

Les imaginaires ethnosocioculturels dans les manuels de FLE finlandais. Etude diachronique des représentations et discours didactiques



Mélanie Burchart

Universités de Paris 8, France et de Tampere, Finlande

burchart.melanie@gmail.com

Résumé : Notre recherche vise à définir les implications méthodologiques de la notion de langue-culture pour les concepteurs de matériel pédagogique en Finlande. A travers l'étude des imaginaires ethnosocioculturels véhiculés par cinq séries de manuels de français, notre objectif est de mettre au jour la conceptualisation didactique de la culture selon les époques. Ces outils d'apprentissage, utilisés de manière systématique au collège et au lycée, proposent en effet un discours sur la culture française qui conditionne en grande partie les représentations que les apprenants finlandais ont de la langue et de la société cibles. Leur contenu traduit une idéologie éducative différente suivant les décennies. Le manuel a en outre une fonction sociopolitique car il transmet un modèle identitaire. L'analyse du corpus est naturellement mise en relation avec les changements méthodologiques observés en Finlande et les contraintes programmatiques en vigueur (nationales ou européennes) lors des périodes étudiées.

Mots-clés : manuels, imaginaires, culture, représentations, Finlande.

Ethno-sociocultural imaginaries in Finnish FFL textbooks. A diachronic study of the didactic representations and discourses

Abstract : The aim of this article is to define the methodological implications of the notion of "language-culture" for the designers of pedagogical materials in Finland. Through the study of the ethnosociocultural imaginaries conveyed by five series of French textbooks, our objective is to bring out the didactic conceptualization of culture according to the time of publication. Indeed, these learning tools, systematically used in secondary and high schools, present a discourse on French culture that largely determines Finnish learners' representations of target language and society. Their contents encode a different educational ideology depending on the decade. The textbook also has a sociopolitical role because it transmits an identity model. The corpus analysis is seen in relation to the methodological changes observed in Finland as well as the (national or European) programmatic constraints in force during the periods under study.

Keywords: textbooks, imaginaries, culture, representations, Finland.

Introduction

L'objet de cet article est d'exposer l'évolution de la conceptualisation de la culture en Finlande depuis le milieu des années 60, plus spécifiquement en didactique du FLE. Nous la traiterons ici à la fois au regard des instructions officielles dispensées par la Direction Nationale de l'Enseignement en Finlande (*Opetushallitus*) mais aussi à travers les outils pédagogiques concrets censés traduire ces instructions dans la pratique enseignante. Les manuels de FLE, utilisés ou ayant été en usage ces dernières décennies

en Finlande, nous semblent illustrer particulièrement bien les évolutions idéologiques relatives au concept de culture. De quoi la compétence culturelle se compose-t-elle ? Quelles sont les contraintes programmatiques au niveau national et européen dans ce domaine ? Dans les années 70, de profondes réformes ont rapidement transformé un système éducatif inégalitaire en un modèle de réussite au niveau international. Les résultats des collégiens finlandais aux tests PISA tous les trois ans en témoignent. La volonté de développer le plurilinguisme en Finlande semble résulter à la fois de son histoire sociolinguistique particulière (bilinguisme institutionnel et considération des minorités linguistiques) mais aussi d'une application scrupuleuse des directives européennes actuelles. Dans ce contexte, le français se positionne au troisième rang des langues véritablement choisies (après l'anglais et l'allemand), compte tenu du fait que l'apprentissage de la deuxième langue nationale (le finnois ou le suédois) est obligatoire. A quelle conception didactique des savoirs culturels et interculturels a-t-on affaire en classe de langue en Finlande ? A quelle description de la culture cible les apprenants sont-ils confrontés ?

Dans un premier temps, nous traiterons de la culture du point de vue de l'évolution du concept dans l'enseignement des langues. La didactisation d'une culture multiforme a servi de base à l'élaboration de politiques éducatives nouvelles, visant une éducation interculturelle, civile et ethno relativiste. Autrefois synonyme de civilisation, la culture se décline désormais en de nombreuses composantes et constitue ainsi une véritable compétence, modélisée différemment selon les auteurs. Les manifestations de la culture sont en effet nombreuses. Or, les concepteurs de matériel pédagogique sont contraints de sélectionner des contenus adaptés aux programmes imposés et de présenter un discours clos. Par conséquent, dans une deuxième partie, nous justifierons le choix du manuel comme objet d'investigation puis présenterons les séries de manuels retenues pour l'étude ainsi que notre méthodologie. Vecteur de représentations, le manuel reflète, construit, révèle en réalité deux identités nationales : celle de *l'Autre*, le Français/francophone, mais aussi celle du *Même*, le Finlandais, ce que Auger (2003 : 39) appelle « la dialectique du même et de l'autre ». Dans la dernière partie, nous analyserons les imaginaires ethnosocioculturels présents dans notre corpus en corrélant ces données aux programmes-cadres de chaque époque.

1. Des évolutions méthodologiques et idéologiques

De moyen d'accès aux œuvres littéraires, la langue est progressivement devenue, en didactique du FLE, un instrument de communication, positionnement idéologique renforcé par le développement des méthodologies audiovisuelles. Cette évolution matérielle a permis de prendre en compte un ensemble d'aspects non verbaux

jusqu' alors négligés en cours de langue étrangère. Dès lors, les usages sociaux de la langue sont devenus primordiaux. La seule compétence linguistique ne semblait plus suffire pour maîtriser une langue étrangère. Outre ses capacités purement langagières, l'apprenant doit désormais développer sa connaissance de la culture-cible pour pouvoir envisager d'autres cadres conceptuels que le sien. L'enseignant de langues peut l'aider à le faire, à prendre du recul par rapport à ses propres normes et à réagir en adéquation avec le cadre référentiel de la culture-cible. La « compétence culturelle » est une notion récente et plus difficile à modéliser que la compétence linguistique. Chaque culture pourrait, a priori, être définie par ses propres valeurs et références mais l'hétérogénéité des sociétés actuelles rend cette réification de la notion inopérante.

a. De l'enseignement de la civilisation à l'Éducation Plurilingue et Interculturelle

En définitive, la culture a toujours été perçue en didactique comme un héritage : un héritage plutôt patrimonial à l'époque des méthodologies traditionnelles (œuvres littéraires et artistiques, poids de l'histoire) devenu aujourd'hui, à l'ère de l'approche communicative voire actionnelle, un héritage davantage social car acquis de son milieu par l'individu. L'appréhension et la compréhension d'un univers conceptuel autre, engendrant attitudes, visions du monde et pratiques particulières, sont rapidement devenues l'un des objectifs majeurs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Les contenus culturels ont toujours été intégrés aux enseignements de FLE mais pas toujours sous la même forme ni dans les mêmes proportions selon les époques et méthodologies en vigueur.

