

La présentation de la culture francophone
dans les manuels scolaires *J'aime 3* et
Escalier 3

Martta Lehmusvirta

Mémoire de licence

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Avril 2024

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

LEHMUSVIRTA MARTTA : La présentation de la culture francophone dans les manuels scolaires *J'aime 3* et *Escalier 3*

Mémoire de licence, 25 p.

Département de français

Programme de licence : Institut de langues et de traduction, Département de français

Avril 2024

Dans cette étude nous examinerons la présentation de la culture francophone et comment il manifeste dans deux manuels scolaires *J'aime 3* (2017) et *Escalier 3* (2018). Notre corpus se compose les parties de ces manuels, qui comprennent le module 6 du lycée, c'est-à-dire le module de thématique culturelle. Notre objectif est d'examiner particulièrement la diversité culturelle dans les manuels et ce que les objectifs du programme national d'enseignement sont visibles en eux. Dans la partie de théorie, nous traiterons la définition de *culture* en général et dans le programme d'enseignement. Nous concentrons aussi sur les objectifs en concernant la culture et son enseignement. Enfin, nous discuterons un peu de matériels dans l'écologie de la classe.

Notre étude est empirique et comparative. Nous comparons la structure des manuels, leurs thématiques principales, les occurrences culturelles (divisés en catégories) et leurs types, pays d'origine et années de publications. Nous les comparons aussi sur les objectifs du programme d'enseignement.

Les résultats montrent qu'il existe des similitudes dans la structure et les thématiques générales des manuels, mais ils diffèrent par leur style et leur approche des thèmes. Par exemple, *Escalier 3* est plus traditionnel (titres décrivant des thèmes et le texte du chapitre sur lequel les exercices ont été basées), tandis que *J'aime 3* utilise intertextualité dans ses titres et intégré les thèmes et les textes le long de chapitre. Les résultats ont également montré que le rôle de la France métropolitaine est très notable et les deux manuels présentent une image très partielle de la culture francophone. L'histoire a été bien prise en compte, car les manuels ont présenté un large éventail d'œuvres allant du 1697 à 2017.

À l'avenir, il serait intéressant d'étudier la manière dont la diversité culturelle est valorisée au cours des études. Par exemple, si elle influence le choix des manuels ou si elle peut être considérée comme ayant un impact sur la façon dont la culture francophone est comprise par les lycéens. D'autre part, les élèves considèrent-ils même la culture comme une partie distincte de l'enseignement des langues ?

Mots-clés : *culture, diversité, enseignement des langues, écologie de la classe*

Table des matières

1. Introduction	1
2. Notion de <i>culture</i>	2
2.1. Culture dans le programme national d'enseignement des lycées.....	3
2.2. Culture dans l'enseignement des langues étrangères	4
3. Matériels dans l'écologie de la classe	6
4. Corpus et méthode d'analyse	8
4.1. Manuels	8
4.2. Méthode d'analyse	9
5. Analyse	11
5.1. Structure des manuels et les thématiques principales	11
5.2. Occurrences culturelles dans les manuels	13
5.2.1. Pays d'origine des personnages et des sites	15
5.2.2. Décennies des œuvres	17
5.3. Cas spécifiques : certaines images stéréotypées	18
6. Conclusion	19
Bibliographie	20

1. Introduction

Les sociétés où les gens habitent sont les lieux où naissent les cultures. Ainsi, là où il y a des gens, il y a de la culture. La culture est toujours connectée aux endroits, aux gens et aux habitudes (Causadias, 2020) et, de plus, les langues sont aussi un facteur formant les groupes culturels. Le rôle de la culture est largement connu dans le programme national d'enseignement de la Finlande. Elle est prise en compte dans l'enseignement de toutes les matières, mais dans l'enseignement des langues étrangères en particulier (Opetushallitus, 2019b). Pour savoir comment utiliser la langue à l'étranger, il est essentiel de comprendre les habitudes de ce pays.

Dans notre étude, nous approchons le thème culturel dans le cadre des manuels scolaires. Nous avons choisi deux manuels *Escalier 3* (2018) et *J'aime 3* (2017) qui sont dirigés vers les apprenants d'âges différents. *J'aime 3* est conçu seulement pour les apprenants lycéens et *Escalier 3* est aussi pour les apprenants adultes.

Les recherches antérieures ont étudié, entre autres, la diversité culturelle et la pertinence pédagogique des images utilisées dans les manuels (Laitala, 2009 ; Rantaruikka, 2020) et Murto (2022) a étudié la diversité culturelle dans l'enseignement. Les résultats montrent qu'il y a une hiérarchie très visible des pays francophones dans les manuels (Rantaruikka, 2022). L'hexagone, c'est-à-dire la France métropolitaine, est le plus apprécié (ibid.). Ce phénomène est aussi visible dans les opinions des enseignants, la plupart des enseignants accordent plus d'importance à certaines régions (Murto, 2022). Sur la base de ces recherches, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

- 1) Comment la culture francophone est-elle présentée dans les manuels scolaires ?
- 2) Est-ce que l'âge du groupe cible a un effet sur le choix d'œuvres culturelles présentées ?

Nous nous concentrons sur la diversité dans la présentation des deux manuels en étudiant quels sont les pays d'origines des personnages et quand les œuvres sont publiées et si la diversité a été prise en compte dans les thèmes. Notre hypothèse est que les deux manuels présentent majoritairement les œuvres de la culture française métropolitaine et pas des autres régions francophones.

Nous commencerons par présenter le cadre théorique où nous considérons les définitions pour la notion *culture*, la culture dans le programme national d'enseignement et ensuite, les matériels dans l'écologie de la classe. Dans les chapitres 4 et 5, nous nous concentrons sur les manuels, les méthodes et les résultats d'analyse.

2. Notion de *culture*

Pour être capable d'étudier l'enseignement de la culture francophone, nous devons définir la notion de culture. La *culture* peut signifier une grande variété de choses. Selon Kipuri (2011), la culture est constituée des habitudes et des actions d'un certain groupe. Metcalf (2018 : 10) définit également la culture par le biais de normes, savoirs et connaissances qui sont liés à des communautés. Sa définition correspond à la définition des anthropologues. Selon Metcalf (ibid.), la culture dans la langue parlée signifie souvent la civilisation développée, par exemple l'art élitiste. Perälä et Weintraub (2024) sont d'accord, mais soulignent l'importance de la diversité de cette notion. La *culture* peut être considérée comme l'art, la structure du pouvoir, la religion ou la localisation géographique, mais la *culture* peut aussi signifier des domaines plus spécifiques, comme la culture populaire, la haute culture, mais aussi la culture de l'école ou de la maison. (Perälä & Weintraub, 2024) La *culture* est toujours connectée à des gens, des endroits et des habitudes, et ceux-ci forment des groupes sociaux.

