage sur les études de cette langue à l'étranger.<sup>26</sup> Or, ce n'est pas le cas dans les manuels de FLE commercialisés en Suède. Premat (2011: 50) déclare, à propos de l'enseignement de la langue française dans ce pays :

La grande époque du français [...] doit laisser place à celle de la francophonie et du multilinguisme. Il est pour cela nécessaire d'attirer les élèves vers une aire culturelle plus vaste, celle des pays francophones pour encourager l'apprentissage de la langue.

On peut considérer la domination de la France hexagonale problématique, car les manuels scolaires font partie d'un « système de production et de reproduction du savoir » (Vajta 2012: 748) et, de toute évidence, ce savoir est centré sur la France métropolitaine. L'élève suédois comprendra aisément que le monde francophone est considéré périphérique, selon la *Weltanschauung* proposée dans le manuel. Qui plus est, on voit seulement la francophonie sous forme de chansons et de bandes dessinées dans le corpus – c'est-à-dire représentant le sous-genre textuel que Brée (1978) et Riquois (2009) appellent *paralittérature* – un genre auquel on a tendance à accorder moins d'importance qu'à la « vraie » littérature, en raison de son manque de *littérarité* (cf. Brée 1978: 132).

Nous avons recensé dans notre corpus une somme totale de 13 textes littéraires représentant la francophonie.<sup>27</sup> En présentant ces textes dans le **Tableau 2**, ci-dessous, nous constatons qu'à côté du seul exemple du genre romanesque, il y a deux bandes dessinées et dix paroles de chansons. Neuf pays francophones y figurent : le Québec (le Canada) arrive en tête avec 3,5 textes, l'Algérie et la Belgique paraissent 2 fois chacune dans le matériel. Les autres pays (Cameroun, Côte d'Ivoire, Guadeloupe, Mali, Maroc, Suisse) ne sont mentionnés qu'une seule fois chacun :<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Voir par exemple *L'Organisation Internationale de la Francophonie* (OIF) qui estime que 44% des personnes parlant la langue française au quotidien en 2018 habitent en Afrique subsaharienne et 15% en Afrique du Nord – contre 33% seulement en Europe.

<sup>27</sup> Tableau 1 affiche un texte dans la colonne *littérature* (acceptation restreinte du terme) et douze textes dans la colonne *paralittérature*.

<sup>28</sup> À une occasion (la présentation de Céline Dion dans C2), deux pays partagent la gloire – ce qui explique le résultat final de 3,5 « points » pour le Canada et 0,5 pour la Suisse.

**Tableau 2:** Les textes littéraires (dans son acceptation large) représentant le monde francophone.

Pays	Nombre de textes	Genre textuel	Noms d'artistes, d'auteurs ou de personnages
Québec (Canada)	3,5	chanson	Céline Dion (C2, avec la Suisse), Roch Voisine (C3), Cœur de pirate (CN4), Étienne Drapeau (G3)
Algérie	2	chanson	Khaled (C4), Khaled (G2)
Belgique	2	bande dessinée	Milou (CN2), Gaston Lagaffe (GE3)
Cameroun	1	roman	Calixthe Beyala (GE3)
Côte d'Ivoire	1	chanson	Magic system (CN4)
Guadeloupe	1	chanson	Philippe Lavil & Joselyne Béroard (CN4)
Mali	1	chanson	Amadou & Mariam (C3)
Maroc	1	chanson	Amine (CN4)
Suisse	0,5	chanson	Céline Dion (C2, avec le Canada)