Dans la méthodologie traditionnelle, la prise en compte des rapports entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture-cible était au mieux infime, sinon inexistante. L'enseignement de la culture consistait principalement en l'intégration au cours des auteurs illustres ainsi que des œuvres artistiques reconnues et jugées exemplaires, que l'apprenant devait être en mesure de lire, de comprendre et de traduire. La nature de la culture était de fait encyclopédique, patrimoniale, élitiste et hautement « civilisationnelle ». L'emploi du terme de *civilisation* et non de *culture* a d'ailleurs grandement influé sur les contenus culturels des enseignements de langue selon les époques et, par conséquent, sur les approches méthodologiques de la compétence culturelle. Le terme *civilisation* implique en effet l'idée d'une hiérarchisation des peuples, certains étant considérés comme inférieurs aux autres et requérant une évolution, entre autres par la formation à et l'assimilation d'une autre civilisation véhiculée par une langue étrangère. La langue était, dans une perspective coloniale, un moyen de civiliser un peuple estimé inférieur car « barbare ». L'enseignement du FLE était à la fois le moyen de transmission d'une langue mais surtout d'une idéologie coloniale à mission

civilisatrice. Bien que dans les contenus dits culturels, l'accent fût mis en priorité sur les œuvres littéraires, porteuses de cette « culture cultivée », on observe un glissement dans les années 50 vers une culture plus populaire, qui se distancie des chefs d'œuvre pour donner à voir les us et coutumes de la société-cible. Dans cette perspective, il s'agissait de présenter une culture supposée commune à l'ensemble des locuteurs natifs de la langue-cible en décrivant des routines, usages, comportements et habitudes comme des faits établis, de façon déterministe. Suite à la disgrâce de la méthodologie traditionnelle dans la première moitié du XXe siècle, se sont imposées trois méthodes principales : les méthodes directe, audio-orale et structuro-globale-audio-visuelle (SGAV). Dès lors, le statut de la langue a changé puisque la langue quotidienne d'un locuteur natif était étudiée au détriment des belles lettres. L'écrit avait perdu de son prestige : il ne servait plus qu'à soutenir et à reproduire la langue orale. La grammaire a aussi perdu du terrain au profit d'un apprentissage phonétique et lexical (vocabulaire usuel) beaucoup plus poussé qu'auparavant. Cette focalisation sur la langue quotidienne a de fait conditionné les contenus culturels. La culture n'équivalait plus à la littérature mais recouvrait une étude plus large des « valeurs culturelles » qui incluait des données géographiques, historiques aussi bien qu'anthropologiques (mode de vie des natifs par exemple).

L'approche communicative constitue un tournant dans l'histoire de la didactique des langues étrangères dans la mesure où elle est issue d'une longue réflexion sur la notion de besoin de l'apprenant. Les critères de grammaticalité et l'objectif linguistique des méthodologies utilisées jusqu'alors ont été détrônés par l'objectif communicatif (développement de capacités d'interaction) et des critères de compréhensibilité du message. La psychologie béhavioriste est ainsi délaissée, au profit d'une psychologie véritablement cognitive. L'approche communicative a une visée fonctionnelle et pragmatique. Elle néglige quelque peu la culture savante puisque son objectif principal est de permettre à l'apprenant de communiquer dans diverses situations. Elle met l'accent sur le fait que tout énoncé linguistique est le produit de deux dimensions : la dimension intentionnelle et la dimension situationnelle. Toutefois, la langue n'est pas qu'un outil permettant d'accéder à un répertoire de modèles de communication : c'est aussi l'expression de l'identité du sujet parlant et de l'identité collective. Le cours de langue est devenu l'un des lieux privilégiés pour mettre en place une démarche interculturelle, qui insiste sur la compréhension de l'Autre, en vue d'une meilleure socialisation de l'individu.

Le Conseil de l'Europe a tenté de prendre en charge cette problématique en instaurant le projet de l'Éducation Plurilingue et Interculturelle (EPI). L'EPI est bien sûr corrélée au projet plus global de la construction européenne et à ses conséquences. Cette nouvelle politique linguistique et éducative provient d'une volonté des instances européennes

de maintenir la cohésion sociale dans nos sociétés de plus en plus multiculturelles. Son objectif consiste en l'intégration au sein des programmes scolaires - notamment de langues- de valeurs ethno relativistes d'intercompréhension, de respect et de tolérance entre les différentes communautés culturelles. Toute la difficulté de l'enseignement de dimensions culturelles en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère réside dans le fait que ni la culture ni l'identité ne sont statiques, ni par conséquent définissables et compréhensibles de manière universelle. Comment didactiser et transmettre un champ hétéroclite de produits culturels parmi lesquels des choix subjectifs seront à faire par les enseignants ? Quelle sélection opérer parmi les données disponibles alors même que la notion de culture fait débat, à la fois dans le domaine scientifique mais aussi dans des sociétés multiculturelles qui s'interrogent sur leur propre identité nationale ?

Les contenus culturels ont plus souvent servi de décor, d'illustration du milieu des locuteurs-cibles, que de supports à cette éducation interculturelle. La relégation des supports culturels en fin de séquence didactique peut être imputée à un enseignement historiquement basé sur le renforcement de la compétence grammaticale, comme le relève Louis (2009 : 55) : « inféodée [...] à l'apprentissage linguistique, la culture n'incarnait guère plus que ce petit supplément d'âme qui permettait aux professeurs d'alléger leurs cours ». La didactique s'est donc donné comme défi d'arriver à faire entrer la culture en classe de langue, comme partie intégrante du cours et non plus comme aperçu folklorique d'une société essentialisée. Même si la didactique des langues a pris conscience du caractère mouvant et évolutif des cultures ; elle peine selon nous à énoncer clairement comment intégrer ces dimensions culturelles au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous retenons ici les deux modélisations de la culture qui nous semblent les plus pertinentes.