L'article de Causadias (2020) approche la culture de la même manière que les Nations Unies et la direction générale de l'enseignement en Finlande (voir plus loin). Y est présenté un *modèle P* qui est nommé après « *people, places, practices* », c'est-à-dire des gens, des endroits et des habitudes. Selon Causadias (ibid.), ces trois dimensions sont les plus importantes et sans lesquelles la culture n'existerait pas. Le modèle considère la culture comme un système dans lequel des aspects différents sont connectés par des processus. La figure 1 présente le modèle P de Causadias (2020 : 311) :

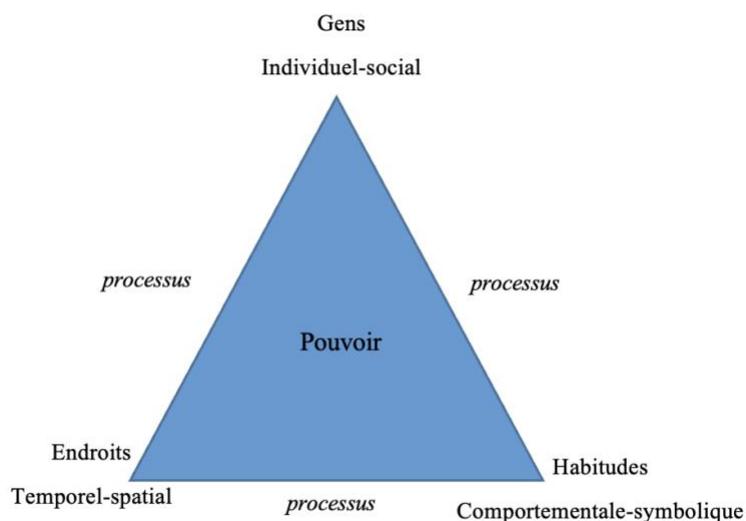


Figure 1. La présentation visuelle du *modèle P* de Jose M. Causadias (2020).

Dans la figure 1, les angles présentent les trois composants de la culture : gens, endroits et habitudes. Les lignes droites obliques et la ligne droite horizontale signifient les processus entre ces composants. Les paires d'adjectifs sous ces composants représentent les dimensions où ils se manifestent. Selon Causadias (2020 : 312), il y a du changement et de la continuité précisément grâce à ces processus. Au centre du triangle est situé le pouvoir. Causadias pense que le pouvoir est d'une fonctionnalité principale, car il a un grand effet sur l'émergence des minorités et des majorités dans un pays. Ainsi, le pouvoir a un effet sur la diversité et l'élaboration culturelle. (ibid.)

2.1. Culture dans le programme national d'enseignement des lycées

Les programmes nationaux d'enseignement sont publiés par la direction générale de l'enseignement en Finlande. L'éducation et les manuels suivent et sont basées sur les programmes dans tous les niveaux différents. Le programme d'enseignement définit la base pour la mission et la valeur de base de l'enseignement, le cadre pour le guidage, le support et l'évaluation des élèves et des lycéens et les objectifs d'apprentissage à la fois en général et plus spécifiquement en matières variées y inclus les modules. (Opetushallitus, 2019b.) Dans cette étude, nous nous concentrons sur les programmes du lycée pour les jeunes et du lycée pour les adultes. Nous examinerons comment la notion *culture* est conçue dans les manuels, car les manuels analysés suivent ces programmes.

La notion *culture* est définie de plusieurs manières dans le programme d'enseignement du lycée. Les définitions sont fortement basées sur des valeurs et des vues de la communauté, comme la direction générale de l'enseignement a défini la culture en général (Perälä & Weintraub, s. d.). Si, en plus, nous considérons le programme sous l'angle du modèle P de Causadias (2020), il est possible de comprendre que le système de l'éducation de Finlande est une partie de la culture finlandaise en entier. L'éducation finlandaise est de bonne qualité (OECD, 2023) et selon le programme d'enseignement, l'éducation et l'apprentissage renouvèlent toujours la société et la culture (Opetushallitus, 2019b). Par conséquent, le système scolaire et son non-alignement, ses valeurs, comme égalité et sa concentration sur le bien-être, est apprécié en Finlande et à l'étranger.

Les valeurs du pluriculturalisme et du plurilinguisme sont largement reconnues dans le programme. Cela est exploité dans un environnement d'apprentissage. Elles sont promues avec les communautés extérieures des lycées : la volonté de promouvoir l'enseignement des langues maternelles minoritaires, la possibilité de choisir d'enseignement de sa propre religion et l'appréciation de la communication entre les différents groupes de la société ; tous ces éléments constituent le point de départ pour l'enseignement. (Opetushallitus, 2019b.)

La culture a été incluse dans un des six objectifs communs dans la thématique *la connaissance globale et culturelle* du programme d'enseignement. Les autres thématiques des objectifs communs sont la connaissance de santé, la connaissance d'interaction, la connaissance pluridisciplinaire et créative, la connaissance sociétale et enfin, le caractère éthique et la connaissance environnementale. Les objectifs plus précis par matière, la culture opérationnelle des lycées et tout l'enseignement lycéen sont dirigés par les objectifs communs. Les matières, comme les langues étrangères, les abordent sous les perspectives différentes (voir 2.2.). Il y a aussi des communautés formées autour des matières par des étudiants et des professeurs. Chaque matière développe sa propre terminologie et ses propres habitudes, par exemple les méthodes concernant la production et la construction de la langue ou les notions de la branche du savoir. Ce concept est appelé *la langue de la branche du savoir* et constitue l'un des objectifs de la conscience des langues. (Opetushallitus, 2019b.)

2.2. Culture dans l'enseignement des langues étrangères

L'éducation des langues étrangères en Finlande commence déjà à l'école primaire. Pour être capable d'identifier les cycles des langues, le système scolaire utilise les lettres d'identification A1, A2, B1, B2 et B3, mais au lycée il n'y a pas de différence entre A1 et A2,

il utilise seulement la lettre A pour les langues commencées déjà à l'école primaire. Le tableau 1 présente les cycles différents des langues étrangères étudiés au lycée sous une forme simplifiée à partir du tableau sur le site web de la direction générale de l'enseignement. (Opetushallitus, 2024.)

Tableau 1. Les définitions des cycles des langues étrangères au lycée.

Cycles différents des langues étrangères étudiés au lycée (LOPS 2021)		
Signe abrégé	Niveau scolaire au début	Caractère obligatoire/facultative
A	Éducation de base (à partir de 1 ^{ère} année)	Obligatoire
B1	Éducation de base (à partir de la 6 ^e année au plus tard)	Obligatoire*
B2	Éducation de base (à partir de la 8 ^e année au plus tard)	Facultative
B3	Lycée	Facultative

*si la deuxième langue nationale

Dans la colonne de gauche sont listées les abréviations qui signifient les cycles différents des langues étrangères. Le plus haut est le cycle le plus long et en continuant vers le bas le cycle court. La colonne du milieu présente le niveau scolaire où les études sont commencées et la colonne à droite présente si la langue est obligatoire dans le programme national d'enseignement du lycée. Les précisions sont marquées avec un astérisque et listées après le tableau.