Nous constatons que « la littérature francophone du Nord » (Pellerin 1984: 60–63) – ou pour être plus précis, la *paralittérature* francophone du Nord – est bien représentée par le Québec et la Belgique.<sup>29</sup> La Belgique est présentée comme le pays des bandes dessinées (c'est-à-dire une *paralittérature*). Pour ce qui est des autres nations et régions francophones, l'apprenant pourrait facilement tirer la conclusion qu'il s'agit de pays dont la seule contribution culturelle est la chanson (une autre *paralittérature*). La seule exception concerne le Cameroun et Calixthe Beyala ; toutefois, comme nous l'avons fait remarquer ci-dessus, les auteurs du manuel insistent sur les liens que la romancière a noués avec la France métropolitaine, pays où elle « vit [...] depuis l'âge de 17 ans » et où elle milite pour « l'intégration des Noirs dans les médias et les institutions françaises » (GE3: 46–47). Le côté progressiste d'un tel discours, c'est que la France contemporaine, multiculturelle et pluraliste est présentée aux élèves suédois.<sup>30</sup> Cependant, l'eurocentrisme persistant dans le texte est un facteur conservateur. Le lecteur a l'impression que, sans un lien explicite à la France hexagonale, le roman francophone n'est pas jugé intéressant à présenter pour les apprenants suédois (voir à ce sujet aussi Karlsson Söderstrand 2019: 37–39).

La recherche antérieure a montré que le manuel scolaire révèle l'image de « l'Autre » régnant dans le pays source (Bucharth 2015: 56) – et que ces représentations peuvent se révéler problématiques et stéréotypées (Johansson & Ballin 2010: 41–42 ; Meyer 2013: 35). Nous concluons, pour notre part, que l'image transmise par les manuels de FLE étudiés est celle d'un « Autre » qui s'occupe de la paralittérature. Les Belges dessinent des BD, les Québécois et les francophones du Sud chantent des chansons. Seuls les Français métropolitains s'expriment à l'écrit dans un genre *littéraire* (dans l'acceptation restreinte du terme). C'est une constatation affligeante.

La présente étude avait comme point de départ les questions suivantes : Quels textes littéraires français et francophones figurent dans les manuels de FLE produits et utilisés en Suède ? La littérature du monde francophone est-elle aussi bien représentée que celle de la France métropolitaine dans ces manuels ? En guise de conclusion, nous constatons que la *paralittérature* (sous forme de chansons et bandes dessinées) occupe une place prépondérante dans le corpus : 59 textes sur 80 appartiennent à cette catégorie, soit 74% des textes recensés (Tableau 1). Les textes *littéraires* (selon l'acceptation restreinte du terme) sont donc en minorité avec seulement 26%. Ces chiffres nous font constater que les manuels analysés sont bien ancrés dans la tradition littéraire suédoise, car une place importante y est accordée aux paroles des chansons (*sånglyrik*). Pour la seconde question ci-dessus : force est de constater que la France métropolitaine domine largement sur le reste du monde francophone (84% des textes contre 16%) – ce qui révèle à la fois une hiérarchie des pays de la francophonie et un eurocentrisme implicite dans les manuels recensés. Comme Amoros (2013: 16) le fait remarquer, à juste titre : « En tant qu'institution sociale, l'école reflète la société ». En l'occurrence, les manuels scolaires étudiés reflètent les relations de pouvoir restées asymétriques entre l'ancien colonisateur

<sup>29</sup> Cedergren (2015: 92–93) a trouvé des résultats similaires en étudiant la littérature francophone enseignée à l'Université de Stockholm. Dans ce contexte précis, le Québec se retrouve au top du palmarès – grâce aux romans d'Anne Hébert. La Belgique est aussi bien représentée, à travers les œuvres de George Simenon et Didier van Cauwelaert (*ibid.*: 81–84).

<sup>30</sup> La même chose vaut d'ailleurs pour la présentation de Faïza Guène et son roman *Kiffe kiffe demain* (CN4: 79) discutée ci-dessus.

et les populations jadis colonisées. Dans notre monde inégalitaire, il n'est peut-être pas surprenant que les littératures maghrébines, de l'Afrique subsaharienne et des Antilles soient quasi absentes (hormis la chanson) des manuels de FLE produits en Suède. Après tout, ces littératures représentent la périphérie dans un univers francophone qui tourne encore et toujours autour de Paris et la France métropolitaine.