b. La modélisation de la compétence culturelle

Pour Boyer (2003 : 105), la compétence culturelle se situe au cœur de la compétence de communication : elle recouvre une partie des compétences langagières (connaissance du code social de la culture-cible) et la totalité de ce qu'il appelle « l'imaginaire ethno-socioculturel ». Cette notion découle de celle de « compétence ethnosocioculturelle » (CESC) qu'il utilise pour définir l'interaction permanente entre langue et compétence référentielle (*id.* : 24). L'auteur distingue la culture/civilisation, constituée de savoirs objectifs « sur un réel communautaire » de la CESC qui se compose « d'éléments d'auto-identification pour la communauté » : images, valeurs, attitudes du réel communautaire. Il convient donc de faire une première distinction entre des connaissances tangibles, encyclopédiques et des pratiques ou valeurs que d'aucuns nommeront « mentalité ». Nous définissons donc la compétence culturelle comme un ensemble de connaissances sur la culture cible dans toutes ses acceptions : culture encyclopédique

(p.ex. œuvres), anthropologique (p.ex. mode de vie des natifs), codes socioculturels. Le *Cadre Européen Commun de Référence* présente la compétence culturelle comme un triangle cognitif entre savoirs/ savoir-faire/ savoir-être. L'acquisition de cette compétence permettrait à l'apprenant de développer son ethno relativisme par l'identification de ses propres préjugés et stéréotypes, et donc sa compétence *interculturelle*. Nous pensons comme Louis (2009 : 122) que l'interculturel constitue une dimension supplémentaire de la compétence culturelle, à l'intérieur de la compétence de communication. Ces composantes se juxtaposent et interagissent constamment. La compétence interculturelle correspondrait donc à la mobilisation des connaissances culturelles en situation d'interaction avec l'altérité étrangère.

La modélisation proposée par Puren illustre parfaitement la complémentarité et la superposition de ces différentes dimensions. Puren (2013) distingue cinq composantes de la compétence culturelle :

- la composante trans-culturelle, qui met en avant les valeurs universelles présentes dans diverses manifestations culturelles
- la composante méta-culturelle, constituée de connaissances culturelles objectives
- la composante inter-culturelle, visant à améliorer l'intercompréhension lors de contacts avec l'altérité
- la composante pluri-culturelle, ou gestion du vivre-ensemble dans des sociétés multiculturelles
- la composante co-culturelle qui, dans la lignée de la perspective actionnelle, a pour objectif la création d'une action commune grâce à la médiation entre individus de différentes cultures.

Selon nous, cette modélisation, à l'origine issue d'une réflexion sur la formation des adultes migrants, peut tout à fait s'appliquer au FLE. Bien que les théories didactiques aient défini l'interculturel comme une composante de la compétence culturelle, cette dernière semble toujours se réduire en classe à l'apprentissage de données culturelles et à une exacerbation de l'exotisme de la culture-cible. De plus, la traduction en pratique de ces deux modélisations suppose un recours constant à de nouveaux supports (notamment informatiques). Ceux-ci permettraient un accès direct et authentique à la culture-cible et un contact régulier avec l'altérité pour les apprenants en contexte hétéroglotte. Or, en Finlande, nous constatons que les enseignants utilisent peu (voire pas du tout) d'autres outils pédagogiques que le manuel, faute de temps. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi d'étudier plusieurs séries de manuels destinés à un public finnophone, en nous penchant sur les représentations endogènes et

exogènes qu'ils véhiculent. L'identification des représentations constitue en effet un préalable à toute démarche interculturelle.

2. Le manuel comme objet d'étude

Les représentations sont constamment présentes en cours de langue étrangère, aussi bien dans l'esprit des acteurs (enseignants, apprenants) que dans les supports utilisés. Il nous a donc fallu sélectionner certains transmetteurs des représentations afin d'étudier, pour reprendre les termes de Ladmiral et Lipiansky (1989), l'« imagologie interculturelle » qu'ils composent. Les manuels sont en effet les témoins privilégiés de ce qu'une société montre d'une autre à travers le cours de langue. Ce sont aussi des créations littéraires d'auteurs et d'éditeurs consciemment ou non imprégnés par un curriculum, et donc indirectement des produits sociopolitiques résultant des politiques éducatives mises en place.

a. La fonction sociopolitique du manuel

Le manuel scolaire est beaucoup plus qu'un simple instrument d'enseignement et d'apprentissage. C'est l'un des moyens privilégiés pour transmettre aux générations montantes des valeurs qui tiennent à la fois du civisme, du nationalisme, de la morale, de l'hygiène, de la bienséance, etc., bref, au comportement social, politique ou culturel à adopter dans la société. Il apparaît alors comme une importante source d'information sur les valeurs et les idéologies. (Allard, in Lebrun, 2007 : 119).

Nous avons choisi le manuel comme objet d'analyse car, comme le souligne Lebrun (2007 : 3), il constitue « l'illustration d'un discours clos, achevé et a-historique ». Son analyse permet « d'en voir les implicites, de juger de ses fondements scientifiques et de le comprendre en fonction de son époque » (*ibid.*). Le manuel véhicule en effet une certaine idéologie éducative et ses contenus peuvent nous aider à comprendre les positionnements idéologiques des auteurs, concepteurs et acteurs de l'éducation dans un contexte particulier. Zarate (2006 : 11) considère que les manuels « offrent sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans [une] société de manière elliptique et disséminée ». Lebrun (2007 : 2) explique à ce propos qu'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. Rocher (in Lebrun, 2007 : 22-23) insiste sur cette fonction sociopolitique du manuel dans une nation :

Le manuel a une fonction civique, il fait partie des instruments de l'apprentissage de la vie en société et de la vie du citoyen dans sa cité. Il doit donc être un miroir aussi peu déformant que possible de la société [...]. Le manuel se retrouve dans la position

sans doute peu confortable de devoir être en même temps un miroir de la société mais aussi un verre correcteur pour ses jeunes utilisateurs.