Dans le programme, tous les modules¹ des langues étrangères ont quelques objectifs concernant de la culture, parce que *la connaissance globale et culturelle* est une partie des objectifs communs. Pour délimiter notre cadre théorique, nous nous concentrons seulement sur l'enseignement et ses objectifs et missions de la langue B3, qui commence au lycée. De plus, la culture est visible de manières très variées. Comme l'indiquent les définitions de Kipuri (2011) et la direction générale de l'enseignement (Perälä & Weintraub, s. d.), la langue est une partie notable de la culture et cela est également reconnu dans le programme. D'un autre côté, la connaissance des langues étrangères est vue dans le programme comme un outil

¹ Le module signifie 38 x 45 minutes ou 23 x 75 minutes de l'enseignement. Le module se comprend de deux crédits. (Opetushallitus, 2019b : 9.)

de comprendre des milieux et contextes qui sont culturellement et langagièrement variés des nôtres sous l'angle de la langue étudiée. (Opetushallitus, 2019b.)

L'un des objectifs est d'améliorer la multilittératie pendant les études par avancer les connaissances des genres et des médias différents. Cela inclut la familiarisation aux œuvres culturelles, comme les œuvres du cinéma, de l'art pictural et de la musique, dont la connaissance forme une partie de la connaissance de la multilittératie.

Le programme d'enseignement est divisé en les matières et leurs sujets en modules. Les objectifs généraux d'une matière, comme le développement de la connaissance de la langue parlée, concernent tous les modules, mais les modules peuvent avoir plus d'objectifs ou de missions qui sont plus spécifiques concernant la thématique du module. Par exemple le module 4 se concentre sur les compétences en matière de recherche d'informations dans la langue cible, alors que l'objectif du module est de développer la capacité de l'étudiant à exprimer ses émotions. En plus, les objectifs sont réalisés dans tous les modules d'une manière différente appropriée au sujet. (Opetushallitus, 2019b.)

Le contenu essentiel du module numéro 6 (Opetushallitus, 2019b : 196) consiste en ces œuvres mentionnées ci-dessus. Autrement dit, le module 6 se concentre sur des sujets culturellement et historiquement importants dans la région linguistique. Sur la base du module 6, la définition de la culture pourrait être définie à travers des œuvres d'art etc., tandis que les autres modules se concentrent essentiellement sur la culture liée aux habitudes de la région linguistique, comme comment y gérer les rencontres sociales de tous les jours. (Opetushallitus, 2019b.)

Dans le chapitre 2, nous avons traité la culture et ses définitions en général et dans le programme national d'enseignement. Ensuite, nous passons aux matériels dans le cadre d'enseignement et l'écologie de la classe.

3. Matériels dans l'écologie de la classe

L'écologie de la classe signifie les relations et les interactions entre les aspects différents dans la classe, c'est-à-dire l'interaction entre l'enseignant et des étudiants et l'effet du manuel scolaire utilisé sur l'apprentissage (Guerrettaz & Johnston, 2013). Dans cette partie, nous traitons le rôle des manuels scolaires dans l'écologie de la classe.

Guerrettaz et Johnston (2013) étudient l'usage des matériels dans l'écologie de la classe. Ils soulignent que les enseignants s'appuient souvent sur les manuels scolaires et autres matériels prêts. Ruuska (2015) défend cette pratique, en particulier l'utilisation des manuels scolaires. Selon Ruuska, l'utilisation des manuels est le droit d'élèves et de leurs parents. Bien que cela se fonde sur l'école de base, il est une réalité aussi pour le lycée. L'utilisation d'un manuel apporte la sécurité et la clarté. Le manuel montre l'ensemble du contenu des modules facilement. La création de ses propres ensembles de matériel d'enseignement est également laborieuse. Les enseignants ont déjà beaucoup de charges de travail en dehors de leçons, donc les manuels libèrent des ressources précieuses. Ruuska remarque ce phénomène chez les enseignants nouveaux en particulier. (Ruuska, 2015.)

Comme les articles de Guerrettaz et Johnston (2013) et Ruuska (2015) le montrent, l'enseignant a le pouvoir avec le choix du matériel. Bien que les manuels soient élaborés en fonction des objectifs du programme d'études, ils sont seulement une façon de suivre les objectifs et les missions du module. Les manuels ne peuvent pas non plus traiter tous les thèmes d'actualité, parce qu'ils ont souvent été rédigés jusqu'à plusieurs années à l'avance. Les thèmes et les questions d'actualité sont cependant obligatoires d'inclure dans l'enseignement selon le programme d'enseignement, mais l'enseignant et les lycéens ont leur mot à dire sur ce qui est discuté pendant les cours (Opetushallitus, 2019b).

Le programme d'enseignement et la direction générale de l'enseignement sont ainsi présents dans l'écologie de la classe : le programme guide les matériels utilisés dans l'enseignement. Les matériels doivent soutenir les objectifs communs et les objectifs du module dans lesquels ils sont utilisés. Les enseignants prennent les décisions comment les manuels sont utilisés dans l'enseignement : un manuel peut donner seulement un cadre pour le module où il est suivi plus précisément (Ruuska, 2015).

Les objectifs et missions du programme d'enseignement pour le module 6 sont assez vastes, et offrent des possibilités infinies de traiter le sujet *la culture francophone*. Ce qui est défini, est que le module doit traiter les sujets d'actualité culturelles mais aussi culturelles et historiques. Le programme ne précise pas comment ces objectifs doivent être atteints, et, donc, l'image peinte par deux manuels peut être très différente.

Toutefois, le point de départ est que même si l'enseignant ne relie qu'un manuel dans l'enseignement, les objectifs du cours peuvent être atteints. Dans ce cas, il a la responsabilité

de traiter les sujets du module avec une approche variée, par exemple avec du matériel venant d'YouTube ou d'articles.

4. Corpus et méthode d'analyse

Dans cette partie, nous présenterons plus précisément notre corpus et la méthode d'analyse utilisée. Pour trouver les réponses aux questions de recherche, nous avons choisi d'analyser deux manuels scolaires du même niveau d'enseignement de français qui s'appellent *J'aime 3* et *Escalier 3*. Tous les deux suivent le programme d'enseignement pour le lycée de 2019. *J'aime 3* est destiné aux lycéens et *Escalier 3* aux lycéens et aux apprenants adultes.

4.1. Manuels

Nous avons choisi de ne pas inclure les manuels numériques et limiter notre analyse seulement aux manuels sur papier. Nous avons fait ce choix, bien que l'un des objectifs pour l'environnement d'enseignement dans le programme d'enseignement soit de guider les lycéens dans l'utilisation du matériel et des plateformes numériques (Opetushallitus, 2019b) et les statistiques de ventes montrent une baisse de l'utilisation des livres ; toutefois les manuels papiers représentent encore 15 % des ventes (Suomen kustannusyhdistys, 2024). Les enseignants ont le pouvoir de choisir le type de manuel ou matériel qu'ils veulent utiliser. Même si la digitalisation est très visible dans l'enseignement d'aujourd'hui et dans les objectifs d'enseignement, il a également fait l'objet de nombreuses critiques. Comme Uusi-Hallila (2018) le soulève, le matériel numérique ne se sert pas de manière égale dans toutes les matières et regarder fixement les écrans toute la journée est une charge cognitive et contribue facilement à des douleurs à l'épaule et à d'autres problèmes.