### Additional Files

The additional files for this article can be found as follows:

- **Annexe 1.** Cascade 2–4 (2003–2005). DOI: <https://doi.org/10.16993/rnef.26.s1>
- **Annexe 2.** Chez nous 2–4 (2011–2013). DOI: <https://doi.org/10.16993/rnef.26.s2>
- **Annexe 3.** Escalade 1–2; Grande Escalade 3 (2001–2003). DOI: <https://doi.org/10.16993/rnef.26.s3>
- **Annexe 4.** Génial 1–3 (2011–2012). DOI: <https://doi.org/10.16993/rnef.26.s4>

### Déclaration de conflit d'intérêts

L'auteur n'a aucun intérêt concurrentiel à déclarer.

### Références

#### Corpus de textes

- Hirsch, C., Hermansson, D., Winblad, M., & Norén, G. (2012). *Chez nous 3*. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Hirsch, C., Winblad, M., & Norén, G. (2013). *Chez nous 4*. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Högberg, K., & Lindgren, L. (2004). *Cascade 3*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Högberg, K., & Lindgren, L. (2005). *Cascade 4*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Högberg, K., Lindgren, L., & Finér, A. (2003). *Cascade 2*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pettersson, M., Jonchère, N., Sandberg, E., & Waagaard, V. (2003). *Grande escalade 3. Allt-i-ett-bok*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Sanner, M.-L., & Wennberg, L. (2011). *Génial 1*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sanner, M.-L., & Wennberg, L. (2011). *Génial 3*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sanner, M.-L., & Wennberg, L. (2012). *Génial 2*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tillman, B., Martin, S., Sandberg, E., Winblad, M., & Lönnérblad, V. (2002). *Escalade 2. Textbok*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tillman, B., Winblad, M., Martin, S., Lönnérblad, V., Pettersson, M., & Sandberg, E. (2001). *Escalade 1. Textbok*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wilhelmsson, L., Hirsch, C., & Hermansson, D. (2011). *Chez nous 2*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

#### Études consultées

- Amoros, C. (2013). *Les conceptions des enseignant(e)s concernant les stéréotypes de genre à l'école maternelle*. Université Montpellier II: Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Montpellier. Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation ». Consulté en ligne le 3 mai 2019. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00904968/document>
- Aronsson, M. (2016). La réception de Marguerite Duras en Suède. La critique professionnelle et non-professionnelle. *Moderna språk*, 110(2), p. 1–24. Consulté en ligne le 3 mai 2019. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1069602/FULLTEXT01.pdf>
- Aronsson, M. (2018). La réception de Faïza Guène en Suède : la banlieue française en traduction. *TTR. Études sur le texte et ses transformations*, 31(1), 97–125. DOI: <https://doi.org/10.7202/1062548ar>
- Aronsson, M. (à paraître). Dags att tänka på refrängen? Franska språkig sånglyrik inom nätbaserad litteraturundervisning i franska. In Lindberg, Y. et Svensson, A. (eds.) *Gränsöverskridande litteraturstudier. Innovationer och implikationer för språkämnerna*. Stockholm: Natur & Kultur, 21 pages.
- Brée, G. (1978). *Littérature française. Le XX<sup>e</sup> siècle II ~1920–1970*. Paris: Arthaud.
- Brunel, P., Bellenger, Y., Couty, D., Sellier, Ph. & Truffet, M. (1996). *Histoire de la littérature française. XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Bordas.
- Buchart, M. (2013). Les imaginaires ethnosocioculturels dans les manuels de FLE finlandais. Etude diachronique des représentations et discours didactiques. *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 55–74. Consulté en ligne le 15 août 2019. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Buchart.pdf>
- Casanova, P. (1999). *La république mondiale des lettres*. Paris: Seuil.
- Cedergren, M. (2015). Littérature française, littérature francophone ? L'enseignement universitaire suédois à la recherche d'un nouveau paradigme. In Cedergren, M. et Briens, S. (eds.) *Médiations interculturelles*