Analyser ces outils permet de voir comment une société est présentée mais aussi de rendre compte des changements pédagogiques et didactiques qui conditionnent leurs contenus. Ainsi, ces outils de transposition didactique des savoirs transmettent également des modèles identitaires. Choppin (in Lebrun, 2007 : 111) rappelle que le manuel est « un puissant vecteur d'idéologie et de culture dont on s'accorde à penser [...] qu'il participe étroitement de la construction identitaire et de la formation des mentalités collectives ». Or, le manuel cristallise par nécessité un caractère national à travers des personnages, leurs actions/réactions, comportements et habitudes. Par ailleurs, il s'inscrit dans une logique de marché, ce qui engendre des contraintes éditoriales et a un impact sur ses contenus (Zarate, 2006). Nous formulons l'hypothèse que les représentations sociales présentes dans les manuels évoluent d'une époque à l'autre au sein de la même société-source.

b. La constitution des représentations

La représentation est un concept transversal issu de la psychologie sociale. D'après Kramsch (1997 : 78), les représentations culturelles sont constituées de savoirs cristallisés sous forme de schémas cognitifs, qui permettent aux membres d'un même groupe social de se définir, mais aussi d'exclure les non-membres. Les projections typologiques sont inéluctables dans le sens où l'individu a besoin d'organiser sa perception du monde pour l'interpréter et le comprendre. Toute représentation individuelle ou collective de l'altérité permet d'approcher une réalité, de la définir selon ses propres filtres sans jamais pour autant prétendre à l'exactitude ni au réel. Le travail en classe sur les représentations instaure un effort de décentrage en vue d'amoindrir l'ethnocentrisme latent dont tout individu fait naturellement preuve.

Le degré de sensibilisation à un univers référentiel autre contenu dans le matériel pédagogique influe sur les clichés que les apprenants ont de la langue-culture cible. Les contenus des manuels peuvent être de plusieurs types selon les époques et les approches didactiques privilégiées. En théorie, l'évolution des méthodologies en didactique induit le passage d'un discours magistral informatif à l'utilisation de textes authentiques. En réalité, les documents présents dans les manuels sont 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 ». Une remarque de Zarate concernant les mutations dues à l'introduction du document authentique dans le matériel pédagogique nous paraît fondamentale quant à l'évolution diachronique de la conception de la culture dans les

manuels :

Le manuel n'est plus constitué autour de la promotion de valeurs cotées pour l'éternité : grands hommes et grands textes du patrimoine national. Organisé autour de la contemporanéité ou, de façon encore plus restrictive, autour de l'actualité avec l'introduction de documents authentiques, le manuel se transforme en un objet périssable dont la durée de vie est limitée : environ 5 ans après sa parution, il devient désuet. (Zarate, 2006 : 50).

Il convient toutefois de noter que certains documents présentés comme authentiques ne le sont plus en réalité car ils se trouvent altérés, aménagés, adaptés, falsifiés. Zarate (*id.* : 102-103) qualifie à juste titre ces documents de « contrefaçons », ce qui les inscrit dans « une sémiotique du mensonge ».

Selon Kramsch (1997 : 100), les représentations sont profondément ancrées dans le discours, elles acquièrent par conséquent une « matérialité discursive » que l'on peut étudier. Comme le souligne Auger (2011 : 313), l'analyse du discours est un outil qui permet de rendre compte de points de vue psychologiques, linguistiques, sociolinguistiques, méthodologiques, anthropologiques et culturels. Elle permet de mettre au jour une idéologie, constituée d'un réseau de représentations. Les « représentations partagées » sont pour Boyer (2003 : 33) des :

mobilisations généralement implicites d'un sens commun, représentations intra et intercommunautaires à teneur plus ou moins clairement normative et présentant un degré de figement plus ou moins important, qui se manifestent en discours.

Ce figement est d'ores et déjà induit par notre support de recherche qui doit sélectionner, condenser et présenter des données culturelles à l'apprenant. En conséquence, nous avons choisi d'étudier d'une part le contenu des manuels, dans la mesure où celui-ci nous renseigne sur les réseaux de représentations mis en place à chaque époque, et d'autre part le discours des manuels car c'est bien lui qui traduit une idéologie politique et éducative.

c. Corpus et méthodologie

L'une des questions à laquelle nous avons essayé de répondre dans cet article a été posée dans les travaux de Zarate (2006 : 12) sur les représentations de l'étranger : « Au bénéfice de quelle culture se fait la description scolaire ? ». Pour y répondre, nous avons souhaité observer les effets de valorisation et de dévalorisation identitaires, comme l'a fait Auger pour les manuels de FLE publiés en Europe. Nous avons travaillé sur un corpus composé de 20 manuels de français langue étrangère utilisés en Finlande à différentes époques : *Bonjour Monsieur Dupont* (années 60, livre de textes), *D'accord*,

d'accord (années 70, 2 volumes), *On y va* (années 80, 4 volumes), *Sur le Vif* (années 90, 7 volumes) et *Voilà* (années 2000, 6 volumes). Les manuels que nous avons choisi d'analyser ont tous été produits localement. Nous postulons comme Zarate (2006 : 28) que les manuels subissent « des distorsions propres aux intérêts du pays où ils sont édités ». Afin de mieux analyser leurs contenus, Aubin (in Lebrun, 2007 : 26) s'intéresse par exemple à ce qu'il nomme les trois « pivots des imprimés pédagogiques » : les consommateurs, les producteurs et les régulateurs. Dans notre analyse, nous ne cherchons pas à étudier le marché éditorial, les intentions des auteurs et producteurs ni même la réception des manuels. Seul le résultat éditorial en termes de contenus, de représentations véhiculées et de démarche interculturelle nous importe. Cependant, nous ne nions pas les contraintes auxquelles les manuels doivent se plier ni le fait que cet objet résulte d'une conception collective qui n'incombe pas seulement à l'auteur. La conception du manuel est un autre sujet, nous préférons analyser le produit fini et utilisé en classe.

Nous avons choisi de centrer notre étude sur l'imaginaire ethnosocioculturel véhiculé par les manuels à travers les représentations endogènes et exogènes qu'ils mettent en discours. Nous nous sommes surtout concentrée sur les textes et leurs personnages fabriqués. Par une analyse qualitative des procédés discursifs, nous pouvons déceler ce qui relève de la stéréotypie, par exemple en étudiant les assertions généralisantes avec article défini (Les Français sont...). Nous pensons comme Auger (2011 : 315) que « ces procédés linguistiques font que l'élève va interpréter l'énoncé comme étant valable dans l'extra-linguistique ». Nous adopterons donc la méthodologie choisie par Nathalie Auger dans *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue* (2007), à savoir l'identification des désignants identitaires ayant trait à la « communauté du Même » et à « celle de l'Autre », afin d'étudier l'orientation axiologique des représentations. En effet, les représentations peuvent être qualitativement de trois types : valorisantes/mélioratives, dévalorisantes/péjoratives ou encore neutres.