J'aime 3 a été publié par la maison d'édition Otava en 2017 et c'est la première édition. Il s'adresse aux apprenants du français B2 et B3 au lycée. *Escalier 3*, qui a été publié en 2018 par maison d'édition Sanoma Pro, suit aussi les contenus des modules de B2 et B3, mais, en revanche, il s'adresse également aux apprenants adultes. Dans l'analyse, nous voulons voir si cela a un effet sur le contenu culturel malgré le même programme d'enseignement sur lequel ils se fondent.

Les manuels fonctionnent d'une manière assez similaire : ils contiennent le matériel pour deux modules du lycée, c'est-à-dire les thématiques sont divisés en deux ensembles dans tous les deux. Dans cette recherche, nous analysons seulement les dernières parties des manuels,

les chapitres liés au module 6, c'est-à-dire le module de la culture. Le tableau 2 visualise les structures des manuels :

Tableau 2. La structure des manuels.

Numéro du module	Chapitres d' <i>Escalier 3</i> (2018)	Chapitres de <i>J'aime 3</i> (2017)
Module 5	En pleine forme	Qui sommes-nous ?
	1. Acheter bio	1. C'est bon pour la santé !
	2. Les nouveaux visages de la famille	2. Ça va, les jeunes ?
	3. Couche-toi tôt !	3. Ado ou adulte ?
	4. Les nouvelles technologies	4. C'est la vie !
	5. Une Québécoise devenue musulmane	
Module 6	À vos marques, prêts, parlez !	La culture dans tous ses états
	6. Ma playlist	5. Trop drôle !
	7. Club de lecture	6. Morts de peur !
	8. L'art contemporain	7. La vie en rose
	9. Un jeune cinéaste ambitieux	8. Que la force soit avec nous !
Les parties de révision	Révision grammaire et les vocabulaires alphabétiques	Révision grammaire

Dans le tableau, la couleur verte marque les chapitres du module 6, c'est-à-dire les chapitres incluent dans cette étude. Les cellules en blanc illustrent les chapitres du module 5 et les cellules en orange les parties résumées, c'est-à-dire les matériels qui aide à réviser. Les parties de révision incluent la partie grammaticale et les vocabulaires alphabétiques. Nous n'avons pas inclus ces sections dans notre corpus.

4.2. Méthode d'analyse

Notre analyse est qualitative et comparative et elle s'articule en deux parties. D'abord, nous analysons les manuels thématiquement : quels sont les thèmes incluent aux chapitres d'*Escalier 3* et *J'aime 3* et comment ils reflètent la culture francophone. Ensuite, nous comparons les manuels l'un à l'autre, mais aussi au programme d'enseignement. Comme *Escalier 3* est aussi pour les apprenants adultes, les objectifs du programme d'enseignement pour le lycée pour les adultes s'appliquent également à ce manuel (Opetushallitus, 2019a). En comparant ces deux programmes et ses objectifs, nous n'avons pas remarqué de grandes différences entre ces programmes d'enseignement. C'est pourquoi nous nous sommes

concentrée uniquement sur les définitions du programme d’enseignement pour le lycée pour les jeunes (Opetushallitus, 2019a ; LOPS 2019).

Le but dans notre analyse thématique est d’explorer la manière dont la diversité des domaines de la culture se réalise. Nous avons effectué une première classification thématique du contenu des manuels et divisé les occurrences culturelles en six catégories qui sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3. La catégorisation des occurrences culturelles.

Catégories	Exemple du type d’occurrence
Œuvres	Livres, peintures, jeux, chansons, personnages fictifs, films, magazines
Personnages	Auteurs : chanteurs, dessinateurs, personnages historiques, directeurs, groupes et ensembles
Phénomènes	Festivals, galas, évènements, phénomènes culturelles (comme cosplay ou manfra)
Endroits	Musées, places connectées à la culture
Non-francophones	Œuvres, personnages et endroits n’étant pas liés au pays francophone
Fictifs	Personnages fictifs francophones (comme Hercule Poirot) et évènements, œuvres ou personnages culturels qui sont dessinés aux manuels pour la valeur narrative

Les occurrences culturelles peuvent être mentionnées dans n’importe quelle partie, par exemple dans le texte, la légende ou l’exercice ou les œuvres peuvent être présentées dans les photos. Les auteurs et les œuvres sont toujours inclus dans les occurrences séparées, même s’ils sont mentionnés sous la forme « l’œuvre X de l’auteur Y ». Par exemple, *Requiem* de Gabriel Fauré est inclut dans deux catégories : la chanson (*Requiem*) est dans la catégorie des œuvres et le compositeur (Gabriel Fauré) est dans la catégorie des personnages. Si l’œuvre est mentionnée sans l’auteur, l’auteur n’est pas inclus dans la catégorisation. Chaque occurrence est catégorisé seulement une fois, bien qu’elle soit mentionnée plusieurs fois dans les chapitres. Pendant la catégorisation, nous notons les pays d’origines des personnages et la date de la publication des œuvres pour comparaison de la diversité temporelle.

La comparaison entre les manuels et le programme d’enseignement examine si les objectifs ou les missions du programme d’enseignement sont alignés et comment les manuels réalisent la notion de culture concrètement. Cela nous aide à répondre à nos questions de recherche et

de réfléchir si l'enseignement est basé seulement sur les manuels, ceux-ci sont-ils suffisamment diversifié ?

5. Analyse

Dans ce chapitre, nous examinerons d'abord la structure des manuels et les thématiques principales, puis nous analyserons les occurrences culturelles et leur diversité à travers les pays d'origine des personnages et des sites et les années de publication des œuvres. Nous avons choisi d'analyser les pays d'origines et les années de publication pour leur caractère clair, c'est-à-dire ils sont facile à définir. Les pays d'origine rendent concret le fait comment la diversité des pays francophones est incluse aux manuels. Enfin, nous traiterons brièvement certains personnages et cas stéréotypés ayant émergé lors de l'analyse.

5.1. Structure des manuels et les thématiques principales

La module 6 dans les manuels est organisé d'une même manière. Comme le tableau 2 le présente, les thématiques sont divisées en une introduction et en quatre chapitres. Tous les deux manuels ont les thématiques principales qui donnent le cadre culturel pour l'enseignement. Dans le tableau 4 suivant, nous présentons les thématiques principales et la structure du module 6. Les colonnes à gauche présentent les titres des chapitres et les thématiques principaux d'*Escalier 3* et les colonnes à droite les de *J'aime 3*. Les titres de chapitres sont écrits en gras et les thématiques principales sont listées sous les titres des chapitres. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de pages par chapitre. Les thématiques de *J'aime 3* sont collectées de la table de matières où les auteurs les ont listés, mais les thématiques d'*Escalier 3* sont ramassées par nous-même à partir des chapitres.