- entre la France et la Suède. *Trajectoires et circulations de 1945 à nos jours*, 79–98 Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bad.g>
- Cedergren, M., & Lindberg, Y.** (2015). Vers un renouvellement du canon de la littérature francophone. Les enjeux de l'enseignement universitaire en Suède. *Revue de Littérature comparée*, 2015(2), 231–243. DOI: <https://doi.org/10.3917/rlc.354.0231>
- Cedergren, M., & Modreanu, S.** (2016). Médiation n'est pas que traduction. Réflexions autour de la réception de la littérature de langue française en traduction dans la presse suédoise et roumaine. *Parallèles*, 28(1), 83–100. DOI: <https://doi.org/10.17462/para.2016.01.05>
- Daunay, B.** (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159 (avril-juin 2007), 139–189. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>
- Deshusses, P., & Karlson, L.** (1994). *La Littérature française au fil des siècles. XIX<sup>e</sup> & XX<sup>e</sup> siècles*. Paris: Bordas
- Fowler, R.** (1991). Literature. In Coyle, M., Garside, P., Kelsall, M., & Peck, J. (eds.) *Encyclopedia of Literature and Criticism*, 3–26. London: Routledge.
- Genette, G.** (1987). *Seuils*. Paris: Seuil (coll. « Points essais »).
- Johansson, F., & Ballin, T.** (2010). *Kulturella representationer i läroböcker i franska och spanska för gymnasiet*. Malmö högskola: Kultur – språk – medier. Examensarbete för lärarexamen, 15 hp. Consulté en ligne le 3 mai 2019. <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10043/Exarbete%20Ballin%20Johansson%202010%20final%20version%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johansson, M.** (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. (Doctoral dissertation, Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation. Linköping Studies in Pedagogic Practices, 25.) Consulté en ligne le 3 mai 2019. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:856465/FULLTEXT01.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.3384/diss.diva-121555>
- Karlsson Söderstrand, P.** (2019). *Fransktalande länder utanför väst – osynlig majoritet i svenska läromedel i franska*. Malmö universitet: Kultur – språk – medier. Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU). Examensarbete i fördjupningsämnet franska, 15 hp, avancerad nivå. Consulté en ligne le 3 mai 2019. [https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/27805/Examensarbete%20Petter%20K%20S%C3%B6derstrand\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/27805/Examensarbete%20Petter%20K%20S%C3%B6derstrand_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Levine, L. W.** (2010). *Culture d'en haut, culture d'en bas. L'émergence des hiérarchies culturelles aux Etats-Unis*. Paris: La Découverte.
- Lindberg, Y.** (2015). Le regard suédois sur les femmes écrivains de la francophonie. In Cedergren, M. et Briens, S. (eds.) *Médiations interculturelles entre la France et la Suède. Trajectoires et circulations de 1945 à nos jours*, 44–55. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bad.e>
- Lindberg, Y.** (2016). La littérature francophone de l'Afrique subsaharienne en Suède: Les femmes font place à la honte. *Parallèles*, 28(1), 64–82. DOI: <https://doi.org/10.17462/para.2016.01.04>
- Lindberg, Y.** (2018). L'(im)mobilité de l'œuvre de Melchior Mbonimpa et l'esquive de la world literature. *Revue nordique des études francophones*, 1(1), 62–76. DOI: <https://doi.org/10.16993/rnef.6>
- Lindqvist, Y.** (2018). Bibliomigration från periferi till semi-periferi. Om den samtida spansk-karibiska litteraturen i svensk översättning. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2018(1–2), 90–104. Consulté en ligne le 3 mai 2019. <file:///C:/Users/mar/Downloads/4544-11315-1-SM.pdf>
- Lundahl, B.** (1998). *Läsa på främmande språk. Om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågans betydelse för språkinläringen*. Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, M.** (2013). *Frankrike, Tyskland och "den andre". En studie av målspråkländers förekomst och framställning i läroböcker i tyska och franska*. Uppsala Universitet: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Examensarbete i utbildningsvetenskap inom allmänt utbildningsområde, 15 hp. Rapport nr: 2013vt00439. Consulté en ligne le 3 mai 2019. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:632515/FULLTEXT01.pdf>
- Mokh, H.** (2017). *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe*. (Doctoral dissertation, Université Rennes 2. Unité de recherche: Équipe de recherches interlangues : mémoires, identités, territoires, ERIMIT). Consulté en ligne le 3 mai 2019. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01423877/document>
- Pellerin, G.** (1984). L'autre littérature francophone du Nord. *Nuit blanche*, 13, 60–63. Consulté en ligne le 29 août 2019. <https://www.erudit.org/en/journals/nb/1984-n13-nb1084036/21525ac.pdf>
- Premat, C.** (2011). Les avantages de la méconnaissance de la francophonie : le cas de la Suède. *Alternative Francophone*, 1(4), 42–51. DOI: <https://doi.org/10.29173/af11600>