L'idée n'est pas ici de proposer une quantification des occurrences identitaires mais bien d'observer des mécanismes permettant de véhiculer des représentations axiologiquement connotées. De la même façon, l'émergence ou non d'une démarche interculturelle ne peut selon nous s'observer qu'en étudiant qualitativement les procédés qui la font émerger. Même si l'analyse du matériel ne donne pas accès au curriculum entier, elle donne néanmoins la possibilité d'entrevoir la conception de la culture du Même et de l'Autre selon les époques. Corréler ces résultats aux instructions officielles permet d'observer la matérialisation des politiques éducatives à la fois en théorie (programmes) et en pratique (manuels). En effet, le programme constitue selon Martinez (2011 : 280) « la mise en forme concrète mais figée des activités de conception et d'exploitation des choix » tandis que les manuels donnent à voir un ensemble de représentations

distinguable que Boyer (2003 : 16) nomme *l'imaginaire ethnosocioculturel*.

3. L'évolution des imaginaires ethnosocioculturels

Dans cette dernière partie, nous allons présenter l'évolution diachronique des imaginaires ethnosocioculturels véhiculés par les manuels retenus pour l'étude. En Finlande, quatre programmes-cadres ont été établis à ce jour. Ils définissent les orientations curriculaires que les acteurs du champ pédagogique sont tenus de suivre lors de chaque décennie. Par conséquent, nous tiendrons compte des contraintes programmatiques de chaque époque pour décrypter la conceptualisation de la culture dans le matériel.

a. L'essentialisation de la culture en l'absence de programme-cadre

Les programmes-cadres ont seulement été élaborés à partir des années 70. Dans les années 60, il n'y avait donc pas de référentiel détaillé dont les enseignants et concepteurs de matériel pédagogique pouvaient se servir. Néanmoins il est intéressant d'observer ce que les manuels publiaient en l'absence d'instructions officielles.

La série des années 60, *Bonjour Monsieur Dupont* (BMD) donne à voir, comme son titre l'indique, une altérité principale supposée représentative de l'altérité française, à savoir, la famille Dupont. Les altérités que Dervin (2008 : 59) appelle périphériques - c'est-à-dire les francophones, les minorités, les immigrés - sont totalement absentes du manuel. L'identité de l'Autre est par conséquent exclusivement définie par son appartenance à la nation. La culture exposée dans cette série est de deux natures : solide (nationale, même parisienne), avec une altérité principale unique et stéréotypée, mais aussi de nature cultivée. Les connaissances culturelles de nature encyclopédique concernent les grands personnages de l'histoire (Napoléon...), les grands auteurs (Molière...) ou les grands compositeurs (Debussy...). En somme, la culture dans la série de 1965 est élitiste et ethnocentrée. Aucune démarche interculturelle n'est mise en place. La seule évocation d'un personnage finlandais sert en réalité de faire-valoir à l'altérité française, comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants :

S'ils [les Finlandais] venaient des Pays du Nord, ils voudraient sans doute voir des vignes. (BMD : 86).

M. Dupont. Continuons à former l'esprit de notre visiteur étranger. Nous lui avons montré le beau pays de France, les merveilles de sa capitale et les produits de ses industries. (id. : 91).

Un ami scandinave m'écrit qu'il projette faire un petit voyage en France pendant ses vacances (...) donc si un ami étranger vous demandait de lui montrer votre pays, que lui montreriez-vous, en dehors de Paris, bien entendu ?. (id. : 85).

L'interculturalité prend essentiellement la forme d'une comparaison avec le déictique « nous » pour représenter l'identité de l'énonciateur (*nous/ chez nous ... vs. En France on/ Les Français + verbe*). L'inconvénient de cette approche systématiquement comparatiste est évidemment le caractère excessivement généralisant du procédé discursif avec l'utilisation de nombreux articles définis accompagnant l'ethnonyme « Français », comme si des descriptions et pratiques culturelles prototypiques définissaient un caractère national.

Pour finir, on distingue tout au long de l'ouvrage un processus de dévalorisation des auto-représentations : l'identité collective finlandaise est constamment dépréciée au profit de l'identité collective française. Dans le livre d'exercices, plusieurs occurrences font par exemple état du petit nombre d'habitants en Finlande en comparaison avec des villes françaises :

Cette ville a quatre millions et demi d'habitants comme toute la Finlande. (BMD cahier d'exercices : 78).

L'altérité française étant survalorisée, on imagine aisément qu'apprendre la langue française était un moyen à cette époque d'être « civilisé » et d'avoir accès aux « merveilles » du patrimoine français.

b. Le premier programme-cadre (1971) : la prise en compte de la culture anthropologique

Les premières instructions officielles concernant les programmes de langues vivantes ont été publiées en 1971 par *Kouluhallitus*, la Direction Générale des Ecoles. Ce premier programme-cadre représente un tournant majeur du système scolaire finlandais car il constitue le socle fondateur des principes de « l'éducation à la finlandaise ».

Les premières instructions incluent déjà une dimension interculturelle dans les objectifs généraux d'apprentissage d'une langue étrangère, en insistant sur la possibilité de contacts entre individus issus de cultures différentes : « La connaissance d'une langue rend possibles les contacts interculturels dans différents domaines, au-delà des barrières linguistiques » (*Kouluhallitus*, 1971 : 7). La Direction Générale des écoles propose que l'enseignement prenne en compte l'environnement des locuteurs de la culture cible ainsi que leur « façon de penser » (*ibid.*). Ce point de vue est certes un peu caricatural dans la mesure où il présente les locuteurs cibles comme un ensemble homogène partageant une même vision du monde mais cela constitue un premier pas vers l'adjonction d'une intercompréhension culturelle à l'intercompréhension habituellement uniquement linguistique que les manuels proposaient jusqu'alors. Il est à noter que les instructions soulignent la prise en compte dans ces textes de « la vie, la société,

les coutumes et la culture des Français et des francophones » (Kouluhallitus, 1971 : 21).

Nous observons que ces recommandations ont été appliquées dans la série *D'accord, d'accord* (DD), datant de 1977, même si l'évocation des francophones reste tout à fait anecdotique. Deux familles françaises récurrentes, le couple Fournier et la Famille Leroux, symbolisent l'altérité principale mais, curieusement, le « Français typique » prend les traits d'un chauffeur de taxi :

La première personne que le touriste rencontre à Paris, c'est le chauffeur de taxi. C'est un Français typique : il peut être très aimable ou très fermé. Cela dépend de votre attitude. Si vous ne lui parlez pas, il ne dit rien. Mais il vous dit tout ce qu'il sait sur les monuments de Paris, si vous voulez le savoir. Peut-être qu'il ne sait pas grand-chose. (DD : 178).