Tableau 4. Les chapitres et les thématiques du module 6.

Les chapitres et leurs thématiques principales du module 6 d'<i>Escalier 3</i> (2018) et <i>J'aime 3</i> (2017)	
Escalier 3 (2018)	J'aime 3 (2017)
À vos marques, prêts, parlez ! (4) - Introduction - Passé culturel	La culture dans tous ses états (1) - Introduction
6. Ma playlist (20) - Musique	5. Trop drôle ! (29) - Humour - Théâtre - BD - Blague
7. Club de lecture (22) - Littérature - BD - Contes	6. Morts de peur ! (29) - Roman policier - Littérature - Horreur - Cinéma
8. L'art contemporain (24) - L'art contemporain - Musées - Objet d'art	7. La vie en rose (21) - Art pictural - Chanson - Musique - Poésie
9. Un jeune cinéaste ambitieux (22) - Cinéma et théâtre	8. Que la force soit avec nous ! (21) - Cinéma - Science-fiction - Mode et style - Réalité virtuelle

Comme le tableau présente, les cadres thématiques sont très proches les uns aux autres. En général, les manuels traitent les thématiques similaires, mais ils les ont groupés différemment. Par exemple, les bandes dessinées sont traitées dans les deux manuels, mais dans *Escalier 3* elles sont traitées dans le cadre de littérature et dans *J'aime 3* elles sont traitées dans le cadre d'humour avec le théâtre et les blagues. Nous pouvons donc voir, que les auteurs des deux manuels sont d'accord avec les choix des cadres thématiques, mais la disposition varie.

Ce qui est aussi intéressant, ce sont les titres des chapitres : dans *J'aime 3*, les auteurs ont utilisé les chapitres pour référer aux œuvres culturelles ou aux expressions connectées à la culture, c'est-à-dire les titres tendent à être intertextuels. Par exemple le chapitre de la musique s'appelle *La vie en rose* qui est une chanson iconique d'Edith Piaf, une chanteuse française. Dans *Escalier 3* les auteurs ont choisi le ligne plus traditionnel et leurs titres sont plus ordinaires (*Ma playlist* ou *L'art contemporain*). Bien que les titres aient les références culturelles dans *J'aime 3*, toutes les références ne sont pas liées à la culture française. Alors, les titres apportent une valeur narrative et peut-être même un peu humoristique, comme le titre *Que la force soit avec nous !* qui fait une référence à la série de films américaine *La guerre des étoiles* de George Lucas. Les titres intertextuels ne portent pas beaucoup plus de

valeur pour la diversité du manuel, mais c'est pourtant une observation intéressante et un détail divertissant. Cela semble indiquer que les auteurs ont des lecteurs, des lycéens, à l'esprit, car un titre inhabituel attire l'attention du lecteur. Le caractère joyeux des titres peut également être lié au fait que le manuel est écrit pour les jeunes.

Dans *J'aime 3*, les textes et sujets culturels sont intégrés dans les exercices le long des chapitres. Par exemple, les textes sont rédigés dans un style des boîtes d'information, des conversations et des extraits des pièces du théâtre ou des contes. Le vocabulaire est introduit avec des glossaires de support et le glossaire thématique est placé à la fin du chapitre. En revanche, dans *Escalier 3*, le texte est toujours au début du chapitre et la majorité des exercices traitent le texte et son vocabulaire. Le vocabulaire est divisé en deux glossaires, le premier est placé directement après le texte du chapitre et le seconde au milieu du chapitre. Ce dernier contient le vocabulaire thématique et après lequel les exercices se concentrent plus sur le thème culturel en général.

5.2. Occurrences culturelles dans les manuels

Ensuite nous passons à traiter les occurrences culturelles dans les chapitres. Nous avons divisé les occurrences en six catégories : des personnages, des œuvres, des phénomènes, des endroits, des occurrences culturelles non-francophones et fictifs (cf. tableau 3 supra). Dans notre analyse, nous avons ramassé et catégorisé toutes les occurrences culturelles. Les occurrences culturelles spécifiques sont incluses seulement une fois sur ce listage, même si elles sont mentionnées plusieurs fois dans les manuels. Nous avons trouvé dans *Escalier 3* au total 140 occurrences culturelles différentes, tandis que *J'aime 3* combien de 157 occurrences.

Escalier 3 comportait 92 pages et *J'aime 3* 101 pages (cf. Tableau 4). Nous avons calculé la distribution des occurrences par page en divisant le nombre total d'occurrences par le nombre de pages. *Escalier 3* a une moyenne de 1,52 occurrences et *J'aime 3* une moyenne de 1,55 occurrences par page. Il convient toutefois de rappeler que chaque occurrence ne compte qu'une seule fois dans le total. Les moyennes montrent qu'il n'y a pas de grande différence dans le nombre des occurrences entre les manuels. La figure 2 suivante illustre la distribution des occurrences entre les catégories dans module 6 de ces deux manuels.