- Riquois, E.** (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. (Doctoral dissertation, Université de Rouen, linguistique.) Consulté en ligne le 16 août 2019. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00403124/document>.
- Vajta, K.** (2012). Le manuel de FLE suédois, véhicule d'un discours sur la France, communauté imaginaire. In Ahlstedt, E., Benson, K., Bladh, E., Söhrman, I. et Åkerström, U. (eds.), *Actes du XVIIIe congrès des romanistes scandinaves*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, Romanica Gothoburgensia 69, 747–763. Consulté en ligne le 3 mai 2019. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30607/5/gupea\\_2077\\_30607\\_5.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30607/5/gupea_2077_30607_5.pdf)
- Viala, A.** (1992). Qu'est-ce qu'un classique ? *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1992(1), 6–15. Consulté en ligne le 15 août 2019. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1992-01-0006-001>
- Ågerup, K.** (2018). La place des littératures africaines dans six encyclopédies littéraires françaises 1959–2006. *Revue nordique des études francophones*, 1(1), 36–44. DOI: <https://doi.org/10.16993/rnef.1>

### Pages Web

- Grand Robert de la langue française, le.** (n.d.). Entrées « belles-lettres » et « littérature », sens II. Consulté en ligne le 3 mai 2019. <https://gr.bvdep.com/robert.asp>
- Nationalencyklopedin (NE).** (n.d.). Entrée « litteratur ». Consulté en ligne le 3 mai 2019. <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/litteratur>
- Natur & Kultur.** (n.d.). Génial 1. Consulté en ligne le 3 mai 2019. <https://www.nok.se/titlar/laromedel-b2/genial-genial-1/#>
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).** (2019). Langue française et diversité linguistique. Consulté en ligne le 3 mai 2019. <http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>
- Sanoma utbildning.** (n.d.). Chez nous, upplaga 1. Consulté en ligne le 3 mai 2019. <https://www.sanomautbildning.se/sv/produkter/chez-nous-upplaga-1-S3173786/mer-information/>
- Skolverket.** (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket. Consulté en ligne le 3 mai 2019. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf>

**How to cite this article:** Aronsson, M. (2019). La littérature francophone dans les manuels suédois de FLE. *Nordic Journal of Francophone Studies/Revue nordique des études francophones*, 2(1), pp. 49–62. DOI: <https://doi.org/10.16993/rnef.26>

**Submitted:** 24 June 2019    **Accepted:** 18 November 2019    **Published:** 05 December 2019

**Copyright:** © 2019 The Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. See <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



*Nordic Journal of Francophone Studies/Revue nordique des études francophones* is a peer-reviewed open access journal published by Stockholm University Press.

**OPEN ACCESS**