On retrouve également cette vision définitoire et généralisante du Français et de ses pratiques dans les exercices:

Est-ce que les Français boivent a) du vin b) du lait ?. (DD : 99, ex.8.10).

Les Français boivent ___ café au lait. Ils mangent __ pain ___ croissants et ___ confiture. (DD : 100, ex.8.10).

Une nouvelle composante de la culture apparaît : les savoirs savants incluent à la fois la culture cultivée (Voltaire ...) et une culture plus populaire présentant les vedettes de la chanson ou du cinéma de l'époque (Brigitte Bardot, Catherine Deneuve...) ou des personnages de BD comme Astérix. La culture devient un ensemble hétéroclite de données encyclopédiques et la culture populaire prend le pas sur la culture élitiste. On assiste à l'apparition de véritables auto-représentations c'est-à-dire de représentations des Finlandais qui font partie intégrante de l'ouvrage. Ces personnages finlandais interagissent avec l'altérité française selon plusieurs focalisations (Finlandais en France et Français en Finlande). C'est une nouveauté qui permet un véritable dialogue entre communautés source et cible à travers les personnages. Toutefois, leurs échanges valorisent toujours l'altérité française comme nous pouvons le voir dans les extraits suivants :

Esko Kivinen [...] est à Paris. Il aime Paris. Il y est souvent. Il aime les monuments historiques de Paris, ses rues et ses cafés. [...] Ah ! J'aime Paris, j'aime la vie parisienne, j'aime cette circulation dans les rues. Ici, je suis heureux. (DD : 77-78).

L'apparition d'auto-représentations n'est donc pas un gage d'absence de hiérarchisation des cultures ni de remise en cause de l'orientation axiologique du discours.

c. Le deuxième programme-cadre (1985) : une vision ethno relativiste de la langue-culture

Au cours de la décennie suivante, les programmes d'études des langues vivantes ont été remaniés ; les instructions officielles publiées par le Ministère de l'Éducation datent de 1985. Les objectifs culturels sont désormais plus explicites : il s'agit d'amener les apprenants à appréhender « la langue comme médiatrice de culture » (Kouluhallitus, 1985a : 75). Par l'apprentissage d'une langue, l'élève fait la connaissance d'une culture et de coutumes différentes des siennes, ce qui l'aide à mieux comprendre et respecter sa propre culture (*id.* : 76). Cette connaissance d'autres cultures « promeut la tolérance et la paix » (*ibid.*). Nous voyons donc poindre dès les années 80 quelques éléments du discours de référence actuel du Conseil de l'Europe, en particulier le souci du maintien d'une cohésion sociale par une meilleure compréhension et acceptation de l'altérité ainsi qu'une vision ethno relativiste des langues-cultures : « Les études d'une langue étrangère élargissent la conception du monde et promeuvent la solidarité internationale » (*id.* : 95).

Ces instructions sont beaucoup plus détaillées que celles des années 90 ou même 2000. Les années 80 constitueraient à première vue un tournant vers de nouvelles approches pédagogiques qui seront confirmées ou précisées lors des décennies suivantes. La vision proposée dans ces instructions s'apparente parfois à de l'anthropologie contrastive dans le sens où l'emphase est mise sur les différences entre culture source et culture cible. L'une des finalités de cet enseignement comparatif est que l'apprenant puisse à terme parler de et écrire sur la Finlande en français (*ibid.*) ; un module entier dans le manuel *On y va* (OYV) est par exemple consacré à la Finlande. Le quatrième module selon le programme-cadre a pour objectif de présenter les curiosités touristiques en France ainsi que « la vie quotidienne et les fêtes d'un Français moyen » (*id.* : 201). Nous retrouvons ce français moyen dans la série *On y va avec*, de nouveau, une famille aisée, les Duroc, censée être représentative des Français et permettant de présenter une France idéale :

On arrive dans un beau quartier, où les rues sont bordées d'arbres et les maisons entourées de jardins, pleins de fleurs. (OYV 2 : 27).

Pourtant, petit à petit, la culture-cible fait l'objet de critiques, ce qui n'était pas le cas dans les séries précédentes, p.ex. :

On dit que les Français conduisent trop vite, comme des fous. (*id.* : 22).

Ainsi, nous notons un relatif équilibre axiologique entre les occurrences mélioratives et péjoratives à l'égard de la culture française. L'altérité francophone est mise en valeur : elle fait l'objet du module 6 du programme-cadre, qui met l'emphase

sur « l'internationalité et la recherche d'informations sur les pays francophones » (Koulouhallitus, 1985b : 202), ce que nous retrouvons dans cette série. Par ailleurs, dans les quatre volumes, les échanges et voyages sont fréquents et les rencontres entre Français et Finlandais multiples. Le séjour de Pekka, un Finlandais en France, est par exemple l'occasion d'expliquer en classe des habitudes culturelles différentes :

Pekka : Je viens d'apprendre qu'entre midi et deux heures personne ne bouge sauf pour manger ou servir à manger. Que seul un imbécile essaie d'entrer dans une banque l'après-midi. (OYV 2 : 39).

La culture-source est revalorisée, car décrite à l'aide d'une axiologie globalement méliorative, et le patrimoine industriel et artistique vanté, p.ex. :

Un fascinant paysage de lacs. (OYV3 : 45). Admirer le fantastique monument Sibelius. (id. : 96).

Pekka : [...].KONE, c'est une firme finlandaise [...]. Roger : Excuse-moi de mon ignorance. En tout cas, je vous félicite pour tous ces engins. (OYV2 : 26).

La typologie culturelle a également changé : la culture contemporaine et populaire domine maintenant largement la culture savante. Les grandes œuvres importent peu comparativement aux décennies antérieures : la culture quotidienne/anthropologique a supplanté la « culture cultivée ».

d. Le troisième programme-cadre (1994) : une démarche interculturelle

En 1994, un troisième programme-cadre est publié. Il envisage la culture comme un ensemble incluant à la fois l'art, les sciences, les coutumes, valeurs et façons de vivre (Opetushallitus, 1994a : 73). Toutes les acceptions de la culture sont traitées avec des références aussi bien à Charlemagne qu'à Yannick Noah. Dans ce texte, la culture constitue une partie importante des enseignements de langues et la langue est vue comme « un moyen d'activité sociale » (*ibid.*). Pour la première fois, le manuel rejette explicitement toute représentation stéréotypée des Français :

Pour un Français, la chose la plus importante, c'est d'être français. Logique, les Français sont les plus beaux, les plus intelligents et les plus spirituels. Mais pour être français, il ne suffit pas qu'on vive en France et qu'on parle français. Il faut non seulement qu'on soit de nationalité française mais surtout qu'on pense comme les Français. L'ennui, c'est que de vrais Français, il n'y en a pas. (SLV2C : 9).