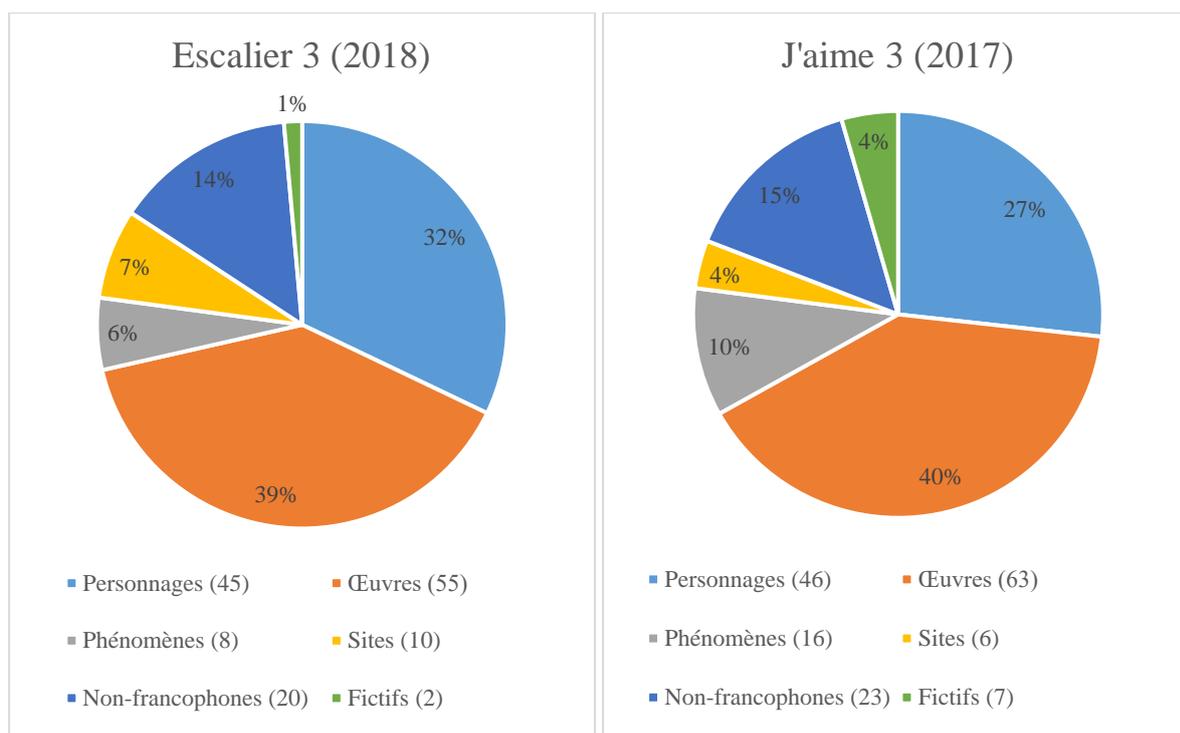


Figure 2. La distribution thématique des occurrences culturelles dans les manuels.

Dans la figure, les pourcentages du total des occurrences sont indiqués sur le diagramme circulaire et les nombres des occurrences par catégorie sont indiqués entre parenthèses à côté du nom de la catégorie. La figure 2 montre que même si les catégories ne sont pas égales, pour la plupart l'ordre de grandeur entre les catégories l'est. Seulement l'ordre des endroits et des phénomènes varie. Ce qui est notable, les catégories *Personnages* et *Œuvres* sont les plus grandes et comprennent presque ou plus de 100 occurrences. D'une part, c'est également compréhensible, car elles consistent en une grande variété de choses, comme nous le présenterons dans le tableau 3 (voir plus haut).

Les occurrences culturelles sont très différentes entre les manuels. Dans les deux catégories les plus grandes, il n'y a que 9 occurrences identiques : 6 œuvres et 3 personnages. Les œuvres sont les contes d'enfants de Charles Perrault (1697) et *Le tour du monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne (1872), alors que les personnages sont Molière² (comédien et dramaturge français), Victor Hugo³ (poète, dramaturge, écrivain français) et Stromae⁴ (musicien belge). Pour la plupart, les phénomènes culturels sont mentionnés en passant dans les manuels.

² Née en 1622.

³ Née en 1802.

⁴ Née en 1985.

Le pourcentage des occurrences culturelles non-francophones est de 14 % dans *Escalier 3* et de 17 % dans *J'aime 3*. Le pourcentage est assez notable. Dans ce groupe, plusieurs occurrences sont liées, d'une manière ou d'autre, aux personnages ou aux œuvres francophones. Il s'agit, par exemple des acteurs de films des directeurs francophones ou des films produits dans un pays non-francophone avec un acteur francophone (*Before Sunrise*, un film américain sorti en 1995, où l'actrice franco-américaine Julie Delpy⁵ a joué).

Dans les sous-chapitres suivants nous traiterons les deux groupes les plus grands, ceux des personnages et des œuvres. En particulier, nous analyserons la diversité des pays d'origine et des années de la publication dans ces groupes. Nous abordons également la diversité des pays dans le groupe des sites.

5.2.1. Pays d'origine des personnages et des sites

La langue française est la 5eme langue la plus parlée au monde (France Diplomacy, 2022), donc la culture francophone comprend plusieurs cultures des pays différents. Par conséquent, il est vraiment intéressant de comparer la distribution des pays d'origine. Dans les pays francophones, nous avons inclus les pays qui sont les membres de l'OIF (54 pays). Le français n'est pas une langue officielle dans tous ces pays, mais il y est beaucoup parlé, par exemple au Congo ou au Maroc. (OIF, 2019.) Nous avons décidé de limiter la comparaison seulement aux personnages et aux endroits dans cette partie, car les œuvres présentées sont presque toujours des œuvres liées à des personnages aussi mentionnés dans les manuels. Ainsi, nous évitons une double analyse. Dans la figure 3, la distribution des pays est présentée.

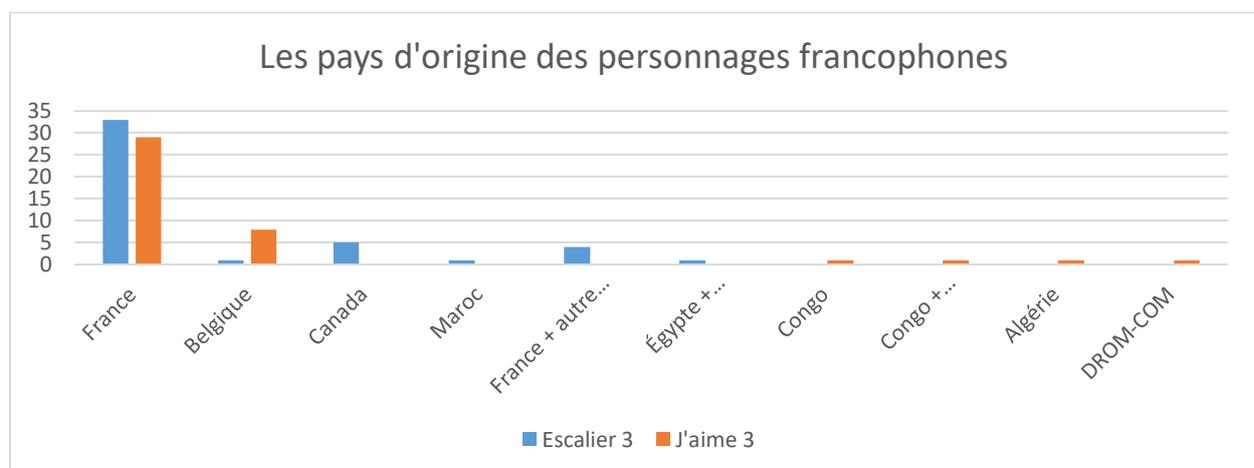


Figure 3. Les pays d'origine des personnages francophones.

⁵ Née en 1969.

Dans la figure 3, la couleur bleue présente les personnages d'*Escalier 3* et orange ceux de *J'aime 3*. Pour la plupart, les personnages viennent de la France (33 personnages dans *Escalier 3* et 29 dans *J'aime 3*). Les autres pays d'où les personnages viennent sont : le Belgique (9) ; le Canada (5) ; le Maroc (1) ; la France combiné avec le Belgique (1), les États-Unis (1), l'Algérie (1) ou la Suisse (1) ; l'Égypte combiné avec le Belgique (1) ; le Congo (1) ; le Congo combiné avec le Luxembourg (1) ; l'Algérie (1) ; et les pays DROM et COM (1). Nous trouvons ce résultat surprenant. Les deux manuels couvrent seulement 9 pays au total sur les 54 pays francophones de l'OIF. La variété de la culture francophone ne peut pas être affichée dans les manuels dans cette perspective.