Le français moyen n'existe plus et le manuel refuse de le représenter en images: des individus de toutes origines, de tous âges, de toutes confessions sont présentés comme Français. L'altérité n'est plus réduite à des traits définis. Une véritable réflexion sur

l'identité, la stéréotypie, les représentations, est ainsi induite en classe par le positionnement idéologique du manuel. Le multiculturalisme est non seulement un fil rouge dans cette série mais il est surtout extrêmement valorisé :

Le Français, c'est donc un mélange d'innombrables origines et de cultures, une pincée de ceci et de cela. Et il est bien connu que ce sont les mélanges qui donnent les meilleurs résultats. Voilà pourquoi les Français sont si beaux, si grands, si forts et si intelligents. (id. : 10).

Ce n'est donc plus l'altérité elle-même qui bénéficie d'une axiologie valorisante mais le multiculturalisme dont elle est issue. La présentation de la diversité régionale ne permet plus de réduire le pays cible à sa capitale. En outre, les francophones sont fortement représentés dans cette série. Le volume 2C de SLV est entièrement consacré à la francophonie. Le volume 2B est quant à lui consacré à la Finlande avec, une fois n'est pas coutume, une hypervalorisation constante de la Finlande et de ses habitants :

La renommée des designers et des architectes de ce pays est mondiale. Ses chefs d'orchestre et ses chanteurs classiques sont partout à l'honneur. [...] La production de haute technologie progresse à pas de géant. Sa croissance est une des plus rapides des pays de l'OCDE. [...] On dit de l'archipel du sud-ouest finlandais qu'il est le plus beau du monde. (SLV2B : 15)

Tout est bien organisé, propre, il y a du matériel et le niveau... chapeau ! (id. : 22, à propos de l'école finlandaise).

Ce volume ressemble parfois davantage à un ouvrage publicitaire qu'à un manuel d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pensons que l'objectif des auteurs est double : amener les finnophones à pouvoir parler de leur pays en langue-cible et revaloriser l'image de leur pays d'origine. La tendance à la dévalorisation de l'identité collective source a donc été corrigée par l'extrême inverse, ce que nous qualifions de « renversement axiologique ». Enfin, les échanges entre le Même et l'Autre se multiplient : les personnages-énonciateurs aux origines diverses et la multiplicité des focalisations constituent un premier pas vers la déconstruction de représentations cristallisées.

e. Le dernier programme-cadre (2003-2004) : la promotion de l'éducation à la citoyenneté européenne

Les grandes orientations fournies par les programmes de 2003-2004 constituent encore aujourd'hui le socle de référence en matière de contenus d'enseignement-apprentissage puisqu'aucun autre programme n'a été établi depuis cette date. L'apprentissage des langues étrangères au lycée vise à « développer des capacités de communication

interculturelle » identifiées comme le respect, la connaissance et la compréhension de la culture-cible (Opetushallitus, 2003 : 100). Le programme de 2003 recommande de porter une attention toute particulière à « l'identité et la multiculturalité européennes » (*ibid.*). Il promeut surtout la formation d'une conscience que les valeurs et actions sont liées à la culture, ce qui engendrerait chez l'apprenant le développement « d'une sensibilité culturelle » (Opetushallitus, 2003 : 101). L'acceptation de la culture recouvre autant la culture héritée et élitiste que la culture actuelle et populaire dans la série *Voilà* (V), qui traite aussi bien de la France que de la Francophonie, de la Finlande, des œuvres littéraires que des chanteurs actuels. Les objectifs et contenus du programme du collège doivent être fondés sur les trois fondamentaux suivants : les connaissances de la langue, celles de la culture et le développement de stratégies d'apprentissage. La culture est donc considérée comme l'un des trois piliers de l'apprentissage des langues étrangères dans le programme cadre des années 2000.

Dans les manuels de cette décennie, on montre de nouveau les Français dans leur diversité mais il est aussi intéressant de noter que si le stéréotype du Français ou de la famille typique a disparu, une autre représentation cristallisée apparaît et concerne d'autres personnages dont on définit constamment l'identité par les interdits alimentaires et la pratique religieuse. Les altérités périphériques sont ainsi folklorisées :

Jean-Pierre : Bonjour. Je te présente Malik, il est algérien [...] Malik : Je suis musulman, je ne mange pas de porc. (V1 : 54-55)

Tu as vu Rachida ces derniers temps ? C'est vrai qu'elle fait le ramadan ? - Mais oui, c'est une bonne musulmane. (V4 : 96)

L'identité finlandaise est quant à elle hautement valorisée : la Finlande et ses habitants sont perçus comme très modernes, à la pointe de la technologie et de l'éducation. Toutes les références au Même sont d'une axiologie positive, p.ex. :

Il veut en savoir un peu plus sur ce pays classé en tête des palmarès mondiaux des performances scolaires [...] Vous savez sans doute que les résultats scolaires sont excellents et que la Finlande se situe dans le peloton de tête des pays de l'OCDE. (V5 : 6-7).

Le pays est toujours présenté comme organisé, propre, riche et agréable. Dans ce contexte, la France est toujours perdante et sujette à critiques lors des comparaisons avec la Finlande. L'énonciateur se sert des atouts de la communauté source pour dévaloriser la communauté cible. La critique à l'égard de la France est bien plus fréquente et virulente que dans les manuels des décennies précédentes, comme dans l'exemple suivant qui décrit le système hospitalier français :

Il y a aussi les gens qui hurlent de douleur en attendant qu'on s'occupe d'eux, les enfants qui pleurent ; sans parler de l'attente. Quel cauchemar ! J'avais mal à la tête,

mais j'étais plutôt soulagée de ne pas devoir subir une opération d'urgence. (V4 : 53).