Le même phénomène est visible dans les sites culturels. Parmi les sites mentionnés dans *Escalier 3* (10 sites) et *J'aime 3* (6 sites), tous les deux n'ont qu'un site qui n'est pas située dans l'hexagone. Dans *Escalier 3*, le site non-hexagone est le Musée de la Bande Dessinée à Bruxelles (en Belgique) et dans *J'aime 3*, il est le Centre spatial guyanais en Guyane française. Sur la base de cette analyse, il semble que les manuels présentent une image très partielle d'une culture francophone. Nous pourrions même dire que c'est la présentation de la culture française de l'hexagone avec quelques exceptions. Parmi les autres sites (français) mentionnés figurent le Musée du Louvre (dans tous les deux), le Centre Pompidou (dans *Escalier 3*) et L'Opera Garnier à Paris (dans *J'aime 3*).

L'une des missions du module 6 est d'initier les lycéens à des sujets culturellement et historiquement pertinents dans la région linguistique. Il convient de noter que le programme national d'enseignement ne précise pas ce qui est considéré comme la région linguistique. Si l'on considère que la région linguistique ne comprend que la France (l'hexagone), l'image culturelle que les manuels créent peut être considérée comme diverse. Si, en revanche, tous les pays francophones sont inclus dans la région, ce résultat ne se voit pas comme un chose renforçant pour d'encourager les lycéens à observer les sujets culturels qui les intéressent dans la langue cible, qui est l'autre mission du module 6. Dans une certaine mesure, les manuels orientent les lycéens vers la recherche d'informations sur d'autres sujets culturels. Cependant, les instructions ne les orientent pas, par exemple, vers les pays francophones, mais sont générales. L'absence de la diversité des pays francophones dans les manuels permet d'espérer que même ces quelques occurrences inspirent les étudiants à chercher eux-mêmes plus d'informations.

5.2.2. Décennies des œuvres

Comme les groupes cibles des manuels sont légèrement différents, cela peut avoir un effet sur le choix des œuvres et surtout des époques des œuvres. Dans le tableau 5 est la distribution des époques. Les décennies antérieures à 1900 ont été regroupées en siècles. Il y a combien de 118 œuvres mentionnés dans les manuels qui sont distribués en 55 dans *Escalier 3* et 63 dans *J'aime 3*. L'année de publication de deux œuvres de *J'aime 3* n'a pas pu être identifiée. Ces 2 non-identifiés sont un BD *La famille Weirdo* de Screamy Lou (Émilie Lodi) et un poème *Est-il une musique ?* de Kama Sywor Kamanda⁶.

Tableau 5. Décennies des œuvres présentées dans les manuels.

Époque	1600	1700	1800	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
<i>Escalier 3</i>	6	1	3	2	0	0	2	2	0	1	1	1	5	14	17
<i>J'aime 3</i>	8	1	5	2	3	1	0	4	5	1	4	5	7	7	8
Total	14	2	8	4	3	1	2	6	5	2	5	4	11	21	25

Les œuvres de *J'aime 3* (58) sont distribuées relativement régulièrement, il n'y a pas des différences majoritaires entre les décennies et les plus grands groupes sont les extrêmes 2010 (8) et 1600 (8). Dans *Escalier 3*, les deux plus grands groupes sont les décennies 2000 (14) et 2010 (17). Contrairement au manuel *J'aime 3*, ces deux groupes couvrent presque la moitié des œuvres (31/55). Dans quatre groupes d'époque, l'un ou l'autre n'a pas d'œuvres : 1910, 1920 et 1950 (*Escalier 3*) et 1930 (*J'aime 3*).

Même si *Escalier 3* est aussi pour les apprenants adultes, les œuvres choisies représentent pour la plupart la culture du 21^{ème} siècle. Cependant, les adultes couvrent un large éventail de personnes de tous âges, puisque toute personne âgée de plus de 18 ans est considérée comme adulte. Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer catégoriquement que les apprenants adultes ne sont pas inclus, car un adulte de 18 ans, par exemple, n'est pas nécessairement intéressé par des œuvres antérieures aux années 2000. Il convient également de noter que même si l'âge est pris en compte, les objectifs premiers du programme d'études devraient être atteints : présenter des questions d'importance culturelle et historique. Les manuels y sont parvenus, car l'éventail des décennies présentées est large. Tous les deux ont réussi à prendre les œuvres anciennes, possiblement iconiques, comme l'histoire des enfants *La barbe bleue*

⁶ Née en 1952.

de Charles Perrault (1697) et les œuvres modernes, comme la chanson *Alors on danse* de Stromae (2010), entre les couvertures d'un même manuel.

La mission pour les matériels du module 6 est de guider les lycéens sur les sujets culturellement et historiquement centraux. Même s'il y a des différences entre les distributions des années de la publication, tous les deux indiquent que la mission de présenter des sujets historiquement centraux se réalise. Selon le programme national d'enseignement, le contenu central du module 6 comprend des sujets culturels d'actualité. Par rapport aux années où les manuels ont été publiés (2017 et 2018), ils présentent aussi des sujets d'actualité. Cependant, les manuels sont souvent utilisés plusieurs années après la publication. De ce point de vue, il est peut-être plus utile de couvrir plus d'œuvres anciennes ou historiquement centraux. Comme le state le programme national d'enseignement, l'actualité d'enseignement est la responsabilité d'un enseignant en fin de compte. (Opetushallitus, 2019b.)

5.3. Cas spécifiques : certaines images stéréotypées

Dans *J'aime 3*, il est possible de noter quelques traces des stéréotypes. Parmi les occurrences fictives sont les personnages fictifs francophones qui ont été créés par un auteur non-francophone (4 de 5 occurrences fictifs dans *J'aime 3*). Un exemple de cela est Monsieur Hercule Poirot, qui est un personnage célèbre et francophone de manière stéréotypée, créé par Agatha Christie, une écrivaine anglaise. Les personnages sont souvent fondés sur les stéréotypes qui font une partie très fondamentale de la culture. Ce qui est intéressant est qu'un personnage fictif et stéréotypique peut être vu comme une partie notable de la culture francophone. Selon un texte dans *J'aime 3*, Monsieur Hercule Poirot est « le Belge le plus connu du monde » (p. 174).

Les stéréotypes sont aussi visibles dans l'exercice 2 de *J'aime 3* (p. 144-145). Dans cet exercice l'apprenant doit comparer l'humour des Finlandais, des Français et des Britanniques selon le texte donné dans l'exercice. Les œuvres populaires de la Grande-Bretagne, comme Monty Python (la troupe de comédie britannique), et les caractéristiques d'humour de Finlandais (pouvoir se moquer de son peuple, mais pas de la Finlande), de Français (l'ironie et le sarcasme à l'égard des autres ou la France, mais pas d'eux-mêmes) et de Britanniques (moquer des autres, comme les Français et l'absurdité) sont inclus dans le texte.