Afin de combattre les préjugés, la série *Voilà* fait la promotion de l'éducation interculturelle. Les personnages, très mobiles, sont ouverts et s'améliorent au contact de l'altérité. Le choc culturel est par exemple perçu comme positif et constructif pour le développement personnel de l'individu :

J'imagine que vous n'avez pas vécu un choc culturel ? Minna : Un choc culturel ? Mais si, heureusement ! Sinon quel intérêt de quitter son pays ? (V5 : 120).

Outre la promotion du dialogue interculturel, le manuel se pose aussi en fervent défenseur de l'identité et de la citoyenneté européenne. Tous les personnages sont présentés comme pro-européens, favorables à l'éducation interculturelle ainsi qu'à la constitution d'un patrimoine culturel commun. Le projet de l'Education Plurilingue et Interculturelle semble ainsi avoir été intégré au discours du manuel en Finlande.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes intéressée au discours sur la culture à deux niveaux : les discours officiels du Ministère de l'Education à travers les programmes mais aussi les discours des manuels sur l'identité et l'altérité. Les représentations ont été notre objet d'analyse principal car la conceptualisation de la culture prônée par les décideurs émane d'une volonté politique européenne ou nationale qui se traduit par des représentations de l'altérité différentes selon l'époque.

Dans *Bonjour Monsieur Dupont*, la France et la culture patrimoniale étaient surexposées, vantées et l'image du pays était valorisée. Les Finlandais appartenaient à une communauté différente. Ils étaient peu évoqués et quand ils l'étaient, catégorisés et dévalorisés. Le travail sur la compétence interculturelle n'apparaît véritablement dans le matériel qu'à partir des années 70. Il sert à ce moment-là à valoriser l'altérité française par la dépréciation de l'altérité finlandaise. Dans les années 80, l'altérité française commence à faire l'objet de critiques. La culture de la société-cible n'est pas objectivée mais jugée au regard des pratiques de la société-source. Les manuels publiés dans les années 90 ont trouvé selon nous un point d'équilibre quant à la valorisation/dévalorisation des deux identités collectives exposées. La culture française n'est plus présentée comme « meilleure » mais tout simplement « différente ». La série des années 2000, en voulant à tout prix promouvoir le multiculturalisme, stigmatise finalement d'autres communautés que le « Français typique » (les musulmans). Enfin, la connaissance de l'identité nationale finlandaise prônée par le dernier programme-cadre se traduit par une hyper-valorisation de l'identité finlandaise, aux dépens de la culture-cible, régulièrement raillée.

Pour conclure, on s'aperçoit que les processus de valorisation/dévalorisation du Même (le Finlandais) et de l'Autre (le Français) ont tellement évolué qu'ils se sont même inversés en l'espace de cinquante ans. Or, le développement d'une compétence culturelle ne devrait impliquer ni survalorisation ni dépréciation des cultures source et cible dans le matériel pédagogique. Il serait judicieux que les concepteurs de manuels s'interrogent davantage sur l'axiologie des représentations qu'ils mettent en discours car sans leur relativisation en classe par l'enseignant, ces représentations se cristalliseront sûrement et conditionneront les futurs échanges de l'apprenant avec l'altérité « réelle ».

Bibliographie

Auger, N. 2003. Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne. In : *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses*. Paris : l'Harmattan.

Auger, N. 2011. Les manuels : analyser les discours. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Boyer, H. 2003. *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris : l'Harmattan.

Dervin, F. 2008. Les altérités périphériques francophones dans des manuels d'enseignement de FLE en Finlande. In : *Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles*, Cahiers de langue et de littérature, n°5, Université de Mostaganem, pp.57-86.

Kramsch, C. 1997. Imagination métaphorique et enseignement des langues. In : *Les représentations en didactique des langues et des cultures*, Notions en question n°2, Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.

Lebrun, M. 2007 (dir.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Louis, V. 2009. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter) culturelle*, Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes.

Martinez, P. 2011. Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certifications, instructions, référentiels... . In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Puren, C. 2013. La compétence culturelle et ses composantes :

<http://www.christianpuren.com/2013/03/24/publication-d-un-nouvel-article-la-comp%C3%A9tence-culturelle-et-ses-composantes/>, consulté le 29.03.2013.

Zarate, G. 2006 [1993]. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Programmes-cadres

Kouluhallitus. 1971. *Valtion oppikoulujen opetussuunnitelmat 1971 : Nykykielet*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus. 1985a. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus. 1985b. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.

Opetushallitus. 1994a. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki : Edita Oy.

Opetushallitus. 1994b. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki : Painatuskeskus.

Opetushallitus. 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Vammala : Vammalan kirjapaino Oy.
Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala : Vammalan kirjapaino Oy.

Corpus de manuels¹

Anttila, J. et al. 1977. *Toujours d'accord*. Helsinki : Yhteiskirjapaino Oy.
Anttila, J. et al. 1980 [1977]. *D'accord ? D'accord*. Jyväskylä : K. G. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.
Bärlund, K. et al. 1995. *Sur le vif Textes 1*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1996. *Sur le vif 2A*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1996. *Sur le vif 2B*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1997. *Sur le vif 2C*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1998. *Sur le vif 3A*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1998. *Sur le vif 3B*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 1999. *Sur le vif 3C*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 2008 [2004] *Voilà ! 1 Textes*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 2008 [2005]. *Voilà ! 3 Textes et exercices. Chez nous et ailleurs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Bärlund, K. et al. 2009. *Voilà ! 2 Textes et exercices. Les loisirs*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Hankala-Perттula, P. et al. 2009 [2006]. *Voilà ! 4 Textes et exercices. Avant et maintenant*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Hankala-Perттula, P. et al. 2009 [2007]. *Voilà ! 5 Textes et exercices. Les études et les projets d'avenir*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Kivivirta, N. et al. 2008 [2007]. *Voilà ! 6 Textes et exercices. La culture; Notre monde à nous tous*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.
Sohlberg, A-L. 1965. *Bonjour Monsieur Dupont*. Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.
Sohlberg, A-L. et al. 1981. *On y va*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
Sohlberg, A-L. et al. 1983. *On y va C Lukion kurssit 1-3*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
Sohlberg, A-L. et al. 1984. *On y va C Lukion kurssit 4-6*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
Sohlberg, A-L. et al. 1985. *On y va C Lukion kurssit 7-9*. Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Note

1. Dans le texte, nous référons aux manuels par la mention des initiales suivies du numéro du volume. P.ex., SLV3A = Sur le Vif, volume 3A.