Les stéréotypes peuvent renforcer les préjugés, donc le choix de comparer la généralisation du sens de l'humour des gens de certain pays est un peu bizarre. Cela aussi renforce les pensées

hiérarchiques, où la culture est souvent humanisée (Dervin & Keihäs, 2013). Les stéréotypes peuvent souvent contenir le caractère moqueur, en particulier en ce qui concerne les traits de caractère, et ils mettent tous dans le même sac. L'objectif de l'éducation lycéenne est d'améliorer l'égalité et approfondir la compréhension de la diversité de la société. Des personnes aux caractères variés, issues de tous les groupes culturels, et donc les stéréotypes ne soutiennent pas, par définition, les objectifs du programme d'enseignement.

6. Conclusion

Il est utopique d'attendre qu'un manuel peut traiter la culture, un sujet très varié et vaste, aussi largement qu'il apparaît dans la société. Cette recherche renforce la conception de la culture qui peut comprendre toute une variété de choses et qui est impossible de délimiter dans certains cadres.

Pour notre corpus, nous avons choisi deux manuels scolaires *Escalier 3* et *J'aime 3*, plus précisément les parties qui suivent les objectifs et les missions du module 6, c'est-à-dire le module de la culture. Tous les deux suivent le programme national d'enseignement de lycée pour les jeunes, mais *Escalier 3* est aussi pour les apprenants adultes et donc suit le programme national d'enseignement de lycée pour les adultes. Nous avons commencé notre analyse par lister toutes les occurrences culturelles de ces deux manuels. Les occurrences culturelles ont ensuite été divisées en six catégories : des œuvres, des personnages, des phénomènes, des sites, des occurrences culturelles non-francophones et fictifs. Nous avons comparé la distribution des occurrences entre les deux manuels et puis la diversité des personnages et des sites à travers les pays d'origine et la diversité des œuvres à travers les années de publication.

Les manuels ont quelques similitudes, principalement dans la présentation des œuvres ou des personnages iconiques. L'image qu'ils donnent est cohérente. L'âge du groupe cible n'a pas d'effet important sur le contenu, mais il est possible de noter une différence par exemple dans le style des titres.

Les manuels analysés prennent en compte au moins assez bien la variété des époques, mais il faudrait augmenter la diversité des pays d'origine. La culture francophone est vaste, parce qu'elle est parlée dans de nombreux pays. Il n'y a pas de preuve évidente que les groupes cibles ont un effet sur les œuvres incluses dans les manuels. Comme Uusi-Hallila (2018) le

remarque, les enseignants peuvent modifier les matériels utilisés en cours en plus des manuels si le groupe d'élèves n'est pas intéressé par les sujets traités dans les manuels.

Il serait intéressant d'examiner comment les enseignants et les lycéens éprouvent le traitement des sujets culturels et si la diversité est considérée comme une valeur importante, par exemple dans le choix du matériel par l'enseignant, ou dans les études pour les élèves. Les langues font partie intégrante de la culture, mais les lycéens peuvent-ils faire la différence entre la culture et la langue ?

Bibliographie

- Altschuler, J., Dervin, F., Kemppainen, K., Laine, K., Mokhtari, N., Punkkinen, S., & Tenhunen, T. (2018). *Escalier: Ranskaa lukioon ja aikuisille. 3* (4.–5. édition). Helsinki : Sanoma Pro Oy.
- Causadias, J. M. (2020). What is culture? Systems of people, places, and practices. *Applied Developmental Science, 24*(4), 310-322.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1789360>
- Dervin, F., & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Helsinki : Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- France Diplomacy - Ministry for Europe and Foreign Affairs. (2022). *The French language in figures*. Cite de France Diplomacy - Ministry for Europe and Foreign Affairs.
Disponible sur <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/francophony-and-the-french-language/the-french-language-in-figures/>
- Guerrettaz, A. M., & Johnston, B. (2013). Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal, 97*(3), 779-796. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x>
- Heikkilä, H., Kivivirta, N., Kuikka, T., & Mauffret, D. (2017). *J'aime 3*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kipuri, N. (2011). Culture. Dans Les Nations Unies (dir.). *State of the World's Indigenous Peoples* (p. 51-81). New York : United Nations Publications.
<https://doi.org/10.18356/e92ca6a3-en>
- Laitala, S. (2009). *La pertinence pédagogique du contenu culturel des illustrations des manuels de la série Voilà!*. (Mémoire de master inédit). Université de Jyväskylä.
Disponible sur

- https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21714/1/URN_NBN_fi_jyu-200908193626.pdf
- Metcalf, P. (2018). *Antropologia : Johdatus perusteisiin* (traduit par M. Eräsaari, T. Kallinen et K. Uusihakala). Helsinki : Gaudeamus.
- Murto, V. (2022). *Le soutien à la diversité culturelle à travers l'enseignement de la culture en cours de français langue étrangère*. (Mémoire de licence inédit). Université de Jyväskylä. Disponible sur <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/81244/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-202205242874.pdf>
- Opetushallitus. (2019a). *Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2019* (ALOPS 2019). Disponible sur https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_lukiokoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Opetushallitus. (s. d.). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. ePerusteet. Consulté 27 mars 2024, à l'adresse <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/lukiokoulutus/6828810/oppiaine/6831742>
- Opetushallitus. (2024). *Kielten opiskelun mahdollisuudet lukiossa | Opetushallitus*. Disponible sur <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-opiskelun-mahdollisuudet-lukiossa>
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015* (LOPS 2015). Disponible sur https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. (2019b). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* (LOPS 2019). Disponible sur https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Pisa 2022 results : Factsheets – Finland*. Paris : OECD. Disponible sur <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/webbooks/dynamic/pisa-country-notes/6991e849/pdf/finland.pdf>
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (2019). *Liste des 88 États et de gouvernements membres associés et observateurs de l'Organisation internationale de la Francophonie*. Disponible sur

https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-09/Liste_membres_OIF_2019.pdf

Perälä, M., & Weintraub, D. (2024). *Mitä kulttuurilla tarkoitetaan? / Opetushallitus.*

Disponible sur un site de la direction générale de l'enseignement, à l'adresse

<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-kulttuurilla-tarkoitetaan>

Rantaruikka, M. (2020). *L'image comme moyen pédagogique de la diversité culturelle dans les manuels Escalier pour les apprenants adultes.* (Mémoire de master inédit).

Université de Turku. Disponible sur

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149438/opinn%20tytety.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruuska, H. (2015). Opettajan ei tarvitse tehdä työvälineitään. Dans H. Ruuska, M. Löytönen, & A. Rutanen (dir.) *Laatua! : Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (p. 41-45). Helsinki : Suomen tietokirjailijat ry.

Suomen Kustannusyhdistys. (2024). *Kustannusalan tilastot.* Disponible sur

<https://tilastointi.kustantajat.fi/oppimateriaalitalasto/20231-12>

Uusi-Hallila, T. (2018). Opettaja oppimateriaalivalintojen edessä. Dans T. Tossavainen & M. Löytönen (dir.) *Sähköistyvä koulu – Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (p. 187-196). Helsinki : Suomen tietokirjailijat ry.